

ANÁLISE DE "IDEIAS PARA ENSINAR PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS"¹. COMO FICA O ENSINO DA LEITURA?

Cristiane Seimetz-Rodríguez

cris.seimetz@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Ana Cláudia De Souza

ana.claudia.souza@ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Resumo: Este artigo visa apresentar e analisar obra acerca do ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, na fase de alfabetização, a estudantes surdos no contexto da educação básica formal, qual seja: "Ideias para ensinar português para alunos surdos" (Quadros & Schmiedt 2006). São realizadas análises qualitativas, levando-se em conta o que a obra apresenta conceitualmente e de que forma ela propõe a implementação do ensino da língua portuguesa no que diz respeito à leitura inicial. Os resultados indicam que, embora se trate de importante obra dedicada a um dos aspectos centrais à promoção do sucesso escolar do estudante: a alfabetização, não há indícios que permitam ao professor orientar-se sobre como conceber a alfabetização tampouco sobre como proceder de modo a alfabetizar os estudantes surdos.

Palavras-chave: Surdez; alfabetização; ensino de leitura; ensino de língua portuguesa.

Abstract: This paper aims at presenting and analyzing the work for the instruction of written Portuguese, in the initial phase of literacy, for deaf students in the formal basic educational context, such as: *Ideas to teach Portuguese to deaf students* (Quadros & Schmiedt 2006). Qualitative assessments are performed, considering what the work conceptually presents and in what forms it proposes an implementation of the teaching of the Portuguese language regarding initial reading. The results indicate that, although this is an important work dedicated to one of the central aspects for promoting student school achievement: literacy, there is no evidence to allow teachers to guide themselves on how to conceive reading literacy, nor how to proceed in order to deaf students to read.

¹ Este texto é a versão original revista e modificada de artigo cuja tradução para o inglês foi publicada na Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL, 16 (15), 2018. A principal modificação, além das alterações envolvidas no processo de revisão, diz respeito à seleção de atividade para análise.

Keywords: Deafness; literacy, reading instruction; Portuguese language teaching.

1 - Introdução

A necessidade de se ensinar o aprendiz surdo a lidar com textos escritos da língua portuguesa vem tomando corpo desde a aprovação da Lei Federal 10.436, homologada em 24 de abril de 2002, que reconhece o estatuto linguístico da língua brasileira de sinais, tomando o cuidado de apontar que ela não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. De modo a enfrentar essa nova realidade, o governo brasileiro estabeleceu o bilinguismo como meta para a educação de surdos, por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Desde então, o desafio da educação de surdos tem sido formar indivíduos com domínio da língua brasileira de sinais (libras) e capazes de lidar de forma eficaz com textos escritos na língua portuguesa. Nesse contexto, a fim de mais claramente conhecer uma das obras disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) com fundamentos e propostas didáticas relativas ao ensino de leitura e escrita inicial a surdos, neste artigo apresentamos e analisamos o conteúdo de "Ideias para ensinar português para alunos surdos", de autoria de Quadros e Schmiedt (2006), no que concerne especificamente à proposta de ensino de leitura.

Para realizar a análise, foram selecionados excertos a fim de ilustrar a perspectiva das autoras, a qual foi confrontada com pressupostos sobre o ensino e aprendizagem da leitura numa abordagem psicolinguística, quadro que baliza as reflexões feitas neste texto. Assim, importa assinalar que a leitura é aqui compreendida como uma competência cujo desenvolvimento requer ensino formal, sistemático e explícito. Ensino este que tem a responsabilidade de levar os estudantes a se tornarem autônomos na produção de sentidos para o lido de acordo com objetivos, situações e contextos específicos. Para tanto, o professor deve ter domínio das habilidades, processos e conhecimentos requeridos à leitura competente, bem como ter clareza de que a compreensão leitora se alcança pela concorrência de fatores diversos (para uma síntese das autoras acerca desses fatores, ver Souza, Seimetz-Rodrigues, Weirich, 2019), entre os quais o conhecimento dos princípios que regem o sistema de escrita é condição imprescindível ao acesso à escrita, tal qual se discute nas próximas seções.

2 - "Ideias para ensinar português para alunos surdos": uma proposta de alfabetização?

