Proposta de Material Didático: Caderno Pedagógico

Concepções sobre Surdez e Linguagem e o Aprendizado de Leitura

Professora PDE: Elizabeth Vidolin Alpendre

Professor Orientador: Hilton de Azevedo
Professora Co-orientadora: Sueli Fernandes

Curitiba-2008
Sumário

Apresentação ........................................................................................................... 1
Concepção Clínico-Terapêutica da Surdez ...................................................... 2
Concepção Sócio-Antropológica da Surdez .................................................. 5
Educação Bilingüe .................................................................................................. 8
Concepções de Língua/Linguagem .................................................................... 13
Prática de Leitura: Desafios e Possibilidades ........................................... 17
  Conhecimento Prévio ....................................................................................... 20
Prática de Leitura com Alunos Surdos .......................................................... 23
  Estratégias Metodológicas ........................................................................... 26
Considerações Finais .......................................................................................... 38
Referências Bibliográficas ................................................................................. 40
“Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber.”

“No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo: aquele que é capaz de aplicar o apreendido-aprendido a situações existenciais concretas.”

“(…) mudar é difícil mas é possível.”

Paulo Freire
Apresentação


Por conta disso, a preocupação educacional na área da linguagem tem sido muito mais sobre a escrita do que sobre a leitura. KATO (1987) observa que a escola tem grande preocupação com a escrita, porém dá pouca atenção para o desenvolvimento da leitura. A autora coloca que a prática de priorizar as atividades de escrita parece supor que à produção segue-se automaticamente a recepção. Em outras palavras, se o professor ensina o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler.

Explica KATO (1987, p. 5):

“Não quero dizer com isso que a prática de produção não possa intervir favoravelmente na capacidade de recepção, principalmente levando-se em conta que o ato de escrever exige menos automatização e mais reflexão metalinguística. Na verdade, uma vez iniciado o processo de aquisição da leitura e escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê”.

Pesquisas mostram que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita; existem inúmeros casos de bons leitores de uma língua estrangeira que não têm o mesmo desempenho na escrita. Ocorre que existem especificidades em ambos os processos, levando-se em conta que o ato de escrever exige menos automação e mais reflexão sobre o processo, ao passo, que na leitura, os conhecimentos prévios desempenham um papel fundamental na compreensão leitora.

Dentre as inúmeras variáveis intervenientes no processo de letramento do surdo, este material destaca dois aspetos fundamentais:

- Conceções sobre o significado de “ser surdo” e abordagens educacionais.
- Conceções sobre o que é língua e suas implicações no ensino de estratégias de leitura na perspectiva de construção visual.

Durante muito tempo as discussões a respeito da educação de surdos foram impregnadas de uma visão médico-clínica. Essa postura foi disseminada no espaço escolar pela filosofia oralista, cujo pressuposto básico é a normalização dos surdos, via domínio da oralidade, tendo como base a sua integração e convívio com os ouvintes. Com a busca da sua equivalência ao ouvinte, o ensino da fala ocupou a centralidade do trabalho pedagógico, ao longo do último século, e a pessoa foi resumida à deficiência auditiva que deveria ser curada, corrigida, recuperada. Com a valorização da modalidade oral e sua oficialização através do Congresso de Milão, em 1880, o oralismo tornou-se dominante, e a língua de sinais foi considerada primitiva e acientífica.

A partir de 1960, quando nos Estados Unidos o linguista William Stokoe publicou um trabalho provando que as línguas de sinais são línguas naturais com todas as suas propriedades, iniciou-se um repensar sobre a questão da surdez, que deu origem à filosofia da comunicação total e, posteriormente, ao bilingüismo.
A educação bilingüe pressupõe que a linguagem e cognição dos surdos se apóiam na língua de sinais para se desenvolver, sendo o português considerado sua segunda língua. Diante dessa premissa, as propostas educacionais, culturais e sociais que assumem esse princípio devem se ocupar de sistematizar novas representações sobre a surdez e os surdos, o que acarreta mudanças na práxis pedagógica.


Apesar de as diferentes abordagens educacionais implementadas ao longo da história terem como foco o domínio da língua portuguesa, as estratégias metodológicas utilizadas no processo de letramento para alunos surdos não consideram as especificidades de sua diferença, pressupondo a oralidade e a audição como requisitos fundamentais à apropriação da leitura e da escrita.

Além disso, a visão de língua que permeia a prática pedagógica se ancora na concepção de código, desvinculado de suas condições de interação social, afastando os interlocutores do processo de produção.

Diante dessa lacuna teórico-metodológica, vários autores sustentam que os surdos seguem excluídos do processo educacional e acabam encontrando na língua portuguesa o principal condicionante ao seu processo de exclusão/inclusão escolar e social.

Este material pretende contribuir para uma reflexão sobre práticas comuns que se instauraram na educação dos surdos, em função de visões equivocadas sobre a surdez e a linguagem, e que possa se traduzir em novos encaminhamentos metodológicos que atendam às especificidades do surdo em sua diferença.

**Concepção Clínico-Terapêutica da Surdez**

Na tradição clínico-terapêutica, a surdez é vista como uma “deficiência” em relação à comunidade “ouvinte”, colocando os sujeitos surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população (SKLAR, 1988). O conhecimento produzido na área médica classifica a surdez pelo grau de desvio (leva, moderada, severa e profunda); pela idade (pré-lingual – congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da fala, e pós-lingual – adquirida após o desenvolvimento da fala); pela localização (condutivas e neurossensoriais) e pela etiologia (hereditária ou adquirida).

Decorrem daí os esforços no sentido de “normalização”, ou seja, no caso do surdo, torná-lo um “ouvinte”, ou de compensar seu déficit através de um treino sistemático da audição, da fala, da leitura labial, do uso de próteses, de implantes, de cirurgias, de audiometrias, de exercícios respiratórios etc. (LULKIN, 1998). Neste caso, a ênfase recai sobre a patologia e sobre a necessidade de intervenção clínica, já que a língua oral deve ser adquirida por ser a via de comunicação da comunidade ouvinte.
Alguns equívocos da concepção clínico-terapêutica

A perspectiva clínico-terapêutica induz a uma relação direta entre as deficiências auditivas e certos problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais como se fossem inerentes à surdez. Segundo SKLIAR (2001), há suposição de que os surdos formam um grupo homogêneo, cujas possíveis subdivisões devem responder à classificação médica das deficiências auditivas. Esse erro conduz à crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos surdos depende por completo da natureza e do tipo do déficit auditivo.

Confunde-se a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social conseqüente do déficit. Por isso, atribui-se à surdez e aos surdos toda a responsabilidade pelas dificuldades em seu desenvolvimento e educação. Essa é uma perspectiva reducionista, calcada sobre o déficit, produto de uma confusão terminológica e conceitual com a noção de “discapacidade”. Para MOTTEZ (1977; apud SKLIAR, 2001, p.118), “a deficiência é uma manifestação biológica de um fato lesional concreto, medível, objetivável, mas a discapacidade não é resultante direta da deficiência, e sim uma restrição ao acesso a lugares e papéis sociais, que depende das medidas que cada sociedade implementa com respeito às pessoas com deficiência”.

Conforme SKLIAR (2001), nessa perspectiva clínica, a dimensão social não é considerada: se a criança vive em uma comunidade periférica ou central, se sua família é surda ou ouvinte, ou que tipo de comunicação estabelece com ela, se as instituições educativas promovem ou não as mesmas possibilidades pedagógicas que para os ouvintes, se os meios de comunicação oferecem alternativas compensatórias para o acesso à informação (legendas). Assim, os supostos atrasos cognitivos dos surdos (por que não alcançam o pensamento abstrato?) se sustentam na relação audição-pensamento, deixando de lado variáveis ou condições de desenvolvimento fundamentais, como são o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde tenra idade, a natureza da representação social da surdez de uma determinada sociedade e a língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança.

Conseqüências da concepção clínico-terapêutica na prática educativa

O modelo médico-terapêutico, ancorado na proposta oralista, reflete uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu sobre o surdo, isto é, uma concepção relacionada com a patologia:

- A fala é a única manifestação da linguagem.
- A ideia de que há uma dependência entre a eficiência oral e o desenvolvimento cognitivo.
- A definição do surdo por suas características negativas.
- A educação convertida em processos terapêuticos.
• O currículo escolar com o objetivo de dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e a fala.
• Os surdos considerados doentes reabilitáveis.
• A pedagogia subordinada aos diagnósticos médicos com práticas de caráter reabilitatório.
• As escolas convertidas em clínicas na transformação da criança surda mais em paciente do que em aluno.

O modelo oralista fracassou pedagogicamente e contribuiu para o processo de marginalização social, com conseqüências sobre a formação da identidade dos surdos. Estes desenvolvem, muitas vezes, uma crise de identidade, pois adquirem a identidade “deficitária” (a mensagem que é passada é que não são ouvintes ou são ouvintes com defeito) e por outra, a identidade surda, pois estão imersos e compartilham atividades com outras crianças surdas.

Na área de educação especial para surdos pode-se falar de um círculo de baixas expectativas pedagógicas, apontadas por JOHNSON, ERTING e LIDDELL (1989; apud SKLIAR, 2001, p. 115): “... o educador parte da idéia de que seus alunos já possuem um limite natural em seus processos de conhecimento, planifica aquém dessas capacidades, obtém os resultados que concordam com essa percepção e justifica o fracasso final pelo simples fato de que as crianças surdas não podem vencer o déficit, isto é, não podem reverter sua própria natureza.”

Diante desse quadro, pergunta-se: é a surdez a causa original de toda a problemática educacional do surdo?

As evidências apontam pressupostos pedagógicos equivocados, ancorados no ouvintismo, ou seja, “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1988). Nesta visão é que sugiram as percepções de ser “deficiente” justificando as práticas reabilitatórias que desvirtuaram o papel da escola na educação dos surdos.

O fracasso educacional do surdo, conforme SKLIAR (1988), gera três tipos de suposições impróprias sobre o porquê desse fracasso: a falta da audição, a culpabilização dos professores ouvintes e as limitações dos métodos de ensino. Nos três tipos de justificações mencionadas, evita-se a denúncia acerca do fracasso da escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com alunos surdos, quais os mecanismos de participação no processo educativo etc. O que se faz necessário é o surgimento de perspectivas qualitativas, superando o olhar meramente quantitativo como medida de fracasso. “Em outras palavras, a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função das concepções e mecanismos adotados na efetivação de suas práticas pedagógicas ancoradas no paradigma da deficiência e representaçã ouvintista da surdez.” (SKLIAR, 1988).
Concepção Sócio-Antropológica da Surdez

Em direção oposta, um novo paradigma vem sendo construído para entender a surdez como uma diferença cultural e não como uma patologia médica: é a visão sócio-antropológica. O conceito de Antropologia nos ajuda a entender as dimensões desta concepção: entende-se por Antropologia como a área de conhecimento que estuda o homem nas diferentes culturas, produzindo cultura e sendo produzido por ela, enfocando o homem como elemento integrante de um grupo organizado, voltando-se para sua história, suas crenças, linguagem e usos e costumes.

Vários autores têm discutido o conceito de surdez considerando sua identidade cultural e linguística, como WRIGLEY (1996; apud SÁ 2001, p. 48), ou seja, uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária; assim, constrói sua identidade assentada principalmente nessa diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem.

Como surgiu a concepção sócio-antropológica da surdez?

Por um lado, pelo fato de que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais e a cultura visual; por outro lado, a confirmação de que os surdos filhos de pais surdos apresentam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhante ao ouvinte, identidade equilibrada, não apresentando problemas sociais e afetivos atribuídos aos surdos filhos de pais ouvintes.

