

A leitura e a escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngue

Claudia Regina Mosca Giroto
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Como citar: GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A leitura e a escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngue. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 179-196. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p179-196>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A leitura e da escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngüe

*Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Cláudia Regina Mosca Giroto*

Introdução

O discurso sobre o letramento tem provocado um repensar sobre as práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita, em nossas escolas. Mais recentemente, é possível observar como essas práticas têm sido concebidas na educação dos surdos. Considerando o conceito de letramento como práticas sociais de linguagens que se estabelecem na relação do homem com a cultura e, em sendo a escola um lugar privilegiado de apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade, pretende-se apresentar algumas considerações sobre o letramento dos alunos surdos inscritos em uma proposta educacional bilíngüe.

Antes de fazer a exposição do programa bilíngüe e a proposta teórico-metodológica que embasa o trabalho de linguagem enfatizando a apropriação das modalidades de linguagens auditivo-verbal, gesto-visual e escrita, deve-se resgatar brevemente algumas considerações sobre a política de educação inclusiva, na escolarização dos surdos, com destaque para o uso da Língua de Sinais, nesse contexto.

Desse modo, o texto em questão tem como propósito recuperar alguns questionamentos sobre o processo de letramento dos surdos, que ainda aparecem no centro do debate na área da surdez. Por fim, pretende focar pesquisas nessa área que servem de referência para o encaminhamento de novas práticas pedagógicas dessas modalidades de linguagens, no contexto escolar inclusivo, as quais subsidiam o programa de intervenção educacional bilíngüe com um grupo de alunos surdos, inscritos na proposta de estágio pedagógico do curso de Pedagogia, na área de Educação

Especial – Habilitação em Deficiência Auditiva, no Centro de Estudos em Educação e Saúde-CEES-UNESP-FFC-Marília¹.

Escolarização da criança surda no contexto atual: uma realidade a ser superada nas escolas que pretendem se tornar inclusivas

A educação inclusiva vem sendo discutida e implementada no mundo todo. Nesse sentido, há uma tendência de os atendimentos educacionais serem realizados na classe regular de ensino para todos os alunos, independentemente de sua necessidade educacional especial.

No paradigma da inclusão, entende-se que a diversidade faz parte da natureza humana e, portanto, o trabalho pedagógico deve, necessariamente, ser diverso e adequado para garantir a aprendizagem de todos os alunos, por mais intensas que sejam suas diferenças (BRASIL, 1995; 1997; 1999; 2000).

A condução do processo educacional no princípio inclusivo exige, por conseguinte, a tomada de decisões e a implementação de ações que se aproximem cada vez mais de uma escola onde a heterogeneidade se constitua como base do trabalho, e as diferenças individuais sejam adequadamente conhecidas, consideradas e atendidas.

A operacionalização de uma pedagogia inclusiva, entretanto, é um processo bastante complexo, por implicar a necessidade de se criar e de se garantir condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, inclusive os alunos com deficiência. Tais condições devem contemplar o uso de novos recursos e de tecnologias que favoreçam a apropriação dos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola.

Uma proposta de inclusão escolar precisa contar, portanto, com um currículo educacional que reflita o meio social e cultural no qual a criança está inserida. Ainda, para Stainback et al. (1999), um currículo inclusivo deve englobar alguns componentes básicos, tais como: a) uso de objetivos de ensino flexíveis, isto é, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem ser adaptados às necessidades de cada aluno; b) adaptação de atividade, ou seja, o professor pode mudar as atividades em que um

1 Tal programa de estágio compreende o desenvolvimento de práticas pedagógicas e interdisciplinares direcionadas ao planejamento e implementação de condições que favoreçam o acesso do aluno surdo ao currículo escolar, principalmente no que refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As atividades são caracterizadas pela atuação com os surdos: no CEES, conforme a breve descrição que será apresentada neste capítulo; em outras modalidades de ensino, como em classes inclusivas do ensino regular; em salas de recursos e em classes especiais, que ainda funcionam no município de Marília-SP.

determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge os objetivos; e c) adaptações múltiplas, que incluem ações que devem ser implementadas simultaneamente.

Uma definição de currículo escolar, apresentada por Falsarella (2004, p. 219), caracteriza-o como

[...] um conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem oferecido aos estudantes [...] e constitui-se em opção política, porque sendo um recorte da cultura, representa a possibilidade de discutir na escola os problemas da vida contemporânea, sob a ótica de todos os segmentos sociais, especialmente na visão dos grupos discriminados, aos quais não se costuma dar voz atuante nos currículos oficiais.

Como se pode perceber, a educação inclusiva pressupõe novos posicionamentos diante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a atuação pedagógica no ensino inclusivo depende de um professor capaz de: planejar objetivos flexíveis e de acordo com os interesses dos alunos; garantir a realização do planejamento, promovendo suporte; participar de debates entre os alunos; construir vínculos afetivos com a turma; propiciar um ambiente de cooperação; avaliar a aprendizagem dos alunos, visando à promoção do desenvolvimento individual e coletivo (OLIVEIRA et al., 2001).

Distante do desenvolvimento de tais habilidades, o contexto educacional atual tem revelado que os professores do ensino regular se sentem despreparados para conduzir o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, em sala de aula comum.

Em relação à criança surda, especificamente, sabe-se que a ausência do domínio de um sistema lingüístico convencional (LIBRAS ou oralidade) tem sido considerada responsável pelo fracasso na aprendizagem, dificultando a sua permanência na escola regular e o seu acesso ao currículo comum.