Apesar do título despretensioso, a obra de Quadros e Schmiedt é apresentada por Cláudia Dutra, secretária de Educação Especial, como [...] "um material que aborda a forma bilíngue de efetivar a alfabetização de crianças com surdez, podendo colaborar com a formação continuada de professores" (2006: 08). Tal caracterização parece ser ratificada pelas autoras quando afirmam, na introdução do livro, que o objetivo é tratar da educação bilíngue do aluno surdo tendo em

vista a promoção da aprendizagem da libras como primeira língua – razão pela qual esta é a língua de instrução a ser usada em sala de aula – e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Partindo dessa primeira consideração, chamamos atenção para o fato de que, se a língua portuguesa escrita é tomada como objeto de ensino, deve entrar em cena um processo de alfabetização que permita que o educando tenha acesso ao sistema de escrita, condição necessária para o aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita (Souza 2012a; Britto 2012; Scliar-Cabral & Souza 2011; McGuinness 2006; Soares 2004; Solé 1998). Essa condição para o alcance do domínio da língua portuguesa escrita é reconhecida na obra em discussão:

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização, e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua (Quadros & Schimiedt 2006: 24).

O reconhecimento supracitado, no entanto, não passa da assunção de um pressuposto. Ao longo do primeiro capítulo, por mais que se dediquem a uma discussão teórica sobre os princípios da alfabetização bilíngue, o que as autoras acabam construindo é um texto lacunar sobre os fundamentos necessários para que o professor alfabetizador possa implementar uma prática de ensino da língua portuguesa escrita consciente e consistente. Por consciente e consistente, entendemos não somente que o educador tenha claros os objetivos a alcançar, mas também os meios a serem empregados na consecução desses objetivos. Nesse sentido, o que a obra tem de positivo é enfatizar as metas a serem alcançadas na educação bilíngue, principalmente no que diz respeito à aquisição da língua de sinais². Como ponto negativo, não há clareza sobre os meios que permitiriam efetivar a alfabetização da língua portuguesa. Não há, inclusive, a delimitação do que se entende por alfabetização e leitura. O mais próximo disso é a proposição, de forma sintética, do que Quadros e Schimiedt (2006:17) entendem por letramento: “[...] estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (Soares, 1998: 36-37)”³.

Essa conceituação de letramento não dá conta das especificidades envolvidas no processo inicial de ensino da leitura. Ou seja, as autoras pressupõem a necessidade de um processo de alfabetização, mas não abordam o tema senão

² É compreensível e desejável a ênfase na necessidade de que a sala de aula seja um espaço para aquisição da língua de sinais. A primeira razão para isso vem do fato de que a maior parte das crianças privadas da audição não tem no seio da família o contato com essa língua, posto que seus familiares não são surdos. A segunda razão é que a aprendizagem da leitura não se pode efetivar sem o domínio de uma língua, o qual, preferencialmente, deve refletir uma capacidade linguística rica, capaz de compreender e empregar recursos expressivos sofisticados. Para uma discussão detalhada sobre a influência da capacidade linguística no aprendizado da leitura, ver McGuinness (2006). Sobre o impacto intelectual, emocional e social da não aquisição de uma língua, com ênfase no sujeito surdo, sugerimos a leitura de Sacks (2010).

³ Soares, M. B. 1998. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

em afirmações pouco esclarecedoras tanto conceitualmente quanto a como efetivar essa etapa fundamental à aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa. Exemplo disso é a identificação do início do processo de alfabetização com atividades que visam garantir a aquisição da língua de sinais: "O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua" (op.cit.: 28).

Evidentemente, o domínio de uma língua em toda a sua riqueza e complexidade, neste caso o domínio da libras, é condição fundamental para a alfabetização, assim como o desenvolvimento da linguagem oral-auditiva nas crianças ouvintes é requisito para o mesmo fim. No entanto, a alfabetização ela mesma, responsável por garantir ao futuro leitor os meios de acessar o texto escrito, só tem início a partir do momento em que o aprendiz – surdo ou ouvinte – é instruído sobre como lidar com a escrita e, particularmente, com os princípios que regem o sistema alfabético da língua portuguesa, no caso em questão. O ensino e a aprendizagem da leitura requerem a demonstração explícita quanto à forma de operar com aquilo que se apresenta aos olhos: os símbolos gráficos que se materializam no papel. Naturalmente, esse é apenas o primeiro passo em direção ao alfabetismo pleno, visto que não basta ao educador ensinar a operar com a decifração do sistema de escrita. É preciso também ensinar a produzir sentido ao que se acessa por meio da escrita.