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Segundo SKLIAR (2001) “a comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros”. Mais importante é o uso comum da língua de sinais, os sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, reforçados por casamentos entre surdos, fatores esses que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. Assim, a língua de sinais anula a deficiência e permite aos surdos constituírem uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

BEHARES e MASSONE (1994; apud SKLIAR, 2001, p.144) colocam que “a experiência social da surdez relaciona-se mais com vínculos horizontais interpessoais entre surdos do que com uma filiação vertical institucional”. MASSONE e JOHNSON (1991; apud SKLIAR, 2001, p. 145) apontam que “a comunidade surda está isolada linguísticamente e culturalmente da comunidade majoritária ouvinte, mas está integrada economicamente como na maioria das sociedades industrializadas do mundo.”

Conforme SKLIAR (2001), essa realidade se evidencia na diferença de função que cumpre cada uma das línguas no intercâmbio em nível social. A língua de sinais é a língua minoritária relegada, tradicionalmente, ao uso em situações informais e
cotidianas entre pares. Tem, portanto função intragrupal. A segunda língua é a língua majoritária, e é utilizada segundo as possibilidades em interação com os ouvintes e quando o interesse é a necessidade de integração. Entretanto, apesar dessa dicotomia funcional, o surdo necessita de ambas as línguas, a língua de sinais para a comunicação entre surdos, e a segunda língua para integrar-se à comunidade ouvinte. Essas idéias refletem, pois, uma proposta bilingüe, isto é, as duas línguas no contexto da escola.

Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes.

O processo que consiste em separar conceitualmente as duas línguas em sistemas funcionalmente independentes redunda tanto em aumento da capacidade metacognitiva (possibilidade de monitorar os processos de compreensão) como no fortalecimento da percepção metalingüística (capacidade de considerar a linguagem como objeto de reflexão). Assim o bilingüismo se traduz em um aumento das capacidades metacognitivas e metalingüísticas para o surdo.

A experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem.

**Significado da surdez enquanto diferença**

Se historicamente a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo, deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais os surdos se desenvolvem. Os surdos não são diferentes unicamente porque não ouvem, mas porque desenvolvem potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologya, é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser (WRIGLEY 1996; *apud* SÁ, 2002, p. 49).

Ao considerar a surdez como uma diferença, ALMEIDA (2000) coloca que não existe uma patologia, nem uma inferioridade do sujeito em relação aos demais. Essa diferença recai sobre a ênfase no desenvolvimento de recursos próprios para interagir com o meio, inclusive através de uma língua que permita ao surdo expressar-se.

No modelo patológico, o insucesso na aquisição e desenvolvimento da língua padrão oral, como nas atividades escolares, é atribuído à própria deficiência, que limita as capacidades do sujeito. No modelo sócio-cultural, as dificuldades fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os fracassos devem remeter a um questionamento dos métodos de educação, pois estes estão se mostrando inadequados para favorecer o desenvolvimento do sujeito e necessitam ser aperfeiçoados. Neste modelo, o reconhecimento da língua de sinais como um caminho fundamental na educação da criança surda é de grande valor.

Os usuários das línguas de sinais desenvolvem um modo extraordinariamente refinado de representar o espaço, que não tem situação análoga entre os ouvintes que não sabem esta língua. Isto reflete um desenvolvimento neurológico totalmente
inusitado. Essa capacidade lingüística espacial talvez não seja a única evolução especial que ocorre nos usuários das línguas de sinais. Será que eles desenvolvem outras capacidades visuais e espaciais não linguísticas? Torna-se possível uma nova forma de inteligência visual?

Essas questões levaram BELLUGI (apud SACKS, 1999, p.108) a iniciar um estudo de cognição visual. Foi comparado o desempenho de crianças surdas que aprenderam a língua de sinais como primeira língua com o de crianças ouvintes por meio de uma bateria de testes visuais e espaciais. Nos testes de construção espacial as crianças surdas tiveram resultados melhores que as ouvintes, superiores à média “normal”. Os resultados foram semelhantes nos testes de organização espacial (percepção do todo a partir de partes desorganizadas). Também foram obtidos resultados superiores em testes que investigaram a capacidade de essas crianças perceberem e recordarem caracteres chineses. NEVILLE (apud SACKS, 1999, p.112) estudou os aspectos fisiológicos medindo as alterações nas reações elétricas do cérebro a estímulos visuais. Os surdos mostraram mais velocidade de reação a esses estímulos, que parecem refletir um movimento compensatório. Verificou-se também que áreas auditivas estão sendo realocadas para o processamento visual.

Esses dados de natureza científica confirmam o que muitos professores já percebiam intuitivamente no desempenho de seus alunos surdos em relação à facilidade de desenhar, de montar quebra-cabeças ou de construir maquetes. É fundamental, portanto, aproveitar esta potencialidade, via construção visual, nas estratégias metodológicas em relação ao aluno surdo. Assim, podem-se considerar os frequentes fracassos educacionais como elementos que nos remetem ao questionamento dos métodos, pois estes é que possivelmente estão se mostrando inadequados.

É importante mencionar, nesse sentido, as observações de VYGOTSKY (apud SKLIAR 2001, p. 148) em relação à educação especial. Esse autor baseava sua concepção das crianças com deficiência num enfoque qualitativo, e não quantitativo, dos problemas de desenvolvimento causados por um déficit. Ele acreditava que uma criança com déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, mas alguém que se desenvolveu de modo diferente, isso porque todo déficit cria estímulos à produção de uma compensação (o que a neurociência tem comprovado com a plasticidade cerebral). Assim, a educação especial deveria proporcionar à criança mediações que visassem favorecer o desenvolvimento relacionado com sua estrutura psicológica peculiar, favorecendo suas características mais positivas.

Com base na idéia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit, é válido afirmar que o modelo sócio-antropológico e a educação bilingüe são afinados, refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano.
Educação Bilíngüe

Bilingüismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que propõem tornar acessível ao surdo duas línguas no espaço escolar: a língua de sinais e, neste caso, a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita.

Segundo SKLIAR (1998), a mudança de concepção sobre a surdez obriga a se conduzir a reflexão numa dimensão política. Isso significa ampliar o entendimento sobre os discursos e as práticas tradicionais estabelecidas quanto à surdez e quanto aos surdos, ultrapassando a mera oposição à visão médico-terapêutica e, sobretudo, caminhar em direção ao reconhecimento político da surdez enquanto diferença, considerando os direitos dos surdos enquanto cidadãos, reconhecendo os múltiplos recortes de suas identidades, língua e cultura.

A proposta educativa bilíngüe, de acordo com Sanchez (apud SKLIAR, 2001, p. 149) supõe a planificação e a aplicação dos seguintes fundamentos:

- Criar um ambiente apropriado às formas particulares de processamento comunicativo, linguístico e cognitivo das crianças surdas, garantindo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.
- Assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas, baseado na identificação com adultos surdos, favorecendo o desenvolvimento da personalidade de forma sadiamente.
- Garantir a possibilidade de desenvolvimento de uma teoria sobre mundo, pois a criança surda que convive com adultos ouvintes geralmente não tem chance de questionar coisas e obter respostas. Quanto mais experiências de vida forem comentadas e elaboradas, mais se amplia a concepção de mundo.
- Oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural, garantindo ao aluno surdo os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes.

SKLIAR et al. (1995) defendem o reconhecimento dos surdos enquanto sujeitos e da sua comunidade linguística, assegurando o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilingüismo. A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda. Eles abordam a questão do processo de aquisição da língua natural e salientam a sua necessidade psicolingüística citando, dentre vários estudos, a Declaração da UNESCO (1954):

"... é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural- constitui a forma ideal para ensinar a uma criança... Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional..."

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngüe busca assegurar esse direito.

Essa necessidade psicolingüística de uma proposta bilíngüe está relacionada à concepção de Gramática Universal (CHOMSKY & LASNIK, 1991; CHOMSKY, 1981, 1986; apud QUADROS 1997). Se há um dispositivo de aquisição da linguagem comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência lingüística
positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à Libras — Língua Brasileira de Sinais — o quanto antes, para acionar de forma natural esse dispositivo. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo, devido à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea como ocorre com a Libras.

Considerando o aspecto psicossocial, a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com o seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis (GÖES, 1996).

Conforme QUADROS (1997), as realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família, a qual deve aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

A citada autora aponta que o ensino da língua portuguesa na proposta bilingüe para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas através da Libras.

Deve-se considerar, entretanto, que a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes, assim, uma proposta bilingüe deve considerar essa situação. A criança precisa ter contato com surdos adultos, não só para adquirir sua língua natural, mas também para criar sua própria identidade. Deve haver um ambiente próprio na escola para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, torna-se possível o ensino de uma segunda língua; caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

Ressalta QUADROS (1997) que o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua. Não adianta ater-se à forma oral sem tornar a expressão significativa. A forma oral ou espacial são formas externas da língua. Os aspectos formais e do significado (aspectos do processamento linguístico) são internos, independentemente de serem orais ou espaciais. Assim, o objetivo é fazer com que as línguas externas sejam expressas mediante o amadurecimento das condições internas.

Segundo SKLIAR (1998), é necessário ver a educação de surdos caracterizada não só como uma educação bilingüe, mas também como uma educação multicultural. Essa não é uma decisão de natureza técnica, é uma decisão politicamente construída e sociolinguisticamente justificada. Uma educação bilingüe que não esteja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão linguística e esquecer todos os demais aspectos inter-relacionados.

As experiências com educação bilingüe são recentes; poucos países têm esse modelo implantado há pelo menos dez anos, sendo que os projetos já realizados em alguns países (como Suécia, Estados Unidos, Venezuela e Uruguai) têm princípios filosóficos semelhantes.

As experiências com a educação bilingüe no Brasil ainda são restritas, e algumas pesquisas que têm sido publicadas (GÖES, 1996; SOUZA, 1998) salientam que os professores de surdos são pouco conhecedores de Libras, comprometendo significativamente o processo de aprendizagem. Além disso, existem muitas resistências
de muitos em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar sua adequação ao trabalho com pessoas surdas. Assim, os programas de bilingüismo, em sua maioria, não têm sido um verdadeiro bilingüismo na prática.

**Aquisição da língua de sinais pelo surdo como primeira língua**

Um aspecto fundamental a respeito da linguagem é que todo ser humano, no convívio de uma comunidade linguística, aprende a sua língua materna com rapidez surpreendente até os cinco anos de idade, em estágios com características idênticas entre as comunidades linguísticas, independentemente da ampla diversidade da experiência linguística e das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição. Qualquer pessoa normal sabe a língua de sua comunidade e a utiliza de forma natural.

Dada a constatação de que as crianças têm o domínio do sistema complexo que é a língua em um curto prazo, sem esforço, conclui-se que o ser humano é dotado de um estado cognitivo inicial rico, complexo, uma faculdade cognitiva inata de linguagem, uma verdadeira propriedade da espécie, codificada como uma herança genética humana, fundamento do gerativismo apontado por CHOMSKY (1998).

Nessa concepção, uma característica da aquisição da linguagem é que parece existir um período crítico, isto é, um período em que conexões neurológicas se estabelecem em face dos estímulos externos (no caso exposição a uma língua), sem as quais a aquisição da linguagem não alcança o resultado esperado na primeira infância.

SANTANA (2007), no entanto, questiona essa relação direta entre maturação cerebral e aquisição da linguagem bem sucedida:

"... qualquer explicação que não leve em conta a plasticidade cerebral, não considere os aspectos interativos do sujeito e seu contexto social e não leve em conta as mudanças nos processos cognitivos decorrentes das interações sociais é restrita, pois negligencia o fato de que a organização cerebral se dá em meio a práticas sócio-culturais". (SANTANA, 2007, p.76).

