

Leitura, Escrita e Surdez

Governador do Estado de São Paulo
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretário da Educação
Paulo Renato Souza

Secretário-Adjunto
Guilherme Bueno de Camargo

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas
Valéria de Souza

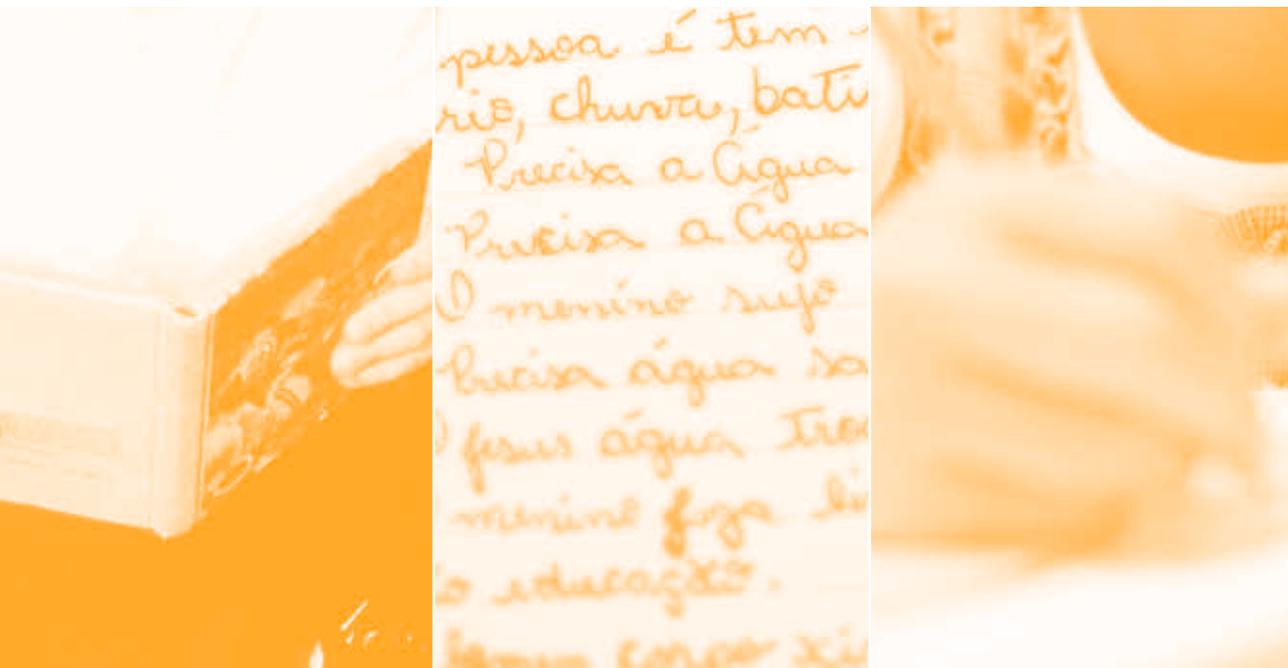
Diretora do Centro de Apoio Pedagógico Especializado
Maria Elizabete da Costa

Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Fábio Bonini Simões de Lima

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Praça da República, 53
01045-903 – Centro – São Paulo – SP
Telefone: (11) 3218-2000
www.educacao.sp.gov.br



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação



Leitura, Escrita e Surdez

2ª Edição



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**
Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), esta imagem ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.

São Paulo, 2009



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), esta imagem ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), esta imagem ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), esta imagem ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), esta imagem ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.



SUMÁRIO

Apresentação	5
Parte I	
Ensino da Língua Portuguesa, Leitura e Surdez	
Ensino da Língua Portuguesa	12
Refletindo sobre a compreensão da leitura por alunos surdos	19
Analisando a compreensão da leitura por alunos surdos	28
Parte II	
Escrita e Surdez	
Refletindo sobre a escrita de alunos ouvintes	54
Refletindo sobre a escrita de alunos surdos	59
Analisando a produção de escrita por alunos surdos	64
Bibliografia	101

PARTE I

Ensino da Língua Portuguesa,

Leitura e Surdez

Ensino da Língua Portuguesa

Ensino da língua portuguesa

A leitura e a escrita são, certamente, dois dos aspectos que mais preocupam os educadores de surdos. Muitos acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e de produção na escrita. No entanto, uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita.

Situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento são, muitas vezes, limitadas para as crianças surdas em função da falta de uma língua partilhada com os familiares ouvintes. Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente estas crianças são privadas das atividades que envolvem o uso de uma língua. Assim, ao entrar na escola, quase a totalidade das crianças surdas não dispõe de uma língua com base na qual possam iniciar o processo de leitura e de escrita.

Uma vez que os alunos surdos vão, na maioria das vezes, ter acesso à língua majoritária na escola, faz-se importante tecer algumas considerações sobre como tem se caracterizado o ensino do português para surdos em nosso país.

Quando iniciam o processo escolar, as crianças ouvintes geralmente contam com uma língua desenvolvida na modalidade oral.

Até final dos anos 80, predominou na escola a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, segundo a qual um emissor comunica a um receptor uma mensagem. Nesta concepção, a principal função da linguagem é a transmissão de informações. A língua é vista como um código, que obedece a um conjunto de regras que responde pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais.

Uma vez que, ao entrar na escola, se espera que os alunos ouvintes já façam uso da língua, cabe à escola, de acordo com esta concepção, ensinar as regras que regem o seu uso, com o objetivo de melhorar a qualidade da produção linguística dos alunos. Subjacente a esta prática parecia estar a pressuposição

de que, conhecendo as regras da língua, os alunos iriam usá-la adequadamente. Muitos dos exercícios dados tinham como objetivo o reconhecimento e a memorização da nomenclatura.

A suposição de que o investimento no conhecimento da descrição da língua resultaria em desempenho melhor no uso desta é criticada por Geraldi (1993, 1996).

A este respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) enfatizam que, se o objetivo principal do professor é melhorar o uso da Língua Portuguesa pelos alunos, as situações didáticas devem centrar-se na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação e não em atividades completamente desvinculadas do uso.

Geraldi (1993) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, sobretudo porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva. Para o mesmo autor, centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e, a partir da compreensão do funcionamento da língua, aumentar as possibilidades de uso da língua.

No final dos anos 80, por influência das idéias de Vygotsky e de Bakhtin principalmente, a linguagem passou a ser concebida como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Nesta concepção, a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropriaria para usá-la, mas é re(construída) na atividade de linguagem.

O surgimento da linguística textual, na década de 60, ajudou a desviar a atenção da oração para o texto, das unidades morfossintáticas para as unidades semânticas (Kaufman e Rodriguez, 1995). A linguística textual coloca em primeiro plano os fatores de produção, recepção e interpretação dos textos enquanto unidades de comunicação.

Nesta concepção, produzir linguagem significa produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerado, este, produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão.

A tarefa do professor não é corrigir o aluno, visando à adequação morfosintática, mas ser interlocutor ou mediador entre o texto e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula.

Ao adotar esta nova concepção de linguagem e de língua, coube à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, Geraldi (1993; 1996) destaca que ele deveria centrar-se em três práticas:

- na leitura de textos;
- na produção de textos;
- na análise linguística.

O autor propõe que tais práticas não podem ser tomadas como atividades estanques, mas devem interligar-se na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do aluno. A reflexão linguística se dá concomitantemente à leitura – quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto – e à produção de textos – quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor – satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

A análise linguística inclui, para Geraldi, tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto sobre questões amplas a propósito do texto, entre as quais coesão e coerência¹; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno.

O autor (Geraldi, 1993, 1996, 2004) não exclui a possibilidade de o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Enfatiza, no entanto, que o objetivo do professor

¹ A coerência deve ser entendida como uma propriedade ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, enquanto a coesão está relacionada com a organização textual, ou seja, a como as frases se organizam em sequências expressando proposições. Para aprofundar o conhecimento sobre o assunto sugiro a leitura dos trabalhos de Ingedore Koch, alguns dos quais estão citados na bibliografia deste livro.

não é o aluno dominar a terminologia, mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.

Na educação de surdos, a adoção da concepção de língua como código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais da língua portuguesa, uma vez que, diferentemente das crianças ouvintes, grande parte das crianças surdas chega com pouco ou nenhum conhecimento desta língua, cabendo à escola a tarefa de ensiná-la.

Até a década de 80, o ensino da Língua Portuguesa, assim como todo o conteúdo escolar, era feito seguindo-se a abordagem oralista de exposição à língua, segundo a qual os alunos são expostos unicamente à linguagem oral, sendo os sinais proibidos, pois se acreditava que o seu uso inibiria a fala.

Na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa ao aluno surdo, o professor iniciava com palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples, e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

Este método de ensino de língua, muito utilizado no ensino de línguas estrangeiras, é conhecido como analítico ou método gramatical e tem como objetivo fornecer aos alunos estruturas de linguagem, orais e escritas, simples e complexas, que deverão ser treinadas visando ao seu aprendizado.

Com base no método analítico, muitas propostas foram desenvolvidas na educação de surdos, sendo a mais conhecida a Chave de Fitzgerald.

A Chave de Fitzgerald foi desenvolvida por Edith Fitzgerald, professora surda, com o objetivo de fornecer às crianças surdas regras por meio das quais pudessem gerar orações corretas no Inglês, bem como encontrar e corrigir os próprios erros nas redações (Fitzgerald, apud Moores, 1996).

A Chave é constituída por seis colunas que são colocadas em um cartaz, no qual estão escritas interrogações, indicando as diferentes partes da oração: (a) quem, o quê?; (b) verbo, predicado; (c) o que, quem?; (d) onde?; (e) modificadores do verbo principal (para, de, como, quantas vezes?); (f) quando? (Russell et al., 1976). A introdução das interrogativas segue uma ordem de complexidade sintático-semântica, começando com as que se referem ao sujeito, depois ao verbo e, quando os alunos passam a dominar estruturas com sujeito e verbo, são introduzidos os complementos, um por vez.

Os mesmos princípios da Chave estão presentes em vários dos métodos utilizados ainda hoje na educação de surdos. Como desencadeadores são feitas perguntas (como “Onde? O quê?”, por exemplo), formas geométricas (como triângulo para uma categoria gramatical, quadrado para outra, por exemplo) ou cores (como vermelho para uma categoria gramatical, azul para outra, por exemplo). A partir desses desencadeadores, os alunos devem construir suas orações, não sendo admitidas aquelas mal estruturadas ou incompletas.

O método analítico, muito criticado no ensino de línguas estrangeiras, também se mostrou pouco eficiente no ensino da língua majoritária por grande parte dos alunos surdos. Embora muitos alunos surdos chegassem a utilizar estruturas frasais gramaticalmente corretas, tratava-se, muitas vezes, de frases estereotipadas, usadas de forma mecânica e em contextos bastante previsíveis. Quando utilizadas fora do contexto, observava-se, na maior parte das vezes, desorganização morfossintática acentuada, frases desestruturadas, nas quais faltavam elementos de ligação, flexões etc. Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento.

O resultado da aplicação destes modelos foi, desde o uso de frases estereotipadas até a produção de frases bem organizadas do ponto de vista sintático, às quais faltava, no entanto, criatividade.

Os estudos longitudinais sobre aquisição da linguagem pela criança ouvinte, que, a partir da década de 70, se desenvolveram de forma crescente em todo o mundo, influenciaram o ensino do português para surdos. Com base na constatação de que os pais ouvintes adaptavam a sua linguagem ao nível de conhecimento do filho, passou-se a propor que se usasse com as crianças surdas o mesmo princípio, selecionando vocábulos e estruturas frasais que se adequassem ao seu nível de desenvolvimento linguístico, o que ficou conhecido como linguagem filtrada.

A Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, publicada em 1979 pelo MEC, em parceria com a Derdic-PUC/SP² e que refletia o pensamento da época, propunha que se selecionassem, com base nos estudos sobre aquisição da

² As várias menções que farei a este documento ao longo deste trabalho não têm intenção de criticá-lo, mas apenas de fundamentar as afirmações que aqui apresento. Como parte da equipe que respondeu pela elaboração da Proposta, estou ciente de que, embora ultrapassada em muitos aspectos, ela foi a primeira tentativa de se sistematizar o ensino de alunos surdos, naquela época chamados de deficientes auditivos.

linguagem por crianças ouvintes, alguns elementos que seriam trabalhados em atividades mais sistematizadas, uma vez que, segundo o documento, apenas a exposição a estruturas gramaticais, numa linguagem filtrada, não seria suficiente para que a criança surda iniciasse suas combinações sintáticas. Assim, seriam selecionados alguns nomes ligados a categorias semânticas, alguns verbos e um ou outro elemento pertencente a classes gramaticais, como pronomes possessivos, demonstrativos, advérbios de lugar, entre outros.

À medida que a criança fosse adquirindo e usando estes elementos em combinações sintáticas, novos elementos eram inseridos dentro das mesmas categorias gramaticais.

No final da década de 70, os estudos sobre aquisição da linguagem passaram a enfatizar o conteúdo (preocupação da semântica) em vez da forma (preocupação da sintaxe) dos enunciados e esta mudança teve influência na educação de surdos. Passou-se a obedecer, na seleção dos elementos que seriam trabalhados com os alunos surdos, também critérios semânticos. Assim, combinando critérios sintáticos e semânticos, fazia-se uma seleção das estruturas frasais que seriam trabalhadas, bem como das categorias, relações e traços semânticos.

Em relação à sintaxe, continuava-se começando pelas estruturas frasais simples e curtas, passando-se depois para as mais longas e complexas.

Em relação à semântica, havia uma seleção não só da categoria semântica e dos elementos que seriam trabalhados em cada uma, mas também dos traços semânticos e das relações semânticas a que os alunos seriam expostos de forma mais dirigida. Na seleção eram seguidos critérios de complexidade semântica. Os conceitos semanticamente mais simples eram ensinados primeiro e os mais complexos depois. A mesma ordem era obedecida na seleção das relações semânticas. Assim, as relações semânticas de localização e posse, as primeiras a serem adquiridas pelas crianças ouvintes, eram as primeiras a que as crianças surdas eram expostas³.

No trabalho com o léxico, algumas categorias semânticas eram selecionadas, sempre considerando a aquisição da linguagem pelas crianças ouvintes. Começava-se com animais, alimentos e partes do corpo, por exemplo, e, em

³Para conhecer mais sobre os aspectos semânticos envolvidos na aquisição da linguagem por crianças ouvintes, sugiro a leitura da minha dissertação de mestrado: Pereira, M.C.C. Aspectos semânticos na aquisição de preposições por criança brasileira, defendida na PUC-SP, em 1977.

cada uma delas, fazia-se a seleção dos vocábulos que seriam trabalhados, como, por exemplo, na categoria semântica de alimentos: arroz, feijão, carne, batata; na de animais: gato, pato, macaco; nas partes do corpo: mão, pé, boca, entre outros. A ampliação do léxico se dava tanto no acréscimo das categorias semânticas como no interior de cada uma delas⁴.

Mesmo com a ênfase no conteúdo, ou seja, com o privilégio da semântica, os alunos surdos continuaram a ser trabalhados com palavras e frases.

Assim como ocorreu na educação de ouvintes, a adoção de uma concepção interacionista e discursiva de linguagem pela escola trouxe mudanças também no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.

O ensino da língua deixou de obedecer a padrões preestabelecidos pelo professor e passou-se a expor os alunos surdos à língua, sem a preocupação de ensiná-los. A ideia subjacente é a de que, inseridos na língua em funcionamento, os alunos vão se constituir como interlocutores, usando-a na interação com colegas e professores. A sistematização da gramática vai se dar mais tarde, quando os alunos já estiverem usando a língua.

Na mesma época, motivada pelos resultados insatisfatórios do oralismo e pelas pesquisas linguísticas que reconheciam as Línguas de Sinais como línguas naturais, a escola passou a utilizar sinais na educação dos alunos surdos, inicialmente na forma bimodal, ou seja, concomitante à fala, obedecendo à ordenação frasal do português.

A discussão sobre o uso da abordagem bimodal, que está inserida na filosofia da Comunicação Total, não é objeto deste trabalho. Os leitores interessados encontrarão vários trabalhos que tratam do assunto. No entanto, é importante destacar que a Comunicação Total não possibilita a aquisição da língua de sinais, e sim de sinais, já que a ordem sintática usada é a da língua majoritária.

O reconhecimento de que a Língua de Sinais possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos – cognitivo, socioafetivo-emocional e linguístico – somado à reivindicação de comunidades de surdos quanto ao direito de usar a Língua de Sinais, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação de surdos, segundo o qual a pri-

⁴Para os interessados em conhecer este trabalho com mais detalhes, aconselho a consultar a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, publicada pelo MEC, em 1979, cujas informações bibliográficas se encontram no final deste livro.

meira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem da segunda língua, o português, no caso dos surdos brasileiros.

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes e deve ser adquirida na interação com usuários dela fluentes, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-nas no funcionamento desta língua.

Refletindo sobre a compreensão da leitura por alunos surdos

Assim como ocorreu no ensino da Língua Portuguesa, também na leitura e na escrita, a concepção de língua como código prevaleceu. Visando ao aprendizado do código escrito, o ensino obedecia a uma sequenciação de conteúdos que Koch (2003) chama de aditiva: ensinava-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Para a mesma autora, nesta concepção, o texto é considerado produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo receptor, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código.

A leitura, nesta perspectiva, se caracteriza como decifração de palavras. As informações estão no texto e cabe ao aluno a tarefa de decodificá-lo. Como refere Coracini (2002), o leitor seria o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido.

Fulgêncio e Liberato (2001; 2003), entre outros autores, criticam esta concepção de leitura. Estas autoras consideram a leitura o resultado da interação entre informações visuais e não visuais, ou seja, entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. As informações visuais se referem ao que está escrito, enquanto que as informações não visuais se referem ao conhecimento prévio que o leitor já tem. Segundo as mesmas autoras, frente ao texto, o leitor não decodifica cada símbolo presente ou interpreta cada palavra. Ele busca pistas. Sua atenção dirige-se para a busca de um sentido e, nesta tarefa, ele opera com a informação não visual, isto é, com o seu conhecimento prévio. É o conhecimento anterior sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer previsões e inferências, bem como reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto e prever o

significado, prescindindo da decodificação de cada elemento individual do texto. As autoras lembram que, se o leitor não dispõe de informações não visuais suficientes, muito pouco do texto pode ser previsto e assim ele vai precisar buscar mais informações no material escrito. Por outro lado, não é possível ler um texto valendo-se apenas da informação visual.

A mesma concepção de leitura é defendida por Kleiman (2004). Para a autora, a leitura implica uma atividade de procura, por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos que são relevantes para a compreensão de um texto.

Como explica Kleiman, a criança em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que está fazendo é decodificar, um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação sejam necessárias para a leitura. O leitor adulto não decodifica, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. A ativação do conhecimento prévio é, portanto, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do texto num todo coerente.

Também Kato (1995) defende a mesma ideia. Segundo ela, na medida em que o aprendiz desenvolve sua capacidade de se apoiar em seu conhecimento de mundo, estará cada vez menos dependente das unidades grafêmicas e silábicas e se apoiará cada vez mais em fatias informacionais significativas. A autora lembra que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético. O processo de análise e síntese da palavra em unidades menores será usado esporadicamente, quando o leitor se deparar com itens estranhos.

