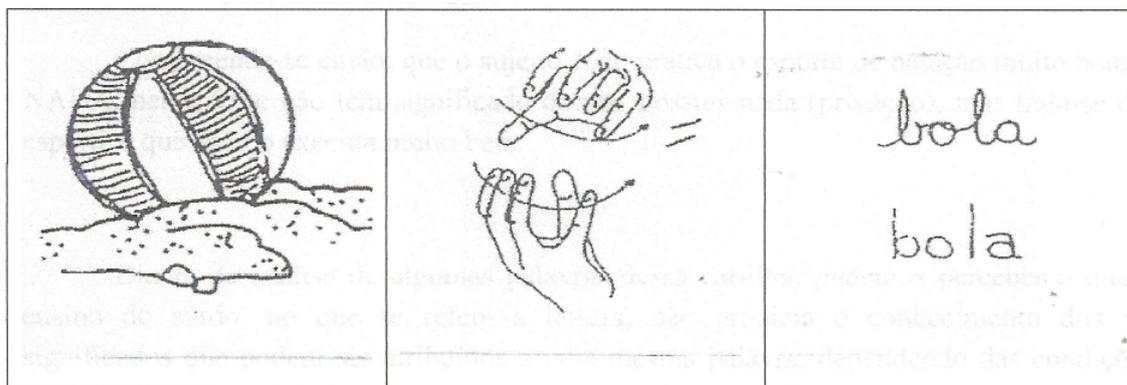


Em sala de aula, fizemos um exercício de leitura sobre um texto de Mário Quintana, “Família Descontrolada,” que enfoca as estações do ano através de metáforas. Num parágrafo do texto havia a palavra *passo*, no sentido de passagem do tempo e uma aluna surda não conseguiu fazer essa leitura, para ela se tratava de *passo* no sentido de andar. O enunciado era o seguinte: o inverno dizia “Eu não passo desse agosto...”

Diante desse acontecimento, compreendemos então que, para esta aluna, havia apenas um significado para a palavra *passo*, ela não dava conta da pluralidade de sentidos possíveis da palavra.

Abaixo, apenas um exemplo de como a cartilha proporcionava o aprendizado através da LIBRAS, considerando a imagem e a escrita da palavra, porém em nenhum momento ela dá condições de um aprendizado de forma polissêmica.

Figura 01. Sinal bola.



Com relação a palavra BOLA, há a imagem somente do objeto que se utiliza para a ação de jogar, é claro que todos os alunos assimilam com rapidez, o objeto é de conhecimento e convivência dos mesmos, e a escrita faz parte das sílabas simples. Porém, se colocarmos essa mesma palavra num contexto diferente, qual seja através do seguinte enunciado:

- *Maria não dá bola para João.*

Perceberemos que a palavra bola tem a mesma escrita, porém com significado diferente, há um contexto em que uma pessoa, Maria, não se

importa com João. Nesse caso, mudará também o sinal, ao invés de ser um objeto de jogar, será um sinal de não dar importância a outra pessoa. Fica então perceptível o desconhecimento da amplitude do significado da palavra bola. Nesse sentido, o surdo vai “ler” ou interpretar a palavra grafada “bola” apenas como um objeto utilizado para jogar.

Nesse sentido, sabemos que o ensino de Língua Portuguesa para surdos deve ser considerado como ensino de segunda língua, em que os alunos poderão demonstrar suas capacidades, modo de falar, pensar, viver, muitas vezes vistos como diferentes, porém são pessoas que têm o cognitivo preservado, necessitando de uma metodologia que atenda as suas dificuldades e ressaltem suas capacidades.

A leitura e seu ensino tornam-se ainda mais relevantes quando se pretende construir uma escola inclusiva. Nessa perspectiva, a escola é uma instituição educacional na qual todos os recursos disponíveis são utilizados cooperativamente para satisfazer as necessidades educacionais de todas as crianças que a frequentam.

Compreendemos assim, que a opção pela inclusão implica a real e efetiva individualização do ensino, além de uma conscientização da sociedade quanto à importância da inclusão para o processo social.

Outra questão muito relevante é que os materiais específicos para trabalhar com alunos com surdez sempre foram escassos, e por muito tempo foi utilizada a Cartilha “Comunicando com as Mãos” no processo de alfabetização, assim como há poucos autores que tratam da questão da leitura e surdez, não havendo também análise e adequação do material didático para a formação de um leitor que compreende que o sentido sempre pode ser outro, que compreenda a natureza polissêmica da linguagem.

1.2 - Palavra... apenas Palavras... pequenas palavras...