Infelizmente, grande parte dos alunos surdos freqüentadores de classe comum, no ensino regular, não tem acesso aos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola pelo fato de não terem se apropriado de um sistema lingüístico, seja este auditivo-verbal, seja escrito ou gesto-visual, a exemplo da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (FERNANDES, 1999, 2003; FREIRE, 1999; FELIPE, 2001).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem desses surdos (processo comprometido por tantos outros motivos que aqui não serão discutidos) acaba por ser agravado pela situação escolar, que caracteriza a permanência desses alunos na escola: o aluno surdo, em geral, não oraliza e sequer domina a LIBRAS²; o professor, por sua vez, não

2 É importante ressaltar que a LIBRAS foi reconhecida enquanto língua oficial da comunidade surda brasileira a partir da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Desde sua regulamentação, pelo Decreto Federal 5.626/05, acredita-se que novas ações serão implementadas, no que refere ao uso e à difusão da LIBRAS.

consegue se comunicar com o aluno surdo, por meio da modalidade oral e/ou escrita; ainda, não é capaz de utilizar-se da LIBRAS, pelo fato de que também não domina tal modalidade; a escola, via de regra, busca efetivar medidas que geralmente são isoladas, tais como a viabilização da presença do intérprete em sala de aula, como se fosse a solução imediata para todos os problemas educacionais desse aluno. Nessa perspectiva, a presença do intérprete de LIBRAS/ português em sala de aula comum, quando ocorre, parece advir de uma visão simplista que não leva em conta a influência de fatores sociais, lingüísticos, afetivos, dialógicos e educacionais próprios de uma parcela significativa de surdos inscritos na rede regular de ensino.

Nesse sentido, como esperar algum aprendizado por parte dos alunos surdos, se a interação lingüística está prejudicada? Como irão apreender os conteúdos escolares, se o professor não consegue entender o que dizem? Em outras palavras, a escola que desejar ser inclusiva não poderá desconsiderar a importância do uso de um sistema lingüístico comum entre os interlocutores, na apropriação dos conhecimentos escolares, o que implica o desenvolvimento de ações que visam à eliminação de barreiras referentes à interação discursiva na rede de ensino (MARTINS, 2005).

Muitos desses surdos, principalmente os que apresentam maior comprometimento da função auditiva, passam anos sendo trabalhados na perspectiva oral (tanto pelo fonoaudiólogo quanto pelos demais profissionais que cruzam seu caminho) sem sucesso e, quando chegam à escola, a estes são oferecidas condições para a alfabetização subsidiadas apenas pela linguagem oral.

Em vista disso, muitos dos alunos surdos, usuários da Língua de Sinais ou em processo de apropriação dessa modalidade lingüística, têm seu percurso de escolarização dificultado por tais condições, as quais acabam por determinar a compreensão de que são não apenas portadores de distúrbios da comunicação oral, mas também de graves comprometimentos na área da aprendizagem acadêmica, sobretudo no que refere à apropriação da leitura e da escrita.

Desse modo, em vez de a escola regular se constituir em um local acolhedor à diversidade de alunos e às suas singularidades, ao assumir uma postura que favoreça tanto o acesso quanto a permanência nos ambientes regulares de ensino, acaba, no caso específico dos alunos surdos, por segregá-los ainda mais, ao salientar diferenças que, muitas vezes, não decorrem diretamente da deficiência em si, porém das condições sociais e educacionais em que vem sendo desconsiderada, no contexto atual.

em diferentes contextos educacionais. Dentre elas, destacam-se a organização de cursos de LIBRAS na formação de professores e fonoaudiólogos e na formação de intérpretes para atuarem nas escolas em que houver surdos matriculados, o que, sem dúvida, contribuirá para a inclusão social e educacional desses indivíduos no sistema de ensino regular.

Atendimento bilíngüe a surdos, seus familiares e seus professores: uma opção educacional no processo de letramento da criança surda

Subsidiados por uma concepção sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1997) e pelo modelo sucessivo de aquisição de línguas (FERNANDES, 1999) é que propomos a realização de um programa interdisciplinar de atendimento bilíngüe a crianças surdas, seus familiares e seus professores, orientado por diferentes temáticas de interesse dos participantes, que contempla a atuação integrada de diferentes profissionais: fonoaudiólogo, pedagogo, psicólogo e instrutor surdo de LIBRAS. Tal programa, em desenvolvimento desde o início de 2006, promove o ensino da LIBRAS como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda, nas modalidades oral e escrita, para alunos surdos do Ensino Fundamental.

A participação fonoaudiológica, em tal programa, é direcionada pelo fato de que a decisão pelo uso da LIBRAS ou da modalidade oral é delegado à criança surda, com base na idéia de que o acesso a essas duas modalidades permite a seleção de uma ou de outra, a partir do contexto de uso de ambas, ou seja, a partir do que a criança considera mais acessível e mais significativo para ela, nas diferentes situações interlocutivas que vive, cotidianamente.

Assim, a criança surda pode ter condições, nas situações em que se deparar com interlocutores surdos ou ouvintes que utilizam a LIBRAS, de se comunicar por meio da Língua de Sinais e, nas situações em que seus interlocutores ouvintes não dominam os sinais, de buscar recursos da modalidade oral para interagir.

A ênfase do trabalho fonoaudiólogo, junto às crianças surdas usuárias da LIBRAS, recai, por consequência, na utilização dessa modalidade lingüística para a instauração de situações dialógicas e no treino da leitura orofacial. Nos casos de alunos surdos que também usam o A. A. S. I. (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), é oferecido o acompanhamento das condições para a utilização desse equipamento e a realização de avaliação audiológica periódica. Tal acompanhamento, entretanto, não inclui a aquisição de novos aparelhos, de moldes e de pilhas, o que fica sob a responsabilidade do usuário e/ou da rede pública.

Nesse sentido, a utilização da linguagem oral é estimulada, porém, não é priorizada, pois, conforme mencionado anteriormente, cabe a cada surdo a escolha pela modalidade a ser empregada, nos variados contextos com os quais se depara e com os diferentes interlocutores com os quais se relaciona.