Vimos, portanto, que, na compreensão de um texto, o leitor utiliza o conhecimento adquirido ao longo da sua vida, seu conhecimento prévio. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

O conhecimento linguístico abrange, segundo Kleiman (2004), desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras em português, passando pelo conhecimento de vocabulário e das regras, até o conhecimento sobre o

uso da língua. O conhecimento textual se refere ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto. O conhecimento de mundo envolve tanto o conhecimento adquirido nas experiências e convívio numa sociedade, como o conhecimento sobre o assunto do texto.

Ao discutir a compreensão da leitura, Solé (1998) ressalta que, na escola, é tarefa do professor propiciar conhecimento prévio para que os alunos tenham condições de entender o que leem. Cabe a ele ensinar também os alunos a fazerem uso deste conhecimento.

Além do conhecimento prévio, os autores destacam a importância de se estabelecerem objetivos e propósitos claros para a leitura.

O leitor experiente lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo. Kleiman (2004) enfatiza que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura. Segundo ela, quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.

Ao se referir às práticas de leitura usadas com crianças ouvintes, Kleiman (2004) afirma que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação à leitura. Nele, a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas relacionadas ao ensino de língua.

Segundo Solé (1998), a interpretação do leitor depende em grande parte do objetivo estabelecido para a leitura. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. A autora destaca a importância de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos – para obter uma informação, para seguir instruções, para aprender, por prazer, entre outros – para que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados.

Solé faz referência à motivação como mais um elemento que interfere na compreensão do texto. Ressalta que, para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem nas mãos de forma autônoma ou contando com a ajuda de uma pessoa mais experiente, caso contrário, o que poderia ser um

prazer pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. A autora lembra que uma atividade pode ser motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e se a tarefa corresponde a um objetivo.

Em relação ao papel do professor no processo de compreensão do texto pelos alunos, Solé (1998) lembra que cabe a ele: incentivar o aluno a ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa; proporcionar os recursos necessários para que o aluno possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura; e transformá-lo em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, fazendo uso de seus conhecimentos, experiências e levantando expectativas e questionamentos.

Como o professor já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as predições sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno as pistas necessárias. Cabe ao professor, também, uma análise cuidadosa do vocabulário do texto a fim de determinar que palavras provavelmente desconhecidas pelo aluno são inferíveis a partir do contexto, quais não são e quais precisam de uma definição também contextualizada.

Passando para a questão da compreensão da leitura por alunos surdos, não se pode esquecer que a maior parte deles chega à escola sem língua e frequentemente inicia o aprendizado da leitura e da escrita do português. Considerando que o ensino obrigatório se inicia por volta dos 6 anos de idade da criança, e coincide, na maior parte das escolas, com o início do processo de ensino da leitura e da escrita, conclui-se que, para a maioria das crianças surdas, aprender a ler e a escrever significa aprender uma língua.

Até recentemente (e ainda hoje em muitos lugares), com base na concepção de língua como código e da escrita como representação da oralidade, o trabalho com a leitura e com a escrita tinha início com o estabelecimento da relação entre significante, ou imagem acústica, e significado, ou conceito. As palavras a serem ensinadas eram geralmente escolhidas considerando-se as sílabas que o professor queria trabalhar na alfabetização.

A Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (1979), documento referência na educação de surdos, recomendava que, na medida do possível, todos os vocábulos fossem apresentados juntamente com a representação concreta

para que as crianças surdas pudessem vivenciar a situação, usando todos os sentidos, ou seja, as pistas visuais, táteis, auditivas, olfativas, gustativas. Só posteriormente seriam usadas figuras até que a associação entre significante e significado estivesse estabelecida. Uma vez que as crianças surdas tivessem adquirido o vocabulário trabalhado, seria possível partir de um texto de pelo menos três frases simples, e que obedecesse à sequência início, meio e fim. A ideia era a de que as crianças surdas recebessem, por meio da leitura orofacial e dos restos auditivos, uma estrutura simples, completa, da qual seria extraída a palavra-chave. Desse modo, a criança realizaria, concomitantemente, a análise e a síntese, isto é, com as sílabas já conhecidas, formaria novas palavras, frases e histórias que deveriam ser trabalhadas, em várias situações, formando, assim, um processo cíclico.

Na apresentação acima fica evidenciado que, embora haja, na Proposta Curricular, menção ao texto, ele é apenas um pretexto para a introdução das palavras e das sílabas que serão ensinadas naquele momento.

A ênfase nas sílabas e nas palavras pode ser observada nos exercícios sugeridos aos professores na Proposta. Dentre eles, destaco apenas alguns, extraídos do volume 1 (p. 50):

- reconhecer e identificar as palavras-chave em frases simples;
- reproduzir, por escrito, palavras e frases curtas;
- reconhecer e identificar as sílabas dos vocábulos;
- formar palavras, combinando as sílabas estudadas;
- formar frases simples com as palavras estudadas;
- ordenar sílabas, formando palavras;
- ordenar palavras, formando frases simples;
- ordenar frases simples, formando texto.

Nas atividades acima verifica-se a concepção aditiva de que fala Koch (2001), ou seja, partir das sílabas, para as palavras e destas para a frase. Os textos consistiriam da combinação de frases.

Como se pode observar nos exercícios acima, o trabalho com crianças surdas não diferia do adotado com crianças ouvintes.

Por muito tempo a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. O aluno ouvinte, quando começa a ler e a escrever, já dispõe de uma língua e se baseia

nela na construção da leitura e da escrita; a criança surda pode conhecer alguns vocábulos e mesmo algumas estruturas, mas raramente apresenta conhecimento suficiente da língua portuguesa que o ajude na tarefa de atribuir sentido na leitura, bem como de construir sentido na escrita.

Embora a oralidade não seja condição indispensável para a leitura e a escrita, é esperado que a criança ouvinte se apoie em suas habilidades orais para construir suas hipóteses sobre a leitura e a escrita; a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, suas habilidades visuais⁵. A criança surda vê palavras no papel e constrói visualmente suas hipóteses sobre a escrita. Neste processo ela pode, assim como a criança ouvinte que soletra enquanto lê, fazer uso do alfabeto digital. Svartholm (2003) alerta para o perigo de, ao usar o alfabeto digital, o aluno surdo decodificar as palavras, sem atribuir significado ao que lê. É o que se pode observar nos dados de um dos sujeitos de Almeida (2000).

Ao ser solicitado que lesse um texto apresentado pela pesquisadora, o sujeito fez uso do alfabeto digital, soletrando a maior parte das palavras, inclusive os sinais de pontuação.

Embora a leitura do sujeito de Almeida se caracterizasse como decodificação dos símbolos escritos, vez ou outra se observavam tentativas de atribuir significado a algumas palavras. Assim, por exemplo, nas palavras “cara” e “fazendo”, ele perguntou se era igual a “caro” e “fazenda”, em “identidade”, fez o sinal de “RG” e diante da palavra “expressão”, soletrou e fez sinal de pressão, pensou que se referisse a caminhão por ser pesado e fez sinal de ex-namorada. Finalmente, para “significado” perguntou se era igual a signo. Estes exemplos revelam um movimento do sujeito de buscar no seu conhecimento prévio pistas que o ajudem a atribuir sentido às palavras lidas. Na tentativa de atribuir significado à palavra “expressão” o sujeito parece fazer uma análise da palavra, dividindo-a em “ex” e “pressão” e vai buscar em seu conhecimento prévio um contexto em que estas palavras façam sentido.

Mesmo tendo conseguido atribuir significado a algumas palavras e dispondo das ilustrações que acompanhavam o texto, o sujeito de Almeida pareceu ficar preso a cada palavra.

Quando foi pedido que relatasse, por escrito e depois em Língua de Sinais,

⁵ Este assunto será retomado no próximo capítulo.

o que havia lido, este mesmo sujeito retomou as palavras conhecidas e construiu um texto que não tinha semelhança com o original, mas que parecia ter tido origem na sua vivência.

O exemplo apresentado acima ilustra a leitura da maior parte dos alunos surdos submetidos a um trabalho que valorizava a decodificação das palavras como requisito para chegar ao significado do texto. Ainda que se observe, no exemplo, preocupação do sujeito em construir um sentido na leitura, esta construção incide nas palavras individualmente.

A ênfase na palavra, associada ao pouco conhecimento do português por parte do aluno, parece ter respondido por uma supervalorização do léxico na educação de surdos.

Góes (1996) entrevistou professores e alunos surdos, entre 14 e 26 anos de idade, que frequentavam ensino supletivo e todos atribuíram as dificuldades dos surdos, na leitura e na escrita, ao domínio insuficiente do vocabulário.

Dificuldades na compreensão das palavras também foram observadas por Fernandes (1990, 2003), que analisou o desempenho, na compreensão e reprodução de textos de 40 surdos adultos, com diferentes graus de escolaridade, desde a quarta série do Ensino Fundamental, até o ensino superior completo.

Apesar de diferenças significativas entre os sujeitos, a grande maioria apresentou dificuldades na compreensão das palavras, o que, segundo Fernandes, consistiu em dois principais fatores que impediram a organização conceitual dos textos lidos. Esta dificuldade se manifestou não apenas no não entendimento de palavras lidas, mas ainda na confusão de uma palavra com outra já conhecida, levando à deturpação do significado de uma frase ou mesmo de todo o texto.

A preocupação com o vocabulário parece ter decorrido da concepção de texto como conjunto de palavras que se sucedem uma às outras na linearidade espacial e temporal do papel, como se o sentido do texto resultasse da soma do significado isolado de cada palavra (Coracini, 2002). Tal concepção está tão arraigada nos professores que, mesmo trabalhando com texto, é comum que peçam aos alunos que, após lerem, sublinhem as palavras desconhecidas. Agindo assim, os professores reforçam, para os alunos, a importância das palavras na leitura.

Sem desconsiderar a importância do vocabulário para a leitura, vale retomar as ideias de Fulgêncio e Liberato (2001), de que, para a leitura, o que inte-

ressa não é a identificação do significado isolado de cada palavra, mas sim a apreensão do conteúdo e da significação da palavra naquele contexto. Sem a montagem de um sentido coerente para o texto, o leitor torna-se altamente dependente das informações presentes no texto. Para depender menos das informações presentes no texto, o leitor surdo precisa, assim como o ouvinte, contar com seu conhecimento prévio e talvez este seja um dos grandes problemas enfrentados por grande parte dos alunos surdos.

Por virem de famílias ouvintes, na maioria das vezes as crianças surdas não participam das conversas em casa, o que resulta em empobrecimento em relação ao conhecimento. Assim, é comum que as crianças surdas cheguem à escola sem conhecimento da língua usada na escola e com muito pouco conhecimento de mundo. Convém lembrar que conhecimento linguístico e de mundo constituem o conhecimento prévio.

A importância do conhecimento prévio é apontada também por pesquisadores da área da surdez, como Lane, Hoffmeister e Bahan (1996). Estes autores referem que, para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, não apenas de vocábulos isolados. Permite, ainda, lembrar o que leram, um processo que é ajudado pela integração de informação nova àquilo que já sabem. Para os mesmos autores, o conhecimento que as crianças trazem para os textos inclui histórias que são passadas através das gerações, assim como acontecimentos do dia a dia, regras e valores culturais.

Ao entrar na escola, os alunos surdos são inseridos na linguagem escrita, num trabalho em que o foco é colocado na decodificação das palavras e não na atribuição de sentido ao texto.

Pesquisas que avaliam a compreensão de leitura de alunos surdos, submetidos a textos e não a vocábulos isolados, apontam para mudanças significativas no seu desempenho.

Friães (1999) analisou a compreensão de leitura de alunos surdos do Ensino Fundamental de uma escola especial com o objetivo de entender como se dá a compreensão da leitura por estudantes surdos e qual o papel que a restrição do vocabulário tem no desempenho deles. Solicitou-se a 10 estudantes da sétima

série do Ensino Fundamental que escolhessem um texto, o qual deveria ser lido e reproduzido oralmente ou através de sinais. Os textos foram escolhidos pelos alunos em várias revistas semanais que estavam dispostas sobre uma mesa. Após a leitura, solicitou-se que os alunos reproduzissem o texto que leram.

A análise das reproduções evidenciou que, contrariamente à afirmação de que os surdos não entendem o que leem, todos os sujeitos do estudo demonstraram ter compreendido os textos lidos, mesmo referindo desconhecimento de alguns vocábulos. Todos recorreram ao seu conhecimento de mundo para entender os textos e, quando não entendiam uma palavra, a pulavam, o que não prejudicou a compreensão dos textos. De modo geral, todos captaram as informações que mais chamaram a sua atenção, atendendo, assim, aos objetivos que estabeleceram para a sua leitura. Os sujeitos, de modo geral, não demonstraram preocupação com a compreensão dos vocábulos isoladamente, mas do texto, o que resultou não só de suas habilidades de leitura, mas também da postura da escola onde estudavam.

Um outro aspecto que deve ser destacado no ensino da leitura e da escrita para alunos surdos se refere ao fato de que, muitas vezes, professor e aluno não partilham a mesma língua, o que dificulta o desenvolvimento de conhecimento prévio.

Considerando-se que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo e da língua que vai ser usada na escrita, tornando possível a eles entender o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.

Esta opinião é partilhada por outros pesquisadores da área da surdez e da educação de surdos, como Svartholm (1994), linguísta sueca, para quem a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua. Ao se referir ao ensino das crianças surdas, Svartholm propõe que a atenção deva estar voltada para a apresentação de textos por meio de narrações repetidas e traduções na língua de sinais. A tradução não deve ser palavra por palavra, mas do texto como um todo.

Os alunos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deve ser capaz tanto de traduzir seu conteúdo na Língua de Sinais, como também de explicar e esclarecer os alunos em relação aos aspectos relacio-

nados à construção dos textos. Para a autora, tais explicações deveriam ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual seriam elucidadas as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária. A meta é esclarecer o significado, o conteúdo nos textos e mostrar como ele é expresso nas duas línguas.

Ao se referir à educação de surdos na Suécia, Svartholm (2003) destaca a importância de se ler para as crianças surdas, desde a idade pré-escolar. Pode-se contar uma história em Língua de Sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças leem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na Língua de Sinais. A autora ressalta que os textos lidos não são adaptados, mas fazem parte de livros comuns para crianças: contos de fadas, histórias e outros tipos de textos próprios para crianças.

Também Tovar (2000), linguista colombiano e pesquisador na área da surdez, enfatiza a importância de se possibilitar condições para que a criança surda tenha consciência da utilidade e do prazer da língua escrita. Segundo o pesquisador, isso pode ser conseguido lendo-se para ela contos, escrevendo-lhe bilhetes e cartões, lendo com ela, consultando anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença, fazendo-a ver a utilidade da escrita nas atividades da vida diária, como compras e passeios. Para o mesmo autor, a leitura é a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. A ênfase deve estar em ler, não em ensinar a ler. Na medida em que a criança seja exposta de maneira significativa a textos variados, de crescente nível de descontextualização, irá adquirindo a linguagem escrita de maneira natural.

Analizando a compreensão da leitura por alunos surdos

Após a apresentação dos fundamentos teóricos que sustentam a visão sobre a leitura e a escrita com alunos surdos, este capítulo passa a dedicar-se à análise de atividades que envolvem a compreensão da leitura por alunos surdos.

Como foi referido na apresentação, este livro teve origem em trabalho desenvolvido com professores que atendem, nas salas de recursos e nas salas especiais das escolas estaduais de São Paulo, alunos surdos, bem como professores

de Língua Portuguesa que não necessariamente têm ou tiveram alunos surdos nas suas classes com alunos ouvintes.

O objetivo de incluir professores de português no trabalho era possibilitar uma integração entre professores que têm formação para trabalhar com alunos surdos, mas a quem falta, muitas vezes, conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento e a gramática do português e professores, bacharéis e licenciados em Língua Portuguesa, que não têm conhecimento sobre a surdez e muitas vezes não tiveram contato com nenhum aluno surdo. A idéia foi a de propiciar situações em que a parceria professores de surdos e professores de Língua Portuguesa pudesse reverter em melhoria no ensino para os alunos surdos, bem como assessorar o trabalho dos professores de surdos no que se refere, principalmente, à leitura e à escrita, uma solicitação antiga dos professores.

O conjunto de professores que participaram dos encontros totalizava cerca de 320, que vinham de todas as partes do Estado de São Paulo. A distância parecia não afetar o ânimo desses educadores, que, apesar do cansaço, participavam com entusiasmo das atividades propostas. Por se tratar de um grupo muito grande, ele foi dividido em quatro.

A proposta inicial foi a de que fossem realizados três encontros com cada grupo, nos quais seriam tratadas questões gerais sobre os aspectos envolvidos na leitura e na escrita, bem como as especificidades dos alunos surdos. Após os três encontros, por solicitação dos professores foi feito o convite para que fosse dada continuidade ao trabalho por mais um ano. Foram realizados mais seis encontros com cada grupo.

Nesses encontros os objetivos foram se modificando à medida que o grupo ia avançando nas discussões.

Os primeiros encontros tiveram como objetivo discutir com os professores aspectos envolvidos na leitura e na escrita de alunos ouvintes e surdos. Nos encontros que se seguiram, os objetivos foram, entre outros, propiciar condições para que os professores refletissem sobre a importância da leitura para os alunos surdos, bem como pensassem e repensassem estratégias que possibilitassem a compreensão da leitura e a produção de textos pelos alunos; acreditassem na leitura como possibilidade de aquisição da Língua Portuguesa pelos alunos surdos; vissem a escrita dos alunos surdos como indício do conhecimento que eles têm do português e não como erro; assu-

missem o papel de parceiros no processo de compreensão da leitura e na produção da escrita pelos alunos.

Os conteúdos tratados em cada encontro diziam respeito a algum aspecto relacionado à compreensão da leitura e à produção da escrita, às dificuldades dos alunos surdos em compreender o que leem e em produzir textos, ao papel da Língua de Sinais na leitura e na escrita de alunos surdos, às estratégias para possibilitar a compreensão da leitura e o desenvolvimento da escrita dos alunos em diferentes níveis de escolaridade.

Todos os encontros tinham a duração de seis a oito horas e eram divididos em uma parte teórica, que podia abrir ou fechar o encontro, de acordo com o objetivo, e de uma parte prática, na qual os alunos se agrupavam, sempre misturando professores de surdos com professores de Língua Portuguesa, e desenvolviam alguma atividade relacionada ao conteúdo do encontro. Em muitas ocasiões era solicitado antecipadamente que os professores trouxessem atividades de leitura ou de escrita desenvolvida com os alunos e algum aspecto era destacado no encontro visando à análise do material. Para o último encontro foi pedido aos professores que trouxessem produções escritas de um aluno, recolhidas ao longo do ano. O objetivo era promover um olhar sobre o desenvolvimento do aluno, bem como sobre as atividades propostas pelos professores. Este último encontro foi fechado com a confecção de pôsteres, seguida de apresentação oral pelos professores.

O primeiro contato com os professores que tinham alunos surdos evidenciou que, enquanto alguns pareciam acreditar na possibilidade de os alunos atribuírem sentido ao que liam, muitos não pareciam acreditar nessa possibilidade e se contentavam com a decodificação de palavras, sem compreensão. Alguns professores confessaram que seus alunos eram copistas, enquanto outros propunham a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros e tipos textuais.

Alguns professores usavam a Língua de Sinais, enquanto outros não. Professores relatavam que alguns alunos demonstravam interesse pela leitura e outros, não.