De qualquer maneira, na aquisição da segunda língua, o ponto de partida são as experiências linguísticas estabelecidas previamente. Além disso, associam-se as complexas condições em que se dá a aquisição da segunda língua, bem como fatores idiossincráticos. Sabe-se que, na investigação das diferenças na aquisição de primeira língua e de segunda língua, são relevantes fatores como personalidade, socialização, motivação e outros aspectos afetivos e psicossociais. Assim, uma teoria geral de aquisição de segunda língua precisará abarcar os fatores internos (processos cognitivos e afetivos), os externos (os diferentes contextos de aprendizagem) e sua inter-relação.

As características e os estágios da aquisição da língua de sinais por surdos podem ser comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes. As mães surdas, que usam a língua de sinais como primeira língua, se identificam como membros de uma cultura surda e esperam de seus filhos um desenvolvimento linguístico cultural semelhante. Elas utilizam estratégias para atrair e manter a atenção visual de seus filhos, semelhantes às utilizadas pelas mães ouvintes, ajustando o processo de compreensão comunicativo e linguístico de seus filhos surdos.

No contexto atual das discussões relativas à implantação de um ensino bilingüe para surdos, a Libras seria introduzida como primeira língua (L1) e o português como
segunda língua (L2). A partir da língua de sinais, o ensino do português seria facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico-cognitivo já ocorrendo de modo satisfatório. O caso da interação entre comunidades de ouvintes e surdos tem significado especial pelo fato de que os surdos apresentam referenciais culturais e linguísticos próprios e, ao mesmo tempo, compartilham com os ouvintes os referenciais da cultura nacional, na condição de cidadãos brasileiros.

A língua em funcionamento está intrinsecamente ligada à dinâmica das relações sociais, manifestando-se na atividade discursiva em que os interlocutores pressupõem um conhecimento compartilhado e atualizam recursos expressivos, cujos efeitos de significação são interpretados de acordo com fatores psicossociais, em um momento histórico.

A língua é mais que um fato linguístico, é um ato humano, social, político, histórico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. Como observa GERALDI (1999, p.41), através da linguagem, o “sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar o cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”.

---

Português como segunda língua para surdos

---

Um ponto relevante para o ensino de uma língua é a forma como o professor concebe a linguagem, porque isso traz impacto no modo como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino (TRAVAGLIA, 2000).

Na discussão acerca de abordagens, métodos e técnicas a serem adotados no ensino da língua portuguesa para surdos, observa-se nos autores uma tendência a considerar a abordagem interacionista como a mais adequada, pois nela se propõe o trabalho com a língua em uso, enfatizando interações contextualizadas voltadas para o desenvolvimento da comunicação do aprendiz.

Nessa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical, e a sua construção passa a ser objeto do ensino, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor (BAKTHIN, 1929/1992).

Muitas vezes, em uma concepção equivocada, a linguagem é vista como um vocabulário a ser aprendido pelo aluno, pois é apenas o léxico dessa língua que é ensinado na escola. Os efeitos dessa concepção que visualiza a linguagem como um dicionário podem ser observados no ensino de línguas, sobretudo quando se nutre a ilusão de que ensinar língua de sinais para o aluno surdo é apresentar-lhe um vasto vocabulário de sinais. Assim, quanto maior o vocabulário propiciado ao aluno, maior será também seu desenvolvimento linguístico e seu desempenho no trato com a língua de sinais.

A aquisição da língua portuguesa como segunda língua pelo surdo se faz através da representação gráfica, isto é, por meio da escrita em situações sociais significativas, uma vez que seu aparato auditivo está impedido ou parcialmente impedido de aprender as propriedades fonológicas ou prosódicas da língua. Assim, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, por meio da
modalidade escrita da língua. Letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua portuguesa pelo surdo.


Assim, a palavra e o conceito de letramento são relativamente recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabetico e ortográfico, objetivos tradicionalmente enfatizados pelo processo de alfabetização. Os conceitos de alfabetização/letramento resultam em práticas diferentes com e sobre o objeto de escrita: no primeiro caso, supõe-se o domínio de uma tecnologia de codificação e decodificação da língua escrita; por outro lado, o letramento pressupõe estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas utiliza a leitura e a escrita em práticas sociais.

Em outras palavras, o domínio do código – alfabetização – pressupõe o processo de vinculação entre oralidade e escrita, entre fonemas e grafemas, envolvendo um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras. De outro lado, o letramento pressupõe a apropriação da leitura e escrita em usos sociais. Conforme FERNANDES (2003), fica evidente que a alfabetização, em sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e a decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons; em contrapartida, as práticas de letramento fornecem subsídios para discutir o processo de apropriação de escrita significativa em outras bases pois, muito embora pressuponham o processo de alfabetização, não estabelecem com ele uma relação de causa e efeito.

Diferentes pesquisadores (Sanchez, 1993; FERNANDES, 1996; HOMESTERFF, 1999; apud FERNANDES, 2003) são categóricos em afirmar que a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra/som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente a estratégias visuais, com base na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas geralmente no ensino de segundas línguas para ouvintes. Dessa forma, a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelo surdo. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que constituirá a base simbólica necessária à apropriação do sistema de signos escritos.

Esse aprendizado, todavia, requer estratégias metodológicas diferenciadas da criança ouvinte, uma vez que não há referenciais sonoros para essa apropriação, mas sim estratégias de construção visual. A troca de experiências dos professores com seus pares, num trabalho cooperativo, pode ser uma alternativa válida para a construção de uma proposta coletiva de trabalho que leve em conta as especificidades do surdo nesse processo.
Concepções de Língua/Linguagem

Uma questão relevante para o ensino de línguas – neste caso o português como segunda língua – é o modo como o professor concebe a linguagem e a língua, pois diferentes concepções implicam diferentes abordagens educacionais.

Toda atividade de ensino do português traz, de forma explícita ou implícita, uma determinada concepção de língua e linguagem, desde a definição dos objetivos, dos tópicos a serem estudados, até a escolha da metodologia; em tudo está presente uma determinada concepção que vai nortear a perspectiva a ser adotada no âmbito educacional. Nessa linha de raciocínio, a maneira como se vislumbra a natureza fundamental da língua modifica em muito como se alícerça o trabalho em termos de ensino.

De uma forma muito geral, pode-se dizer que, ao longo dos estudos linguísticos, duas grandes tendências têm marcado a percepção dos fatos da linguagem:

- **Concepção de língua como um instrumento de comunicação** – nesta concepção, a linguagem é vista como um código, ou seja, um aglomerado de signos que se juntam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor desvinculado de suas condições de realização.

- **Concepção de língua como forma de interação** – nesta concepção, a linguagem é vista como atividade, como uma forma de ação, onde os sujeitos exercem um papel ativo na condição de interlocutores, vinculada, portanto às circunstâncias concretas e diversificadas de sua realização.

| Língua como código: quais são as implicações dessa concepção? |

A visão de língua que permeia o ensino tanto da língua de sinais quanto do português – L2 – tem sido ancorada na concepção de língua como um código.

Os efeitos dessa concepção como código no ensino de línguas para surdos trazem conseqüências desastrosas para as práticas pedagógicas desses alunos, pois não consideram os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e das regras que constituem a língua, ou seja, afastam o sujeito falante do processo de produção, que é social e histórico na língua.

Essa concepção de língua e linguagem (como código) é refletida nas práticas pedagógicas oferecidas aos surdos em sala de aula, quando seus professores (de língua de sinais e de língua portuguesa) associam o ensino de línguas ao aprendizado de um vocabulário. Para os professores (ouvintes e surdos), aprender a língua de sinais e português é simplesmente dominar itens lexicais, ou, ainda, ter acesso a um grande contingente de palavras.
SOUZA (1998, p. 21) nos oferece uma descrição de cenários encontrados no trabalho com o aluno surdo na escola, fazendo uma provocação a respeito das concepções que norteiam as práticas pedagógicas:

“Muitas palavras em todos os cantos. Palavras escritas, desenhadas, feitas em letras de forma ou manuscritas, produzidas com esmero ou às pressas, sempre com um significado único. Estáticas, envelheciam lentamente. Algumas jaziam em papéis amarelados, herança de anos anteriores.”

Conforme essa autora, pretende-se conferir ao desenho um estatuto que jamais terá, pois nunca poderá funcionar como se fosse uma língua, além do fato de que nada se aprende por memorização mecânica.

Os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também apresentam dificuldades em outras disciplinas, pois necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares. Geralmente os professores relacionam tais dificuldades ao léxico, ao fato de o aluno não “conhecer algumas palavras” da língua portuguesa (SOUZA, 1998).

Ora, se a dificuldade do surdo se restringe apenas ao não “conhecimento” de algumas palavras do português, então na visão de muitos professores, para conhecer ou aprender tal língua, basta apenas que o aluno “decore” um número x de palavras, ou, ainda, traga consigo um dicionário, para que seja capaz de falar, ler, entender e pensar nessa língua. Mesmo porque, se assim fosse, bastava o aluno surdo (ou qualquer outro) memorizar o léxico de uma dada língua para conhecê-la.

O aluno surdo não conhece ou sabe uma determinada palavra porque ele não adquiriu ainda a língua (no caso, o português). Porém, igual reflexão pode ser feita para a língua de sinais, Se o aluno não tem/teve contato com os sinais e, sobretudo, se tal contato é feito por meio de sinais isolados (como fazem alguns instrutores surdos), então não se pode dizer também que a criança ou adolescente tenha adquirido essa língua.

“Conhecer” ou “aprender” o português como segunda língua nessa concepção é saber um número x de palavras, o que significa que, quanto maior for o léxico “dominado” pelo aluno, mais ele será considerado proficiente na língua. A língua é vista como um dicionário.

Os escritos dos alunos surdos, na maioria das vezes, parecem reproduzir o modelo escolar de frases, frequentemente sugerido pelas cartilhas. Em geral, as sentenças são curtas e estereotipadas. Além disso, não obedecem à estrutura gramatical do português, embora possamos reconhecer o léxico.

A concepção de língua como código retira a interação como realidade fundamental da língua, pois na escola a língua é objeto de estudo no seu sistema gramatical como um todo, sendo normativo para o indivíduo a quem cabe aprendê-lo em sua sistematicidade. O funcionamento de suas partes é convertido em regras que são transmitidas aos alunos para que memorizem.

No caso de pessoas surdas fracionar a língua ou oferecê-la de modo esquematizado é também conveniente para a escola. Conveniente, porque relacionadas e confundidas com ilustrações de murais ou convertidas em técnicas operatórias de associação, as palavras e as regras são transmutadas em coisas passíveis de serem transmitidas fora da linguagem. Dito isso de outro modo, a percepção, a visão, o tato, o olfato... passam a ser canais de transmissão da língua, já que o aluno não ouve. A saída
tem sido tomar os canais sensoriais remanescentes para estimulação e como via de acesso à linguagem, com ênfase em práticas de concretização através de desenhos, ensino centrado no vocabulário, técnicas mecânicas de segmentação de textos, de palavras etc. (SOUZA, 1998).

Na educação de surdos a adoção da concepção de língua como código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais. Iniciava-se o ensino por palavras, depois frases, depois textos como coletânea de frases; esperava-se que o aluno memorizasse e depois aplicasse. Muitos alunos aprenderam assim, mas criaram frases estereotipadas e em contextos bem previsíveis, que pouco utilidade tinham na interação social autêntica. O português tem sido apresentado ao surdo como código, as palavras convertedas em sinais e as regras sintáticas apresentadas em estruturas frasais simples e rígidas – sempre sujeito, verbo, objeto (SVO) – supovoando que isso pudesse se generalizar para estruturas mais complexas. O resultado é uma fala morta, pois, embora o surdo possa até decorar, no entanto não consegue ocupar seu lugar como sujeito. É possível que grande parte dos surdos não possa ir além da identificação de palavras memorizadas, em função da concepção de língua como código que lhe é ensinada na escola.