O acompanhamento fonoaudiológico compreende, ainda, a atuação em grupo com familiares e professores desses surdos. Tal atuação abrange orientações, relatos e en-

frentamentos estratégicos acerca dos mais diversos aspectos envolvidos na compreensão da surdez e de suas implicações para o desenvolvimento lingüístico e educacional do surdo.

A possibilidade de o professor conhecer e se apropriar da LIBRAS, para favorecer o seu uso efetivo na interação com o surdo, lhe permitirá não apenas a aproximação lingüística com seu aluno, mas, sobretudo, uma maior compreensão sobre as singularidades lingüísticas de uma parcela significativa dessa população, inscrita na modalidade regular de ensino. Desse modo, as atividades didático-pedagógicas, desenvolvidas pelos alunos bolsistas e estagiários do curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Especial, ocorrem sob a supervisão geral de um docente coordenador desse projeto, além da participação dos profissionais colaboradores, que tem como propósito discutir procedimentos pedagógicos que valorizem o ensino do português como segunda língua, a partir da metodologia de língua instrumental, conforme orientação do documento proposto pelo MEC/2002. Nessa perspectiva teórico-metodológica, os surdos são incentivados a produzir sentidos *na e pela* escrita e a satisfazer uma necessidade na busca de informação, entretenimento ou por qualquer outro motivo, por intermédio da leitura.

Tais atividades prevêem a realização de encontros periódicos com os professores para:

- discutir estratégias pedagógicas do ensino da língua portuguesa como segunda língua;
- discutir e organizar, em parceria com os professores da sala de aula comum, uma proposta de adequação curricular para o surdo, quando for necessário;
- implementar práticas pedagógicas de acolhimento e interação discursiva com o aluno surdo em classe inclusiva, visando a informar sobre as condições singulares dessa interação, no ambiente educacional;
- promover a apropriação da língua de sinais pelos professores, ampliando as possibilidades discursivas com os alunos surdos.

A capacitação em língua de sinais, oferecida pelo instrutor surdo de LIBRAS, atende à legislação vigente. Tal profissional é responsável pelo trabalho direcionado à apropriação dessa modalidade lingüística, por parte dos surdos, como primeira língua, e como segunda língua, para os demais participantes do programa (familiares, professores e estagiários da pedagogia).

O trabalho dirigido às crianças surdas contempla o diálogo e a narração em LIBRAS, baseados em situações práticas discursivas vivenciadas no programa. Dessa maneira, o planejamento das aulas de LIBRAS é proposto pelo instrutor surdo em parceria com os estagiários, os quais buscam priorizar a integração entre os conteúdos lingü-

ísticos e pedagógicos enfatizados nos diferentes atendimentos oferecidos pelo programa bilíngüe (pedagógico, fonoaudiológico, capacitação em LIBRAS, formação continuada dos professores da rede e atendimento psicológico aos familiares).

Esse mesmo instrutor surdo contribui igualmente na capacitação, em Língua de Sinais, dos familiares, estagiários e professores dessas crianças surdas inscritas no programa. Semanalmente, as aulas de LIBRAS são disponibilizadas aos surdos e seus familiares, porém a participação dos professores e estagiários ocorre apenas quinzenalmente, priorizando, em acréscimo, um espaço para sistematização dos encontros de orientação pedagógica aos professores.

Quanto à atuação do psicólogo no programa bilíngüe, considera-se importante mencionar que esta se refere, principalmente, ao acompanhamento dos familiares no enfrentamento das questões biopsicossociais relativas à surdez. Por acreditarmos que a participação dos familiares também é decisiva para o sucesso de um trabalho dessa natureza, além de favorecer a aproximação lingüísticas com seus filhos, por intermédio da LIBRAS, promovemos tais encontros com a finalidade de provocar momentos de trocas sobre suas expectativas e frustrações frente à surdez, com base em um trabalho psicólogo orientado.

Em virtude da complexidade dos atendimentos enfatizados no programa interdisciplinar bilíngüe a surdos, familiares e professores, é importante destacar que nos debruçaremos apenas na discussão acerca das questões relacionadas à prática pedagógica de ensino da leitura e da escrita. Assim sendo, mais adiante, destacamos algumas preposições teóricas e práticas que subjazem ao uso discursivo dessas modalidades de linguagens, no programa bilíngüe.

Apropriação da leitura e da escrita pelo surdo: revisitando algumas questões que parecem ainda aquecer o debate na área da surdez

No final do século XX, a escrita passou a ser concebida como multiplicidade de escritos que circulam nos diferentes discursos, em nossa sociedade (ROJO, 2005). Portanto, a investigação dos processos diferenciados nas diversas “agências de letramentos”, como, família, igreja e escola, vem permitindo aos professores conceber o letramento como decorrente de múltiplas práticas sociais de linguagem, sejam elas gestuais, sejam orais e/ou escritas, envolvendo diferentes gêneros discursivos.

Ao problematizar o ensino dos gêneros orais e escritos na escola, Dolz e Schneuwly (2004) destacam o papel da linguagem, no desenvolvimento do gênero humano,

ressaltando o uso dos instrumentos no desenvolvimento ontogenético³. Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, enfatizam as práticas de linguagem como o principal instrumento de interação social. Nessa perspectiva, asseguram que é devido às mediações comunicativas que essas práticas se cristalizam, na forma de gêneros, e que as significações sociais são progressivamente reconstruídas.

Assim, compreender a linguagem como instrumento privilegiado de apropriação do conhecimento, que se constituirá na interação entre os seres humanos, propicia aos educadores conceber o aprendizado da leitura e da escrita como um processo de imersão em práticas sociais de linguagem, num procedimento de troca, de comunicação e de multiplicações das relações entre escritos sociais e o mundo real.

Nessa perspectiva, não cabe reduzir o domínio da aprendizagem da escrita como um código de representação da fala, no qual se impõe uma dicotomização entre oralidade e escrita. Segundo Rojo (1995), para tornar-se letrado, o sujeito deverá participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas), a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento. Dito de outro modo, o letramento não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas, sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social.