Diante deste quadro bastante diversificado, o objetivo foi fornecer subsídios teóricos que fundamentassem a prática dos professores e promovessem mudanças na prática daqueles que não pareciam acreditar no potencial de leitura de seus alunos.

Em relação à leitura, após a discussão das diferentes concepções de leitura

adotadas na educação de surdos, e de aspectos teóricos relacionados à compreensão de textos, foi solicitado aos professores que trouxessem alguma atividade de leitura desenvolvida com seus alunos. A orientação que eles receberam foi que na atividade constassem os objetivos e as etapas de trabalho que foram seguidas.

No encontro seguinte, os professores foram reunidos em grupo, discutiram todas as atividades e selecionaram algumas para serem apresentadas.

Na apresentação dos grupos, foi possível observar que, de modo geral, todos os professores propuseram a leitura de textos e não de palavras. Eram textos de diferentes gêneros e tipos textuais, como textos narrativos (contos de fada, fábulas, novelas, lendas); textos informativos (notícias de jornal ou de revistas que trazem artigos sobre um tema, receitas culinárias), textos poéticos (poesias ou letras de músicas que eram trabalhadas como poesias, sem preocupação com a melodia), cartas, bilhetes, receitas culinárias, entre muitos outros.

Os professores expressaram preocupação em propiciar aos alunos conhecimentos para que pudessem atribuir sentido aos textos lidos, fazendo uso de vídeos antecedendo a leitura, possibilitando a vivência dos alunos, bem como lendo diferentes textos sobre um mesmo assunto, entre outras atividades. A explicação do conteúdo do texto em Língua de Sinais; o levantamento do conhecimento que os alunos têm em relação ao assunto do texto; a contextualização do texto em relação à vivência dos alunos foram algumas das sugestões dadas para possibilitar a ativação do conhecimento prévio dos alunos, tão importante na leitura, como apontaram todos os autores citados na fundamentação teórica deste trabalho.

Visando possibilitar ao leitor dados sobre a compreensão da leitura por alunos surdos, são apresentadas, a seguir, algumas atividades das muitas que os professores enviaram.

Na impossibilidade de apresentar todas, foram selecionadas atividades que apresentavam diferenças nas estratégias usadas para avaliação da compreensão do texto pelos alunos.

Atividade 1 – desenvolvida por uma menina surda, de 13 anos, que, segundo a professora, na leitura individual, gosta de ler textos com assuntos de seu interesse (revistas de novelas, de TV e de artistas); na leitura proposta pela professora é um pouco resistente, mas, se envolve e lê quando a professora começa a contar com gestos e sinais.

Texto: O BILHETE

O BILHETE

Rita chegou da escola e, como sempre fazia, foi procurar Marajá para brincar.



Só que não o encontrou.



Começou a ficar assustada quando também não achou a mãe.



Já ia chorar quando viu algo pregado na porta da geladeira.



Nada como um bilhete para nos avisar!



Atividade proposta:

Marque no gabarito com um X ou pintando a coluna certa:

1. De onde Rita estava chegando?

- a) do mercado.
- b) da casa de uma amiga.
- c) de um passeio.
- d) da escola (X).

2. Quem ela foi procurar?

- a) Marajá, seu cachorro. (X)
- b) Marujo, seu carrapato.
- c) Maracujá, seu cachorro.
- d) Marcondes, seu gato.

3. O que Rita falou quando percebeu que sua mãe não estava em casa?

- a) Será que foram embora?
- b) Será que vão demorar?
- c) Será que foram sequestrados? (X)
- d) Onde será que eles estão?

4. O que Rita viu e leu pregado na geladeira?

- a) uma carta.
- b) um anúncio.
- c) uma receita.
- d) um bilhete. (X)

5. O que a mãe de Rita foi fazer?

- a) Levar o Marajá para passear.
- b) Levar o Marajá para vacinar. (X)
- c) Levar o Marujo para caminhar.
- d) Levar o gato para vacinar.

6. Quem escreveu o BILHETE:

- a) A Rita
- b) O Marajá.
- c) O médico.
- d) A mãe da Rita. (X)

7. Como ficou Rita depois que leu o BILHETE?

- a) Preocupada, pois não tinha dinheiro.
- b) Aliviada, porque sabia onde estava a mãe. (X)
- c) Feliz, pois sua mãe tinha sumido com o gato.
- d) Com fome, porque na geladeira não tinha nada.

O texto escolhido para leitura se caracteriza como história em quadrinhos. As figuras, bem apresentadas, auxiliam a compreensão do texto.

Para avaliar a compreensão pelo aluno, a professora formula perguntas de múltipla escolha, o que possibilita verificar a compreensão sem a interferência da produção. A aluna responde corretamente a todas as perguntas, revelando que entendeu pelo menos algumas palavras do texto, o que lhe possibilitou cumprir a tarefa. Pelo tipo de proposta de compreensão, não é possível afirmar se a aluna entendeu todo o texto, mas, com a ajuda das figuras e de algumas palavras, foi capaz de responder a todas as questões.

Atividade 2 – desenvolvida por uma menina surda, de 14 anos, usuária da Língua de Sinais. Segundo a professora, quando a aluna percebeu a importância da escrita, se envolveu e começou a escrever bilhetes e cartas para a professora e para as pessoas da família. Nestas atividades perguntava como se escreviam as palavras.

A proposta da professora foi a seguinte:

1- Leia o convite (por e-mail) com atenção:

15/05/04

Oi Fernanda!
Como vai você?

Estou com muita saudade, por isso quero te convidar para passar suas férias de julho aqui na minha casa.

Também, no dia 25/06/04, será meu aniversário e eu vou fazer uma festa.

A festa será no sítio da vovó Carmem, no domingo, às 9:00.
Vamos brincar, dançar, nadar, comer muito, será muito legal.
Quero que você venha, por favor!

Um beijo!
Bárbara

Responda com atenção:

1. Quem escreveu este convite?

Bárbara

2. Para quem Bárbara escreveu este convite?

Fernanda

3. Quando será o aniversário de Bárbara?

Domingo 25/6/04

4. Onde será o aniversário de Bárbara?

No sítio da vovó.

5. Que horas será o aniversário de Bárbara?

9:00hs.

A estratégia usada pela professora para avaliar a compreensão deste texto foi semelhante à usada no texto anterior com a diferença de que, nesta, a aluna deveria responder às perguntas, o que requeria que entendesse o que estava sendo pedido para depois localizar a informação no texto. Solé (1998) classifica estas perguntas como de resposta literal, ou seja, aquelas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.

Para responder às perguntas, a aluna precisaria saber que “quem” se refere a pessoa; “para quem”, ao beneficiário da ação; “onde”, ao lugar, e “quando”, a tempo.

A aluna respondeu corretamente a todas as perguntas, revelando compreensão das perguntas e buscando no texto as informações solicitadas. Chamo a atenção para as respostas objetivas, geralmente de uma palavra só, mas que atendem ao solicitado. Assim como o texto anterior, não dá para afirmar que a aluna tenha entendido todo o texto, mas conseguiu encontrar nele as informações solicitadas.

Atividade 3 – desenvolvida pela mesma aluna da atividade anterior. Segundo informações da professora, o grupo havia estudado em história e geografia todos os municípios próximos à sua cidade e principais indústrias e produções.

A professora deu para a aluna uma notícia, extraída do jornal da cidade, para que ela lesse e respondesse perguntas sobre o texto.

Texto: Notícia**Cai número de fábricas de cerâmica na Barra Bonita**

Número de fábricas de telhas e pisos caiu de 40 para 15 por causa da falta de matéria-prima e do desaquecimento da economia.

O número de fábricas de telhas e pisos cerâmicos em Barra Bonita e Igarapé do Tietê diminuiu em quase dois terços, desde o ano 2000, quando o setor entrou em crise. A falta de matéria-prima na região (argila e barro) e o aumento nos preços de materiais usados no acabamento, como o gás natural, provocaram o fechamento sucessivo de mais de 20 empresas. Das 40 unidades de produção que havia no ano 2000 nas duas cidades, atualmente funcionam apenas 15.

Só neste ano mais três fecharam. O número de pessoas empregadas também caiu. No início de 2001 havia pelo menos 2 mil trabalhadores com registro em carteira no setor. Hoje há menos de 900, segundo o presidente do sindicato da categoria (nome).

(A notícia traz duas fotos: na primeira se veem três trabalhadores fazendo telhas. Abaixo da foto se lê: “Funcionários em setor de produção de cerâmica em Barra Bonita: crise fecha fábricas e vagas”. Na segunda foto se vê uma pilha de telhas, abaixo do que se lê: “Setor de produção de cerâmica em fábrica de Barra Bonita: crise devido à falta de argila e barro”).

No texto, escritas à mão, leem-se algumas palavras, seguidas da explicação. São elas:

Atualmente = hoje/agora

Falta = não tem

Matéria-prima = barro/que usa para fazer

Economia = dinheiro (R\$)

Setor = grupo

Dois terços = $2/3$ (acompanha um desenho de um círculo dividido em três partes, sendo duas sombreadas).

Após a leitura do texto, foi solicitado que a aluna respondesse às seguintes questões:

1. Sobre o que o texto está falando?

O número de fábrica de telhas e pisos cerâmicos em Barra Bonita e Igarapu do Tietê.

2. Quais as cidades que o texto está falando?

Barra Bonita e Igarapu do Tietê.

3. O que aconteceu com as fábricas de telhas e pisos cerâmicos de Barra Bonita e Igarapu do Tietê?

Fechamento.

4. Quantas fábricas tinham em 2000, em Barra Bonita e Igarapu do Tietê, de telhas e pisos?

Das 40 unidades de produção que havia no ano 2000 nas duas cidades.

5. Hoje (atualmente) quantas fábricas têm na cidade funcionando?

Atualmente funcionam apenas 15.

Antes de analisar a atividade de compreensão de leitura proposta pela professora, cabe fazer um comentário sobre a explicação de algumas palavras, que se leem no texto.

Embora, num primeiro momento, a atitude da professora possa refletir preocupação com palavras individuais, o exame das palavras explicadas revela serem elas importantes para a compreensão do texto. Neste caso, provavelmente antevendo a dificuldade da aluna, a professora optou por fornecer a explicação de palavras que lhe pareciam importantes para a compreensão e que provavelmente não seriam inferidas pela aluna com base no contexto. Solé (1998) lembra que dar a explicação de palavras-chave pode ser uma estratégia usada pelo professor para evitar que o aluno interrompa a leitura e perca o interesse. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que, no caso da criança surda, não se deve explicar todas as palavras que o aluno possa

não saber, mas apenas aquelas fundamentais para compreensão do texto, caso contrário se estará privilegiando a leitura de palavras e impedindo que o aluno aprenda a usar estratégias que lhe permitam atribuir sentido ao texto, ainda que não entenda todas as palavras.

Em relação à atividade para avaliar a compreensão, como no texto anterior, a professora formula perguntas que parecem ter como meta a obtenção de informações sobre o texto. No entanto, observa-se diferença em relação ao tipo de informação solicitada.

Algumas perguntas, como a 4 e a 5, requerem apenas que a aluna localize, no texto, a informação solicitada. A aluna responde adequadamente a estas perguntas, copiando o trecho que contém as informações solicitadas. Na resposta à pergunta 5, a aluna substitui a palavra atualmente por hoje, que consta das palavras explicadas pela professora.

A pergunta 2 requer que a aluna recorra ao seu conhecimento prévio, uma vez que no texto não aparece a palavra **cidade**. Assim, a aluna deveria saber que Igarauçu e Tietê são cidades. Segundo informação da professora, o grupo tinha estudado as cidades vizinhas e assim a pergunta avaliava não exatamente a compreensão do texto, mas do conteúdo ensinado pela professora.

A pergunta 3 requer uma compreensão mais global do texto. A aluna parece saber a resposta e recorre ao texto para responder à pergunta, copiando a palavra que se referia à ação de fechar, informação solicitada pela professora.

A pergunta 1 exige a formulação de uma resposta. Embora a resposta não conste do texto, a aluna a deduz.

As perguntas 1, 2 e 3 podem ser consideradas, de acordo com a classificação proposta por Solé (1998), perguntas para pensar e buscar, uma vez que a resposta pode ser deduzida, mas exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.

Atividade 4 – desenvolvida por aluno do EJA (Educação de Jovens e Adultos) – Supletivo noturno, correspondente à 5ª série do Ensino Fundamental.

Aluno e professora recortaram do jornal duas fotos sobre uma partida de futebol e o aluno produziu o texto. A primeira foto mostra o goleiro abaixado em frente ao gol e a bola dentro. Abaixo dela se lê: “O goleiro Adir observa a

bola já dentro do gol: Corinthians goleou o Cianorte por 5 a 1”. A segunda foto mostra dois jogadores se abraçando e um levantando os braços. Abaixo da foto se lê: “Roger e Tavez comemoram gol corinthiano enquanto Carlos Alberto agradece aos céus”.

Produção do aluno:

Quarta-feira dia 6 de abril, ontem, 20:30, hora jogo corinthians é cianorte.
Eu ovivo radio joga José mim.
Meu José falia gol Ismael.
Corinthians, gol 5 é cianorte 1.
Eu gosto futebol.

Em seguida, a professora deu a reportagem, os dois a leram e a professora fez um questionário sobre o texto.

Notícia do jornal

A doce vingança do Corinthians

Time de Passarella arrasa com o Cianorte e avança às oitavas-de-final do caminho mais curto para a Libertadores

São Paulo – O Corinthians contou com a força de sua torcida, a disposição dos jogadores e os erros dos adversários, que falharam em pelo menos três gols, para golear o Cianorte por 5 a 1, ontem, no estádio do Pacaembu, e avançar às oitavas-de-final da Copa do Brasil.

O time de Parque São Jorge entrou em campo com a obrigação de reverter a derrota de 3 a 0 na partida de ida. E conseguiu o resultado que precisava.

Precisando do resultado, o Corinthians apostou em uma forte pressão e no apoio de sua torcida, que compareceu em ótimo número ao Pacaembu

continuação »

(34.330 pagantes), para ir para cima do adversário. Logo aos 12 minutos, na saída de bola do Cianorte, Tevez interceptou um recuo, driblou o goleiro Adir e marcou o primeiro gol da partida. O Corinthians continuou pressionando em busca do segundo gol.

Mas, aos 28, o Cianorte empatou. Após cobrança de falta, Fábio Costa defendeu parcialmente. No rebote, Edson Santos empatou. O gol, no entanto, aconteceu de forma irregular, já que quatro jogadores do Cianorte estavam impedidos. Aos 33, o Cianorte teve boa chance para virar o placar. Binho tocou por cima de Fábio Costa. A bola, no entanto, foi para fora.

Precisando do resultado, o Corinthians apostou em uma forte pressão e no apoio de sua torcida

Desesperado em busca de gols, Passarella resolveu trocar, aos 37, o zagueiro Marinho por um jogador mais ofensivo, o meia Rosinei. Aos 40, Bobô driblou o goleiro Adir e, com o gol vazio, chutou para fora. Os torcedores voltaram a se animar antes do intervalo, aos 45 Roger recebeu um ótimo lance na esquerda e chutou um chute potente, cruzado, marcando o segundo gol corinthiano.

Goleada – O segundo tempo também começou de forma empolgante. Com um minuto, Carlos Alberto recuperou uma bola na direita e tocou para Tevez, que só teve o trabalho de empurrar para o gol e marcar o terceiro corinthiano na partida. Aos 7, numa cobrança de falta, Roger chutou forte, no meio do gol, mas o goleiro Adir falhou e deixou a bola entrar.

O Corinthians continuou perigoso e acertou duas bolas na trave, uma com Carlos Alberto e a outra com Bobô. O gol da classificação foi marcado aos 35, por Gustavo Nery. A bola era defensável, mas Adir, novamente, colaborou.

Responda:

1. Com quem o Corinthians jogou?

O Cianorte

2. Quanto foi placar do jogo?

Corinthians 5 X 1 Cianorte

3. Quem venceu?

Corinthians

4. Quem fez os gols do Corinthians?

ROGER e TEVEZ, GUSTAVO NERY.

5. Quem fez o gol do Cianorte?

EDSON SANTOS

6. Marque quem fez o gol nos tempos abaixo:

1ª tempo

12 mim TEVEZ

28 mim EDSON SANTOS

45 mim ROGER

2ª tempo

1 mim TEVEZ

7 mim ROGER

35 mim GUSTAVO NERY

7. Qual é o nome do goleiro do Corinthians?

FÁBIO COSTA

8. Qual o nome do goleiro do Cianorte?

ADIR

9. Qual é o nome do técnico do Corinthians?

TÉCNICO DANIEL PASSARELLA

10. Qual é o nome do técnico do CIANORTE?

Técnico: Caio Junior

Fica evidente o interesse do aluno pelo assunto tratado no texto, haja vista a quantidade de informações que parece ter sobre ele. Antes mesmo de ler o texto proposto pela professora, com base nas fotos o aluno faz um resumo da partida de futebol.

Em relação às perguntas formuladas pela professora, é possível que o aluno tenha se reportado ao texto para buscar as informações solicitadas, no entanto certamente teve a sua tarefa facilitada pelo conhecimento prévio sobre o assunto.

Atividade 5 – desenvolvida por um menino de 15 anos, que tem irmão surdo mais velho, com o qual usa Língua de Sinais, embora os familiares saibam pouco a Língua de Sinais e por esse motivo a comunicação com eles se dê, segundo a mãe, mais pela leitura orofacial e/ou pela escrita quando não entendem. A professora usa Língua de Sinais e também se beneficia da excelente leitura orofacial que ele faz, quando necessário.

O texto selecionado para leitura foi retirado de um jornal. A professora conversou com os alunos sobre alguns direitos e deveres da criança, principalmente o acesso à escola. Após essa conversa, na qual os alunos expuseram a sua opinião com relação ao trabalho infantil, a professora pediu que registrassem a opinião deles no caderno.

Trabalho infantil

Leis protegem contra o trabalho

Muita gente diz que o Brasil é um país de contradições. Ao mesmo tempo que há gente muito pobre, ao mesmo tempo que o Brasil é desenvolvido em algumas áreas, é atrasado em outras.

Haiti e Guatemala são os primeiros. No Brasil, há 4 milhões e 500 mil crianças entre 5 e 14 anos trabalhando, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ao mesmo tempo, o Brasil tem as leis mais avançadas do mundo sobre defesa dos direitos da criança e do adolescente. É o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essas leis garantem às crianças o direito à saúde, à escola, à proteção, à convivência em comunidade e proíbem o trabalho para as crianças antes dos 14 anos, “salvo na condição de aprendiz”. O adolescente com mais de 12 anos pode trabalhar num serviço educativo, em que aprenda uma profissão, desde que não atrapalhe seu desenvolvimento e que ele não deixe de frequentar a escola.

Do jornal *Folhinha de São Paulo*, abril 1998.

(o texto traz a foto de crianças trabalhando numa carvoaria)

Visando a que o aluno desse a sua opinião, a professora formulou a seguinte pergunta:

Qual a sua opinião a respeito do trabalho infantil?

Eu não gostar errado porque crianças trabalho.

Trabalho mãe, pai certo,

Comprar de comida, roupa e crianças só estudante.

Crianças trabalho magro porque triste, cansado não escola estudante.

Nesta atividade, destaca-se a estratégia utilizada pela professora. Ao solicitar a opinião do aluno, ela não parece ter como meta a obtenção de informações, mas um posicionamento do aluno em relação ao assunto tratado no texto.