Nas palavras de SOUZA (1998, p.23):

"... a propalada dificuldade de aprendizagem do aluno surdo era fabricada por uma prática pedagógica decorrente do pressuposto, assumido pela escola de que a conduta pedagógica pode estar dissociada, ou ser independente do exercício efetivo da linguagem".

Para afastar-se de uma concepção que se esgota no código, a língua deve ser concebida como uma atividade constitutiva com a qual se podem tecer sentidos; vista como uma atividade pela qual se podem expressar sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; visualizada como uma atividade social através da qual se pode interagir com outros seres sociais e que apresenta características essencialmente dialógicas.

**Língua como forma de interação: quais são as implicações desta concepção?**

Essa concepção possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Ou seja, a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem eminentemente funcional e contextualizada pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

É preciso superar a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, da leitura e da escrita centradas nas habilidades mecânicas de decodificação, destituídas de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, da gramática descontextualizada e fragmentada convertidas em treinamento puramente escolar.

É necessário reconhecer que a língua só se manifesta verdadeiramente na forma de textos e, portanto, são esses textos que devem ser objetos da atividade diária das aulas da língua portuguesa. Se não for texto não é linguagem, e só é linguagem se
houver interlocução, diálogo, interação social. Não estamos, contudo, nos referindo ao trabalho com textos como pretexto para trabalhar a gramática ou para responder a “perguntas de interpretação” que questionam sobre aspectos superficiais, os quais demandam simples cópia de trechos do texto como respostas.

A conceção de língua como forma de interação pressupõe o trabalho com texto em práticas discursivas as mais diversas, tendo como base as situações sociais em que se inserem. Ninguém, em sã consciência, sai por aí recitando palavras e frases soltas, lendo sem objetivos, escrevendo sem propósito ou sem leitor definido.... Parece que é somente na escola que se vai na contramão da língua. É preciso, pois, superar práticas inadequadas e irrelevantes não condizentes com as mais recentes concepções de língua.

As Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2007) se apóiam na perspectiva bakthiniana de língua, cuja essência é a interação verbal. O núcleo da teoria de BAKTHIN sobre a linguagem é a dialógica; se o ensino estiver centrado em técnicas e exercícios de memorização de regras gramaticais ou de itens lexicais, traduzindo as palavras em sinais, seu resultado será inócuo, uma vez que as palavras e as regras são transformadas em coisas passíveis de serem transmitidas fora da linguagem.


“... a verdadeira substância” da língua não está nem no sistema abstrato das formas linguísticas (no universo lexical ou vocabulário, nos fonemas, morfemas, flexões etc.) nem está alojada no psiquismo individual de cada pessoa. Sua essência não é o ato psicofisiológico que a produz... “a verdadeira substância” da língua é constituída pelo “fenómeno social da interação verbal ...”

Por que uma prática centrada no vocabulário, em técnicas mecânicas de memorização de regras, de frases soltas não funciona? Porque as pessoas não trocam orações ou combinações de palavras aleatórias, pois o que desencadeia a linguagem é a interação verbal, que requer sempre uma réplica ou resposta e onde o sentido é tecido discursivamente. Os elementos principais de qualquer interação são:

- Presença de um locutor, de um interlocutor (real ou virtual).
- Um contexto determinado, ou seja, uma situação social.
- A escolha de um gênero de discurso: aviso, carta, relatório etc.
- Desejo pela palavra, de dizer o que se deseja.

Assim sendo, locutor e interlocutor usam a linguagem como fornecedora de possibilidades expressivas cujos significados são móveis e cujos sentidos não se repetem, porque são determinados no contexto de uma situação discursiva única. Daí porque não tem sentido o ensino da língua com base na identificação mecânica de significados, na exploração pura e simples do léxico e na memorização das regras gramaticais, pois a língua é matéria viva para os falantes e a linguagem é indissociável do outro.

Considerando a adoção da concepção interacionista e discursiva da linguagem, vivenciando o uso da língua, a criança surda deve aprender naturalmente a língua de sinais no contexto de imersão como ocorre com a aquisição da língua oral pela criança ouvinte. É com base na língua de sinais que se pode pensar no português como segunda língua, numa perspectiva de educação bilingüe.
Prática de Leitura: Desafios e Possibilidades

A prática de leitura é entendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir das relações de interação que se estabelecem entre o texto e o leitor.

Segundo KOCH (2006), essa afirmação tem várias implicações:

- O foco da leitura não está somente no autor, no sentido de apenas captar suas idéias e intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.
- O foco da leitura não está somente no texto, visto apenas como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando o conhecimento do código utilizado, pois “tudo está dito no dito”.
- O foco da leitura está na interação autor x texto x leitor.

O que é necessário para que ocorra a interação autor x texto x leitor?

Para que ocorra a interação entre autor x texto x leitor duas coisas são importantes: o texto e o leitor ativo.

O texto, com sua forma e conteúdo, isto é, com sua estrutura lógica e organização que favoreçam a construção do significado com clareza e coerência. Assim, cada texto que lemos é diferente e oferece possibilidades e limitações para a transmissão da informação escrita; o conteúdo muda, naturalmente, mas não se trata apenas disto. As diferentes estruturas de texto impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita, em função dos diferentes gêneros textuais, o que obriga a conhecê-los, para se compreender essa informação de forma adequada.

O leitor ativo, com suas expectativas, motivações e conhecimentos prévios, que processa e atribui significado àquilo que está escrito. Portanto, a compreensão é individual, pois depende dos conhecimentos prévios do leitor para abordar a leitura em função dos seus objetivos.

Segundo SOLÉ (1988), quando se diz que o leitor constrói o significado do texto, isto não quer dizer que o texto em si não tenha significado, porém o significado que um escrito tem para um leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve a interação entre o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

A concepção interacional de língua privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo da interação é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa” frente a seus objetivos e motivações.

A leitura é um ato individual de construção de significado, num contexto de interação entre autor e leitor pelo do texto, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento.
Como tem sido conduzida a atividade de leitura?

O ensino de leitura na prática escolar, tanto pelo professor como pelo livro didático, privilegia geralmente uma só leitura, a do professor, como a única autorizada. Isso fica evidente no livro didático, quando a grande maioria das perguntas são sobre informações que aparecem explicitamente no texto, bastando ao aluno copiar o trecho onde aparece a “resposta”. Muitas vezes o aluno “acerta a resposta” sem ter tido uma compreensão mais geral do sentido do texto. Algumas pesquisas mostram que se pode responder a perguntas sobre detalhes do texto ou aspectos periféricos, sem tê-lo compreendido globalmente.

Segundo SOLÉ (1988), numa pesquisa foi constatada a sequência de instrução realizada pelos professores: em geral essa sequência inclui a leitura individual, seguida de perguntas relacionadas ao conteúdo do texto. O trabalho costuma se restringir, portanto, a ler o texto e a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou aspectos concretos. Essa atividade de pergunta/resposta geralmente é categorizada como atividade de compreensão leitora. A seguir realizam-se exercícios que podem abranger aspectos relacionados à teoria gramatical, com exercícios de classificações, definições ou nomenclaturas.

O que se observa é que nessa sequência há pouco espaço para as atividades destinadas a ensinar estratégias adequadas para a compreensão dos textos. As atividades centram-se no produto, no resultado da leitura, não em seu processo. As intervenções mais frequentes dos professores, segundo as pesquisas, eram dedicadas à avaliação – interrogar os alunos sobre o texto lido e a dar instruções para a realização de atividades no livro. Sem desqualificar a utilidade dessas atividades na aprendizagem de leitura, é possível ensinar outras estratégias que favoreçam a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades.

Portanto, devemos ensinar estratégias para ler. É necessário ensinar estratégias de compreensão para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole diversa. Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações...

Assim, a compreensão da leitura exige, além da clareza do texto e dos conhecimentos prêvios do leitor, o uso de estratégias para compreender o texto. Essas estratégias têm um papel relevante na compreensão e interpretação do texto. Não significa que os alunos devam possuir amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto.

Uma das maiores dificuldades que ocorrem nas estratégias de leitura utilizadas por alunos surdos é a prática do português sinalizado, onde são utilizados gestos correspondentes ao léxico, acompanhando a estrutura sintática do português, ou seja, se faz a sinalização linearmente, palavra por palavra, o que não proporciona uma compreensão do texto, uma vez que ler não significa decodificar as palavras isoladamente. Essa prática é decorrente de dois equívocos: de uma visão reducionista da leitura como código, bem como da não-consideração de Libras e português como duas línguas diferentes.
BRITO (1989), GÓES (1996) e FERNANDES (2006) apontam que o português sinalizado conduz a alterações estruturais nas duas línguas, uma vez que não há correspondência termo-a-termo entre o português e a Libras, expondo o surdo a duas línguas usadas de forma imperfeita, uma vez que não revela as especificidades de cada língua separadamente. Por outro lado, sinalizar a palavra sem levar em conta o seu sentido no contexto distorce e dificulta a compreensão do texto. O resultado, na maioria das vezes, após essa decifração de palavra por palavra através do português sinalizado, é que os alunos não conseguem responder a perguntas sobre o tema, nem entender o sentido geral do texto.

Esse comportamento é resultado de práticas de comunicação bimodal, que não objetiva que o surdo chegue ao domínio de duas línguas, pois o objetivo linguístico é o aprendizado da língua da modalidade oral, sendo os sinais apenas meio para isso. Discutindo sobre o português sinalizado, SOUZA (1998) chama a atenção para o fato de que o português sinalizado é como um meio-termo que aparentemente satisfaz aos dois grupos envolvidos. Se, por um lado, os surdos poderiam usar Libras, de outro, os professores teriam sua tarefa de ensino facilitada com o uso de sinais.

De acordo com a literatura pertinente à área da surdez, os problemas relacionados com a incompletude de sentidos, de ordenação não-convencional, de troca de palavras, de omissão de pontuação, de escolha lexical inadequada presentes nos textos escritos de surdos podem ser justificados em razão de o contexto de interação linguística não revelar as especificidades de cada língua separadamente. Nesse sentido, como apontam BRITO (1989) e GÓES (1996), ocorre alternância entre as modalidades linguísticas nos contextos interativos; há também justaposições e alternâncias entre a língua de sinais e o português nos textos escritos dos alunos surdos.

Como não são apresentadas ao aluno as diferenças que existem entre as estruturas gramaticais da língua de sinais e do português, os alunos não sabem distinguir que estão sendo expostos aos sinais e ao português (duas línguas diferentes), acreditando tratar-se de uma só língua. É preciso, pois, fazer a análise explícita entre as duas línguas, utilizando a linguística contrastiva, ou seja, comparar as semelhanças e diferenças entre as línguas. Assim, por exemplo, se na língua portuguesa temos um advérbio estabelecendo algum tipo de relação com o verbo, na língua de sinais essa relação é estabelecida pelo uso do espaço incorporado ao próprio sinal do verbo.

Por outro lado, a visão distorcida de língua como código pressupõe que a leitura tenha como foco exclusivamente o texto, visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando, para tanto, o conhecimento do código a ser utilizado. Na linguagem figurada temos exemplos marcantes de que a língua como simples código não funciona. Basta observar as expressões: “Vai ver se estou na esquina”; “Vá plantar batatas”; “É bom não dormir de touca”; e tantas outras, que necessitam de uma leitura além do código.

Conseqüentemente, essa leitura que considera que “tudo está dito no dito”, cabendo ao leitor apenas uma atividade de reconhecimento e reprodução, desconsidera que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. A leitura se realiza não somente com base no texto e em sua forma de organização; também requer a mobilização de um grande conjunto de saberes do leitor no processo de interação com o texto, ou seja, seu conhecimento prévio.
Conhecimento Prévio

Segundo KLEIMAN (1997), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida e que dá suporte às estratégias cognitivas de leitura.

Qual é o conhecimento prévio necessário à compreensão leitora?