Portanto, ser “letrado” significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhar com os diferentes usos de escrita na sociedade. Lebedeff (2004) explicita que tal inserção se inicia muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais lêem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa. O letramento, conclui a autora, é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia-a-dia.

Ao ampliar o conceito de letramento, Soares (2002) argumenta que a criança deve saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ela precisa ter interesse e sentir necessidade de ler, de frequentar locais que propiciam o acesso à leitura – como as livrarias – e vivenciar situações em que pode efetivar tal necessidade para, por meio desse convívio efetivo com a leitura, também apropriar-se do sistema de escrita.

3 Baseado na Teoria Histórico-cultural, Schneuwly (2004, p. 137) definirá instrumentos como artefatos historicamente constituídos pelo homem como frutos da experiência de várias gerações, necessário para agir eficazmente em uma situação. “Psicologicamente, um instrumento tem sempre duas dimensões: por um lado, ele é um artefato material ou simbólico que materializa, por sua forma, a finalidade a que serve, e, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir em uma situação. A apropriação desses instrumentos – ou gênese instrumental – pode-se a partir disso, ser compreendida como um processo que cria novos saberes, que torna possível novas ações e que as orienta”.

De acordo com Soares (2002, p. 05), para que ocorra a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura”. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto utilizar-se da leitura e da escrita como prática social de linguagem.

Lebedeff (2004) explicita que, no caso das crianças surdas, sabe-se que a barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento. De acordo com a mesma autora, no período em que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir esse conhecimento para a leitura. Já a criança surda não chega à escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Quer dizer, tais crianças entram na escola sem uma base lingüística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e, apesar dessa situação, são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura lingüística da língua oral, fala, leitura e, muitas vezes, Língua de Sinais, tudo ao mesmo tempo.

Outra dificuldade encontrada não só pelas crianças surdas, mas também pelas ouvintes é a forma artificial como a língua escrita é apresentada em sala de aula, nos anos iniciais de escolarização. As atividades que envolvem a língua, a leitura e a escrita se caracterizam, muitas vezes, apenas como repetições, reproduções e supergeneralizações⁴. A língua escrita é algo de domínio oficial, escolar, em que não há função social (e muito menos, prazerosa).

A esse respeito, Lodi, Harrison e Campos (2002) acrescentam que o letramento de crianças surdas foi igualmente confundido com a noção de alfabetização, sendo a linguagem escrita tratada como um instrumento de desenvolvimento de competências individuais. Tal constatação parece ter levado as escolas a uma sobreposição de normas e de estruturas de poder e saber⁵, baseadas naquelas ditadas pelas “classes dominan-

4 De acordo com Lebedeff (2004), estudantes surdos são, muitas vezes, ensinados a supergeneralizar incorretamente as estratégias de leitura, que, em geral, estão baseadas na familiaridade com sentenças que possuem um substantivo, um verbo e um objeto direto. Desse modo, os estudantes aprendem a entender a sentença sempre interpretando o primeiro nome como agente, o verbo como ação e o segundo nome como o destinatário da ação. Uma estratégia de interpretação chamada “leitura na ordem de superfície” (*reading surface order*). A estratégia funciona bem na leitura de diversas sentenças em inglês, especialmente as simples que são apresentadas para crianças, por exemplo, “o caminhão bateu no carro”. Entretanto, para muitas sentenças essa estratégia produz resultados incorretos, como na frase “o caminhão foi batido pelo carro”. Crianças que lêem segundo a estratégia de leitura da ordem de superfície podem ler que o caminhão bateu no carro. Outro exemplo é o de um exercício mecânico proposto por uma professora, no qual o aluno deveria apenas completar as sentenças “ele comeu maçã, ele comeu banana, ele comeu uvas etc”.

5 Corroborando os achados de Foucambert (2004) e Silva (2001), pode-se dizer que a leitura e a escrita, na educação dos surdos, ao serem concebidas como um aprendizado social, implicarão reconhecê-las como capazes de assumir um papel de instrumento de conscientização e de transformação das relações

tes”, responsabilizando os indivíduos pelo seu fracasso escolar. Assim sendo, o ensino da escrita, para os surdos, baseou-se na aquisição de práticas e/ou habilidades de linguagem como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, tais práticas limitaram-se, por muito tempo, ao conhecimento gramatical, à decodificação ou à identificação vocabular e ao tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelhavam aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais institucionalizadas. Em meio a esse debate, essas autoras questionam o modo como a Língua de Sinais continua sendo considerada, no processo de aquisição da segunda língua, ou seja, do português escrito.

Nessa perspectiva, ao supor que, em sendo surdo, o domínio da LIBRAS seja um fato na interação discursiva, vários educadores, apesar de admiti-la como uma modalidade de comunicação em sala de aula, para troca de experiências e integração entre os pares, em nada modifica as situações escolares para essas pessoas. As práticas pedagógicas, ao enfatizarem um estudo comparativo entre as gramáticas das duas línguas (Língua Portuguesa e LIBRAS), parecem desvalorizar a LIBRAS, com o intuito de possibilitar aos surdos o acesso à língua portuguesa. Tal postura didático-metodológica reforça, ainda mais, a artificialização da língua para os surdos, nas escolas.

Segundo Lebedeff (2004), a simplificação do ensino da escrita do português para os surdos decorre de uma visão reducionista dos professores sobre a complexidade da LIBRAS. O desconhecimento das especificidades lingüísticas dos surdos, quando refletidas em suas características de omitir preposições e artigos e apresentar verbos apenas no infinitivo, numa suposta escrita de LIBRAS, leva os professores a sublinharem apenas aquilo que o aluno “deve” ler do texto, ou seja, como se os outros componentes do texto, que são específicos da língua portuguesa, não fossem importantes para a leitura de uma pessoa surda. Nesse aspecto, a LIBRAS continua sendo concebida de maneira inferior aos usos das práticas sociais de ensino discursivo de linguagem. Pouca importância ou respeito é dado às condições sociais, culturais e políticas dessas pessoas, que pertencem a um grupo lingüístico minoritário, visando ao monolingüismo (o acesso à língua da comunidade majoritária).