O pedido de opinião caracteriza as perguntas de elaboração pessoal, que são as em que, embora o tomem como referencial, a resposta não pode ser deduzida do texto e exige a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.

O aluno cumpre o solicitado pela professora e para dar sua opinião parece recorrer mais ao conhecimento prévio sobre o assunto (outras leituras, conversa com a professora) do que ao texto. A informação de que as crianças são magras e tristes pode ter se baseado na foto que acompanhava o texto.

Atividade 6 – desenvolvida pelo mesmo aluno do texto anterior. O texto, extraído do livro *Novo Tempo* – 4ª série, de Maria Helena Bernadete. Ed. Scipione, foi lido, depois explicado em Língua Brasileira de Sinais, ao final do que a professora solicitou que o aluno reproduzisse por escrito o texto.

A menina solitária

Num dia ensolarado, Carolina caminha sozinha pela calçada. De repente, é atraída pela algazarra vinda de um grande colégio.

Com o nariz colado às grades, fica olhando as crianças que saem da sala correndo em direção ao pátio, fazendo um barulho de corpos e vozes.

Eis que uma bola cai no meio da garotada. Tudo se transforma. Forma-se uma roda. A bola passa de mão em mão. Circula. Todos seguem o seu trajeto. Todos vibram, todos estão felizes.

Carolina não desprega os olhos do grupo animado.

“Por que eles estão tão alegres?”, pensa a garotinha. “Ah, é a bola!”

Justamente naquele momento, um dos alunos deixa a bola cair. Ela vai rolando, rolando, até o portão. Carolina pega a bola e corre para casa, certa de carregar consigo a felicidade.

No pátio do colégio, dissolve-se a roda, acaba a vibração.

E Carolina? Ela chega em casa e começa a brincar sozinha. Joga a bola contra a parede. Uma, duas, três vezes. Depois abandona a bola e começa a chorar.

Valfredo Tepe (adaptação)

Escrita do aluno:

Carolina muito triste vê colega crianças muito brinca bola.

Ela sozinha não gosto não vai eles brinca muito bola, basquete, corrida.

As crianças chuta bola porta Carolina pega bola vai corrida para casa.

Carolina sozinha brinca bola. Não gosto muito chato brinca sozinho.

Carolina chora bola não mais.

Como na atividade anterior, o aluno atende à solicitação da professora e reproduz o texto com suas palavras e não copiando trechos do original. Na sua reprodução constam as informações mais relevantes, o que mostra que ele conseguiu atribuir sentido ao texto, ainda que uma ou outra palavra possa não ter sido entendida. Além das informações constantes do texto original, o aluno enriqueceu a sua reprodução com detalhes, como as crianças brincarem de basquete, informação que parece ter resultado de sua experiência anterior com bolas. Este dado evidencia que, na atividade de compreensão do texto, o aluno articula as informações do texto com o conhecimento adquirido previamente, como já foi observado na atividade anterior.

Atividade 7 - desenvolvida por um menino de 11 anos, aluno da 5ª série de classe comum e de sala de recurso. Segundo informações da professora da sala de recursos, a atividade fez parte do projeto “Hora da Leitura”, desenvolvido pelo professor da classe comum.

Após observar o desenho de um pássaro na lousa e fazer a leitura do poema “Pardalzinho”, de Manoel Bandeira, o professor explorou a condição de um pássaro cativo em função da liberdade humana e solicitou que os alunos escrevessem, em forma de prosa, o que era um poema. O aluno desenvolveu a atividade na sala de recurso.

Texto original: *Pardalzinho*

Autor: *Manuel Bandeira*

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe as asas
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.
Foram cuidados em vão:

A casa era uma prisão.
O pardalzinho morreu
O corpo, Sacha enterrou
No jardim; a alma, essa voou
Para o céu de passarinhos.

Escrita do aluno

O PARDALZINHO

Era uma vez passarinho voa um menino pegou uma pedra machugou as asas.

A menina cuidou a asas a menina pegou passarinhocolocou prisão.

O nome passarinho é **pardalzinho**, ele ficou triste. A menina colocou, comida, cama, água mas o passarinho ficou com fome muito o triste o coração parou, o pardalzinho morreu.

Menina ficou chorando e depois tirou areia fez um buraco colocou o passarinho, colocou no jardim, o passarinho foi no céu ele é anjo.

Embora não se trate de uma atividade de compreensão de leitura como as que foram apresentadas até aqui, a forma como o aluno respondeu à proposta do professor mostra que ele entendeu o texto, ainda que possa não ter entendido todas as palavras contidas no poema.

Ao transformar o poema em prosa, o aluno não se limitou a transcrever as frases de um outro jeito, mas o reproduziu com suas palavras.

Na construção de seu texto, o aluno pareceu recorrer ao seu conhecimento prévio, vivenciado anteriormente ou resultado da conversa na classe, como, por exemplo, quando escreve que **jogaram uma pedra no passarinho e assim machucaram suas asas**, ou ainda quando escreve que **a menina ficou chorando, tirou areia e fez um buraco**, relatando um enterro.

Parece não ter entendido a relação entre gaiola e prisão, o que, no entanto, não comprometeu a sua compreensão do texto.

Concluindo, todos os alunos demonstraram compreensão da leitura e nesta tarefa parecem ter usado tanto informação contida no texto (informação visual para Fulgêncio e Liberato), como conhecimento prévio (informação não-visual).

Neste ponto, vale lembrar que a compreensão de um texto é ajudada pelas informações que se tem do assunto, da língua e do texto, bem como dos objetivos da leitura. No caso dos textos apresentados, estes foram escolhidos pela professora, e nesse caso não se pode falar em objetivo do aluno, mas do professor. Como é comum na escola, o objetivo do professor, ao avaliar a leitura do aluno, é verificar que informações este conseguiu obter do texto.

Para obter informações dos alunos sobre os textos lidos, alguns professores formularam perguntas, enquanto outros pediram que o aluno reproduzisse o texto que leu.

Quanto às perguntas, foram observadas, nas atividades, perguntas de múltipla escolha, em que o aluno deveria escolher a alternativa adequada, entre as apresentadas, assim como as que requeriam a escrita de uma resposta. Nestas foram encontrados os três tipos de perguntas comentados por Solé (1998), ou seja, as perguntas literais, cuja resposta está explicitada no texto; as de pensar e buscar, que exigem que o aluno realize algum tipo de inferência, e as de elaboração pessoal, cuja resposta não consta do texto. Embora Solé não apresente uma análise dos tipos de perguntas, a classificação a que ela se refere parece envolver distância crescente em relação ao texto. Enquanto nas perguntas literais o aluno pode simplesmente localizar no texto a informação solicitada e assim resolver a sua tarefa, nas de elaboração pessoal ele fica menos dependente do texto e mais dependente da sua compreensão. Assim, é fundamental que os professores tenham em mente que os alunos surdos podem e devem ser expostos a todos os tipos de perguntas, e não apenas

às literais, caso contrário nunca terão condições de se tornarem leitores críticos e nem de emitirem uma opinião sobre um assunto.

As perguntas literais, de múltipla escolha ou que requerem uma resposta, se destinam, principalmente, a leitores iniciantes, uma vez que exigem pouco conhecimento de língua por parte do aluno. Se ele tiver conhecimento do assunto, encontrará com facilidade, no texto, a resposta esperada, bastando que copie o trecho que trata do conteúdo perguntado. Aliás, esta é uma estratégia muito usada não só por pessoas surdas, mas também pelas que têm dificuldade em usar a língua na qual deve ser formulada a resposta.

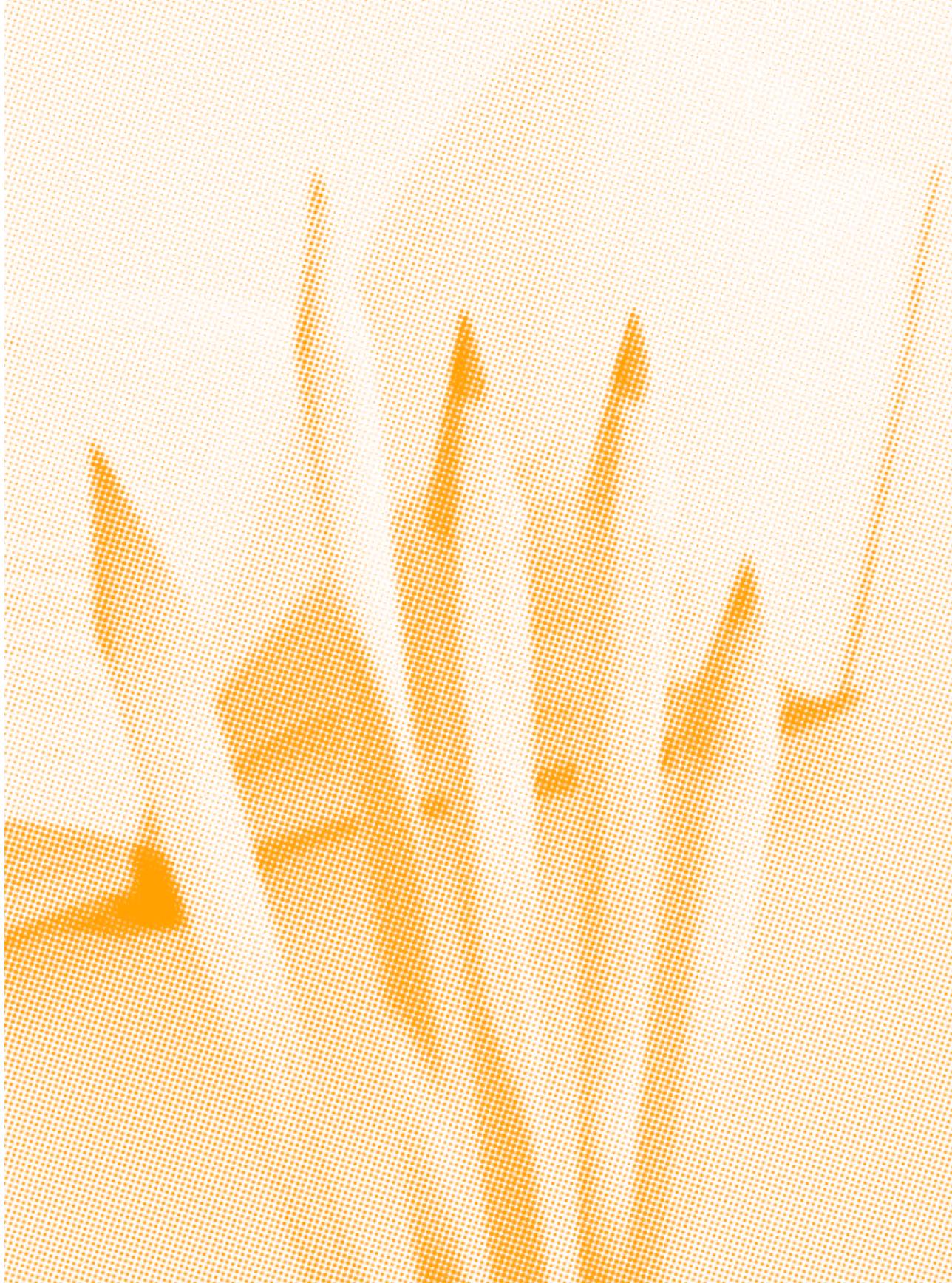
Quanto à reprodução, observada na atividade (6), o aluno demonstrou ter captado as informações gerais do texto, revelando compreensão global do mesmo. A atividade (7), embora não se caracterize propriamente como reprodução, mas como reescrita em outro gênero textual, requeria compreensão do texto por parte do aluno.

Nas atividades analisadas, todos os alunos evidenciaram dispor de conhecimento de língua e de mundo suficiente para atribuir significado aos textos lidos, assim como para realizar as atividades propostas. Embora possam ter tido dificuldade para compreender alguma palavra dos textos, conseguiram fazer uso das estratégias adequadas.

Vale ressaltar, ainda, a variedade de portadores de textos que os professores ofereceram a seus alunos. Nas atividades aqui analisadas foram observados histórias em quadrinhos, notícias, bilhetes, reportagens e poesia, o que mostra que os professores parecem acreditar na importância dos alunos surdos terem acesso a diferentes usos da língua e, principalmente, na possibilidade de os alunos entenderem. Nestes usos, os alunos vivenciaram diferentes gêneros e tipos textuais.

A possibilidade de compreender o que lê e ter acesso a diferentes tipos de texto é, em si, fator de motivação para o aluno surdo, que, por muito tempo, ficou limitado a textos empobrecidos, semântica e morfossintaticamente. Vale lembrar, no entanto, que, principalmente no início do processo, o acesso ao conteúdo dos textos vai ser possível por meio da interpretação na Língua de Sinais, o que vai resultar em ampliação do conhecimento de mundo. Também o conhecimento de língua portuguesa vai ser ampliado se o professor, ao interpretar os textos, aproveitar para mostrar aos alunos como um conteúdo em Língua de Sinais é expresso em português.

Finalmente, cabe lembrar que, para os alunos surdos, a leitura é, mais ainda do que para os ouvintes, um instrumento valioso para ampliação de conhecimento prévio, seja linguístico, textual ou de mundo e, conseqüentemente, compreenderem cada vez melhor o que leem. Retomando as palavras de Solé, destaca-se o papel fundamental que o professor de surdos tem no processo de leitura de seus alunos, proporcionando-lhes os recursos necessários para que possam enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura, transformando-se em leitor ativo e autônomo.



PARTE II

Escrita e Surdez

Refletindo sobre a escrita de alunos ouvintes

Na maioria das escolas, a escrita tem sido ensinada como uma habilidade motora, como a aquisição de uma técnica de relacionar sons e letras e não como uma atividade cultural complexa.

Esta forma de ensino está fundamentada numa concepção de escrita como transcrição gráfica de unidades sonoras, como aponta Ferreiro (1995). Nesta concepção, a preocupação do professor está em converter unidades sonoras em unidades gráficas e, nesse sentido, a discriminação perceptiva é colocada em primeiro plano. O pressuposto subjacente a esta prática é o de que, se não há dificuldade para discriminar visual ou auditivamente, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o visual. Como efeito do entendimento de que a escrita é representação da fala, o processo de aquisição da escrita fica reduzido, como ressalta Mota (1995), à construção de representações das categorias da língua constituída já adquiridas pela criança e presentes na sua fala.

O professor é visto como alguém que sabe, ensinando a quem não sabe e, assim, conduz a criança no processo de aprendizado da escrita, selecionando palavras e sílabas, de acordo com os critérios que determinar para eleição das letras que serão ensinadas aos alunos: diferenças visuais ou auditivas, tipos de sílabas. Ele ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do que ele considera mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo de maneira lógica e ordenada. O aprendizado da criança fica, como afirma Smolka (1993), condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

Em relação à aprendizagem da escrita, Smolka (1993) ressalta que ela se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita). A mesma autora destaca que as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido e totalmente alheias ao funcionamento da língua.

Os alunos, por sua vez, são considerados “passivos” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas, mas reprimidas ou proibidas pelo medo de que as crianças aprendam (gravem) errado.

A leitura e a escrita dos alunos são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita.

Smolka (1993) afirma ainda que, de modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico, o que reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas.

O reconhecimento de que a criança dispõe de um saber sobre a escrita antes de entrar na escola e de que este saber foi construído na sua participação em práticas sociais em que a escrita ganha sentido dá origem a uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita (Lemos, 2001).

A mesma opinião é partilhada por Geraldi (1996), para quem, mesmo antes de se alfabetizar, falantes que convivem com alfabetizados acabam incorporando características da escrita em suas falas. Além do domínio das regras de uso da oralidade, o aluno já traz para a sala de aula conhecimento sobre o que é escrita e o que não é, sabe alguns dos usos sociais da escrita, algumas de suas funções e o seu valor numa sociedade como a nossa.

São estes tipos de conhecimentos que a escola reconhece hoje e toma ou pretende tomar como pontos de partida em seu processo de ensino. Este fato determina mudanças radicais na relação professor/aluno, já que aquele não mais ocupa sozinho o lugar do saber e este, o lugar do não-saber, como afirma Geraldi (1996). Trata-se, segundo o autor, de uma tarefa difícil, dado que ela demanda construir formas de convívio com a heterogeneidade. O objetivo não é homogeneizar os alunos, mas abrir para eles espaços de novos convívios, que lhes permitam se constituírem como sujeitos autores de suas falas e de suas escritas. Trata-se de descobrir novos processos para a alfabetização e, a partir desta, novos processos de convívio com o mundo cultural, expresso na herança cultural disponível, daí a grande importância da biblioteca, das salas de leituras, da circulação de jornais e da presença necessária de outras linguagens, como TV e vídeo, nas aulas de língua portuguesa.

Todas estas considerações mostram, segundo Geraldi (1996), a necessidade de transformar a sala de aula em um espaço de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de

reflexão sobre a linguagem são mais fundamentais do que aplicação de uma análise construída pela reflexão de outros. O mesmo autor lembra que aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática, que nada mais é do que o resultado da reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

O reconhecimento de um saber da criança que precede a sua entrada na escola é que confere ao professor uma tarefa diferente do “ensinar a ler e a escrever” (Lemos, 2001). O processo de aprendizado não está mais centrado na relação da criança com o que o professor sabe sobre a escrita, mas na sua participação efetiva em atividades em que ler e escrever estão inseridas e fazem sentido. Nesta perspectiva, ressalta Lemos, o professor passa de transmissor a mediador da relação da criança com a escrita.

No papel de mediador, ao invés de partir do que sabe sobre a escrita, caberá ao professor investigar o que o aluno sabe para, então, construir sua mediação e sua participação no aprender da criança. De acordo com Mayrink-Sabinson (1998), o papel do adulto letrado é mais ativo que o de simples “informante” sobre a escrita. É ele quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a e tornando-a significativa. O adulto letrado é coautor, coconstrutor das hipóteses sobre a escrita. Não se trata, pois, de um adulto que informa sobre a escrita e de uma criança que constrói seu conhecimento a partir dessa informação e das propriedades do objeto a conhecer. Não se trata, também, de uma construção linear, cumulativa, de conhecimentos que apresenta idas e vindas, em que nem tudo está integrado de início.

Como enfatiza Lemos (1998), são os diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais, em que essas atividades se inserem, que permitem construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. Para a mesma autora, assim como os adultos não oferecem sílabas, palavras ou frases extremamente simplificados, mas textos orais para que as crianças aprendam a falar, também na aquisição da escrita devem-se oferecer textos aos alunos. Expostos a diferentes tipos de portadores de textos, seus efeitos se dão a ver na escrita dos alunos, inicialmente como fragmentos dos textos que lhe deram origem e, mais tarde, como produção própria. Como

na aquisição da linguagem oral, o papel do outro é o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que escreveu, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita (Lemos, 1998).

Em relação ao ensino da escrita, Cagliari (1998) destaca que o aluno que tem espaço para revelar suas hipóteses, através de sua iniciativa, em trabalhos escolares, vai, aos poucos, aprendendo a organizar seus conhecimentos e a adequá-los à realidade, de tal modo que esse aluno acaba aprendendo não só o que deve, em termos de conteúdo, mas também aprende a aprender. Neste processo, o professor tem uma tarefa a realizar e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos. Cagliari esclarece que ensinar não é repetir um modelo até que o aluno aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções.