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento de mundo, o conhecimento lingüístico e o conhecimento textual, que o leitor consegue construir o sentido do texto. É justamente porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si que a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão.

Conforme ANTUNES (2007), muito, mas muito mesmo do que se consome aprender do texto faz parte de nosso “conhecimento prévio”, ou seja, é anterior ao que lá está. Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explícitamente presente, explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente não precisa ser dito.

Se a informação vem parcialmente do input visual, de onde vem o resto da informação? Vem do conhecimento prévio do leitor. O estímulo visual apenas aciona o que alguns autores chamam de “esquemas”, ou seja, “pacotes de conhecimentos acompanhados de instruções para seu uso” (KATO, 1987).

Vejamos alguns exemplos de esquemas:

1. A palavra “casamento” remete a “noiva, vestido branco, grinalda, flores, igreja, marcha nupcial...”
2. A palavra “férias” remete a “viagem, descanso, lazer, passeios...”
3. A palavra “praia” remete a “sol, verão, ondas, areia, protetor solar, viseira...”
4. A palavra “aniversário” remete a “presentes, festa, bolo, velinhas convidados...”

Observe que no texto abaixo (KATO, 1987, p.47) extraímos informações que não estão explicitas no texto, através de esquemas internalizados e de operações de inferências:

“Hoje é aniversário de Cacá. Helô e Ju saíram para comprar um triciclo de presente. Acabaram, porém, escolhendo uma boneca que faz pipi.”

a) Se é aniversário de Cacá, Cacá ganhará presentes.
b) Se Helô e Ju saíram para comprar um triciclo de presente, o triciclo é para Cacá.
c) Triciclo é brinquedo de criança. Logo, Caca é uma criança.
d) Se Helô e Ju compraram uma boneca e não um triciclo, e boneca é brinquedo de menina, então Cacá é uma menina.
O acionamento de esquemas faz o leitor prever mais do que o texto vai dizer ou adivinhar aquilo que não está explícito. Parte da interpretação ficou por conta da adivinhação e de inferências a partir do conhecimento prévio.

Quando não temos conhecimento prévio, ou seja, esquemas já construídos, a compreensão leitora fica comprometida.

Leia, agora, o seguinte texto:

*Por que não se formam quasares mais perto da Terra? Poderia haver quasares bem mais perto da Terra. Uma das explicações aceitas é que galáxias ativas só deve haver no início da formação do universo porque elas eram novas e ainda havia matéria próxima aos seus buracos negros para alimentá-los. No decorrer de sua existência, essa matéria de acréscimo para buracos negros acabou parando de alimentar o sistema que gera a energia colossal. Mas ainda fica a dúvida, pois novas galáxias estão sempre se formando pelo encontro e consequente junção de galáxias menores, e isso deveria reacender o sistema fornecedor de energia dos quasares.* (Wikipedia)

Provavelmente, a leitura desse texto não fluiu com tanta facilidade em função de que o texto contém esquemas que não lhe são familiares.

---

**Como o conhecimento de mundo ajuda na leitura?**

Parece que é um ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo que pode ser adquirido tanto formalmente (conhecimento formal, enciclopédico, da escola, como por exemplo, os conhecimentos científicos sobre as áreas do conhecimento, como história, geografia etc.), quanto informalmente (através da vivência, do cotidiano, como, por exemplo, o que significa tirar um documento, ir ao médico, comer em um restaurante etc.).

Os conhecimentos de mundo nada mais são do que as representações da realidade que vamos construindo; são esquemas de conhecimentos que podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor relação entre si, ter grau variável de organização interna etc., através dos quais as pessoas compreendem as mais diversas situações que se apresentam no dia-a-dia.

Esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois, ao falar, ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, pressupondo conhecimento compartilhado e focalizar apenas o que é diferente, inesperável ou memorável da situação. O interlocutor que lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher os vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa. Assim, esses “esquemas”, ou conhecimentos compartilhados, nos permitem grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação (KATO, 1987).

Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve ser ativada, isto é, deve estar num nível consciente, e não perdida no fundo de nossa memória.
Qual o significado do conhecimento lingüístico na leitura?

Refere-se àquele conhecimento implícito, não verbalizado, que faz com que falemos português como falantes nativos. Qualquer pessoa sabe a língua de sua comunidade e a utiliza de forma natural, sem ninguém lhe ensinar. Aprende-se a língua como se aprende a andar ou a falar. Corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua. Esse conhecimento abrange desde o conhecimento do vocabulário até as regras gramaticais sobre o funcionamento da língua, que tem sido chamada de gramática internalizada. Essa gramática não tem nada a ver com a gramática tradicional escolar de nomenclatura, definições e classificações, mas refere-se às regras de uso sintáticas e semânticas, que nos permitem falar como usuários nativos da língua.

O conhecimento lingüístico é essencial, pois a leitura fica comprometida com expressões em outra língua que não dominamos, ou com palavras ou expressões cujo sentido desconhecemos, trazendo problemas de ordem lingüística à compreensão de um texto.

O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto, permitindo, de alguma forma, o reconhecimento instantâneo das palavras ou expressões no texto.

Pelo fato de não envolverem conhecimento reflexivo, essas operações são também chamadas de “automatismos de leitura” ou “estratégias cognitivas”. Pela análise textual trazemos ao nível consciente esse processo através do desenvolvimento de habilidades lingüísticas, isto é, do ensino de capacidades específicas cujo conjunto compõe nossa competência textual, ou seja, a nossa competência para lidar com textos.

Que se quer dizer com conhecimento textual?

O conjunto de noções e conceitos sobre o texto é o que denominamos “conhecimento textual”, desempenhando um papel importante na compreensão leitora.

Assim, os conhecimentos relativos ao texto são partes desse conjunto que chamamos “conhecimento prévio”, sendo importantes para a compreensão. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará em grande medida suas expectativas em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão.

Portanto, o professor deve providenciar uma diversidade de gêneros de textos, tais como: histórias em quadrinhos, fábulas, contos, crônicas, editoriais, artigos de opinião, notícias de jornal, poemas, avisos, folhetos, cartazes, a divinhas, anedotas, provérbios, charadas, mapas, tabelas e gráficos, anúncios e mensagens publicitárias, instruções, esquemas, resumos etc.

A exposição à diversidade textual favorece a percepção de que a escrita varia na sua forma, em decorrência das diferenças de função que ela se propõe a cumprir e, consequentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza, ou seja, os
textos escritos tomam diferentes formas de realização e apresentação, conforme as diferentes funções que pretendem cumprir.

O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos sociais, ou seja, às diversas situações de interação no contexto social. Envolve conhecimentos sobre as macroestruturas ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequência textual em conexão com os objetivos pretendidos.

Assim, estamos expostos a textos diversos: história em quadrinho, tirinha, charge, crônica, fábula, poesia, anúncio, cartaz, piada, bula, horóscopo, artigo de opinião, entre outros. No processo de leitura e construção de sentidos do texto, são incontáveis as vezes em que não somente lemos como também produzimos diferentes tipos de textos, tais como: “escrevi uma carta”, “recebi o e-mail”, “achei legal o anúncio”, “fiz o resumo do artigo”, “a poesia é linda”, “a piada foi boa”, “a tirinha é engraçada” etc.

Os gêneros existem em grande quantidade, pois, como práticas sociais comunicativas, são dinâmicos e sofrem variações ao longo da história. Basta pensarmos, por exemplo, no e-mail ou no blog, práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações da carta e do diário.

Falar em diversidade de gêneros é o mesmo que dizer que a escrita varia na sua forma, em decorrência de seus usos funcionais. Assim como não existe fala realizada de forma igual em diferentes situações e usos, também a produção de textos escritos toma formas diferentes, em função do contexto ao qual se aplica.

É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde as suas diferenças de organização, de sequênciação, até suas propriedades propriamente linguísticas, com estilo mais formal ou coloquial. Desse modo alarga-se a visão de uso da língua; o aluno percebe que sua língua é a mesma que circula em seu meio social.

O professor também precisa encontrar, na comunidade local, motivos e oportunidades de leitura na rua, no ônibus, na escola; assim, a leitura deixaria de ser uma tarefa escolar, uma simulação de treino de decodificação, uma oportunidade de avaliação, para ser uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social.

Prática de Leitura com Alunos Surdos

Tudo o que se colocou até aqui sobre a condução de uma atividade de leitura, em relação à concepção de língua/linguagem em uma perspectiva de interação, sobre a importância da ativação dos conhecimentos prévios necessários à compreensão leitora – conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento textual – também é válido em relação ao aluno surdo, embora haja especificidades:

- Os alunos surdos precisam tornar-se “leitores” na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa; já existem publicações de literatura impressa em língua de sinais, bem como filmes e vídeos que podem ser utilizados. Também a comunidade surda tem como característica a produção de histórias espontâneas, bem como de contos e piadas que
passam de geração em geração relatadas por contadores de estórias em encontros informais, os quais podem ser explorados através do registro desses materiais, impressos ou em vídeo. Em outras palavras, a criança precisa ser “alfabetizada” na língua de sinais para ser “alfabetizada” na língua portuguesa. O processo de aprender a ler os sinais dará subsídios para o processo de aquisição da leitura e escrita do português como segunda língua.

- Por outro lado, se com o ouvinte se explora a oralidade, com o surdo deve-se explorar toda a riqueza da língua de sinais em sua dimensão interacional e que a torna um sistema linguístico completo. Assim, a proposta é de tornar rica e lúcida a exploração da língua de sinais no processo educacional, possibilitando aprender uma segunda língua. As oportunidades que as crianças têm de expressar suas idéias, pensamentos e emoções sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa. Daí a necessidade de professores terem domínio sobre a língua de sinais, explorando a capacidade das crianças em relatar suas experiências, de forma a elaborarem uma teoria sobre o mundo, desenvolvendo a organização de idéias e pensamentos mais elaborados, alcançando gradativamente níveis maiores de abstração.

- As crianças precisam dominar e explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por meio de sua língua, dando as bases para o aprendizado da segunda língua. É dessa forma que as crianças discutem e pensam sobre o mundo, estabelecem relações e organizam o pensamento. Segundo QUADROS e SCHEMIEDT (2006), a exploração da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua, que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente, dando sustentação para o ensino da língua portuguesa que acontece simultaneamente. A exploração da língua de sinais deve incluir os aspectos que fazem parte desse sistema linguístico e que precisam ser explorados no processo educacional, tais como:
  - configurações de mãos, com uma mão, duas mãos, movimentos simétricos ou não, expressões faciais e movimentos do corpo;
  - expressões não manuais gramaticalizadas (afirmativas, interrogativas, negativas);
  - utilização de classificadores e as relações descritivas como a forma dos objetos, pessoas, ações e relações entre eles, tais como, ao lado, em cima, embaixo, dentro, fora, atrás, em frente etc.;
  - exploração de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais;
  - especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural);
  - exploração de relações gramaticais mais complexas como relações de comparação (isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, este igual àquele, se isto então aquilo), relações de simultaneidade (enquanto isto acontece, aquilo está acontecendo), estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como uso de pronominais para retomada de tais referentes etc.
• Como a língua de sinais e o português possuem estruturas diferentes, não é possível a leitura linear, com o uso do português sinalizado, uma vez que há sobreposição de línguas, com distorção da comunicação. Nesse processo, há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a Libras e o português, utilizando a linguística contrastiva.

• A exploração do conhecimento prévio se dará a partir da contextualização visual do texto (ilustrações, fotos, figuras, ícones, emblemas....), fornecendo as pistas iniciais sobre o conteúdo do texto com a mediação da língua de sinais.

• A realização de leitura vai ocorrer de forma ideográfica pelo reconhecimento instantâneo da palavra associado ao seu significado, não passando pela decodificação através da relação fonema/grafema, pois não há referência sonora.