Para Lodi, Harrison & Campos (2002), a desvalorização da LIBRAS, no contexto escolar, relaciona-se ao fato de esse sistema lingüístico não possuir um registro escrito, o que leva seus usuários a concebê-la como sistema inferior ou até mesmo incompleto, em relação à língua portuguesa. A ausência de um registro escrito da Língua de Sinais, se-

de “poder” e de “saber”, já consolidados nessa área. Para o autor, produção do poder refere-se àquela que interessa a um grupo e que busca salvaguardar seu lugar social enquanto minoria, enquanto o saber necessário alude às transformações que implicam mudanças nas relações sociais, construído em/e por práticas sociais.

melhante às condições culturais das comunidades ágrafas, tem motivado integrantes da comunidade surda e pesquisadores brasileiros a centralizar esforços no desenvolvimento de um sistema gráfico de transcrição das Línguas de Sinais – *sign writing*. Para os seus proponentes, tal recurso permitirá aos surdos o uso de um sistema escrito substitutivo à aprendizagem da língua portuguesa (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2001; STUMPF, 2002). As pesquisas sobre o *sign writing* (escrita dos sinais) parecem fortalecer um movimento de resistência e de repressão à cultura ouvinte, quanto ao desenvolvimento dos surdos.

Concordamos com Stumpf (2002) quanto à idéia segundo a qual a construção de uma nova modalidade lingüística, como para o caso do *sign writing* aqui exemplificado, pode ser comparada às situações de letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritários (como, por exemplo, a indígena e/ou outras culturas ágrafas). Desse modo, não se pode considerar que o sistema de transcrição gráfica da Língua de Sinais seja compreendido como registro escrito dessa língua, mas apenas como capaz de possibilitar uma análise descritiva dos elementos formacionais manuais e não manuais⁶, constitutivos da Língua de Sinais⁷.

Independente dessas discussões de caráter mais teórico, a prática pedagógica nas escolas onde os surdos estão inseridos parece permanecer à margem desse debate. Tal condição só poderá ser superada quando a LIBRAS for concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada. Portanto, os problemas de letramento dos surdos na escola inclusiva não estão relacionados ao ensino da LIBRAS, nem tampouco à falta do português escrito, porém à atitude dos profissionais adiante da linguagem e da surdez.

Abaixo, pretendemos discutir e apontar alguns subsídios teórico-metodológicos que inspirem o trabalho de mediação da leitura e da escrita com os surdos, no programa educacional bilíngüe, por nós desenvolvido no CEES.

O lugar da leitura e escrita como prática pedagógica discursiva em um programa educacional bilíngüe

Tomadas como práticas de linguagens discursivas, as intervenções pedagógicas voltadas para a apropriação da leitura e escrita, no programa mencionado, caracterizam-se por situações nas quais os surdos são respeitados como minoria lingüística, em nos-

6 Os elementos formacionais referem-se aos aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, enquanto os aspectos não manuais concernem aos gestos não verbais utilizados pelo usuário dessa modalidade de linguagem, como expressões faciais e corporais, constituintes da língua de sinais.

7 Para saber mais sobre esse assunto, pode-se consultar a obra *Letramento e Minorias*, das mesmas autoras (LODI, HARRISON & CAMPOS, 2002).

so país, usuários de outro sistema de comunicação que envolve aspectos gesto-visuais, constituintes da Língua de Sinais.

Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa na modalidade falada, lida e escrita, passa a ter como alvo o comprometimento da pluralidade dos discursos existentes em nossa sociedade. Sobre esse tema, ainda que Fernandes (2006) descreva algumas dificuldades de inserir os surdos nas práticas pedagógicas que valorizam as experiências lingüísticas sobre a modalidade oral, trabalhadas com os nativos dessa língua, também acreditamos, assim como essa autora, que os surdos poderão lidar com tais diferenças lingüísticas, ao serem expostos à análise e discussão dessas variedades.

Embora, para os educadores da perspectiva bilíngüe, não pareça fácil o encaminhamento metodológico dessa questão no processo de apropriação da língua portuguesa, sabe-se que os usuários de LIBRAS podem compreender tais diferenças: “[...] Quando se deparam com a escrita percebem que ela representa uma das muitas possibilidades que a língua portuguesa encerra” (FERNANDES, 2006, p. 138). Portanto, o trabalho pedagógico no programa bilíngüe, em vez de tomar os textos que circulam na escola como réplicas dos enunciados utilizados pelos falantes do português, em situações cotidianas, irá assegurar aos alunos que tais textos também circulam socialmente na forma impressa, dentro e fora dela.

Nessa proposta, enfatizamos o delineamento de projetos pedagógicos em parceria com os surdos. Tais projetos buscam valorizar os conteúdos relacionados à produção da leitura e da escrita, explorando o conhecimento gramatical e seu efeito retórico, constituídos a partir de atividades significativas e de construção de sentidos. Em outras palavras, os alunos surdos são constantemente motivados *a ter o que dizer, ter por que dizer, ter para quem dizer, encontrar formas para dizer*, na modalidade escrita e, por outro lado, deverão *levantar hipóteses sobre o escrito, encontrar indícios/pistas para ler, onde ler, que informações encontrar*, nas práticas de leitura (JOLIBERT, 1994).

Com base nas considerações descritas até o momento, apresentamos, a seguir, duas experiências vivenciadas pela coordenadora e pelos estagiários da pedagogia no programa bilíngüe, cujo foco da mediação da leitura e da linguagem escrita recairá na descrição e análise de situação contextualizada de uso dessas modalidades de linguagens como prática discursiva.