Acessar a escrita e compreender o que foi acessado é, sucintamente falando, o que permite ao aprendiz alcançar a condição de sujeito letrado. Acontece que não se pode priorizar, ao longo da alfabetização, apenas um desses aspectos. Nem a decifração do sistema sem a construção de significado, nem a construção de significado sem considerar o que se encontra codificado na escrita formam um leitor competente. Entretanto, não é incomum encontrar situações pedagógicas que se dedicam a apenas um desses componentes, principalmente a construção de significado. Isso é resultado, segundo Soares (2004: 08), de interpretações equivocadas sobre o paradigma construtivista na área da alfabetização, as quais legaram à educação brasileira, nas últimas décadas,

[...] uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para e por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita.

Embora não dito explicitamente, esse parece ser o caso da abordagem de ensino da língua escrita a surdos apresentada por Quadros e Schmiedt (2006), a que o excerto abaixo serve de sustentação:

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da

leitura e escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua. [...] *Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita*, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. *A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo*, bem como, refletir sobre o processo do outro. (Quadros & Schimiedt 2006: 31-32, grifos nossos)

Pode-se depreender que a criança é levada a se conscientizar sobre o valor linguístico e, principalmente, social das línguas que são alvo do ensino bilíngue, na crença de que isso lhe propicie uma maior consciência sobre a escrita. Contudo, não está claro o que as autoras tomam como maior consciência da escrita. O que se pode concluir, na sequência da citação, é que a conscientização prevista pelas autoras não recai sobre os procedimentos necessários para ensinar a criança operar com o sistema de escrita; isso, ela, aparentemente, tem de descobrir por si própria. Pode-se inferir, inclusive pela escolha terminológica das autoras, que elas compreendem a aprendizagem do sistema de escrita como um processo natural de aquisição.

Além da passagem discutida anteriormente, há outras, às páginas 24, 28 e 31 da obra, respectivamente, que tentam orientar, teoricamente, os educadores na tarefa de tornar leitores seus aprendizes surdos. Em certos momentos, parece, realmente, que o que se oferta aos educadores é uma proposta teórico-metodológica organizada sistematicamente, em etapas, ao fim das quais se chegaria à almejada alfabetização:

Nesse processo [de alfabetização da língua portuguesa como segunda língua], há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português. Nesse sentido, há processos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das ideias para o português. (comentário nosso)

O processo de alfabetização continua por meio do registro das produções das crianças [produções em língua de sinais]. As formas de registros iniciais são essencialmente visuais e precisam refletir a complexidade da língua de sinais. (comentário nosso)

Os textos produzidos pelos alunos em sinais e literatura geral em sinais são fontes essenciais para o desenvolvimento desse processo, pois servem de referência para o registro escrito na língua portuguesa.

Quando a criança já registra suas ideias, histórias e reflexões por meio de textos escritos, suas produções servem de base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua.

O primeiro trecho do conjunto supracitado seria o passo subsequente no processo de alfabetização que, conforme as autoras, se inicia com a aquisição da língua de sinais. Por trás dele, está a intenção de que o estudante com surdez atente para as diferenças estruturais entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita, revelando a preocupação com um tipo de conhecimento que é mesmo muito útil à construção do significado. Todavia, essa boa intenção resulta malsucedida, porque

exige do educando um conhecimento que ele ainda não detém: aquele relativo ao sistema de escrita. Aqui, cabe lembrar que, até o momento em que essa sugestão é dada, inexistente qualquer afirmação explícita quanto aos meios necessários para se introduzir o aprendiz surdo no mundo da escrita, inexistente qualquer sugestão de como levá-lo a operar com os símbolos que vê grafados sobre o papel ou tela. Essa inexistência permanece ao longo de todo o primeiro capítulo da obra. Apenas no segundo capítulo, dedicado a descrever atividades cuja finalidade é a alfabetização, é possível inferir procedimentos por meio dos quais o aluno teria acesso ao sistema de escrita.