Nesta concepção de escrita, o adulto letrado se constitui num outro para a criança, confrontando-a com a ideia de que a escrita veicula sentidos e não é simples sequência de letras desenhadas ao acaso. São as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da sua convencionalidade. Em outras palavras, o aluno vai aprender a língua usando-a. Entendendo a relação entre sujeito e linguagem como algo que se constitui e modifica continuamente, espera-se que cada sujeito manifeste modos singulares de refletir e atuar sobre a linguagem.

Contrariando a afirmativa de que, no início do processo de aquisição da escrita, a criança sabe escrever frases, mas não tem ainda a concepção do que seja texto, Kato (2002) observou, ao analisar a aquisição da escrita por uma criança ouvinte, que, desde o início, a criança demonstrava ter a concepção de que o texto é uma unidade formal e conceitual.

Ideia semelhante é defendida por Gnerre (2002), que tem analisado o processo de aquisição de escrita em crianças brasileiras. A autora afirma que, em centenas de textos espontâneos por ela examinados, nunca se deparou com um caso que pudesse ser considerado mera tentativa de transcrição da fala. Para a autora, ninguém se programa para simplesmente “escrever como fala”, seja em

termos do uso das letras e das suas relações com os sons, seja em termos de segmentação, seja em termos de escolha das próprias estruturas linguísticas. Nas produções espontâneas das crianças, é possível, segundo a autora, identificar desde cedo a incorporação de aspectos convencionais da escrita.

Smolka (1993) estudou o início do processo de produção de textos escritos por crianças pequenas e observou que, num primeiro momento, o adulto – ou um “outro” – lê para a criança; depois, sugere a leitura pela criança ou lê com ela; até que a criança realize esse movimento por si própria. Esse processo vai envolvendo uma gradual construção da representação dos interlocutores e a interpretação dos papéis sociais de “leitor” e “escritor”. O que a análise dessas instâncias mostra é a dimensão interdiscursiva, a importância da relação dialógica no trabalho simbólico da escrita.

Quando as crianças começam a escrever, a professora se torna escriba, e vai organizando na lousa o que as crianças falam. Vai surgindo o primeiro texto coletivo da turma. Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Smolka (1993) afirma que, nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É a constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!) As crianças, em conjunto, começam a assumir, com a professora, a autoria do texto escrito, depois reelaboram o texto num novo trabalho de escrita individual. É o próprio movimento interdiscursivo, intertextual, que é marcado na narrativa das crianças. É um movimento interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica entre as crianças. É um movimento intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articula várias vozes.

Ao assumir que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita, essa construção envolve, como sugerem Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.

Ainda em relação à produção do texto pelos alunos, Condemarin e colabo-

radoras (1997) sugerem que, num primeiro momento, os alunos se expressem livremente e que o professor respeite o compromisso emocional que eles estabelecem com sua escrita, evitando a desconsideração e as correções que interrompam seu processo criativo. Num segundo momento, o professor orienta os alunos para sistematizarem aspectos gráficos, ortográficos ou sintáticos que não tenham sido conseguidos em seus textos e, por último, os alunos reescrevem seus textos com um nível de maior competência e o professor estimula-os a tomar consciência do que já aprenderam. Esta última etapa ganha sentido quando os alunos sabem que seus textos serão socializados, ou seja, serão lidos por outros.

Refletindo sobre a escrita de alunos surdos

Assim como ocorreu em relação à leitura, também no ensino da escrita a alunos surdos pode-se observar a adoção das mesmas concepções e, conseqüentemente, práticas, usadas com os ouvintes.

A concepção da escrita como transcrição de unidades sonoras levou os profissionais a investirem em intensivo treinamento auditivo e de fala. Os fonemas, as sílabas e os vocábulos que seriam posteriormente trabalhados na escrita eram treinados, visando ao estabelecimento da relação fonema-grafema.

Assim como no ensino dos alunos ouvintes, o professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que ele queria focalizar e eram trabalhadas primeiramente na forma oral, geralmente com apoio do concreto, e depois por escrito, com apoio de figuras. Exercícios, como relacionar palavras a figuras apresentadas, copiar palavras, eram muito utilizados para que os alunos fixassem as palavras ensinadas.

Fernandes (1999) chama a atenção para o fato de que a insistência na relação entre oralidade e escrita ou, usando as suas palavras, na consciência e no exercício do som, pode fazer com que a entrada no mundo da leitura e da escrita deixe de ser um processo prazeroso para as crianças surdas.

Após a aquisição de algumas palavras escritas, o professor introduzia seus alunos na produção de frases, geralmente com base nos modelos encontrados nos textos que eram usados para introduzir as palavras-chave. Eram inicial-

mente estruturas simples, que obedeciam à ordem S-V-O, ou S + é + pronome possessivo ou do(a)..., entre outras.

O resultado desta prática está muito bem ilustrado na tese de doutorado de Trenché (1995), do qual destaco apenas um exemplo dentre os muitos que a autora apresenta ao discutir os diálogos comumente observados na relação aluno surdo e professor ouvinte.

“A professora pede aos alunos que cada um escreva uma frase na lousa com a palavra sabonete. Dois alunos escrevem: ‘O sabonete é grande’; ‘O sabonete é verde’. A professora pede que escrevam uma frase diferente e apresenta o modelo: ‘A Carla tem dois sabonetes’. Pede que todos leiam, mas, antes, chama a atenção dos alunos para o ‘s’ final da palavra ‘sabonetes’ que indica plural. A palavra seguinte é ‘sofá’ e o aluno escreve ‘O sofá é marrom’. A professora não aceita porque, segundo ela, as frases estão muito iguais. Sugere, então, outras possibilidades, como ‘é meu’, ‘é da’, e o aluno escreve: ‘o sofá é da Carla’. Apontando para o artigo que introduz a frase, a professora corrige, dizendo que ‘o’ pequeno não pode começar a frase. Ao serem solicitados que escrevessem sozinhos no caderno, os alunos formaram frases como: ‘O papai é do sapato’, ‘A mamãe é da mala’, ‘O Allan é do telefone’, ‘A lata é de cinza’.” (Trenché, 1995, p. 123)

Como se pode observar no exemplo, para cumprirem a atividade que lhes foi solicitada, os alunos se apoiam em algumas estruturas frasais, as quais parecem já ter sido aprendidas por eles. A professora tenta introduzir um outro modelo de frase e parece esperar que seja imediatamente aceito e usado pelos alunos. Diante da insistência do aluno em usar a mesma estrutura frasal apresentada pelos colegas, a professora fornece outro modelo de frase, que passa a ser tomado como modelo para todas as frases que os alunos, individualmente, escrevem no caderno. As frases produzidas atendem aos requisitos morfossintáticos da língua, mas o resultado é uma frase sem sentido.

Estruturas como esta, que causam tanta estranheza em professores ouvintes, são comuns em exercícios de formação de frases por alunos surdos e, embora sejam atribuídas frequentemente à surdez, revelam falta de conhecimento de português.

A ideia de que não é a surdez que provoca o erro e sim a falta de contato constante com a língua é defendida também por Fernandes (1990).

Ao analisar a reprodução escrita de histórias por indivíduos surdos, com idade superior a 18 anos e diferentes graus de escolaridade (desde 4ª série do Ensino Fundamental até Terceiro Grau Completo), a pesquisadora observou uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos; uso inadequado de preposições; omissão de conectivos; omissão de verbos de ligação, falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação. Para Fernandes, tais dificuldades não devem ser encaradas como próprias do surdo, mas de um falante que, privado do contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades apresentadas por um ouvinte no trato com outra língua.

Nunca é demais lembrar que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, quando chegam à escola não dispõem, na maior parte das vezes, de uma língua, uma vez que as famílias usam o português oral, do qual, na melhor das hipóteses, elas têm acesso a apenas alguns fragmentos.

Assim como as crianças ouvintes, também as surdas deveriam ser expostas, desde cedo, a práticas discursivas que envolvam a escrita para, assim, começarem a construir suas hipóteses sobre a escrita.

No entanto, pela falta de uma língua partilhada com a família, muitas são privadas do prazer de participar da atividade de contar histórias, por exemplo. Além disso, provavelmente pelo fato de os filhos serem surdos, é muito comum que os pais não conversem com eles sobre quaisquer assuntos, sejam eles relacionados à própria criança, como ida à escola ou a festas, por exemplo, ou à família, à comunidade, à cidade, ao país ou ao mundo. Tal comportamento parece estar relacionado à imagem ou representação que os pais constroem da surdez.

A surdez, ou mais precisamente, a impossibilidade de ouvir, parece ser interpretada, pela maioria dos pais, como impossibilidade de compreender, como no caso de regras, por exemplo, ou mesmo de usufruir uma atividade que envolva linguagem, como livros de histórias, entre outras.

Mesmo que as crianças surdas não entendam a história que os pais lhes contam, o prazer da interação e o contato com os livros são de valor inestimável para elas.

Privadas de uma língua e com pouca interação verbal com os pais, as crianças surdas vão construir seu conhecimento de mundo baseadas, principalmente, na visão, sendo que este será restringido pela falta de alguém que interprete o que a criança surda vê numa língua que lhe seja acessível.

Com pouco conhecimento de língua e de mundo, os alunos surdos terão, como já foi referido, limitadas as suas possibilidades de compreender um texto, atendo-se a palavras isoladas.

No capítulo sobre leitura, foi enfatizado que a dificuldade de os alunos surdos compreenderem o que leem não só os desmotiva, como leva o professor a expor os alunos a textos simplificados, que não contribuem para o enriquecimento do conhecimento do aluno, seja ele de língua, de mundo ou de texto. Neste cenário, o que o aluno surdo poderá escrever? Se, como afirma Geraldi (1993, 1996), para escrever, o aluno tem que ter conteúdo (o que escrever), forma (como escrever), um destinatário (para quem escrever), conclui-se que o aluno surdo só poderá mesmo escrever frases simples.

Assim como para as crianças ouvintes, também no trabalho com as surdas a linguagem deve ser vista como resultado da interação entre sujeitos, ou, como afirma Citelli (2001), lugar de encontro de vários discursos e do embate de experiências, no qual falas entram em choque com outras falas, formando uma rede na qual muitas vezes é difícil localizar as matrizes discursivas. Para o mesmo autor, se o professor pensa sobre o ensino da língua a partir de uma referência interacional, saberá privilegiar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com a do mestre.

Em se tratando de crianças surdas, a interação deverá realizar-se por meio da língua de sinais. É ela que vai possibilitar aos alunos surdos vivenciar práticas em que a escrita esteja envolvida, como contar histórias, relatar eventos vivenciados, entre outros, e não constituir, assim, seu conhecimento de escrita, em um processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes.

Ao analisar as dificuldades encontradas por crianças surdas, expostas à Língua Brasileira de Sinais, no início do processo de escrita, Fernandes (1999, 2003) observou que as dificuldades encontradas na formação de novas palavras pelas crianças são as mesmas enfrentadas por uma criança ouvinte: troca de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, entre outros. Segundo a autora, estas dificuldades são gerais, com ou sem a presença do som no processo de aprendizagem da escrita. Trata-se de um percurso natural da criança de modo geral, surda ou ouvinte, e nada tem a ver com a presença ou ausência do som, na fase de letramento.

A importância da língua de sinais para a escrita nas crianças surdas é apontada por Svartholm (1994) para quem traduzir textos e mensagens escritas de diferentes tipos na língua de sinais é uma base importante para a aprendizagem da língua escrita.

É fundamental também que se ofereçam textos de boa qualidade aos alunos surdos. Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) enfatizam a importância dos textos como fonte importante de conhecimento e lembram que, quanto mais se lê, maior é a amplitude e a profundidade do que se pode entender. Criticam os materiais de leitura de baixo nível apresentados aos alunos surdos, os quais contribuem em grande parte para as dificuldades que esses apresentam.

A atribuição de material empobrecido para os alunos surdos lerem parece decorrer da imagem que o professor tem do seu aluno. Muitos professores resistem ou mesmo se negam a dar livros para que os alunos surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os alunos surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Consequentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo.

Em relação à escrita, a imagem de incapacidade do surdo pode ser observada nas cópias que ele é solicitado a fazer como forma de escrever. O efeito desta prática no aluno é o desinteresse e a falta de confiança no seu potencial.

Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos.

Como Tovar (2000), defende-se, neste livro, a ideia de que a unidade discursiva na linguagem escrita é o texto e, portanto, a meta no ensino da linguagem escrita deve ser a habilidade de produzir textos, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto em interações na língua de sinais. Esta prática serve de base para que os alunos formulem suas hipóteses sobre como funcionam os textos escritos.

Há que se considerar, no entanto, que só agora a língua de sinais começa a ser utilizada na educação de surdos, o que significa que os resultados só poderão ser observados nas crianças que estão entrando na escola. Além disso, há ainda muitos profissionais que não acreditam na possibilidade de os alunos surdos compreenderem ou produzirem textos, e continuam enfatizando a palavra.

Analizando a produção de escrita por alunos surdos

Assim como ocorreu em relação à leitura, quando teve início este trabalho com os professores, alguns acreditavam no potencial dos alunos surdos e propunham diferentes atividades que envolviam a produção de textos, enquanto outros pareciam não acreditar neste potencial e propunham apenas atividades que envolviam a produção de palavras.

No último encontro, após quase um ano e meio, foi solicitado que os professores trouxessem produções escritas de seus alunos, que permitissem uma visão geral do processo. Muitos professores atenderam à solicitação, o que resultou em uma quantidade significativa de produções escritas dos alunos.

Diante de todo o material recebido, alguns critérios foram estabelecidos para selecionar o material que faria parte deste livro.

O primeiro critério foi escolher atividades que envolvessem a produção de textos e não de palavras, já que foi este o foco do trabalho com os professores.

O segundo critério usado para selecionar as amostras foi a presença de informações sobre o contexto que envolveu a produção do aluno, dado importante quando se adota uma concepção de linguagem como prática social. Estas

informações vão responder, entre outras coisas, pelo tipo de texto que o aluno vai produzir e, muitas vezes, também pelo conteúdo. Assim, foram descartadas as produções das quais eu não dispunha de dados sobre o contexto.

Uma vez que o material selecionado faria parte de um livro, foram desprezadas as atividades cuja qualidade de impressão não permitiria a reprodução da imagem ou do texto.

Feita a seleção, passou-se à organização do material, verificando-se, então, que os dados selecionados poderiam ser divididos em três conjuntos e essa foi a diretriz seguida na análise:

- a) o primeiro conjunto é composto por diferentes produções de um mesmo aluno, produzidas ao longo do tempo, o que possibilita observar o desenvolvimento da escrita, quando o espaço entre as produções foi grande, bem como diferenças no desempenho do aluno que decorreram dos tipos de recursos usados na produção;
- b) o segundo conjunto, bem menor do que o primeiro, apresenta produções únicas de um aluno, mas que se caracterizaram por serem propostas diferentes das apresentadas no primeiro conjunto;
- c) o terceiro conjunto é formado por reproduções de contos de fadas por diferentes alunos. Optou-se por incluir este último conjunto porque os contos de fadas se caracterizam como narrativas longas, com enredo fixo. Além disso, provavelmente pelo prazer que desperta nos alunos, trata de uma atividade desenvolvida por muitos professores, haja vista o número de produções que recebi.

Uma vez que o objetivo da apresentação das produções escritas dos alunos surdos é, principalmente, mostrar que são capazes de produzir bons textos, quando inseridos em atividades discursivas, preferencialmente em Língua de Sinais e escrita, foram privilegiados, na análise, aspectos que, embora gerais, ilustrassem esta afirmação. Assim, foram considerados: resposta do aluno à proposta do professor, organização e conteúdo do texto e uso do português. Com estes itens, foram contemplados o contexto de produção, o conhecimento textual, o de mundo e o de língua, fundamentais na produção de um texto.

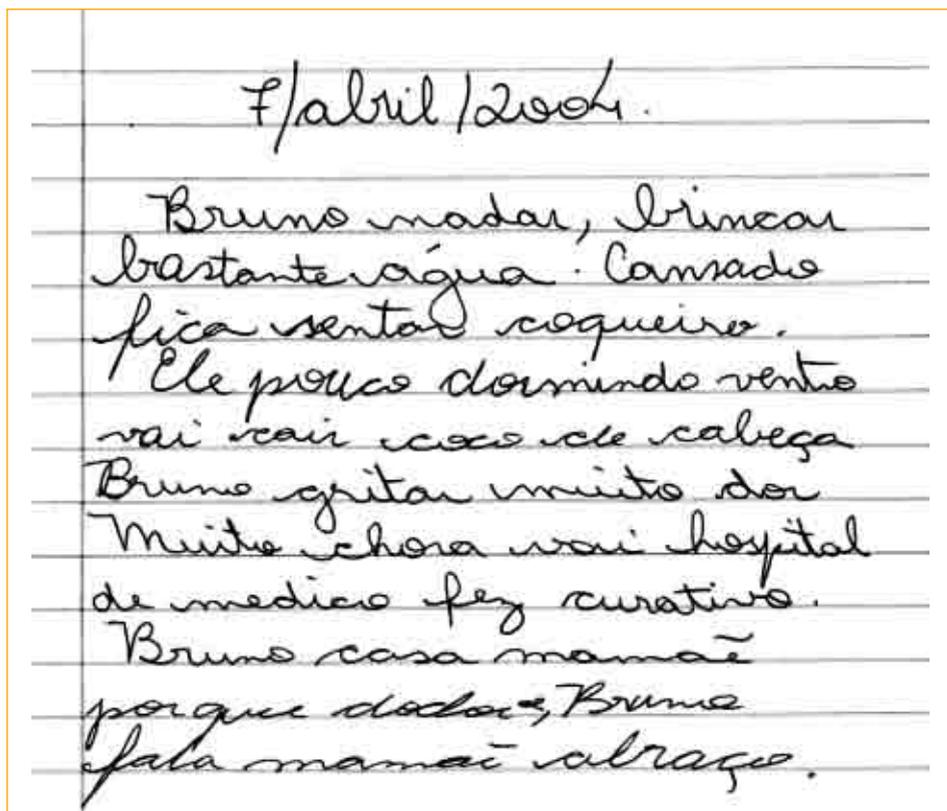
1º conjunto de amostras – composto pelas produções escritas de um mesmo aluno ao longo de um período de tempo.

1. Produções de um menino surdo de 15 anos, que tem irmão surdo mais velho, com o qual usa Língua de Sinais, o mesmo que desenvolveu as atividades de leitura (5) e (6).

Segundo informações fornecidas pela professora, inicialmente ela só propunha atividades de escrita que se baseassem em recurso visual. Conforme foi percebendo avanços na escrita do aluno, tirou o recurso visual para que ele pudesse refletir mais e melhor sobre suas próprias ideias e expô-las no papel.

A primeira produção a ser analisada se baseou em três cenas, que mostravam um menino, o mar, barcos, sol, coqueiro e na última cena um homem fazendo um curativo no menino.

BRUNO NA PRAIA



7/abril/2004.

Bruno nadar, brincar bastante água. Camasde fica sentado coqueiro. Ele pouco dormindo vento vai cair caso de cabeça Bruno gritar muito dor Muito chora vai hospital de medico fez curativo. Bruno casa mamãe porque doer, Bruno fala mamãe abraço.

Na sua produção, o aluno não se limita a descrever as figuras. Ele constrói uma narrativa com base no que está representado nas figuras. Traz informações que fazem parte de seu conhecimento prévio, como ficar sentado embaixo do coqueiro para descansar, e que o médico faz curativo.

Considerando-se que a redação foi produzida com base em figuras, há que se considerar que a sequência temporal dos fatos, ou seja, começo, meio e fim, é dada pela ordem das figuras apresentadas pela professora.