Buscando sentido na leitura

1 – ATIVIDADE: Fazendo objeto com gesso – lendo as instruções

Participantes: M., E. (crianças surdas) e S. (coordenadora do estágio)

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
- Explorar a silhueta do texto (materiais e procedimento); - Explorar o uso de imagens e números, como complemento da informação textual.	- Regular com precisão o comportamento humano, para a realização do objetivo.	As crianças manipulam os materiais, para fazer uma atividade de gesso. Para executar os passos da atividade, as crianças são motivadas a procurar no texto as informações para realizar a tarefa. A professora também escreve os passos dos materiais e instrução de como fazer em um papel à parte da embalagem.	Texto: Instrução de como fazer um objeto de gesso.

Quadro 26. GÊNERO INSTRUÇÃO DE MONTAGEM

Objetivando partilhar a leitura como uma prática social de linguagem, E., M. e S. recorrem ao texto para satisfazer uma necessidade, ou seja, confeccionar um objeto de gesso. Motivados a encontrar sentido na leitura, as interações foram se constituindo na resolução de uma tarefa em conjunto. Etapas desse processo podem ser observadas nos turnos abaixo:

- (01). E.: (olha o texto, pega a tigela e o copo com água)
- (02). S.: (indica a frase contendo o segundo passo, passando o dedo sobre ela, da esquerda para direita – COLOQUE 1 COPO DE GESSO NA TIGELA)
- (03). E.: (despeja o conteúdo do copo na tigela e olha para S.) [SABER NÃO]
- (04). S.: [SABER FAZER]. [AGORA FAZER O QUÊ]?
- (05). E.: [ÁGUA] (olha para a frase no texto - TERCEIRO: COLOCAR ÁGUA)
- (06). S.: [ÁGUA TERCEIRO] [ONDE TEXTO]?
- (07). E.: (indica o número três – contendo ser o terceiro passo na receita – TERCEIRO: COLOCAR ÁGUA)
- (08). S.: [VOCE AGUA PEGAR] (indica a porta)
- (09). E.: (sai da sala para buscar água)

Nos turnos referidos, nota-se que as interações entre os participantes mudam significativamente em relação ao padrão comunicacional descrito na atividade anterior. A utilização de um vocabulário mais convencional em LIBRAS, aos poucos, evidencia como os interlocutores vão se familiarizando com o uso dessa modalidade lingüística, no

decorrer do desenvolvimento do programa de leitura no CEES. É o que se pode observar, na seqüência dos episódios selecionados para análise, neste estudo.

A despeito do uso rudimentar em relação à sua estrutura composicional lingüística (QUADROS e KARNOPP, 2003; BRITO, 1995), os sinalizadores iniciantes - crianças e pesquisadora - vão se constituindo *na e pela* leitura. Com o apoio de outros recursos semióticos (gestos indicativos e mímicos), as crianças ganham “vozes” e são “ouvidas” no desenvolvimento do programa. Nesse processo, destaca-se o papel do professor como o responsável na promoção de práticas de leitura significativas.

Procurando auxiliar as crianças a encontrar sentido no texto, a professora-pesquisadora age como incentivadora na busca por pistas grafo-semânticas na leitura (ver turnos 22, 24, 26 e 29).

- (1). S: **Agora é a M. que vai ler** [LER] (aponta para a criança)
- (2). S: [MUITO BOM] [AGORA LER PAPEL VAMOS]
- (3). M: (olha para o papel – coloca o dedo indicador na cabeça, próximo a testa e olha para cima, como se estivesse lembrando, olha para o papel, olha para as estantes de livros) [NÃO TER IGUAL] (levanta-se e vai até a estante e mostra a letra F no título de um livro e o traz até a mesa - FÁBULAS)
- (4). S: [VERDADE COMEÇAR TAMBÉM F] (indica no livro a letra F)
- (5). E: [DIFERENTE]
- (6). S: [IGUAL LETRA, PALAVRA DIFERENTE] [O QUE ESCREVER] **aqui** ? (indica o texto no papel)
- (7). M: (olha novamente para as estantes com livros na sala)
- (8). S: [CACHORRO TER AQUI] (aponta para o texto)
- (9). E: [NÃO SAPO]
- (10). M: (indica um livro na estante que tem cachorro)
- (11). S: [AQUI EU ESCREVER FALAR] **aqui está escrito o que vocês falaram pra mim !!!**
- (12). M: (faz o traçado da letra F no ar e indica um outro livro que apresenta no título a letra F)
- (13). E: (indica a primeira frase do texto) (com uma mão em forma de C a outra com o punho fechado e o polegar para cima, movimenta a mão do punho lentamente para baixo como se estivesse derramando o gesso) (passa o dedo indicador no segundo passo da esquerda para direita até o final *COPO*, indica o terceiro passo e repete o movimento do dedo sobre a frase) [COLHER TIGELA] (indica o quarto passo) [AGUA]
- (14). S: [CERTO]
- (15). M: (demonstra um olhar distante, parece não estar mais concentrada na atividade)
- (16). E: (hesita um pouco, coloca o dedo indicador na cabeça, como se estivesse pensando) [MEXER GESSO] (demonstra não se lembrar)
- (17). M: [COLOCAR GESSO]
- (18). S: [DEPOIS]
- (19). M. e E: [SOL]
- (20). S: [MUITO BOM] (cumprimenta as crianças)

Responsável pelas práticas sociais de linguagens, na escola, o professor não poderá deixar de considerar que a linguagem oral, no caso da criança ouvinte – ou a língua de sinais (LIBRAS), no caso da criança surda – será apenas um dos recursos disponíveis para manifestação dos conhecimentos aprendidos. Segundo Bajard (2002), quando um comunicante escolhe uma língua para se expressar, ele o faz sempre no conjunto de outras linguagens disponíveis. A língua não seria a única matéria convocada, pois, nesse processo, há que se levar em conta o uso dos signos (gestos) corporais, na construção do sentido do texto. Ele, portanto, deverá interpretar os indícios ou pistas nos quais a criança surda se apóia para ler e, assim, permitir a constituição dos sentidos na interlocução do leitor com o texto.