Antes, entretanto, de nos concentrarmos nessa questão, queremos chamar atenção para o segundo e o terceiro excertos citados anteriormente. Eles discorrem sobre a função de base que a língua de sinais forneceria aos estudantes na medida em que eles buscariam naquelas referências elementos para lidar com a escrita. Vemos duas leituras possíveis para o termo "referência" empregado pelas autoras. A primeira diz respeito, conforme indicado na terceira citação, ao educando tomar as produções em língua de sinais como textos visuais a serem transcritos em textos escritos – interpretação, inclusive, respaldada pela quarta citação – e, assim, ir se apropriando do sistema de escrita. Tal interpretação revela um problema de ordem metodológica, pois, ao transcrever textos visuais produzidos em libras para o português, coloca-se o domínio de produção escrita à frente do domínio de recepção, o qual, segundo as próprias autoras destacam, deve ser precedente: "Compreensão precede produção! Leitura precede a escrita!" (*op.cit.*: 42). No entanto, o que a sequência de citações listadas evidencia – atenção para o quarto excerto – é que a criança passa por um processo de alfabetização que praticamente não prevê leitura.

A segunda leitura possível do termo "referência" diz respeito aos educandos fazerem a transposição de sua experiência em construir significados na língua de sinais para as atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, interpretação sustentada pela afirmação de Quadros e Schmiedt (2006: 30) de que "ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português". Ocorre que, no contexto da obra discutida, "ler os sinais" não se trata propriamente de uma atividade de leitura⁴. Por meio dessa expressão, as autoras procuram aproximar a atividade de compreensão da língua de sinais – considerada na modalidade que corresponderia à língua oral – à de leitura. Naturalmente, não se ousaria fazer tal correlação direta entre a atividade de compreensão da língua oral e a leitura⁵: escutar não é o mesmo que ler. É provável que as autoras tenham sucumbido à tentação de aproximar a compreensão em língua de sinais ao conceito de leitura em função da característica visual da libras,

⁴ As autoras cogitam que, se a criança fosse alfabetizada na escrita de sinais, isso daria uma boa base sobre a qual construir o processo de alfabetização em português. No entanto, como as escolas brasileiras ainda não exploram esse recurso, as autoras focaram a discussão no trabalho de alfabetização da língua portuguesa.

⁵ Exceto no caso de que alguém lê e outro alguém acompanha essa leitura apenas "de ouvido", hipótese apontada por Britto (2012) ao discutir as acepções da palavra "leitura". Para ele, só se pode denominar como "leitura", no sentido estrito do termo, atividades que envolvam a decifração e intelecção do código escrito. É preciso reconhecer que no meio educacional essa concepção pode ser tachada de radical, argumento que o autor considera ao elaborar sua discussão, razão pela qual vale a pena conhecer o seu texto.

que compartilha com a escrita o elemento imagético como meio de estímulo a ser percebido na interação linguística. Enfim, o que se pretende indicar com isso é que a capacidade cognitiva de compreender a língua de sinais é crucial à aprendizagem do sistema de escrita na condição de sistema linguístico que provê significados, mas não se pode derivar daí a ideia de que ela sirva de referência – por conta dessa aproximação com o conceito de leitura – na condição de um procedimento que pode ser diretamente reaproveitado. Do ponto de vista do processamento, são tarefas de natureza distinta. Além disso, são objetos linguísticos distintos. Por isso, apenas “ler os sinais” é insuficiente para chegar à leitura da palavra escrita. Da mesma forma que apenas o efetivo uso da linguagem oral-auditiva não garante a alfabetização:

Uma criança com boa capacidade linguística está a meio caminho de se tornar um adulto altamente letrado, no sentido real do termo. [...] Entretanto, ainda existe um obstáculo – aprender a ler e a escrever – a capacidade de decifrar o código que nos leva da linguagem falada para a escrita e de volta da escrita para a falada (McGuinness 2006: 237).

Preparando o leitor para o capítulo em que se expõem as sugestões de atividades a serem implementadas em sala de aula, Quadros e Schmiedt (2006: 40) alertam que “as atividades sugeridas aos professores objetivam chegar na leitura e escritura da língua portuguesa como segunda língua. Assim, as atividades sempre são antecedidas pela leitura de textos em sinais”. Sobre este alerta feito pelas autoras, é de se perguntar quem realiza a “leitura dos textos em sinais”. Seria o educador e seu grupo de estudantes acompanhando? Seria o grupo de estudantes com apoio do professor? Ou cada estudante faria sua própria leitura? A resposta a essas indagações aparece mais à frente:

A leitura precisa estar contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto. (*op.cit*: 40)

Naturalmente, o objetivo da alfabetização é desenvolver no aluno a condição de compreender o texto. E compreendê-lo por um meio específico: a leitura. A compreensão deve resultar da leitura, pois é isto que o leitor proficiente faz: ele produz, na relação com o texto, o significado do que lê⁶. A motivação para a leitura é um passo fundamental para que o aluno se engaje no ato de ler, mas não se pode confundir-la com fornecer instrumentos que antecipem a compreensão do texto antes da leitura sob o risco de não se criarem condições de formação de leitores. Afinal, para que o esforço de acessar o escrito e interpretá-lo, se atividades prévias fornecem o significado que deve ser produzido? Enquanto houver práticas

⁶ O bom leitor, ao se engajar na compreensão de um texto, sabe que deve não apenas usar seu conhecimento prévio, expectativas, mas também atentar para a intenção discursiva do autor do texto, lançando mão, para isso, das pistas que o próprio texto oferece (Souza 2012b; Koch & Elias 2012; Possenti 2001 & Solé 1998).

pedagógicas que não colocam o leitor em seu devido papel, o de responsável por lidar com o texto, que delegam indefinidamente ao professor a tarefa de promover uma leitura prévia à atividade de leitura, as escolas estarão formando analfabetos funcionais – não importando se o aprendiz é surdo ou ouvinte. Parece ter ficado clara, neste ponto, a resposta às perguntas formuladas na página anterior: a leitura em sinais que sempre deve anteceder as atividades é feita pelo professor.

Ora, é fundamental que o professor auxilie seus estudantes na tarefa de leitura, mas, sob hipótese alguma, ele deve realizá-la em lugar deles. Faz parte do processo conversar sobre a temática do texto de modo a motivar o estudante à leitura, assim como faz parte demonstrar procedimentos de leitura (os relacionados à decifração do código e os relacionados a estratégias de compreensão), bem como propiciar tarefas em que o estudante possa aplicar individualmente o que está aprendendo sobre ler, sem esquecer que ele deve receber um retorno sobre seu desempenho. Nesse aspecto, é muito importante a figura do professor como um leitor mais experiente e como aquele que ensina a ler. Afinal, “[...] não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída” (Solé 1998: 63).

Apenas ao final do capítulo de pressupostos teóricos, é possível chegar a algumas pistas quanto ao processo pelo qual o estudante surdo deveria passar a fim de ser alfabetizado e, assim, ter condições de desenvolver sua competência em leitura e produção textual:

No contexto do aluno surdo, a leitura passa por diversos níveis:

- 1) Concreto – sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
- 2) Desenho – sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.
- 3) Desenho – palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do desenho na palavra.
- 4) Alfabeto manual – sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrado por meio do alfabeto manual.
- 5) Alfabeto manual – palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual.
- 6) Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto. (*op.cit.*: 42-43)

Os níveis 1 e 2 constituem, ao que parece, a etapa de aquisição da libras no ambiente escolar. A partir do nível 3 é que se pode inferenciar como a criança é ensinada a acessar a escrita. Primeiro, estimula-se a associação de desenhos a palavras do português, mas, curiosamente, o sinal em libras não é mencionado nessa etapa. Dessa forma, a criança deve memorizar uma palavra e uma imagem que intenta representá-la, sem ser orientada, ao que tudo indica, quanto ao sinal

associado a essa palavra escrita. Os professores sem formação para a educação de surdos – a quem as autoras dirigem o livro – poderiam se perguntar, como nos perguntamos: por que não associar a palavra escrita diretamente ao sinal? Questão, a propósito, que deve inquietar ainda mais esses professores, quando se deparam com o nível 4, em que o uso do alfabeto manual⁷ é associado diretamente ao sinal, e não a uma imagem desenhada num cartão. Outra pergunta que surge é: como introduzir o alfabeto manual? Correlacionando-o às letras que ele representa? De forma isolada ou contextualmente? A julgar pelo conteúdo do primeiro capítulo, a resposta provável seria contextualmente, isto é, explorar o alfabeto manual no interior da palavra escrita. No entanto, esse é o nível 5. E, finalmente, no nível 6, o aluno lê a palavra no texto. Isso, se, com um tanto de sorte, ele conseguir lembrar que aquela palavra escrita corresponde a um conjunto arbitrário de configurações do alfabeto manual, que corresponde, em relação às duas últimas estratégias, a um sinal arbitrário, que, lembrando bem, não lhe foi ensinado associado a uma palavra escrita, mas a um desenho. Logo, não há como concluir que haja, ao longo do capítulo teórico da obra, subsídios suficientes para instrumentalizar o professor a efetivar a alfabetização de sujeitos surdos.