A redação apresenta frases simples e às vezes justapostas, nas quais faltam elementos de ligação, como preposições e conjunções, e os verbos nem sempre estão presentes ou são flexionados, o que pode ser interpretado como resultado de pouco domínio do português.

Ainda em relação à flexão dos verbos, é interessante notar que o único que aparece flexionado está no pretérito, tempo verbal que caracteriza a narrativa. Este fato aponta, a meu ver, para um início de construção textual.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à conjunção “e”, escrita acima da linha, o que pode ser interpretado como tentativa do aluno de adequar sua escrita ao português.

Mesmo com as dificuldades relatadas acima, o texto é perfeitamente compreensível.

A segunda produção, escrita pelo mesmo aluno, resultou de um fato que aconteceu na sala de aula. Um aluno (Taffarel) trouxe um pote de bolinhas de gude e perguntou sobre as regras do jogo para a professora. Como ela não soubesse, pediu ao autor do texto que explicasse para o colega; depois que ele a escrevesse.

15/abril/2004.

A brincado.

Alef e amigo Gustavo, Rodrigo e Victor joga esta ida de bolinha de gude.

Victor primeiro jogar bolinha. Depois Gustavo, Rodrigo e Alef.

Alef levou para bolinhas de gude seis. Gustavo oito bolinhas, Rodrigo cinco bolinhas e Victor dez bolinhas.

Victor campeão amigos perder bolinhas de gude.

Como se pode observar na produção, o aluno consegue, com sucesso, registrar no papel as regras do jogo, exemplificando. Diferentemente do texto anterior, neste a sequência dos fatos não é dada pelo professor. Mesmo assim, o aluno a obedece, escrevendo um texto com começo, meio e fim. Como na produção anterior, faz uma introdução, bem como um fechamento, revelando conhecimento textual.

Também neste texto predominam estruturas frasais simples, algumas justapostas, às quais faltam elementos de ligação, alguns verbos e flexões. As alterações morfosintáticas, no entanto, não parecem comprometer a compreensão do texto.

A terceira produção do mesmo aluno se distingue das anteriores por não se basear em figuras ou em experiência vivenciada por ele.

O irmão do menino iniciou um curso de Língua Japonesa com a intenção de ir para o Japão, onde já mora um tio dos meninos. O tio estava, na época da produção da escrita, de visita ao Brasil. O menino trouxe para a professora ver algumas fotos e uma revista de carros do Japão. A professora, então, pediu que ele escrevesse sobre seu desejo de conhecer o Japão.

Data: 21/10/04

Uma viagem incrível

Eu sozinho agora vou viajar avião
para Japão.

Amanhã eu chego Japão, vou dormir
depois acordo vou falar bonito cada
do Japão.

Japão tudo diferente: comida, roupa,
loja, pessoas, casas e carros.

Encontra tio Tãlis juntos vamos co-
nhece escola, shopping, banco e
pessoas amigos.

Meu tio mora 10 anos Japão trabalho
tem gramática futuro casal.

Eu Tãlis, sua namorada continua
muito.

Eu gosto passar Japão acho legal
Meu tio juntos aeroporto. avião
volta Brasil, encontra família São
Paulo São José de Campos.

Em seu texto, o aluno relata, com clareza, todas as etapas da viagem que imagina fazer ao Japão.

Como nas outras produções, seu relato é bem organizado, mantendo a sequência temporal dos fatos, e incluindo introdução e fechamento ao texto. Revela conhecimento sobre o Japão, como diferença de fuso horário; diferença na comida, nas roupas, nas pessoas, nas lojas, nas casas e nos carros. Depois fala do tio e dos seus planos de vida. Faz uma apreciação sobre o Japão e retorna ao Brasil, e assim fecha a viagem.

Chamam a atenção, nesta produção, as flexões verbais, bem empregadas, na maior parte das vezes, o que pode ter ocorrido devido à proposta (escrita mais livre) ou devido ao período de tempo que passou desde a última produção.

As estruturas frasais continuam simples, algumas justapostas, não se observando mudanças em relação a este aspecto.

2. Produções escritas de uma menina surda de 14 anos, usuária da Língua de Sinais e que demonstra interesse pela escrita. Trata-se da mesma menina que desenvolveu as atividades (2) e (3) de leitura.

O primeiro texto teve como desencadeador um cartaz da Campanha da Fraternidade sobre a água, o qual foi levado para a sala de aula. Professora e alunos discutiram o que o cartaz queria dizer, fizeram a leitura da escrita e do desenho e os alunos deram suas opiniões. Como produto final e considerando que os alunos já haviam estudado o tema água anteriormente (Projeto CPFL, conteúdos de ciências), foi pedido que escrevessem um texto abordando o tema *água*. O objetivo da professora foi avaliar o quanto os alunos haviam entendido sobre o tema.

Oficina de escrita

Escreva um texto, abordando o texto: A GUA.

O texto será dissertativo, onde cada aluno escreverá o que sabe sobre o tema, como produto final do trabalho.

Precisa a Água importante vida,
pessoa é tem precisa a água beber, mar,
rio, chuva, batismo água.

Precisa a Água fonte vida saúde.

Precisa a Água limpa vida.

O menino sujo água urina pé doente.

Precisa água salada lava limpa vida.

O Jesus água troca vinho.

O menino foge lixo rio sujo muito tem
não educação.

O homem corpo xixi água, não pode nada
sujo.

Água gelo, vento, frio gelo.

O mundo água vida.

Sim
05/4/2004

A professora pediu um texto dissertativo. Segundo Salles e colaboradores (2002), a dissertação é o tipo de texto em que se explica algo ou se expõe um ponto de vista, uma opinião, um julgamento sobre determinado assunto.

Como se pode observar, a aluna atende à solicitação da professora e apresenta vários argumentos a respeito da importância da água. Em seus argumentos, usa informações tanto relacionadas à saúde, extraídas provavelmente das aulas de ciências, como outras que podem ter se originado do cartaz da campanha da fraternidade, ou de conhecimentos relacionados à religião.

Além dos argumentos, o texto traz a opinião da autora, como, por exemplo: quem joga lixo no rio não tem educação.

As idéias estão bem organizadas no texto, o qual se caracteriza por frases simples, quase todas obedecendo à mesma estrutura frasal. A produção evidencia dificuldade da aluna em usar elementos de ligação e verbos.

A segunda produção da mesma aluna teve como desencadeador um cartaz. As orientações dadas pela professora estão escritas abaixo, na introdução à atividade.

PROVA DE REDAÇÃO

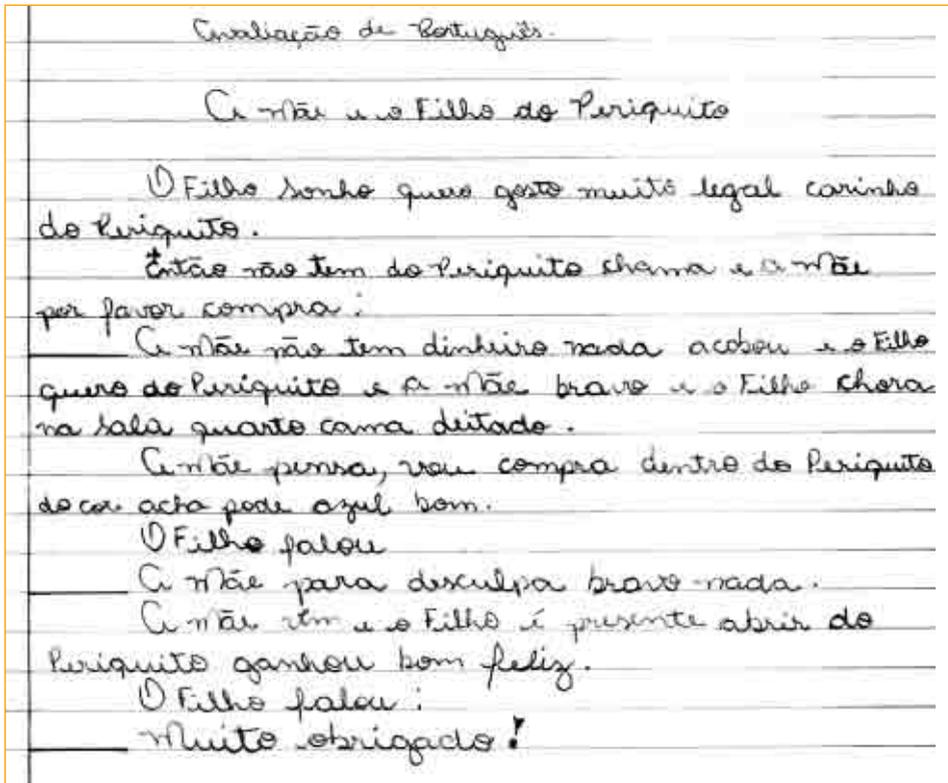
Instruções específicas para a Redação:

1. Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
2. Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
3. Passando por uma rua, você viu o cartaz que aparece abaixo.



(Estadão, C-6, 19/09/03)

A partir dele, crie uma história – com personagens, ambientes, início, meio e fim.



O que chama imediatamente a atenção na redação da aluna é o significado que atribuiu à palavra “procuo”, escrita no cartaz. Geralmente esta palavra em um cartaz é interpretada como pedido de ajuda de uma pessoa que perdeu alguma coisa, no caso, um periquito azul. No entanto, na redação, a mesma palavra parece ter sido interpretada como busca para comprar um objeto desejado. Com base nesta interpretação, a aluna constrói um texto bem organizado, obedecendo à sequência começo, meio e fim.

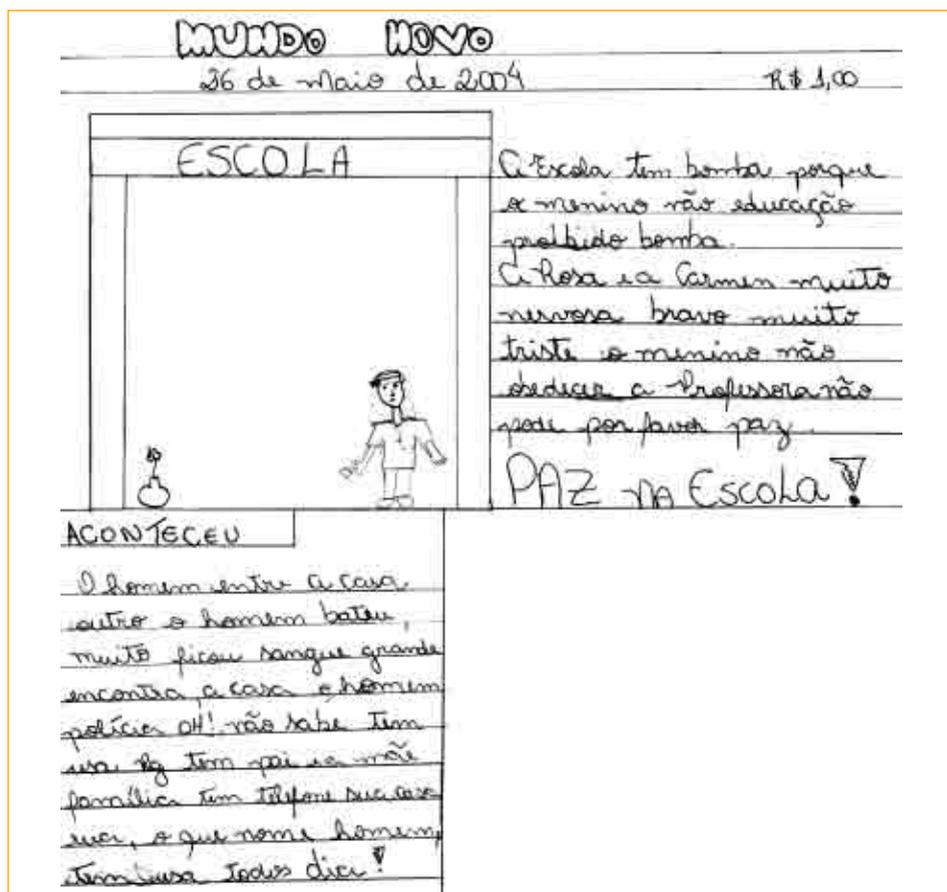
Ainda na construção do texto, é interessante observar como ela constrói a argumentação, utilizando-se de frases comumente utilizadas pelos pais para justificar a não satisfação de um desejo do filho.

Como na produção anterior, a aluna atende à solicitação da professora e faz uso das informações contidas no cartaz para construir o seu texto. O conhecimento prévio da aluna pode ser observado, por exemplo, na cena que o personagem faz quando a mãe diz que não pode comprar o periquito sonhado, assim como no pedido de desculpas do menino, mais adiante, no texto.

O texto está bem organizado, apresenta abertura e fechamento, o que revela conhecimento textual por parte da aluna.

Em relação ao português, observa-se o uso de algumas conjunções, de operadores de discurso, como “então” e tentativas de uso do discurso direto.

O terceiro texto da mesma aluna se originou de uma proposta da professora, de que eles pudessem ter seu próprio jornal, sendo repórteres. Houve votação do nome do jornal “Mundo Novo”, e todos os alunos foram convidados a ser repórteres, escolhendo as notícias, sendo que um fato deveria, segundo informação da professora, ter realmente acontecido. Cada aluno escolheu seu próprio tema, discutiu os fatos, realizou a escrita das reportagens e no final cada jornal foi lido e visto por todos da sala.



A produção escrita da aluna chama a atenção em vários aspectos. Em primeiro lugar, além do nome do jornal e da data, consta o preço, informação que aparece normalmente nos jornais. A forma como a aluna dispõe as notícias, em coluna, como é muito comum nos jornais, é um outro aspecto a ser destacado. A ilustração da notícia é o terceiro aspecto para o qual se chama a atenção.

Segundo informação da professora, uma das notícias era à escolha do aluno e a segunda deveria ser algo que houvesse acontecido na cidade, ou tivesse sido veiculado na televisão ou no jornal. Ainda segundo a professora, a notícia da bomba na escola foi imaginada pela aluna enquanto que a outra foi uma notícia verdadeira.

Como nos outros textos, a aluna avalia o comportamento dos personagens, ao dizer que “o menino não educação proibido bomba” ou ainda “o menino não obedecer professora”.

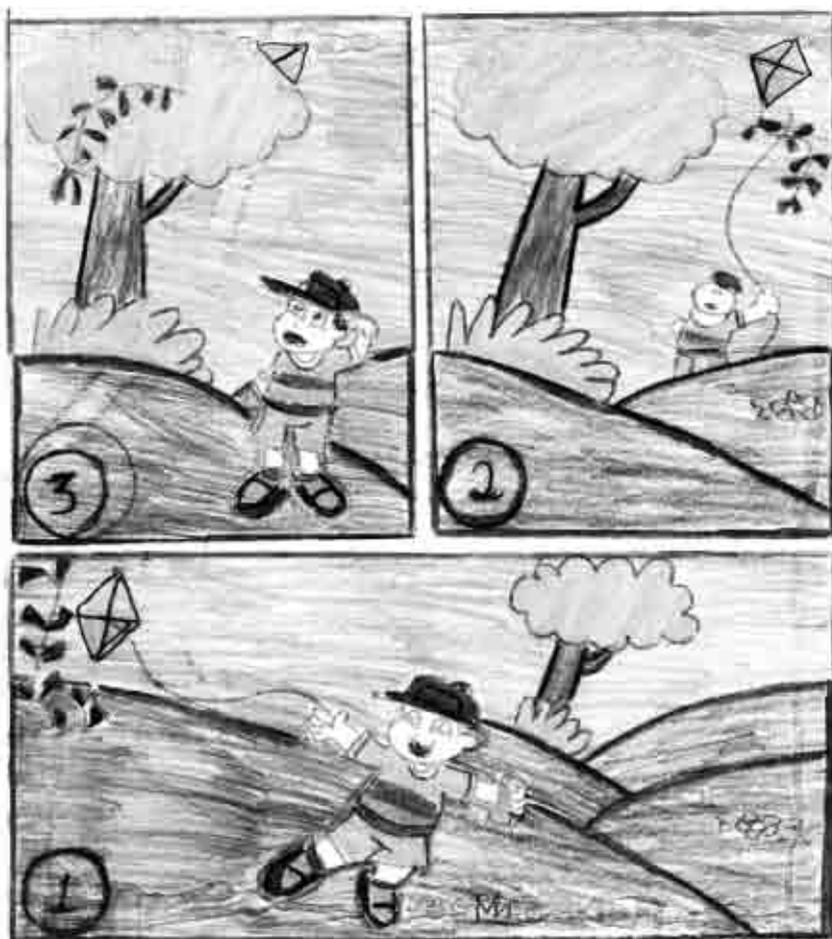
A primeira notícia, inventada, está clara ao leitor, o que não acontece com a segunda. Nela observa-se uma dificuldade de compreensão, ocasionada pela falta de referência quanto a quem tem os documentos, o que atesta uma dificuldade no uso dos recursos coesivos.

3. Produções escritas de uma menina surda de 13 anos que, segundo a professora, gosta de ler, principalmente textos com assuntos de seu interesse.

Como a professora dispunha de redações antigas da aluna, foram escolhidas para serem apresentadas aqui duas: uma produzida em 2003 e outra, em 2004.

A primeira produção, de agosto de 2003, foi escrita com base em sequência de figuras que a aluna deveria ordenar, numerando cada quadrinho, e relatar a história.

1- Observe os desenhos e monte a história



1- O feaan querio brincar a pipa em gorta viala
| pipa mais tem céu bonito legal pipa

2- O feaan não viu árvores pipa roou muita brinca,
e em tem pipa.

3- A pipa queilou, e o feaan tem chora muito, porç chora e
eu porque e pipa chora pipa queilou muito.

Na redação, a aluna enumera o trecho referente a cada figura, mas não se limita a descrever cada figura, estabelecendo relação entre as figuras. Não faz referência apenas às ações realizadas pelo personagem, mas atribui palavras a ele, assim como descreve o ambiente.

Em relação ao uso do português, a menina produz três frases, nas quais se misturam personagem, falas, ações, todos os elementos justapostos. Na última frase observam-se elementos de ligação entre as frases. A impressão que dá ao ler esta redação é a de que o conhecimento da língua parece restringir as possibilidades de expressão da aluna, que se mostra muito criativa.

A segunda redação produzida pela mesma menina data de novembro de 2004, 1 ano e 3 meses depois da anterior.

Observe a pescaria da menina:



a. Quem disse as frases?

- Hoje é meu dia de sorte.

- Peguei um peixão.

b. O que o menino falou?

- ~~Eu não sou peixe coisa nenhuma~~

Agora conte a história com suas palavras.

Sempre lembrando que histórias têm COMEÇO, MEIO E FIM.

A Ana Paula (pescar) de alguma vez agora há um peixão

Quando a Ana Paula de sorte alegre, depois não um e menino!

O Rodrigo teve disse:

- Eu não sou peixe coisa nenhuma.

Ela não se lembra tem peixe pediu desculpa para o Rodrigo.

Ana Paula não lembra:

- Tebeu!!

Antecedendo a redação, há duas perguntas que parecem ter como objetivo relacionar o sujeito e a fala contida nos balõeszinhos.

A aluna produz um texto em que cabem as figuras, mas que não se limita a elas. Como na produção anterior, se mostra muito criativa, mas, diferentemente da primeira, nesta o texto está mais elaborado, com uso de elementos coesivos, como **agora**, **depois**, que servem para dar sequência aos fatos. Usa corretamente o discurso direto e flexiona adequadamente os verbos.