Considerando que o surdo tem sua aprendizagem visual espacial é que nos preocupamos com seu aprendizado, pois as palavras são depositadas desde as conversas do cotidiano até a formalidade do ensino,

porém, há aquele aluno “incluso” em sala de aula que não está conseguindo aprender, e para estar num processo de “igualdade” junto aos colegas, torna-se um mero copista. Daremos um exemplo de uma situação vivenciada em sala de aula entre um ouvinte e um surdo, para vermos, na análise na seção a seguir, como é feita a leitura da palavra em foco.

Um surdo e um ouvinte deparam-se com as seguintes frases:

O **guarda** cuida da casa do prefeito;

Mamãe **guarda** dinheiro dentro do armário.

1.3 - Análise

Vejam que o ouvinte alfabetizado em sua língua materna, o português, compreenderá a palavra *guarda* com sentidos diferentes nas frases, ele compreenderá que, na primeira frase, a palavra guarda está referindo-se a uma pessoa que tem a profissão de guarda, ou seja, tem a função de cuidar da casa do prefeito. Na segunda frase, trata-se do verbo guardar no presente do indicativo, mamãe (3ª pessoa do singular/ela) guarda, o quê? O dinheiro dentro do armário.

Porém, na leitura de um surdo que se encontra no processo de alfabetização, e não fora explicado a ele o sentido de tal palavra, que dependendo do contexto o sentido é outro (que deve ser explicado primeiramente em LIBRAS), o aluno certamente conseguiria fazer a leitura das frases supracitadas de forma formal, mas conseguirá fazer de forma usual, com um sentido único. Porém, quando não é oportunizada ao surdo uma educação bilíngue, ele lerá da seguinte forma:

- Primeira frase: o surdo fará o sinal de um homem que trabalha (guarda) como segurança e cuida da casa do prefeito.
- Segunda frase: Mamãe (sinal de mamãe), depois sinal do homem segurança (guarda), depois o sinal /dentro e armário.

Há de considerar que estamos falando de um surdo que não tem domínio da LIBRAS e nem da gramática da mesma, demonstrando conhecimento apenas da palavra *guarda*, apenas como referência do

homem (que guarda a casa do prefeito), nenhum momento ele demonstra o conhecimento do verbo que há na segunda frase.

Partindo do princípio de que a palavra se dá em contextos de enunciações precisas e está sempre carregada de um sentido ideológico, é que o professor tem que aproveitar o ensejo e proporcionar ao aluno o ensino da polissemia da palavra, utilizando para tanto a LIBRAS, explicando que a palavra *guarda* é uma palavra homógrafa, que o sentido é outro dependendo do contexto, que no caso da segunda frase “guarda”, trata-se de um verbo, ou seja, nesse momento ensinar a gramática reflexiva através do contexto.

O ensino da gramática na escola vem se tornando um grande desafio, tornando-se assim um dos entraves no ensino da Língua Portuguesa. No entanto, há também a problemática do aluno que encontra-se incluso na sala de aula, e não está conseguindo avançar no processo de leitura e escrita.

Acreditamos que uma das causas é devido à inexistência de políticas públicas que visem de fato à qualidade do ensino na prática de sala de aula, ou seja, listamos, entre outros aspectos: formação continuada dos profissionais da educação nas áreas específicas voltadas às práticas inclusivas; adequação do espaço físico e arquitetônico da escola, também um trabalho de orientação junto às famílias dos alunos com deficiência.

Nesse contexto, pensando no aprendizado do surdo, faz-se necessário aprender a Língua de Sinais, conhecer a estrutura da língua, tanto da Língua Portuguesa quanto da LIBRAS, pois entendemos que a língua está em constante evolução, que os sentidos das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas, são modificados à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.

Nesse sentido, podemos dizer que o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir, o que nos faz entender que cada pensamento tende a associar uma coisa com a outra, a estabelecer relação entre elas e, conforme vamos tendo contato com as coisas, vamos compreendendo e amadurecendo, ou seja, os significados

começam a tomar forma, sentido, multiplicando-se, com isso a aprendizagem acontece de forma significativa.

Para Vygotsky (2008: 150), o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito entre o pensamento e a linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito.

Para Bakhtin, a língua, enquanto prática viva, está ligada à consciência linguística do locutor e do receptor como linguagem existente num conjunto de contextos possíveis. Em decorrência disso, a “palavra” nunca será empregada como um item dicionarizado, nas mais diferentes enunciações dos locutores, nas mais diversas enunciações de sua prática linguística.

Bakhtin e Volochinov (1992: 178) explicam que a “palavra” sempre se dá em contextos de enunciações precisos, logo, em um contexto ideológico preciso e, em decorrência disso, a palavra sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc” (obra citada: 95). A palavra deve ser tratada completamente de forma diferente, pois leva em consideração “sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso”, tornando-se “elemento concreto de feitura ideológica”.