Ao referenciar sobre os gêneros orais e escritos, nas práticas de linguagem escolares, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160) salientam que

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização dos meios lingüísticos ou prosódicos; vai utilizar signos de sistema semióticos não lingüísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação lingüística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quanto este deixa espaçar índices involuntários de emoção, seja ela perceptível ou não, lingüística e prosodicamente. Sabemos bem o quanto pode ser constrangedor um ator que desempenha “mal” seu papel, dissociando os parâmetros, em princípio congruentes, da melodia, da acentuação e da gestualidade.

Abaixo, mais alguns exemplos da riqueza do comportamento lingüístico utilizado pelos interlocutores, na produção da leitura, nos quais pretendemos enfatizar o emprego dos gestos padronizados e mímicos:

- (10). S.: [AGORA ELE FAZER] [O QUÊ]?
- (11). M.: (infla as bochechas e faz o gesto de soprar) [SOL]
- (12). S.: [ENTENDER SOL COLOCAR] (pega a forminha e a movimenta, indicando a direção da porta) [SOL] (indica a forminha e, com a mão direita bem fechada, a bate na mesa)
duro, deixar secar no sol pra ficar duro
- (13). M.: (pega o pincel e faz de conta que vai pintar a fominha)
- (14). S.: [DEPOIS ACABAR] [SOL] (faz o gesto de bater na mesa e na fominha, com o dedo indicador e polegar em forma de pinça, movimenta-os, querendo imitar estar pintando algo) [PINTAR PODE]
- (15). E.: (entra da sala com o copo d'água e a despeja na tigela)
- (16). S.: [AGORA QUAL] ? [FAZER O QUÊ]?
- (17). E.: (olha o texto, depois pega a forminha do porco, despeja o gesso na forma e deixa cair gesso no chão)

- (18). E.: [BOLO] (mexe o gesso na tigela) [PORCO] (aponta para escrita da palavra FORMINHA na frase – COLOQUE O GESSO NA FORMINHA, refere querer a forminha do porco)
- (19). S.: [MISTURAR TUDO COLOCAR FORMINHA PORCO] (com a mão direita fechada em forma de punho, gira como se estivesse mexendo algo). Isso mesmo, depois é só colocar no sol e esperar [SOL ESPERAR]

Diferentemente do que dizem Góes e Souza (1998) sobre a efetividade dos recursos híbridos para a comunicação, os exemplos interacionais comentados parecem ter aqui atuado como facilitadores na constituição da linguagem. Acredita-se que a divergência encontrada, em relação aos achados das autoras (1998), possa estar estritamente relacionada à concepção de linguagem por nós adotada, na prática pedagógica do ensino da leitura, neste estudo. A ênfase dada à comunicação gestual padronizada pelos interlocutores, nas últimas atividades do programa pedagógico, pode ser tomada como um indicativo do seu reconhecimento sobre a importância desse sistema linguístico, para a constituição de estabilidade de sentidos na interação.

Luria (1985, p. 9), ao discutir a respeito do desenvolvimento de crianças normais e oligofrênicas, ressalta, em seu estudo, o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Aponta que as formas complexas de atividade mental se estruturam no decorrer da comunicação com os adultos. Nesse processo, a linguagem é assimilada e, em breve, se transforma de meio de generalização em instrumento de pensamento e em instrumento para regular a ação do outro. Dito de outro modo, “cada ação isolada do comportamento se forma na criança com a participação da linguagem, que sistematiza a experiência anterior e dirige o comportamento ativo”.

Ao sublinhar outras formas de manifestação da linguagem, no processo de formação de leitores surdos, ressaltamos, novamente, que não se está desconsiderando, nesse trabalho, a importância que a linguagem exerce no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, todavia, como aponta Vygotsky (1995a; 1995b), destacamos que o desenvolvimento de formas mais complexas e elaboradas de pensamento poderia ser realizado pela mediação das vias colaterais de desenvolvimento cultural dessa criança.

Assumir o lugar central no jogo discursivo de produção da linguagem em leitura exigirá do professor, na mediação com o outro, a busca constante por indícios grafo-semânticos, podendo participar, desse processo: o texto, a fala, os gestos, as expressões corporais, a mímica, a língua de sinais, entre outros. Ainda que os esforços direcionados para uma interlocução efetiva, aqui demonstrados, às vezes pareçam desgastantes e cheios de obstáculos aos interlocutores, uma visão de linguagem mais aberta, ou seja, aquela da teoria da enunciação, poderá tornar produtivo tal processo. Assim, o esforço empreendido no jogo interlocutivo pela “[...] busca de construção de regras para compreensão do dizer

alheio” deixa de ser algo negativo, na prática pedagógica, para ser uma possibilidade de constituição do significado *na e pela* leitura (GÓES; SOUZA, p. 66 1998).

Mesmo reconhecendo que as interações verbais entre os participantes surdos (P., N., E., A., C. e M.) com a supervisora de estágio (S.) foram restritas do ponto de vista do uso da capacidade da linguagem – com uma função determinada no desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanizadoras –, considerar o uso de uma variedade de recursos semióticos, por meio de vias colaterais (às vezes nem sempre reconhecidas pelo senso comum), parece ter favorecido, neste estudo, o contato dos surdos com formas mais complexas e elaboradas de pensamento, no seu processo de letramento.