• As regras funcionais de uso da gramática precisam ser enfatizadas e sistematizadas, uma vez que o surdo não dispõe da gramática internalizada, que ocorre naturalmente entre os ouvintes nativos de uma determinada língua, ou seja, ordem dos constituintes na oração (sujeito, verbo, objeto), colocação pronominal, concordância nominal, concordância verbal etc.

• O desconhecimento de muitas palavras/expressões em português requer um roteiro de leitura para antecipação lexical que permita posteriormente seu reconhecimento imediato no texto, favorecendo a leitura ideográfica.

• O modelo de leitura a ser estimulado é o “top-down” (modelo descendente), que parte das hipóteses e antecipações prévias, e o texto é processado para sua verificação, enfatizando o reconhecimento global das palavras/expressões e não as habilidades de decodificação. Isso significa que o leitor não deve proceder à leitura letra por letra, ou palavra por palavra isoladamente, mas usar seu conhecimento prévio e suas estratégias para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.

• A ênfase deve privilegiar a leitura global do texto, seu entendimento geral e não aspectos periféricos e secundários que, muitas vezes, mascaram o verdadeiro sentido do texto.

• Em função do não acesso à oralidade, os surdos, na maioria das vezes, desconhecem termos, expressões ou gírias que são utilizadas informalmente, na linguagem coloquial, e que não aparecem nos textos didáticos; daí o cuidado na seleção de textos de maneira a contemplar também essas situações da linguagem cotidiana.
Estratégias Metodológicas

Uma proposta de roteiro para a condução de atividade coletiva de leitura com alunos surdos é sugerida por FERNANDES (2003), em sua tese de doutorado, tendo como eixos norteadores:

- A contextualização visual do texto, com a associação entre a linguagem verbal e não-verbal e o estabelecimento das hipóteses de leitura, favorecendo a ativação dos conhecimentos prévios.
- A antecipação do léxico, isto é, do vocabulário.
- A exploração dos aspectos gramaticais considerando as regras de funcionamento da língua.
- A identificação do gênero textual em função dos indícios característicos.
- A leitura individual com objetivos em mente, a confirmação ou não das previsões estabelecidas e a auto-monitoração da compreensão.
- A produção da escrita/reescrita.

Esses eixos podem servir como elementos iniciais para uma reflexão sobre estratégias metodológicas tendo em vista a prática da leitura com alunos surdos, substraindo a prática docente.

A Contextualização Visual do Texto e a Ativação dos Conhecimentos Prévios

É através da construção visual que o surdo vai sistematizando suas experiências e conhecendo o mundo.

Os textos para aprendizes inicantes em língua portuguesa devem ter referências visuais – ilustrações, fotos, desenhos etc., possibilitando associação entre a linguagem verbal e não-verbal, que favoreçam uma antecipação geral do conteúdo do texto escrito. Na fase inicial da escrita, tais pistas são de fundamental importância para a construção dos sentidos do texto.

O primeiro passo na ativação do conhecimento prévio é explorar as informações que fazem parte do cotidiano dos alunos sobre o tema proposto, por meio da mediação do professor com perguntas mais específicas pertinentes ao conteúdo do texto. Para isso é necessário que o professor faça questionamentos sobre as imagens e palavras conhecidas, estimulando a reflexão e um primeiro “ensaio de leitura”, inferindo os sentidos do texto, elaborando hipóteses, o que já é um passo importante na ativação dos conhecimentos prévios que possam favorecer a compreensão do texto.

O professor pode se valer também da intertextualidade, envolvendo associações de idéias com textos já lidos a respeito do tema. Poderão ser lembrados textos anteriores, retomando idéias que poderão ser aproveitadas para a compreensão do texto atual.

É possível que os alunos façam hipóteses equivocadas sobre o conteúdo do texto, baseados em sua vivência ou nas pistas visuais que aparecem; portanto, o
professor deve planejar as perguntas que vai fazer no sentido de adequação da compreensão. Ex.: “O que vocês estão vendo? De que será que trata este texto? Que palavras vocês já conhecem?” Tais perguntas, de natureza mais ampla, têm o objetivo de conduzir a atenção do aluno para a temática geral do texto, favorecendo a compreensão sobre o que está escrito, encorajando-o à leitura, evitando que seja abandonado à sua própria sorte. Quando o aluno estabelece hipóteses de leitura inadequadas, é o professor, com sua mediação, que deve reconduzir o raciocínio na direção do sentido do texto.

Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão é de fundamental importância para a compreensão leitora. Não se trata tanto de explicar seu conteúdo, mas de identificar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia.

Conforme SOLÉ (1988), a ativação do conhecimento prévio potencializa a atribuição de significado ao texto. Por isso, o professor deve se perguntar com que bagagem seus alunos poderão abordá-lo, prevendo que essa bagagem não será homogênea, em função não apenas de conceitos, mas também de seus interesses, expectativas e vivências... pois todos esses aspectos intervêm na atribuição de sentido ao que se lê, condicionando a interpretação que se constrói. Se o professor prevê que um texto ficará além das possibilidades dos alunos, precisa articular algum tipo de ensino que lhes proporcione o de que necessitam.

Como já foi destacado, a atividade de leitura é uma atividade de interação e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando interpretar e compreender as intenções pretendidas pelo autor.

Nessa busca interpretativa, os elementos gráficos que constituem a materialidade do texto (ilustrações, títulos e subtítulos, palavras, sinais de pontuação, uso de maiúsculas, caixas de texto, destaques, notas de rodapé, asteriscos, cor e formato das letras, logotipos, ícones, notações, negritos), funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que devem ser “lidas” pelo leitor, para uma melhor compreensão do texto e representam pistas que não devem ser desprezadas pelo leitor. Cabe ao professor chamar a atenção para esses aspectos, de maneira a favorecer associação entre linguagem verbal e não-verbal, para a constituição dos sentidos do texto.

É essa interação entre as pistas visuais e as informações não visuais que fazem parte do universo cognitivo do leitor que lhe possibilita antever ou predizer o que ele irá encontrar no texto. Assim o professor cria as condições para o aluno fazer as preibições, mediando o processo, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando o maior conhecimento sobre o assunto.

O estabelecimento de predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, como um jogo de adivinhação, constitui procedimento eficaz de abordagem de texto desde os primeiros momentos de formação de leitor, modelando estratégias para facilitar a compreensão leitora. E isto é um processo que deve se ensinado e aprendido.
Antecipação lexical e estabelecimento do roteiro de leitura

Na medida em que as respostas dos alunos sejam pertinentes ao conteúdo do texto, o professor poderá iniciar no quadro um registro em forma de esquema, que constitui o roteiro de leitura propriamente dito. O planejamento desse roteiro é fundamental para guiar a reflexão dos alunos nas hipóteses adequadas aos sentidos do texto.

É comum os alunos terem conhecimento do conteúdo em língua de sinais, porém desconhecerem as palavras e expressões em português para designá-las. Esse é um problema menos complexo, pois não requer aprendizagem de novos conceitos sobre determinado assunto, apenas a aquisição de um nome para o objeto já conhecido. Assim, quando os alunos sinalizam sobre o tema em questão, as idéias devem ser aproveitadas e registradas no quadro com as palavras equivalentes em português. Portanto, o professor vai registrando no quadro palavras e expressões que tenham sido insinuadas pelos alunos, de maneira que possam reconhecer a sua grafia posteriormente na leitura, funcionando como uma espécie de antecipação do vocabulário.

No caso do aluno surdo, que não tem a gramática internalizada, o roteiro de leitura é extremamente importante, pois, além de antecipar o vocabulário, o professor faz o fatiamento do segmento significativo, favorecendo a construção das unidades de sentido de acordo com as regras funcionais da língua. Essa rotina na exploração de textos de leitura favorece “olhar em zoom”, abrangendo segmentos maiores, não tomando a palavra isoladamente, dando suporte para a construção das regras de uso da língua.

Vejamos as possibilidades de segmentação, desde unidades menores como as letras, até porções maiores de significado:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>O – ca – chor – ro – co – me – os – so</td>
</tr>
<tr>
<td>O – cachorro – come – osso</td>
</tr>
<tr>
<td>O cachorro come osso</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Assim, o professor vai subsidiando o agrupamento de segmentos do texto, ou fatias, que possibilitam sentidos, com base nas regras funcionais de uso da língua, como, por exemplo, sujeito, verbo, objeto, facilitando a compreensão e a internalização da gramática.

É importante assinalar que a leitura pelo surdo ocorre de maneira ideográfica, isto é, como um todo não analisado, a saber, por reconhecimento instantâneo e não por um processamento analítico-sintético. Para SMITH (apud KATO, 1987, p.26) “o reconhecimento de palavras se dá como o reconhecimento de outro objeto qualquer (carro, árvore, criança) e, da mesma forma que identificamos um objeto através de sua
configuração geral, podemos reconhecer uma palavra através do todo (seu contorno, extensão) sem uma análise de suas partes”. Assim, a antecipação do vocabulário fornecido pelo roteiro de leitura proporciona o reconhecimento instantâneo da palavra, a qual será registrada no léxico mental a depender da frequência com que o leitor for exposto a ela.

Este reconhecimento instantâneo facilita o fatiamento do texto em unidades significativas de compreensão, não sobrecarregando a memória. Se o material que os olhos estão processando não for processado rapidamente, haverá uma situação de entulhamento, o que significa que apenas estamos passando os olhos por cima sem compreender nada.

As pesquisas em leitura são unânimes em afirmar que na leitura proficiente as palavras não são lidas letra por letra, ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico/sintético. Uma palavra pode ser reconhecida instantaneamente por um leitor em virtude de fazer parte de seu léxico mental. Nenhuma análise é necessária, sendo a apreensão feita através do seu contorno (comprimento, por exemplo) e de algumas letras iniciais ou finais que atuam como pistas. A leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica.

Veja que interessante este exemplo, onde conseguimos fazer a leitura ideograficamente:

```
35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45 P4R4 M05TR4R COMO NO554 C4B3Ç4 CONS3GU3 F4Z3R CO1545 1MPR3551ON4NT35! R3P4R3 N155O! NO COM3ÇO 35T4V4 M310 COMPL1C4DO, M45 N3ST4 L1NH4 SU4 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O CÔDIGO QU453 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M PR3C1S4R P3N54R MUI70, C3R70? POD3 F1C4R B3M ORGULHO5O D1550! SU4 C4P4C1D4D3 M3R3C3! P4R4BÉN5!
```

Uma palavra como um todo pode não pertencer ao léxico mental do leitor; mas, após uma primeira decomposição, suas partes podem ser imediatamente reconhecidas, seja por pertencerem a unidades que compõem o seu léxico mental, seja por constituírem partes recorrentes em itens deste universo. É o que pode ocorrer, por exemplo, com palavras derivadas, das quais a base e o afixo podem fazer parte desse léxico familiar.

Para um leitor iniciante, porém, cujo vocabulário visual ainda é limitado, o processo de leitura envolve muito pouco reconhecimento instantâneo, consistindo a leitura, mais frequentemente, em operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares. A decifração é, portanto, aspecto peculiar ao leitor iniciante, que costuma recorrer à audição para dar sentido à informação visual - este modelo de leitura de reconhecimento de palavras que envolvem o uso de correspondência grafema/fônema, é chamado rota fonológica. A medida que o leitor se torna mais fluente, menos a decodificação estará envolvida e menos ele recorrerá à rota fonológica para ler.

No caso dos surdos a leitura não vai ocorrer pela vinculação letra/som em função da impossibilidade/dificuldade de audição dos sons, mas pelo reconhecimento visual das palavras, proporcionando o acesso direto da palavra escrita à memória.
semântica, sem recorrer à decifração. Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica – esse modelo de leitura é denominado *rota lexical*. Assim, as palavras serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação, ocorrendo a leitura. Assim, a leitura pelo surdo é realizada de maneira ideográfica.