Assim, pensando no aprendizado do surdo, quando este se depara com uma palavra descontextualizada e desconhecida, não consegue fazer a leitura, pois desconhece o seu sentido, vendo a palavra apenas como um amontoado de letras, portanto, sabemos que a palavra deve ser contextualizada, compreendida em sua história viva e concreta.

De acordo com Vygotsky (2008: 150), o significado da palavra é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que esta é ligada ao

pensamento, sendo iluminada por ele, ou seja, é um fenômeno verbal da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

1.4 Reflexão acerca da escrita do surdo

Sabendo-se que a leitura e a escrita de surdos despertem um número crescente de pesquisas, devido ser ainda um desafio a prática dos professores, poucas mudanças têm se observado na forma como tem sido concebida na escola. Ainda prevalece a concepção tradicional, segundo a qual a escrita é considerada transcrição gráfica de unidades sonoras, como aponta Ferreira (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.

A afirmação 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 transposição do sonoro para o visual, isto para o aluno ouvinte.

Esta concepção de escrita como transcrição de unidades sonoras tem levado os professores que trabalham com crianças surdas a investirem em treinamento auditivo e de fala. Treinam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão posteriormente trabalhados na escrita, visando ao estabelecimento da relação fonema-grafema, ensinando da mesma forma como no ensino dos alunos ouvintes, ou seja, o professor seleciona palavras que contenham as sílabas que ele quer focalizar e estas são trabalhadas, primeiramente na forma oral, muitas vezes fazendo com que o aluno memorize-as geralmente com apoio do concreto, e depois por escrito, com apoio de figuras, desenhos e exercícios, copiar palavras, são muito utilizados para que os alunos surdos fixem as palavras ensinadas.

Dessa forma, os professores gastam um tempo excessivamente dedicado ao treinamento de habilidades auditivas e orais, distanciando assim das práticas de leitura e de escrita, somado à pouca familiaridade com a Língua Portuguesa, isso têm resultado em alunos surdos que aprendem apenas os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir

sentido ao que lêem, perpetuando assim desde a alfabetização à universidade, quando chegam lá.

Percebe-se que no processo de alfabetização da criança surda que não tem acesso à modalidade oral da Língua Portuguesa, se oportunizar atividades que envolvem a escrita, pode elaborar suas hipóteses sobre a escrita, pois ela possui o cognitivo preservado, dependendo apenas de informações e de sua concretude para que haja assimilação e compreensão. Para que isso aconteça, faz-se necessário que se conceba a escrita como prática social, o que implica entender que, se a criança surda for exposta a atividades que envolvem a escrita, elas serão submetidas ao funcionamento linguístico-discursivo desta língua.

Entendemos que, diferentemente das crianças ouvintes, a aquisição da escrita pelas crianças surdas vai ser intermediada pela língua de sinais, uma língua visual-espacial, com gramática própria, e que permite às pessoas surdas desempenharem as mesmas funções que os ouvintes por meio da linguagem oral. Esta opinião é partilhada por pesquisadores da área da surdez e da educação de surdos, como Svartholm (1998), 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 esteja 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, sempre contextualizando.

Nesse sentido, entendemos que na alfabetização do surdo é importante que haja leituras, envolvendo histórias em língua de sinais, mostrando imagens para que a criança relaciona a escrita com o conteúdo e os significados nos diversos contextos que possam existir. Tudo isso pode ser feito em conjunto, não importando se a criança ainda não sabe ler formalmente, mas o professor deve ter a clareza da importância desse momento, pois assim ela irá compreender os significados das palavras e conseqüentemente irá acontecer a leitura.

Tovar (2000) enfatiza a leitura como a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. Segundo o autor, para que a criança surda tenha consciência da utilidade e do prazer da linguagem escrita, deve-se ler para ela contos, anúncios, rótulos, etiquetas, escrever-lhes bilhetes e cartões. Nestas atividades, a língua de sinais tem papel fundamental, na medida em que é por meio dela que os textos vão se tornar significativos em um primeiro momento, em seguida apresentando-a a Língua Portuguesa.

Faz-se necessário promover o conhecimento através das mais diversas formas, tendo a ideia de que a unidade discursiva na linguagem escrita é o texto, 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 funciona a língua escrita, diferentemente das crianças ouvintes que as hipóteses serão sempre visuais.

Há também de analisar a importância do fator maturacional na aprendizagem de L2, mas, sobretudo, do domínio da L1, fortemente relacionado à motivação familiar: “As crianças surdas necessitam de estimulação especial em casa.” (GOLDFELD, 2002: 131) A motivação familiar é fundamental no processo de aquisição de uma língua de sinais pelo surdo, o que conseqüentemente facilitará a aprendizagem da escrita de uma língua oral auditiva.