Comparando as duas produções, fica evidenciado desenvolvimento significativo da aluna em relação ao conhecimento de língua.

4. Produções escritas de uma menina surda de 15 anos, que usa aparelho de amplificação sonora individual desde 2 ou 3 anos de idade e só o tira para dormir. Tem atendimento fonoaudiológico, comunica-se pela fala, faz boa leitura labial e no ano de 2005 foi inserida na 5ª série do Ensino Fundamental.

Das muitas produções que a professora enviou, foram selecionadas apenas duas, cujas propostas eram diferentes das observadas nas outras amostras.

A primeira produção é de julho de 2004. Segundo informações da professora foi realizada uma gincana na escola, na qual todos os alunos participaram, com várias atividades desenvolvidas, como: futebol, corrida, jogo de bolinhas e outros.

Lendo alguns livros, a professora achou um desenho que poderia ser um apoio para que os alunos produzissem um texto escrito, e que se relacionava com o que as crianças haviam vivenciado na escola. A proposta era, portanto, o relato de uma experiência vivenciada, tendo como apoio uma figura.



Título:

A casa das brinquedcas

O que a casa tem como estaca que pipa
 O menino que vive sua tem amiga
 O cachorro e brinca gato vive muito
 O menino tem colha homem seu
 O para eu um pai menino rapato
 O hoje eu para taço pai sei meus
 O sua tem com

A aluna dá um título à sua produção e constrói um texto descritivo, no qual descreve todas as atividades desenvolvidas pelos personagens próximo à casa. No final do texto, parece inserir algo relacionado a si, mas que resultou ininteligível.

A aluna apresenta muitas dificuldades no uso do português, demonstrando pouco domínio da língua. Apresenta frases simples.

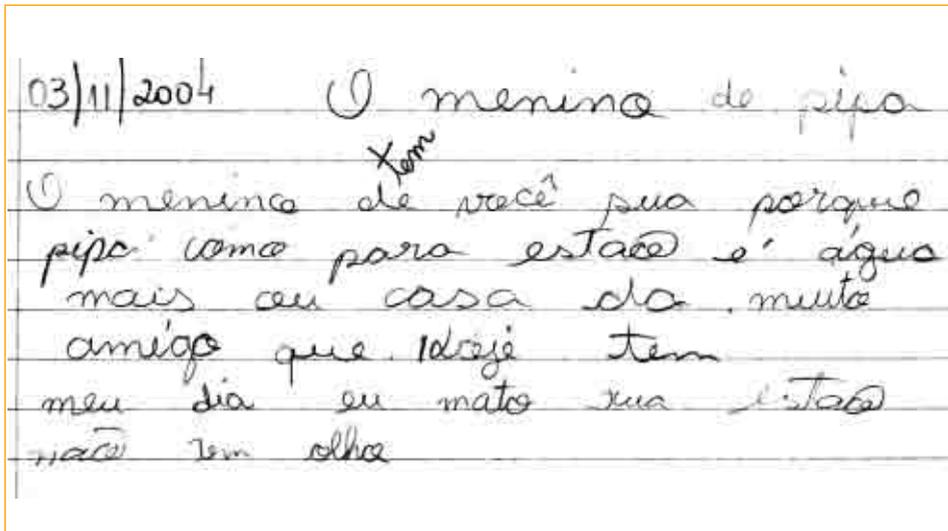
A segunda produção da mesma aluna foi obtida em novembro do mesmo ano e, como a primeira, estava inserida em um projeto.

Segundo informações da professora, no mês de agosto ela havia trabalhado com os alunos o projeto “Pipa”

Como parte do projeto, ela selecionou o texto “Adoro Voar”, que foi lido e traduzido para a língua de sinais. Os alunos desenharam, confeccionaram pipas na sala e empinaram suas pipas no campo da escola.

Dando continuidade, a professora selecionou diversas figuras de revistas que pudessem ser relacionadas com algumas das atividades desenvolvidas em sala de aula. Foi solicitado que os alunos escolhessem uma figura e que construíssem um texto relacionado com ela.





Diferentemente da produção anterior, a aluna não descreve a figura. Apresenta uma tentativa de produzir uma narrativa com base na figura apresentada. No entanto, as grandes dificuldades no uso do português dificultam a inteligibilidade do texto.

Seu texto não se caracteriza por frases curtas e simples, como se observou no texto anterior. Nele se nota a presença de vários elementos do português, como conjunções, por exemplo. O vocábulo **tem**, escrito acima do **de**, pode indicar uma correção da aluna, como resultado de reflexão sobre a língua.

Tendo em vista o intervalo pequeno de tempo entre as duas produções, é bastante provável que as diferenças observadas em relação ao uso do português possam ter sido determinadas por maior ou menor dependência do texto.

5. Produções escritas de um menino atualmente com 11 anos de idade.

A primeira produção a ser apresentada data de 2002, quando o menino estava com 9 anos e cursava a 1ª série. Segundo informações da professora, ele não produzia textos, apenas escrevia palavras conhecidas e fazia riscos para completar a folha, como ilustra a primeira produção.

Data: abril/2002



A produção escrita do menino revela o início do processo de construção da escrita. Como estratégias para construir o seu texto, o aluno combina palavras conhecidas com números, bolinhas e linhas onduladas. Revela, assim, estar construindo hipóteses sobre a escrita.

A segunda produção foi realizada em novembro de 2003, quando o menino estava com 10 anos de idade, na 2ª série, e consistiu de um relato da história do Pinóquio. Os alunos e a professora assistiram ao filme (desenho) em VHS (legendado em Português) e em CD-ROM (em Língua Brasileira de Sinais), depois fizeram leitura compartilhada, utilizando pranchas ilustradas para a atividade (pranchas dos principais fatos da história).

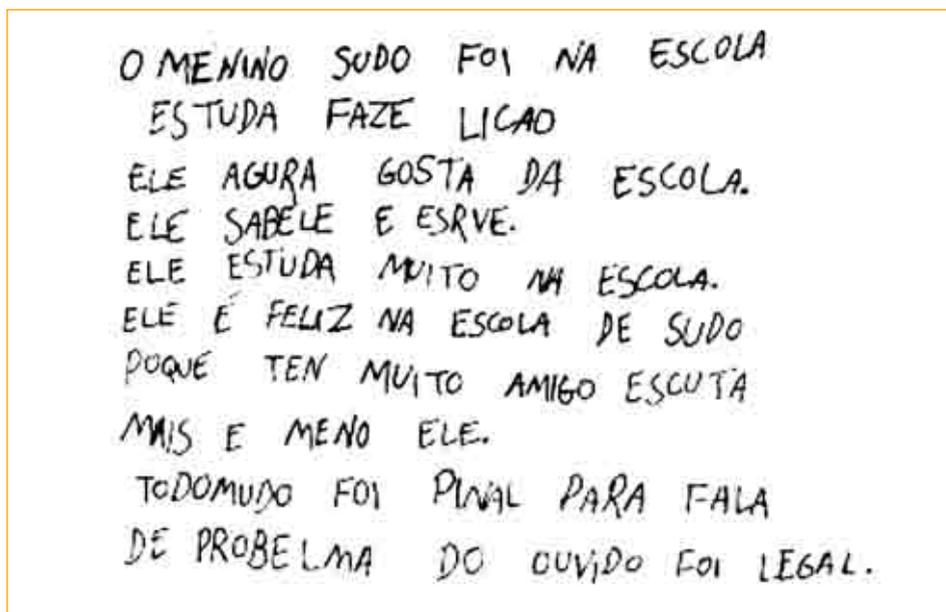
RECONTO- 04.11.2003



Observa-se desenvolvimento significativo no uso da escrita pelo menino no prazo de um ano. Atendendo à solicitação da professora, ele constrói um texto, no qual podem ser encontradas muitas informações sobre a história. A produção apresenta sequência dos fatos.

Em relação ao uso do português, observam-se frases simples, sendo que todas obedecem mais ou menos ao mesmo padrão (S-V-O).

A terceira produção do mesmo aluno é de 2004, quando ele estava com 11 anos, na 2ª série (pela segunda vez). A atividade, que a professora chamou de “Aproveitando o Cotidiano”, consistiu em relato de uma atividade vivenciada pelo grupo. O aluno, junto com alguns colegas, foi a uma cidade vizinha, onde a professora ministrou uma palestra sobre surdez. Na volta, escreveu a experiência.

Aproveitando o Cotidiano 31.10.2004

O MENINO SUDO FOI NA ESCOLA
ESTUDA FAZE LICAÇÃO
ELE AGORA GOSTA DA ESCOLA.
ELE SABE E ESRVE.
ELE ESTUDA MUITO NA ESCOLA.
ELE É FELIZ NA ESCOLA DE SUDO
POQUE TEN MUITO AMIGO ESCUTA
MAIS E MENO ELE.
TODOMUDO FOI PIVAL PARA FALA
DE PROBELMA DO OUVIDO FOI LEGAL.

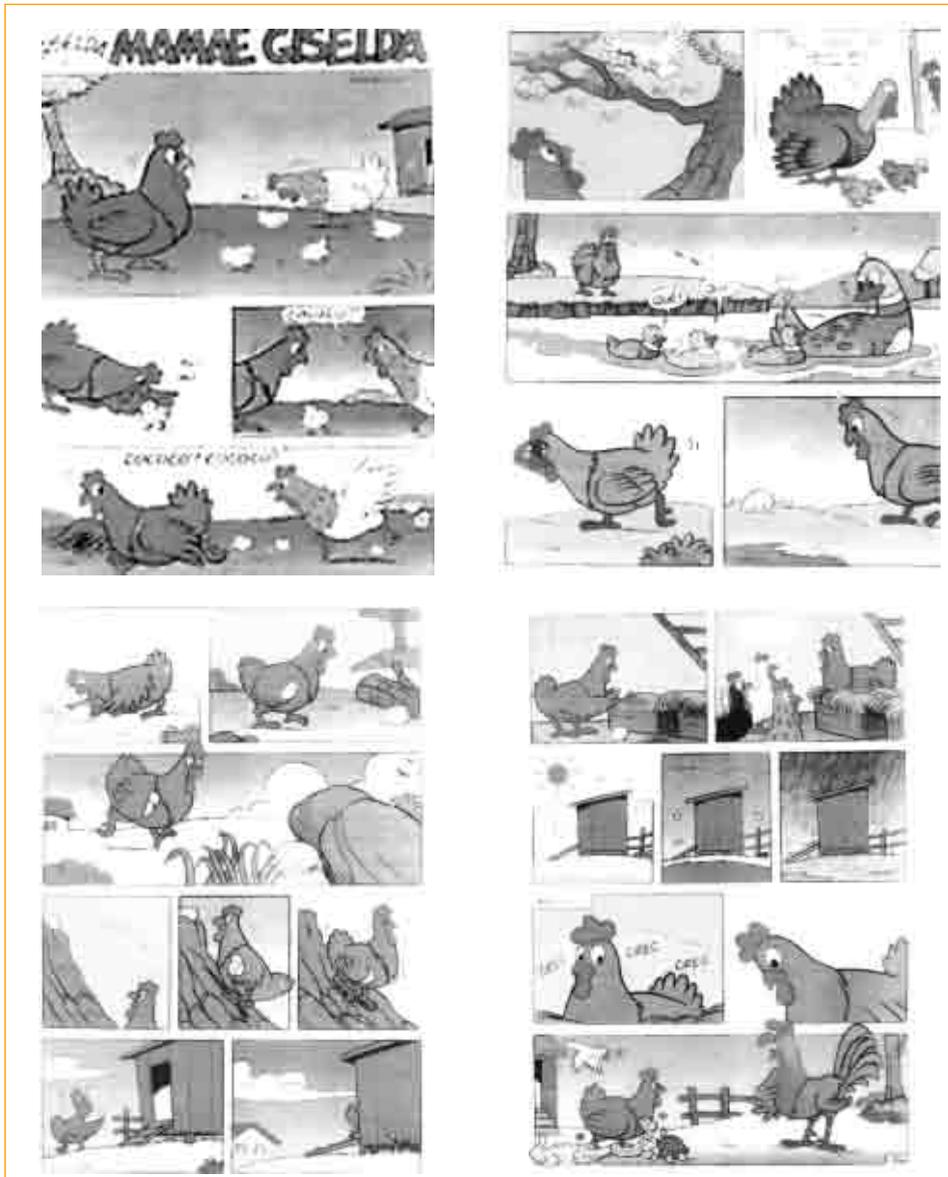
FIM

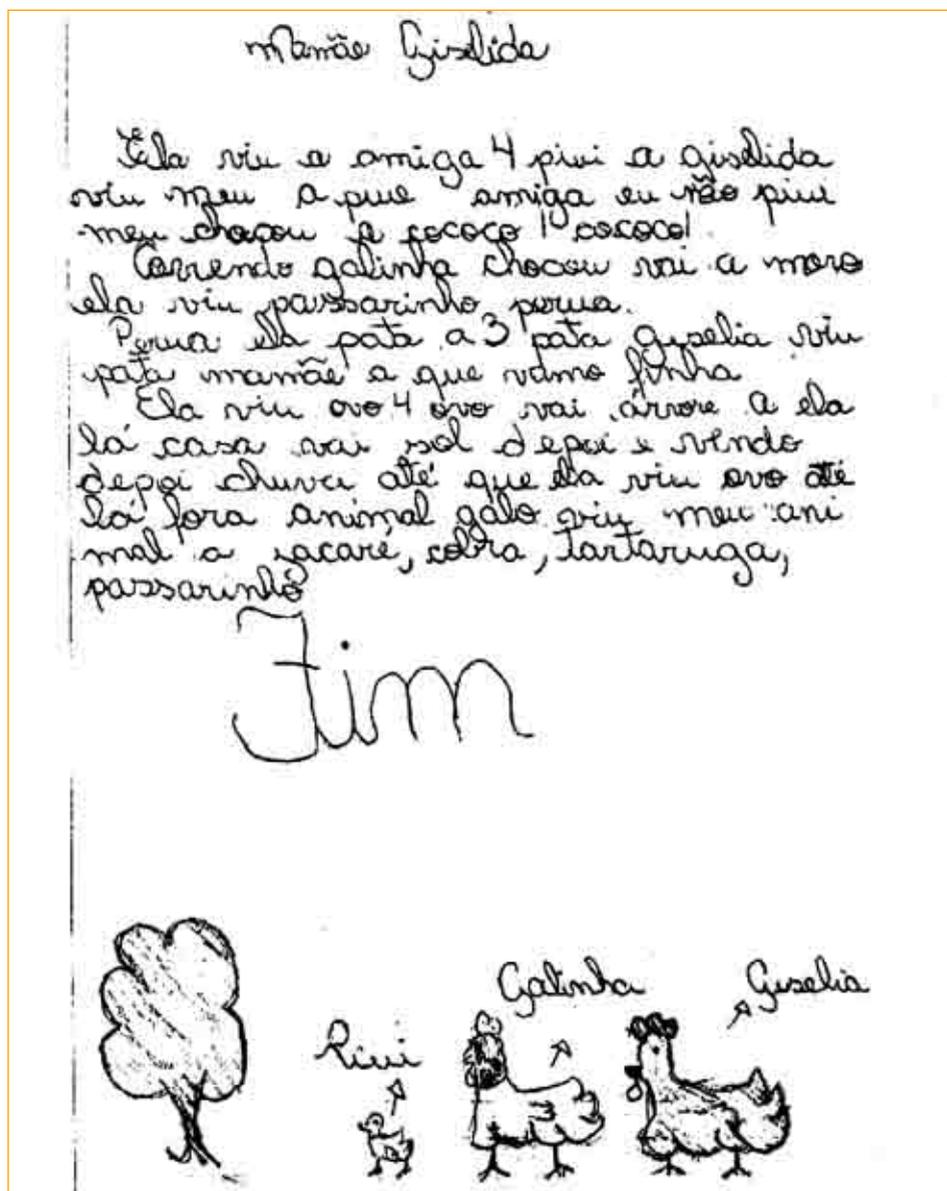
Esta produção, assim como a anterior, aponta para um desenvolvimento significativo tanto em relação à construção de texto, como ao uso da língua. Atendendo à solicitação da professora, o aluno relata a sua viagem à cidade vizinha. Seu texto está bem organizado, permitindo ao leitor compreendê-lo sem dificuldade. Embora predominem frases simples, que obedecem à estrutura S-V-O, observam-se tentativas de formação de estruturas mais complexas, envolvendo causalidade.

6. Produções escritas de uma menina de 13 anos, cursando a 4ª série. Segundo a professora, ela faz pouco uso da língua de sinais, prefere a leitura labial e fala, mesmo esta sendo pouco compreensível.

Visando avaliar o desenvolvimento ocorrido durante um ano de trabalho, a professora propôs uma mesma atividade para a aluna, em setembro de 2004, quando estava na 3ª série, e em julho de 2005, na 4ª série.

A atividade consistiu em contar, por escrito, uma história em quadrinhos sem escrita, apenas com imagens. O texto foi apresentado no retroprojetor e foram exploradas informações, como nome do texto, leitura da imagem, personagens, local em que se passa a história, tempo decorrido, sentimento; onomatopeia; interpretação do texto em língua de sinais.





A aluna desenvolve a atividade proposta pela professora, e constrói um relato, o qual obedece à sequência temporal dos fatos, como expresso nas figuras.

Em relação ao uso do português, a aluna apresenta alguns aspectos que merecem atenção especial. Primeiramente se destaca a flexão dos verbos no pretérito, o que caracteriza a narrativa. Em segundo lugar, é interessante observar

o uso dos pronomes pessoais, que parecem se referir à galinha Giselda. O terceiro aspecto para o qual se chama a atenção se refere ao uso de “depois” para dar continuidade ao relato. O emprego deste operador de discurso, bem como de algumas expressões como “até que viu”, podem ser interpretados como marcas do discurso oral, muito comum em crianças ouvintes, mas não em surdas.

07/04/2005

Mãe Giselda

Giselda viu pintinho a miga
 Pegou um pintinho não sei fica e
 comigo e sua mãe e não pegou minha
 filha e não meu pintinho, meu pinti-
 nho eu vou late com não e eu vou
 leve e para eu vou lá para por favor
 não eu não vou pegar, pintinho ninguém.

Tela foi avare ela viu e passarinho
 para eu vou se pato e ela chorando e
 eu sei que um ovo eu vou pegar
 um ovo e viu outro ovo e meu deus
 céu eu viu outros ovos três depois eu
 vou pegar um ovo quatro.

Tela levou para casa eu e vou
 quarta e eu quero se avare ela da
 dormiu tinha agora e não depois
 eu vou dormiu e muito hora calma
 e agora vento eu vou ficha ponti.
 eu não dormiu agora

Tela viu a pri a ponta eu se choveu
 eu e meu filhos papagaios jacaré, cobra
 tartaruga meu filho não e filho a
 não tá laica, falou o galo.

4ª série

A produção revela progressos significativos da aluna tanto em relação à construção do texto, como ao uso do português. A menina demonstra não só ter entendido bem a história, como consegue contá-la por escrito, de forma clara e organizada.

Em relação ao uso do português, faz uso da anáfora – uso do pronome para se referir a um substantivo que ocorreu anteriormente no texto –, de preposições, conjunções, mantém o tempo verbal, demonstrando ter desenvolvido seu conhecimento da língua portuguesa.