Entretanto, visto que o objetivo do texto elaborado pelas autoras é fornecer sugestões de atividades que cheguem à “leitura e escritura da língua portuguesa como segunda língua” (*op.cit.*:40), tratamos, também, de ali procurar os subsídios de que falamos acima. Quadros e Schmiedt (2006) oferecem, no capítulo 2 da obra, seis sugestões de atividades ou dinâmicas nas quais parece haver o intuito de contemplar, não de modo linear, os seis níveis listados anteriormente. Segundo as autoras,

[a]s atividades podem ser utilizadas desde o início do processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, com aquelas crianças que ainda não tiveram nenhum contato com o português, até o final das séries iniciais, em que a criança já se encontra alfabetizada. A diferença vai estar no nível de profundidade trabalhada. Assim, sempre daremos algumas dicas dizendo o que seria mais adequado para as crianças no início e durante o processo de alfabetização. (*op.cit.*: p.11)

Por restrição de espaço, analisamos aqui apenas a primeira sugestão indicada no capítulo⁸: *Trabalhando com o “SACO DAS NOVIDADES”*, exposta entre as páginas 45 a 53 do livro. Antes de começar a apresentação dessa atividade, convém observar que não há a informação, contrariando o prometido pelas autoras, de quais delas são recomendadas para crianças iniciantes e crianças já alfabetizadas. Mesmo que a primeira dinâmica do livro seja uma adaptação de dinâmica realizada na educação infantil, conforme anunciam as autoras, ela pode envolver a escrita, o que implica que o estudante já esteja alfabetizado e que produza textos. Em se considerando que a escrita pressupõe a leitura, pode-se inferir, portanto, que as autoras propõem a dinâmica para estudantes que saibam ler e escrever, ainda que

⁷ Recurso que permite aos surdos reproduzir com as mãos as letras do alfabeto e, por meio do qual, eles soletram palavras. Cada língua de sinais apresenta diferentes opções de representação.

⁸ Na versão deste artigo publicada em língua inglesa a que se faz menção na primeira nota deste texto, analisamos as atividades *Trabalhando com “MESAS DIVERSIFICADAS”* e *Trabalhando com “LEITURA E VOCABULÁRIO”*.

se trate de atividade originalmente proposta para a educação infantil. Trata-se de dinâmica para a qual cada criança deve ter seu saco identificado e trazê-lo com algum objeto representativo de sua vivência do final de semana para as aulas das segundas-feiras. Tal objeto, que pode ser um desenho caso não haja algo concreto que represente a situação escolhida, deve ser descrito pelo estudante, em língua de sinais, aos demais membros do grupo. Segundo Quadros e Schmiedt (2006: 46, comentário nosso):

Conforme o nível de aprendizagem da turma, após a atividade anterior [que é a de descrever o objeto], pode-se:

- fazer o registro individual ou em grupo; escrito ou ilustrado;
- montar histórias em quadrinhos que podem ser trocadas entre as crianças para que recontem a atividade do colega em língua de sinais, proporcionando a troca e o desenvolvimento lingüístico;
- aproveitar algum registro para o trabalho de português;
- e tantas outras atividades que venham ao encontro dos objetivos traçados pelo professor.