Assim, conforme Goldfeld, é importante que o surdo tenha o apoio da família, profissionais e da comunidade surda no processo de aprendizagem e de interação da LIBRAS

É fundamental que a família, recebendo apoio dos profissionais e de preferência também da comunidade surda, empenhe-se em aprender a LIBRAS. A família deve entender que seu filho necessita, a todo momento estar dialogando, recebendo informações e carinho para poder desenvolver-se de forma satisfatória.” (GOLDFELD, 2002: 167)

Entretanto, é preciso ressaltar, de acordo com Karnopp (2009), embora seja a língua de sinais que forneça o conhecimento de mundo e atue como a língua de significação do surdo, nem todo o surdo fluente em uma língua de sinais apresenta um bom desempenho na leitura e escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva.

Segundo a autora, o contato na leitura e escrita da Língua Portuguesa pelo surdo está ligada às experiências vivenciadas tanto na escola como em casa, ou seja, a quantidade e qualidade do input visual recebido na escola e no ambiente familiar também contribuem para o melhor desenvolvimento na sua aprendizagem.

2. TENTANDO CONCLUIR...

Faremos nossas considerações acerca da citação abaixo de Bakhtin, que nos permite refletir acerca da linguagem e sua contribuição na aprendizagem do surdo. “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. (BAKHTIN, 1999: 112).

Nessa citação, o autor remete a explicação de que a atividade mental é organizada pela linguagem, o que nos faz entender que, os surdos, por serem privados da audição têm uma outra atividade mental, um outro modo de organização mental do mundo, diferente do ouvinte, haja vista que sua primeira língua é visual-gestual, ou seja, eles se comunicam através da língua de sinais.

Essa língua assume a mediação entre os interlocutores e funda o processo de construção de conhecimento (como por exemplo, dos conceitos escolares), pois este não acontecerá fora da linguagem. Além disso, a língua de sinais ajuda a criar as referências, a estrutura mental, pois ela vai reproduzir o mundo para o sujeito surdo. Por meio da língua de sinais a criança surda pode ter um desenvolvimento linguístico e cognitivo paralelo ao da criança ouvinte, além da possibilidade de convivência harmoniosa entre as comunidades ouvinte e surda.

Compreender como o se dá o funcionamento cognitivo da aprendizagem do aluno surdo é muito importante no processo de alfabetização, pois assim o professor conseguirá entender suas capacidades e promover atividades que são condizentes com o seu aprendizado, não se esquecendo de que a LIBRAS é o mote do processo e deve estar em consonância com o ensino da Língua Portuguesa.

Repensar a prática pedagógica a partir da análise de como era desenvolvida a metodologia no atendimento pedagógico do surdo, ou seja, antigamente, ensinava-os através da Cartilha “Comunicando com as Mãos”, naquele momento, ela teve sua importância, era a tentativa do surdo ter acesso ao sinal, a figura e a palavra, tinha como estratégia a memorização. Hoje, a metodologia no ensino do surdo se dá de forma contextualizada, tendo a LIBRAS como língua, estando sempre em evolução, com estrutura e gramática própria, portanto, necessitando assim de pesquisas e estudos para ser compreendida e aprendida, ocasionando assim num aprendizado como atos dialógicos entre professor e alunos, como atos dialógicos atos, que pressupõem a interação à distância de dois sujeitos no mínimo: a do autor com o leitor, seja real ou virtual e vice-versa.

Além disso, é fundamental, para o desenvolvimento da aprendizagem, um ambiente que propicie o contato constante do aluno surdo com a escrita, através de atividades significativas e contextualizadas

REFERÊNCIAS

1. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 1 ed. Tradução de Maria Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
2. FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
3. GOLDFELD, Márcia. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2 ed. São Paulo: Editora Plexus.
4. KARNOPP, L. B. (2009). *Parecer*. Elaborado para a Dissertação de Mestrado de Fernanda M. A. dos Santos. Salvador, UFBA, apresentação oral. (digitado)

SOUZA, Sebastiana Almeida; ASSUNÇÃO, Silnea G. Almeida. Análise da escrita do surdo numa perspectiva dialógica entre a Libras e a Língua Portuguesa. Em: *Revista Diálogos: linguagens em movimentos*. Ano III, N. I, 2015.

5. SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Revista Espaço*, junho 1998, 3845.
6. SVARTHOLM, K. *Como leerles a los sordos?* Disponível em www.sitiodesordos.com.ar, 2003, consulta em 20 de mar. de 2013.
7. TOVAR, L. A. La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. Em: *Revista El Bilingüismo de los sordos*, V. 1, n° 4. Santa Fe de Bogotá: INSOR, 2000.
8. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
9. _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.