Por outro lado, muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto, bem como de vivência limitada, com poucas atividades exploratórias do ambiente natural e social decorrente de falta de estimulação ambiental. Cabe ao professor antecipar as dificuldades nesse aspecto de maneira a suprir eventuais lacunas, favorecendo uma base de conhecimentos compartilhados para a compreensão leitora.

**Exploração dos aspectos gramaticais**

A gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de gramática internalizada. Compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua. Isto significa que não existe língua sem gramática. Quando alguém é capaz de falar uma língua é, então capaz de usar, apropriadamente, as regras dessa língua.

Exemplificando, nenhum falante faz um enunciado do tipo: “Frutas à bem saúde fazem as” e sim “As frutas fazem bem à saúde”. Assim todo falante tem internalizadas as regras gramaticais de sua língua, que, como o nome já diz, são normas de como usar as unidades da língua, de como combiná-las de maneira adequada aos fins pretendidos na interação.

Conforme ANTUNES (2007) “... a gramática abarca todas as regras de uso de uma língua, por isto é que se diz que não existe língua sem gramática, nem existe gramática fora da língua”. Assim, ninguém aprende uma língua para depois aprender sua gramática, qualquer pessoa que fala uma língua, fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.

A autora ilustra muito bem que o conhecimento das particularidades da gramática nativa faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade, como, por exemplo, as generalizações que as crianças fazem com conjugação de verbos “eu comi”, “eu fazi”; ou regras de indicação de masculino e feminino, “minhas colegas”, “meus colegos”; regras de indicação de aumentativo e diminutivo, “algodão”, “algodinho”...

Saber o que é um advérbio ou adjunto adnominal é apenas saber os nomes que os elementos da língua têm, que representam questões metalinguísticas de nomenclaturas, definições e classificações e, portanto, não são regras de uso, apenas teoria gramatical.

É muito comum que a gramática na escola se reduza a competência para identificar ou reconhecer determinadas classes gramaticais, com exercícios de nomear, classificar, descrever termos da oração - sem nenhuma preocupação com a sua função, para que foram usadas, que efeitos provocam, qual o sentido que transmitem. A escola
perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua fica sem tempo.

Assim é necessário selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos funcionais da língua. Noções e regras que possam ampliar a competência comunicativa dos alunos para exercício fluente e relevante da fala e da escrita. Deve ser uma gramática funcional, que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, com o se sabe, acontece não com palavras e frases soltas, mas mediante a condição do texto. Uma gramática contextualizada está incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Tanto é assim que a questão, posta por alguns professores, “texto ou gramática” (?) não passa de uma falsa questão. Na verdade, o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas.

No caso do aluno surdo, as regras de uso da língua precisam ser desveladas e sistematizadas. Como assinala FERNANDES (2006), o que ocorre é que todos esses conhecimentos que são “naturais” no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo (ouveinte) são desconhecidos pelos alunos surdos. É o caso da ordem das palavras na oração (sujeito-verbo-objeto); palavras que indicam gênero (masculino e feminino), indicação de número (singular-plural), relações de concordância nominal (artigo-substantivo-adjetivo), concordância verbal (pessoa-tempo-modo), coesão (artigos-preposições-conjunções-pronomes) etc. É somente através do texto escrito que o surdo vai tomar consciência das regras de uso da língua, assimilando sua gramática funcional.

Existem muitos equívocos em torno da gramática, pois que vão desde a crença ingênua de que, para desenvolver as competências de falar, de ler e de escrever basta estudar gramática, até a crença, também ingênua, de que não é para se ensinar gramática. Confunde-se o estudo da nomenclatura, das definições, das classificações, da análise morfológica ou sintática com gramática. Tais elementos constituem apenas a designação de suas unidades. A gramática supõe um conjunto de regras, de normas que especificam o uso, o funcionamento da língua. Como destaca ANTUNES (2007), a gramática não entra na língua em função de nosso querer, a gramática está na língua, não existe a possibilidade de se falar ou escrever sem usar as regras da gramática da língua. Portanto, ao se explorar os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática da língua.

É claro que o texto se faz com substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, conjunções..., porém, seu sentido não resulta simplesmente dessas palavras; o que precisa ficar claro é a função que elas desempenham para os sentidos do texto. Assim, não basta saber que mas, por exemplo, é uma conjunção adversativa e, sim, que sinaliza uma oposição entre dois segmentos no texto para obter um determinado efeito; não basta saber que ele é um pronome pessoal e, sim, que retoma uma determinada referência feita anteriormente no texto.

São essas regras de uso da língua que precisam ser enfatizadas e sistematizadas em relação ao aluno ouvinte e, mais ainda, em relação ao surdo, que não tem a gramática internalizada.
Exploração do gênero textual

O surdo tem contato com a língua portuguesa através da escrita, uma vez que, em princípio, está privado da audição e oralidade. É, portanto, na escola que o contato sistemático com a língua portuguesa vai ocorrer. Dessa forma, assinala FERNANDES (2006), a única via de acesso à língua portuguesa para o surdo é através da escrita; “para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura”. Assim, a seleção de textos assume caráter de fundamental importância no ensino de português como segunda língua, uma vez que dele dependerá o conhecimento mais amplo ou reduzido do que seja o português.

Dessa forma é preciso que o professor esteja atento para a promoção de uma leitura de textos autênticos — ou seja, textos reais que têm autor, que têm data de publicação, que aparecem em algum suporte da comunicação social (jornal, revista, gibi, panfleto, outdoor, cartaz, folheto etc.). É o texto social que delimita a temática e não a escolha da temática que define o texto. São fontes que o professor deve buscar, que circulam socialmente, sendo, portanto, veículos portadores de textos significativos pela relação que têm com o dia-a-dia do aluno, permitindo-lhe fazer associações com seu conhecimento prévio.

Tal como acontece na vida fora da escola, as oportunidades de leitura devem ser diversificadas, no sentido de que os textos propostos sejam de gêneros diferentes (contos, fábulas, poemas, notícias, cartas, avisos, propagandas etc.), de maneira que os alunos possam perceber diferenças de linguagem e de apresentação, por conta das diferenças do suporte em que o texto circula.

Essas diferenças vão implicar diferenças de gêneros de textos, isto é, diferenças na forma de as diferentes partes do texto se distribuírem, se organizarem e se apresentarem sobre o papel. A chamada superestrutura do texto corresponde a essas formas diferentes do texto organizar-se e apresentar-se em duas, três ou mais partes, numa sequência mais ou menos definida. Nessa visão de uso, o aluno vai percebendo que uma carta, um relatório, um aviso, um requerimento tem seu jeito próprio, feito de acordo com certo modelo, com partes ou blocos mais ou menos estáveis, que vão suceder-se numa determinada ordem, também mais ou menos fixa. Assim é que uma carta, por exemplo, requer um começo, um desenvolvimento, um final, uma escolha de palavras diferentes daquelas de uma história, um aviso, um requerimento.

Dessa forma, falar em diversidade de gêneros é o mesmo que dizer que a escrita varia, na sua forma, em decorrência da função que se propõe cumprir. Assim os textos escritos tomam diferentes formas de realização e apresentação, conforme as diferentes funções que pretendem cumprir.

O professor, portanto, precisa conduzir a reflexão do aluno no sentido de fazê-lo perceber que tipo de texto está sendo apresentado, explorando os indícios característicos que aparecem. Como já foi colocado cada gênero textual tem seu jeito próprio que deve ser objeto de análise dos alunos, através da mediação do professor.

Por outro lado, a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos de leitura: há um grande número de tipo de textos, como romances, biografias, notícias de
jornais, artigos científicos, receitas, cartas... Parece claro que o objetivo geral, ao lermos um jornal, é diferente daquele quando lemos um artigo científico.

JOLIBERT e colaboradores (1994) propõem a análise dos seguintes indícios característicos:

- **Contexto situacional** – qual a via através da qual este texto chegou até nós: foi enviado pela Prefeitura, igreja, posto de saúde; foi encontrado na biblioteca, no canto de leitura; foi comprado, dado, emprestado, fruto de uma assinatura...; qual o local onde encontramos esse escrito: mercado, loja, restaurante, consultório médico...; onde é comprado, consultado, emprestado ou distribuído.

- **Situação de comunicação** – qual é o emissor (uma pessoa, um grupo, uma associação, uma empresa comercial...); qual é o destinatário (um indivíduo, um grupo, qualquer leitor, crianças, adultos...); qual é intenção do escrito (dar prazer, fazer comprar, comunicar um evento, informar etc.).

- **Superestrutura** – quais são os indícios característicos do formato geral do escrito, isto é, sua “silhueta”, sua utilização no espaço, presença de títulos e subtítulos, organização sequencial, suportes utilizados.

- **Linguística textual** – cada gênero textual possui um jargão próprio, característico, pressupondo determinado campo semântico, que deverá ser assinalado, como, por exemplo: “era uma vez, príncipe, princesa, bruxa, castelo...” nas histórias infantis; desconto, promoção, a vista, a prazo... nas propagandas; “gol, pênalti, falta, marcação do adversário”... nos informes relativos a futebol etc.

A exploração dos indícios característicos de cada gênero representa mais uma ferramenta no sentido de exploração dos diferentes tipos de textos; não correspondem nem a uma ordem cronológica, nem a uma “progressão” ou hierarquia. Cabe a cada docente articular de acordo com seus objetivos e necessidades da turma a exploração desses indícios. De qualquer modo, a identificação do gênero textual representa mais um recurso de suporte para a compreensão leitora.

Essas diferenças não seriam apenas objeto de observações fortuitas, assistemáticas e apressadas, mas seriam matéria não apenas de uma, de várias aulas, matéria cuidadosamente explicitada, cuidadosamente analisada. Constituiriam, assim, itens do programa de ensino e aprendizagem, a partir dos textos propostos para leitura, análise e produção.

O que se quer deixar bem claro é que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, para que conheçam e se acostumem com diferentes tipos de estruturas, pois cada tipo de texto tem sua estrutura própria. A análise das pistas leva o leitor a tomar consciência de que pode utilizar a mesmas chaves que o autor usou, só que para interpretá-lo.

Quanto maior o conhecimento de Libras por parte do professor, mais facilidade terá ele para a exploração do texto, ajudando os alunos a estabelecerem relações, conduzindo hipóteses de leitura, aumentando o nível de análise e sobre o tema.
Leitura individual

Toda essa exploração precede a leitura individual, objetivando dar ferramentas para a atividade leitora compreensiva. Isso é importante porque há, naturalmente, em qualquer texto, lacunas que o leitor deve preencher com seu conhecimento prévio. Daí que as informações prévias com que o leitor chega ao texto, derivadas de seu próprio conhecimento de mundo, cumprem papel fundamental na compreensão do texto. Qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que nele estão expressas, ou seja, a totalidade do sentido do texto transcende a materialidade do texto. É preciso, pois, a ativação do repertório do saber prévio para realizar inferências ou interpretar o que não está explicitado no texto.

Assim, a ativação dos conhecimentos prévios, a leitura de imagens e sinais gráficos presentes no texto, a antecipação lexical induzida com o roteiro de leitura, a seleção de aspectos gramaticais que explicitam o uso funcional da língua e a caracterização do gênero textual constituem suporte indispensável para que o aluno se sinta confiante na atividade de leitura propriamente dita, pois há conhecimento prévio construído.

Essa exploração prévia do texto é de extrema relevância para atribuir sentido à atividade de leitura; é preciso que o aluno se sinta competente ao realizá-la e que a tarefa em si resulte motivadora. Dessa maneira, a leitura individual deve favorecer a compreensão do texto, de forma que o leitor vai construindo uma idéia sobre o seu conteúdo, permitindo o avançar e o retroceder, parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, extrair do texto o que lhe interessa em função dos objetivos estabelecidos. Dessa forma os alunos podem apresentar certa autonomia no ato de ler, consultando o roteiro registrado no quadro como apoio numa postura reflexiva.