Embora seja possível registrar a atividade por meio de ilustração, todos os exemplos oferecidos pelas autoras implicam escrita, coletiva ou individual, exclusivamente verbal ou mista (desenho e frase). É apresentada a possibilidade de o professor oferecer a(s) frase(s), mas não há a informação sobre quem as escreve ou registra. Supomos que o professor. A partir dos registros, as autoras fazem algumas sugestões entre as quais está trabalhar com as frases completas relativas à descrição do objeto. Entretanto, não há qualquer menção sobre como levar as crianças ao registro das frases ou dos textos. Ao que parece, trata-se de registro espontâneo que conta com a ajuda do professor. Mas, se o estudante não souber ler e, neste caso, não souber escrever, de que forma esta dinâmica pode contribuir para esse aprendizado? Ao anunciar o objetivo da dinâmica, Quadros e Schmiedt não mencionam o trabalho com escrita. Falam somente em estimular a expressão perante o grupo e a exposição de pensamentos de forma clara e organizada. Entretanto, a efetivação da tarefa requer escrita, mesmo que seja uma escrita assistida. As alternativas para o trabalho com frases completas ou não têm relação com a leitura em língua portuguesa ou pressupõem alguém que já saiba ler frases, a fim de poder relacioná-las a figuras ou reorganizá-las depois de terem sido recortadas e misturadas, por exemplo. Todas são atividades bastante complexas e exigem conhecimento consistente do sistema em que supostamente o estudante ainda está aprendendo a ler e a escrever, conhecimento que não se supõe existir em se tratando de atividade direcionada originalmente à educação infantil.

Ora, se a dinâmica foi pensada para constituir obra que visa instrumentalizar o alfabetizador e, em lugar disso, apresenta sugestões de atividades que pressupõem o domínio do sistema de escrita, só se pode pensar que há aí alguma

confusão entre o que sejam atividades de alfabetização em língua portuguesa, atividades de leitura em língua portuguesa e atividades relativas à libras. Nem mesmo no capítulo teórico, como já discutido, delimitam-se essas concepções. Voltamos a insistir na necessidade de tal delimitação, pois ela sustenta o trabalho metodológico. Se, na teoria, não está claro no que consistem alfabetização e leitura e sua relação com o sistema linguístico representado, tampouco pode estar na prática que é proposta:

[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores. (Kleiman 2011: 11)

Assim, faz parte da responsabilidade de quem forma leitores saber da necessária distinção entre alfabetização e leitura. Esta, para seu desenvolvimento, depende daquela, posto que “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (Solé 1998: 52). Portanto, não há leitura efetiva sem acesso ao sistema de escrita, e saber lidar com o sistema alfabético, saber decodificá-lo, é algo que deve ser ensinado explicitamente. A esta primeira tarefa na formação de leitores dá-se o nome de alfabetização. Contudo, o processo não se encerra aí, deve-se também instruir os aprendizes sobre estratégias de compreensão, sobre como melhorar, mais e mais, o modo como compreendem e interpretam o que leem. Entra em cena, neste ponto, o trabalho com leitura, sendo a leitura, num primeiro momento, objeto de ensino, não ferramenta para mediar outros aprendizados. Antes de poder servir ao objetivo de aprender por meio da leitura, o ato de ler tem de ser, ele mesmo, aquilo que se aprende.

Ao longo da obra, dividida em três capítulos – o terceiro apenas dá sugestões sobre materiais a serem confeccionados como recursos didáticos –, citam-se, com certa expressividade numérica, os termos alfabetização, leitura, produção escrita, mas não se criam as condições necessárias para instrumentalizar o professor a ensinar seu aluno surdo a ler e a escrever. Ainda assim, não podemos afirmar que a obra não encontre um bom uso. Nas mãos de professores que compreendem as implicações de alfabetizar para a leitura e a escrita, as dinâmicas propostas podem servir de base para a elaboração de metodologias mais claras, mais efetivas. Nas mãos de professores que não dispõem dessa compreensão, as chances de o material resultar estéril são grandes. Não se trata aqui de menosprezar o esforço de Quadros e Schmiedt (2006), mas também não se trata de fechar os olhos ao fato de que há, não só na educação de surdos, propostas teórico-metodológicas equivocadas quando a meta é ensinar a ler e a escrever. Evidência disso são os índices altíssimos de analfabetos funcionais, segundo demonstram avaliações de competência em leitura como o SAEB, ENEM e o PISA⁹. Reverter esse quadro, tanto na educação de ouvintes quanto na de surdos, exige que o trabalho com

⁹ As duas primeiras são avaliações nacionais: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), respectivamente. A terceira é internacional: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

alfabetização, mais do que pressuposto, seja posto. E, para que seja posto, ele necessita ser compreendido.