2º conjunto de amostras – composto pelas produções escritas resultantes de atividades diferentes das apresentadas no primeiro conjunto.

7. Produção escrita de uma menina de 11 anos, aluna da 4ª série. Segundo informação da professora, há um ano não escrevia nem o seu nome. Tem interesse pela leitura.

A professora apresenta um texto escrito e, com base nele, propõe que a aluna construa um texto, dando sequência ao início por ela fornecido.

Os rios precisam de um banco

A água está se tornando uma mercadoria cada vez mais rara e de maior valor. Há até quem acredite que no futuro, haverá sérias disputas por esse líquido precioso! Enquanto isso não acontece, o Brasil e os outros países continuam poluindo seus rios sem dar muita atenção para os problemas que essa sujeira causa.

Redação

Depois de ler o texto, imagine que você foi pescar. Conte como foi sua pescaria contando a fase.

" Domingo passado, meu pai e eu fomos pescar.

O Pássaro mais muito quero no peço
plixe homem fome comer bebida, guaraná,
salgado, pipô, papel e lata.

Homem bebe guaraná poluir rio mais
sujar. Pó mais muito forte cheira ruim
essa poluir pessoas no rio gastera porque
tudo dá peixe pluir peixe morria.

Pinou falgado no mar to seço tem
preçosa peço limpo no banco?

A aluna não parece ter considerado o início dado pela professora, mas o texto lido. Assim, não constrói uma narrativa, tendo ela e o pai como personagens, mas relata uma pescaria. Em seu relato, faz referência a atos que poluem os rios e provocam a morte dos peixes. É provável que as informações que constam do texto tenham tido origem na conversa com a professora sobre o tema, o que ilustraria uma estratégia a que a aluna recorre para produzir o seu texto. No entanto, não há dados suficientes para afirmar isso.

Embora as ideias estejam bem organizadas, as dificuldades de português que a aluna parece apresentar comprometem a inteligibilidade do texto.

8. Produção escrita de um menino de 12 anos, aluno da 5ª série.

Segundo informação da professora, este texto faz parte de uma proposta que ela desenvolveu na sala de aula.

Visando trabalhar a questão do desmatamento, a professora trouxe o texto “O homem que espalhou o deserto”, de Ignácio de Loyola Brandão.

“Quando menino, costumava apanhar a tesoura da mãe e ia para o quintal, cortando folhas das árvores.(...)”

Mas o menino cresceu, ganhou tesouras maiores.

Parecia determinado, à medida que o tempo passava, a acabar com as folhas todas.

Certa noite, regressando do quintal agora silencioso, porque o desbasteamento das árvores tinha afugentado pássaros e destruído ninhos, ele concluiu que de nada adiantava podar as folhas. Elas se recomporiam sempre. É uma capacidade da natureza, morrer e reviver. Como seu cérebro era diminuto, ele demorou meses para encontrar a solução: um machado.

Onde encontrava árvore, capões, matos, atacava, limpava, deixava os montes de lenha arrumadinhos para quem quisesse se servir.

E o homem do machado descobriu que podia ganhar a vida com seu instrumento. Onde quer que precisassem derrubar árvores, ele era chamado.”

Primeiramente a professora apresentou o título do texto e questionou os alunos sobre o porquê do nome. Os alunos falaram sobre a falta de água, poucas chuvas, o sol forte, mas não o desmatamento.

Então ela apresentou uma história em quadrinhos e propôs a seguinte atividade.

Atividade: “Vamos escrever livremente”

Repare como a história em quadrinhos abaixo retoma um ponto central do texto “O homem que espalhou o deserto”.

Que ponto é esse? Observe bem os quadrinhos, considere os recursos que o autor utilizou para transmitir a ideia que tinha em mente e, depois, redija um pequeno texto retomando o tema dos quadrinhos.

Produção do aluno

O Chico Bento olhar tronco mas olhou tronco muito assustado porque pensar hemom moto serra não.

Quem onde que você folgado por que.

- folgado eu tronco pode dinheiro muito.

- por que não foi triste.

O Chico Bento

BUÁÁÁ!

Lágrimas creicer.

VAMOS ESCREVER LIVREMENTE

Repara como a história em quadrinhos abaixo retoma um ponto central do texto "O homem que espalhou o deserto".
 Que ponto é esse? Observe bem os quadrinhos, considere os recursos que o autor utilizou para transmitir a idéia que tinha em mente e, depois, redija um pequeno texto retomando o tema dos quadrinhos.



*O chico Bento
 olhar tronco
 mas olhar
 tronco muito
 assustado por se
 pensar bem
 mata viva não.
 Quem sabe que
 não flogado
 por que
 - flogado eu
 tronco pode
 dinheiro muito.
 - por que não
 foi triste.
 O chico Bento
 BUAA!
 lagrimas de choro.*

USARA, História de Chico Bento n. 70. São Paulo, Alud, 1989.

Como se pode observar, o aluno não parece ter atendido ao que lhe propôs a professora e produziu um texto com base nas figuras.

Apesar das dificuldades acentuadas que demonstra em relação ao uso do português, o aluno faz um texto no qual, até mesmo, tenta inserir um diálogo. Chama a atenção o uso da palavra motosserra, que não aparece no texto.

3º conjunto de amostras – composto por relatos de contos de fadas, produzidos por diferentes crianças.

9. Produção escrita de um menino surdo de 8 anos, aluno da 2ª série do Ensino Fundamental e de sala de recursos. Ele não usa Língua de Sinais por-

que a família é contra, mas usa Aparelho de Amplificação Sonora Individual e faz leitura orofacial. Tem atendimento fonoaudiológico desde bebê, tem uma família participativa e que o estimula muito.

A história selecionada para a atividade foi Cinderela. Os alunos leram com a professora o livro, viram o vídeo com a história e conversaram a respeito. Após ter assistido ao vídeo por três vezes, a seu pedido, e ter lido com a professora o livro umas duas vezes, o aluno escreveu a história sem intervenção da professora da sala de recursos.

Segundo a professora, ele apagou algumas vezes e ficava perguntando se estava errado e se era assim que se escrevia, ao que ela respondia que era para ele escrever como achava que era o certo. Realizou a atividade com prazer.

Texto do aluno

Cinderela.

Era uma vez uma menina que morava com papai, porque sua mamãe havia morrido.

Seu papai casou com uma mulher malvada que tinha duas fina feia e chata, que oibiga_va a Cinderela a trabalhava flito empregada, limpava, cosinava e lavava roupa.

A madeasta e sua fina ficavão paseado

Muito.

Um dea o rei manado um covite para o bale no catelo.

A madrasta malvada não deixava a Cinderela ir ao bale, só sua fina feia e chata.

A Cinderela triste, chorona.

Derrepente a fada surgiu e Cinderela ficou surpresa.

A fada madrinha com sua farinha fez apareser uma caroaagem, uma cavalo, uma cocheiro e tranformoa a Cinderela em uma linda princesa.

O aluno conta a história, obedecendo à sequência temporal dos fatos. As ideias estão bem organizadas, permitindo ao leitor compreender a história sem dificuldades.

Em relação ao uso do português, ele revela bom conhecimento da língua, o que se pode observar no uso de conjunções, preposições, flexão verbal, entre outros aspectos. Chama a atenção a semelhança deste texto com o de crianças ouvintes, inclusive em relação à influência da oralidade na escrita.

10 . Produção de uma menina surda de 11 anos, aluna da 2ª série.

Conto: "Os três porquinhos"

Mãe dele já chegou três porquinhos andaram cantando
fazer idêa e casa chegou três porquinhos.

Pumice três porquinhos fazer e oha casa palha lolo
popou até casa caiu correu três porquinhos.

Segundo casa pau três porquinhos e lolo denovo casa até
pau ruiu da' casa pau caiu denovo correu três porquinhos.

Tercera lolo e denovo até tyde não conseguiu três porqu
nhos cam não conseguiu casa lem até três porquinhos riu.

Lolo e idêa ruiu casa chamou três porquinhos e até
fazer ascendeu cam o lolo.

Três porquinhos e riu feliz briga.

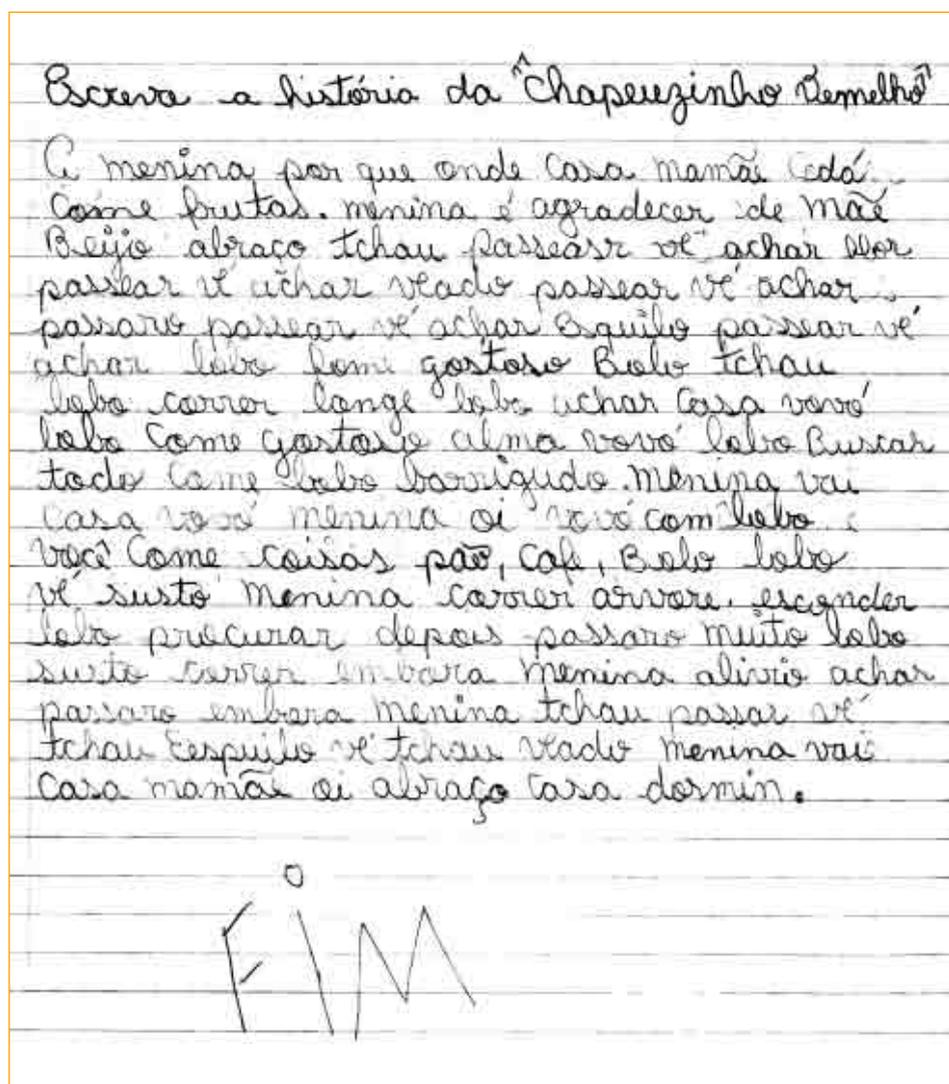
Fim

A aluna atende à solicitação da professora e conta a história, obedecendo à sequência temporal dos fatos. Demonstra ter compreendido e consegue contar com clareza todos os fatos. O desenho ilustra o lobo soprando a casa de tijolos.

Em relação ao uso do português, embora demonstre dificuldades, mantém os verbos no pretérito, uma das características das narrativas.

11. Produção escrita de uma menina surda de 14 anos, aluna da 4ª série.

Segundo a professora da sala de recursos, na classe comum que a aluna frequentava estava sendo desenvolvido um projeto com contos de fadas e a professora sentia dificuldades em atingir seus objetivos com a aluna surda, uma vez que utilizava, como recurso para desenvolver seu projeto, a leitura de diferentes livros do mesmo conto e CDs com as histórias contadas. Na sala de recursos, então, a professora deixou os livros para a livre manipulação por parte da aluna, interpretou várias das histórias em Língua de Sinais e juntas estabeleceram relação entre as várias versões da mesma história. A professora apresentou filmes sobre o conto e também fizeram comparação das versões. Para terminar, a professora solicitou a escrita do conto, individual.



A menina atende à proposta da professora e produz uma história que segue a sequência temporal dos fatos. Em relação ao uso do português, demonstra dificuldades acentuadas, mas, mesmo assim, se observam tentativas de uso de diálogo. Destaca-se o uso repetido da expressão “passear vê achar...” que, a meu ver, pode ser interpretado como uma estratégia que a aluna usa para se referir a todos os animais que a Chapeuzinho encontra no seu caminho.

12. Produção escrita de uma menina surda de 12 anos, que cursa a 2ª série.

Segundo a professora, a mesma história foi trabalhada em três dias diferentes e, em cada um deles, houve uma produção escrita. No primeiro dia, a professora leu “O Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen, depois apresentou figuras relacionadas ao texto, que a aluna ordenou sem dificuldades, e produziu um texto com a ajuda das figuras. No segundo dia, a partir da leitura feita pela professora e da produção de textos com figuras, realizada pela aluna na primeira amostra, foi proposta a realização de uma produção escrita com ajuda da professora. No terceiro dia, a professora solicitou que a aluna escrevesse novamente a história sem a sua intervenção. É esta última que é apresentada a seguir.

Patinho Feio

Olho ovo feio mamãe – água pexie olho voaram barulho feio mamãe olho medo fome árvore noite muita. Não longe riam longe sozinho água morar amigo falar olho amanheceu passou cresce fica pensando bonito outro barulho olho voaram riam água olho cisne riam olho água igual.

Feliz sempo.

A aluna produz uma narrativa que, embora curta, apresenta sequência temporal dos fatos. Ainda que demonstre muita dificuldade em relação ao uso do português, flexiona os verbos no pretérito, o que caracteriza o contar histórias (narrativa).

Concluindo, considero que a análise das produções dos alunos surdos evidenciou que quase todos atenderam à solicitação dos professores e produziram textos. Aqueles que não o fizeram talvez não tenham entendido o que a professora queria e se basearam no recurso disponível, figura ou texto.

As propostas apresentadas pelos professores variaram muito, mas, de um modo geral, envolveram narrativas. Os recursos que os professores usaram para que seus alunos produzissem textos foram diversificados, o que mostra uma preocupação em buscar materiais que possibilitem aos alunos a produção de textos.

Quanto às produções dos alunos, todos demonstraram conhecimentos sobre o tipo de texto que estavam produzindo. Assim, de modo geral, todas as narrativas apresentaram sequência temporal dos fatos. Muitos alunos, provavelmente aqueles com mais conhecimento de português, fizeram uso dos verbos no pretérito, o que caracteriza uma narrativa. Também na dissertação produzida por uma aluna estão presentes características deste tipo textual, como expressão de opinião.

Em relação ao desempenho em língua portuguesa, foi possível observar uma diferença muito grande entre os alunos, evidenciando diferentes graus de conhecimento da língua. No entanto, as dificuldades no uso da língua não pareceram ser obstáculo para que os alunos escrevessem seus textos. De modo geral, todos pareceram muito envolvidos com a tarefa.

As diferenças observadas entre as várias produções permitem afirmar que elas não resultam do fato de o aluno ser surdo, mas de não ter domínio da língua que está sendo utilizada para escrever. Como já foi referido, por não contarem com a audição, os alunos surdos não têm o mesmo contato com a língua que têm os ouvintes. Ao ingressarem na escola, as práticas adotadas no ensino da língua acabam por dificultar a constituição do conhecimento da língua.

Uma possibilidade de os alunos surdos ampliarem seu conhecimento da língua é serem expostos, desde cedo, à leitura.

Os alunos surdos devem ler muito, até mais do que os alunos ouvintes, já que a leitura se constitui como a principal fonte para o desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa. Inicialmente, e sempre que possível, a atividade de leitura deve ser feita junto com o professor, ao qual caberá explicar ao aluno o conteúdo do texto, preferencialmente na língua de sinais, bem como responder a questões sobre o funcionamento da língua portuguesa escrita, quando o aluno solicitar.

Quando o aluno mostrar interesse e condições de ler sozinho, caberá ao professor orientar a leitura, propondo atividades que lhe possibilitem atribuir sentido ao texto e não a palavras isoladas. As atividades de análise da língua devem, como propõe Geraldí, partir dos textos produzidos pelos alunos e devem focalizar, principalmente, o funcionamento da língua. Explicações metalinguísticas e terminologia gramatical serão introduzidas mais tarde, quando o aluno já apresentar um bom uso da língua.

A escrita deve estar intimamente relacionada à leitura. É com base na leitura, ajudado pelo professor, que o aluno surdo vai construir o conhecimento de língua, de texto e de mundo para que ele tenha conteúdo para se expressar e a forma de fazê-lo.

Os textos que o aluno vai ler devem contemplar todos os tipos e gêneros textuais e não apenas um ou dois.

Lendo e produzindo textos desde cedo, os alunos surdos certamente apresentarão desempenho bem melhor do que as produções escritas aqui mostradas. O conhecimento da língua, principal dificuldade dos surdos, vai se ampliar e possibilitar que os alunos leiam e escrevam cada vez melhor e com mais prazer.

Bibliografia

- ALMEIDA, E.C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Elaborada pela Derdic/PUC-SP. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978, 10 vol.
- _____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CAGLIARI, L.C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 61-86.
- CITELLI, A.O. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001, 11-17.
- CONDEMARIN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. *Oficina de linguagem*. São Paulo: Moderna, 1997.
- CORACINI, M.J.R.F. Leitura, decodificação, processo discursivo...? In CORACINI, M.J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, 13-20.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- _____. O som: este ilustre desconhecido. In SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Vol. 2. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999, 95-102.
- _____. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2003.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001, 54-63.
- FRIÃES, H.M.S. Compreensão de textos de adolescentes surdos. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1999.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. *Como facilitar a leitura*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GNERRE, M.B.M.A. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, 135-142.
- GOÉS, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In LODI, A.C.; HARRISON, K.M.P.; Campos, S.R.L. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004, 33-38.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O aprendizado da leitura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, 193-206.

- KAUFMAN, A.M.; RODRIGUEZ, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1995.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the Deaf-World*. California: DawnSign Press, 1996.
- LEMONS, C.T.G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 13-31.
- _____. Prefácio. In TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 7-10.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 87-120.
- MOORES, D. F. *Educating the deaf: psychology principles and practices*. 4. ed. Boston, USA: Houghton Mifflin Company, 1996.
- MOTA, S.B.V. O quebra-cabeça da escrita. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- RUSSELL, W.K.; QUIGLEY, S.P. & POWER, D.J. *Linguistics and deaf children*. Washington, DC, USA: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.
- SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.L.; RAMOS, A.A.L. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Passando a Limpo)

SVARTHOLM, K. Second language learning in the deaf. In: AHLGREN, I. & HYLTENSTAM, K. (Eds.). *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verlag, 1994, 61-70.

_____. *Como leerles a los sordos?* Resumo elaborado por María de los Ángeles Varela. Disponível em www.sitiodesordos.com.ar/svartholm.htm#_ftn1, último acesso em 08.ago.2005.

TOVAR, L A. La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. In: *El bilingüismo de los sordos*, Vol. 1, nº 4. Santa Fé de Bogotá, Colômbia: Ministério de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos, 2000, 74-88.

TRENCHÉ, M.C.B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), esta imagem ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**
Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), esta imagem ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.