Os objetivos definidos têm um papel relevante na leitura. Há evidências de que somos capazes delembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos melhor e lebramos seletivamente a informação que é importante para o nosso propósito. A leitura com objetivos definidos vai permitir lembrar mais e melhor aquilo que está sendo lido.

Além disso, os objetivos determinam as estratégias que se ativam para obter uma informação do texto. Não é a mesma coisa ler para obter uma informação precisa, para seguir instruções ou para obter uma informação de caráter mais geral. A questão dos objetivos que o leitor se propõe alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que vai exercendo sobre ela, à medida que lê.

Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.
Esta prática abandona a leitura através do português sinalizado, o qual não se presta a um entendimento do sentido global do texto, perpetuando a interlinguística. Em função da antecipação lexical, a leitura instantânea ocorre através do reconhecimento das palavras, ampliando o zoom para fatias maiores do texto (unidades de sentido), passando a ter um olhar mais amplo sobre as estruturas do texto, observando as relações coesivas entre palavras, frases e orações, percebendo uma coerência interna entre o início, meio e fim.

Em síntese, ler é compreender; compreender significa um processo de construção de significados sobre o texto. É um processo que envolve ativamente o leitor, não resultando numa simples recitação do texto. Portanto, é importante o leitor encontrar sentido no fato de efetuar esforço cognitivo que pressupõe a leitura. Para isso ele tem que conhecer o que vai ler e para que o fará. Também deve ter conhecimento prévio relevante, disponibilidade de ajuda quando necessário, confiança nas próprias possibilidades como leitor, que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito.

Depois de realizadas as tentativas individuais dos alunos, o professor pode fazer perguntas diretas sobre o conteúdo veiculado no texto, retomando o roteiro de leitura feito inicialmente no quadro, inventando absurdos sobre o texto e solicitando argumentação etc., valorizando o trabalho de leitura realizado.

O professor deve dar prioridade a uma leitura do todo, à dimensão global do texto, do texto como um todo, à identificação da ideia central do texto. É importante também assumir um posicionamento crítico em relação ao texto lido, solicitando uma apreciação, uma opinião contrária ou favorável, desvendando as concepções que às vezes estão embutidas nas entrelíneas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que, por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas.

### Produção escrita

Todas as atividades que antecedem o trabalho de leitura vão potencializar a elaboração escrita pelo aprendiz surdo. Leitura e escrita são processos indissociáveis: “uma vez iniciado o processo da aquisição da leitura e escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê” (KATO, 1987).

A atividade de escrita pode estar direcionada basicamente a dois aspectos:

- **Sistematização de conhecimentos relativos ao léxico, de aspectos gramaticais ou relativos ao gênero textual ou saber social que podem ser explorados através de jogos, exercícios, questionários, paráfrases, dramatizações, produções artísticas etc., que favoreçam a assimilação dos conteúdos.**

- **Atividades de produção escrita com o objetivo de interação social, com uma finalidade específica, clarificação do interlocutor, especificidade do gênero textual em função da situação comunicativa, com suporte adequado em função dos lugares de circulação (jornal da escola, cartaz, mural); esses elementos devem fazer parte do comando do professor para o processo de produção textual.**
Em relação à sistematização de conhecimentos, o professor pode eleger em cada texto aqueles aspectos que julgar mais relevante; explorar considerando a condição dos alunos e os objetivos que pretende atingir não significa, em absoluto, que tenha que esgotar todos os aspectos do texto.

Poderá eleger como prioridade a fixação do vocabulário já contextualizado com jogos variados (cruzinhas, forca, memória...). Nesse aspecto, é importante destacar que, quanto maior a frequência com que a criança for exposta a esse léxico em situações significativas, tanto mais rapidamente incorporará esse vocabulário ao seu léxico mental. Por outro lado, o professor deve propiciar atividades de fixação do vocabulário que propiciem níveis de leitura cada vez mais elaborados, passando gradualmente com crianças pequenas:

- do concreto x sinal,
- do desenho x sinal,
- do desenho x palavra escrita,
- da palavra soletreada em alfabeto manual x sinal,
- da palavra soletreada em alfabeto manual x palavra escrita
- da leitura da palavra escrita em português sem outro apoio.

De outra forma, a atividade escrita, numa visão interacionista, supõe parceria, encontro, envolvimento entre sujeitos para que aconteça a comunhão das idéias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão, se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a outro alguém, com quem prevê interagir, em vista de algum objetivo.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação das idéias, informações, crenças ou sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação ou o material com que se faz a ponte entre quem escreve e quem lê. Se faltam as idéias, se faltam as informações, vão faltar as palavras.

Dai que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de idéias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão e crescerá a competência para a escrita.

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente na produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.

E escrever sem saber para quem é uma tarefa difícil, dolorosa, e por fim ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo o texto deve adequar-se. Sem o outro do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. O professor não pode insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência. O “outro” é que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem.
Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sócio-comunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que as pessoas atuam.

Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. Nunca dizemos nada que não tenha conseqüências; só a escola parece não perceber isso.

Em suma, socialmente não existe a escrita para nada, para não dizer, para não ser ato de linguagem. Daí porque não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, textos sem propósitos.

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita, ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. A famosa “redação” parece ter assumido a condição de gênero escolar único, pois pouca coisa diferente se escreve na escola.

As diferentes formas que os textos exigem – diferenças na escolha de palavras, na estruturação sintática das orações e dos períodos, na organização dos textos – decorrem das diferentes funções que esses textos têm a cumprir. Assim, cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferença interativa.

Impossível escrever um texto sem saber que função ele vai cumprir ou, pior, sabendo que ele apenas vai cumprir a função de ser exercício escolar e, dessa maneira, vai poder ser feito de qualquer jeito.

Os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto. Assim, quem escreve pode tomar decisões na seleção do que dizer e de como vai dizer.

Todas as providências devem ser tomadas para que os alunos tenham as condições de tempo e planejamento para construir seus textos. Qualquer texto deve ser planejado, escrito e revisado. O ideal é que se crie a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, como aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem.

Certamente a utilização dessas práticas no cotidiano escolar vai fazer muita gente escrever melhor, com mais clareza, precisão, dizendo coisas com o sentido e do jeito que a situação social pede que se diga – gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer.
Considerações Finais

A educação dos surdos foi sempre marcada pelas representações dos ouvintes acerca da surdez e dos surdos, influenciando as práticas pedagógicas no decorrer da história. É interessante observar que, além de ter focalizado, por muito tempo, a aquisição da oralidade como seu maior objetivo, a educação dos surdos também compartilhou da mesma concepção de língua/linguagem como instrumento de comunicação, onde a linguagem é vista como um código, resultando no treinamento do léxico e de frases estereotipadas, sem o uso efetivo da língua.

Assim, a concepção médico-clínica da surdez acabou por transformar a escola em espaço terapêutico, priorizando a aquisição da linguagem oral em detrimento da escolaridade. Por outro lado, a concepção da língua/linguagem como instrumento de comunicação e o uso do português sinalizado contribuíram para as dificuldades educacionais do surdo, particularmente no que se refere à apropriação da língua portuguesa.

Com o bilinguísmo, novas propostas educacionais são delineadas, pois a educação bilingüe preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como a língua natural dos surdos e a língua portuguesa como segunda língua. Este modelo leva em consideração a condição bilingüe e multicultural do surdo, ancorado na concepção sócio-antropológica da surdez, onde o surdo é considerado em sua diferença.

Além do mais, a mudança de concepção de língua, como lugar de interação humana e de interlocução, requer novas práticas, pois a língua é construída na própria atividade da linguagem, na qual o sujeito se apropria enquanto a usa, refletindo sobre a linguagem no sentido de compreender a escrita do outro e de se fazer compreender por ele.

No ensino da leitura e da escrita há necessidade de uma perspectiva processual, no sentido não exigir desde o início a perfeição, o não erro... como fazemos com todas as outras aprendizagens... a criança exercita as pernas antes de andar, balbucia antes de falar, faz garatujas antes de escrever... e nem por isso é bloqueada ou cerceada para realizar estas atividades.

Por que tudo isso é diferente na aprendizagem da leitura e da escrita? É preciso, portanto, colocar ao alcance da criança situações que fomentem a exploração da língua escrita. Quando se trata do ensino, é importante levar em conta que, apesar de as crianças possuírem numerosos conhecimentos sobre leitura e escrita, o tipo de instrução que elas receberem influenciará o tipo de habilidades que poderão adquirir.

O que fica claro de tudo isso? Desde muito pequenas as crianças constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita e, se tiverem oportunidade (com mediação do adulto) poderão ir construindo outros novos conhecimentos. A criança aprende à medida que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias todas devem ser ensinadas; além disso, deve-se considerar que o ensino de estratégias para ter acesso ao texto não é um fim em si mesmo, mas um meio para a criança interpretá-lo.

É importante considerar o sistema da língua escrita como algo complexo, que as crianças precisam abordá-lo de uma perspectiva ampla, não restritiva; cabe ao
professor oferecer-lhes uma multiplicidade de caminhos e estratégias para que possam se apropriar dele.

Isso não significa subestimar a capacidade das crianças nem reduzir o que constitui um sistema complexo a uma série de pretensas habilidades e pré-requisitos que pouco têm a ver com esse sistema. Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, tentando e errando, sempre guia por busca de significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido – é o processo de letramento, envolvendo o uso da leitura e da escrita em práticas sociais que a envolvem.

Em relação à prática da leitura propriamente dita, há necessidade de desenvolver as capacidades envolvidas nas práticas de letramento exigidas pela sociedade, superando a simples localização da informação em textos, com cópias ou respostas pontuais em questionários, sem uma compreensão global do texto. Em contrapartida, é importante considerar outras capacidades envolvidas na leitura, superando o enfoque de leitura como ato de decodificação para ser enfocada como ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento linguístico, conhecimento textual, imersos em contextos sociais significativos.

No processo de letramento do surdo é preciso criar um ambiente rico de práticas sociais significativas, partindo da habilidade de interação e cognitiva já adquiridas através da Libras. Tendo em vista que a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes, uma proposta bilíngue deve considerar essa situação. A criança precisa ter contato com surdos adultos, não só para adquirir sua língua natural, mas também para criar sua própria identidade, desenvolver a linguagem e o pensamento, tornando possível o ensino de uma segunda língua; caso contrário, a criança surda não terá chance de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

Dessa forma, a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelo surdo. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que constituirá a base simbólica necessária à apropriação da escrita.

É necessário aproveitar a potencialidade de construção visual do surdo no processo de letramento, assinalando que a leitura pelo surdo ocorre de maneira ideográfica, sem passar pela relação fonema x grafema como ocorre com o ouvinte.

O objetivo deste material foi fazer uma reflexão sobre estratégias metodológicas que favoreçam o processo de letramento do surdo, considerando a língua portuguesa como segunda língua, sob a perspectiva de uma construção visual, tendo como pano de fundo a concepção sócio-antropológica da surdez e a concepção de língua/linguagem como interação humana. Considerando que esse é um grande desafio, pois não há metodologias sistematizadas de segunda língua para surdos, foram apontados alguns aspectos para análise e reflexão, que certamente necessitam da contribuição dos profissionais envolvidos com a educação de surdos a fim de traçar novos caminhos para a prática pedagógica.

A intenção é que essa reflexão se amplie, favorecendo o intercâmbio de idéias e o desenvolvimento de uma perspectiva de divulgação do conhecimento e disponibilização democrática dos resultados para superação das dificuldades e efetivação de uma proposta educacional que contemple o surdo em sua diferença.
Referências Bibliográficas