3 - Para não concluir: a necessidade de investigação sobre os meios de acesso ao texto escrito em língua portuguesa por estudantes surdos

Inegável é o obstáculo que a etapa de decodificação representa para o acesso de surdos a textos escritos da língua portuguesa. Ora, uma vez que tal sistema de escrita toma como unidade de representação a palavra e, dentro dela, os fonemas, exigindo, portanto, o domínio das relações entre grafemas e fonemas para o aprendizado de sua leitura (Koch & Elias 2012; Souza 2012a; Kleiman 2011; Scliar-Cabral & Souza 2011; McGuinness 2006; Soares 2004; Scliar-Cabral 2003a e 2003b & Solé 1998, entre muitos outros), a criança surda e seu professor-alfabetizador se veem frente ao problema de como ela terá acesso ao sistema de escrita se lhe falta o elemento tomado para representação. Esse entrave, que não é pequeno considerando o papel que a decodificação exerce para dar início aos processos de produção de sentido a partir do escrito, tem sido negligenciado nos materiais que se voltam a discutir e orientar o ensino da língua portuguesa escrita a surdos.

Temos fechado os olhos, um tanto por receio, um tanto por desconhecimento, para a necessidade de se proporem meios mais eficazes de alunos com surdez lidarem produtivamente com o sistema alfabético de escrita da língua portuguesa. Temos feito isso como se fosse possível formar bons leitores sem iniciá-los nas maneiras pelas quais se pode acessar o texto escrito, como se fosse possível formar bons leitores apenas pelo contato com a escrita e/ou com outros leitores (Souza 2012a). Temos feito isso como se quiséssemos esquecer o problema que o ensino do sistema de escrita representa na educação de surdos. Temos feito isso como quem ignora que "[...] o ensino de estratégias para ter acesso ao texto não é um fim em si mesmo, mas um meio para a criança poder interpretá-lo" (Solé1998: 60).

Logo, não se pode mais adiar o desafio de discutir seriamente os meios pelos quais o surdo pode ter acesso à escrita em língua portuguesa; que modos de acesso são melhores do ponto de vista do processamento; quais são passíveis de ensino na escola regular e/ou na almejada escola bilíngue; que tipos de dificuldades terá de enfrentar ao adotar um determinado procedimento de decodificação e que estratégias poderá usar para lidar com elas. Temos de nos convencer de que fazer de um sujeito um leitor requer método e sistematização. Não se trata de que nós, os professores, tenhamos receitas. Tampouco nos interessa a manutenção de paliativos. Antes, carecemos de estudar a fundo como tornar estudantes surdos leitores proficientes, objetivo inatingível quando se assume que ao aluno surdo não se pode ensinar diretamente a relação grafofonêmica e não se discute de modo suficientemente claro o que fazer em lugar disso.

Recebido em dezembro de 2018; aceite em maio de 2019.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- Britto, L. P. L. 2012. Leitura: acepções, sentidos e valor. *Nuances*. 21: 18-32.
- Kleiman, A. B. 2011. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 14. ed. Campinas: Pontes Editores.
- Koch, I. V; Elias, V. M. 2012. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto.
- McGuinness, D. 2006. *Cultivando um leitor desde o berço*. A trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização. Tradução de Rafaela Ventura. Rio de Janeiro: Record.
- Possenti, S. 2001. Existe a leitura errada? *Presença Pedagógica*. 40 (7): 5-18, jul./ago. (entrevista).
- Quadros, R. M. de; Schmiedt, M. L. P. 2006. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>. Acesso em 20 jun 2017.
- Sacks, O. 2010. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.
- Scliar-Cabral, L. 2003a. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Scliar-Cabral, L. 2003b. *Guia prático de alfabetização*. Baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto.
- Scliar-Cabral, L.; Souza, A. C. de. 2011. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: Souza, A. C. de; Otto, C.; Farias, A. da C. *A escola contemporânea: uma necessária reinvenção*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 171-191.
- Soares, M. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 25: 5-17.
- Solé, I. 1998. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Souza, A. C. de. 2012a. Leitura emergente: a alfabetização como chave à produção de sentidos a partir do escrito. In: Souza, A. C. de; Garcia, W. A da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 43-60.
- Souza, A. C. de. 2012b. Leitura proficiente: processos e procedimentos. In: Souza, A. C. de; Garcia, W. A da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 63-79.

Souza, A. C. de.; Seimetz-Rodrigues, C.; Weirich, H. C. 2019. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: Souza, A. C. de; Seimetz-Rodrigues, C; Finger-Kratochvil, C; Baretta, L; Back, A. C. P. (Org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 164-200.