Nessa direção, defendemos que somente uma educação responsiva e comprometida com o atendimento à diversidade de todos os alunos poderá contribuir para a superação das desigualdades existentes no sistema educacional de ensino. Se a escola não for repensada e continuar reproduzindo os valores vigentes, constituídos por uma pequena parcela da população – que detém o poder, os bens de consumo e o acesso à cultura –, assim como Bueno (1998, p. 25), vislumbramos que a inclusão escolar dificilmente ocorrerá. Todavia, “se acreditarmos na sua função transformadora e na possibilidade da existência de um ensino mais democrático, capaz de oferecer a todos sem exceções, as mesmas oportunidades, poderemos então, continuar carregando a bandeira da inclusão”.

Para uma perspectiva mais positiva de escolarização dos surdos, haverá necessidade de se continuar pesquisando diferentes realidades educacionais. Investir em práticas pedagógicas de leitura, em condições mais favoráveis ao desenvolvimento lingüístico dos surdos, a partir de uma concepção de linguagem discursiva, torna-se uma meta a ser perseguida, para confirmar de fato se os surdos poderão constituir leitores. Assim posto, queremos reforçar que a riqueza do trabalho de pesquisa em ciências humanas, principalmente na investigação-ação, sempre estará em continuar olhando para o fenômeno, com base em realidades e pressupostos diferentes.

O registro cursivo como gênero discursivo

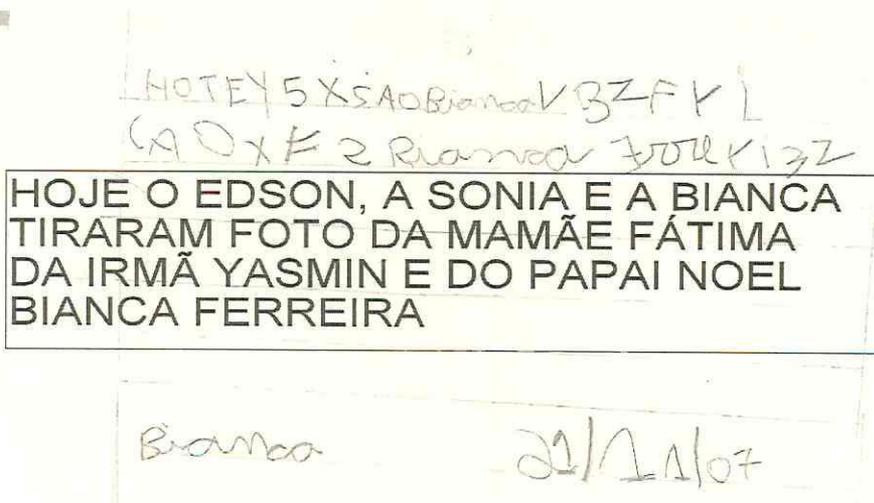
Neste tópico, pretendemos apenas exemplificar uma produção escrita de um dos alunos do programa bilíngüe do CEES/UNESP-Marília. Cabe frisar que, neste trabalho, buscamos considerar a criança como sujeito que reflete sobre a escrita e age sobre ela, construindo sentido por meio da interação que estabelece com o texto, compreendendo-o como instrumento para a interlocução. Dessa maneira, a proposta de produção a seguir

deu-se à luz de uma concepção de produção escrita como prática discursiva. Abaixo, encontra-se uma breve descrição do contexto situacional de produção:

2 – ATIVIDADE: Registrando fatos ocorridos

Participantes: B. (criança surda), E. e S. (estagiários da Pedagogia⁸), Y. (irmã de B.) e F. (mãe da aluna)

Objetivo	Função social de interação discursiva	Descrição da atividade	Suporte textual
- Produzir um texto escrito visando a informar os colegas sobre quem estava no atendimento pedagógico e o que iriam fazer;	- Informar os colegas do programa sobre algo que havia ocorrido no atendimento pedagógico, ou seja, a participação de seus familiares e a aproximação da data comemorativa do Natal, que iria ter a presença do Papai Noel.	Tal atividade refere-se ao registro na forma escrita da presença dos familiares da criança no atendimento pedagógico, buscando esclarecê-los sobre as atividades de encerramento de final do ano. Durante a atividade, a aluna manipulou a máquina fotográfica para registrar a presença de todos, inclusive a dela e da figura de um Papai Noel. Em seguida, por intermédio da interação em Língua de Sinais, foi incentivada a registrar na forma escrita o fato ocorrido.	Texto: Registro escrito de uma situação ocorrida no programa



Texto produzido por B. em 21 de novembro de 2007

8 Agradecemos a colaboração dos estagiários Edson Garcia e Sônia Romeiro, na atuação com a criança em questão.

Apesar de não termos a intenção, neste momento, de nos aprofundarmos em uma análise textual, visto que tal exame é objeto de um outro estudo, encaminhado para publicação, podemos observar que esse texto configura-se como unidade lingüística significativa, por haver uma intenção comunicativa. Também sugere que a criança apresenta um bom desenvolvimento motor e alguns conhecimentos significativos, como, por exemplo, a compreensão de que utilizamos as letras para compor as palavras e que estas representam o significado daquilo que desejamos comunicar. Além disso, outros indícios apontam para uma apropriação significativa, no que se refere a essa produção escrita:

H	=	Para se referir a “Hoje”
E	=	Para se referir a “Edson”
F	=	Para se referir à mãe (que se chama Fátima)
YI	=	Para se referir à irmã (que se chama Yasmin)
BIANCA	-	Para se referir a ela mesma.

Diante do exposto, é notório que a criança ainda não domina a convenção escrita, porém começa a perceber a relação entre “o que se escreve” e “o significado” do que se escreve, ou seja, ainda que timidamente, começa a perceber algumas regras da língua como, por exemplo, que a escrita representa o que queremos dizer, isto é, o que queremos comunicar.

Tendo em vista as considerações e apontamentos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), podemos considerar que a escrita da aluna B. apresenta indícios coerentes do início da aquisição da escrita, por meio das hipóteses que constrói ao refletir sobre a língua escrita. Tais indícios evidenciam o início da “tomada de consciência” da criança sobre suas escolhas e as implicações, no plano textual discursivo.

No processo de construção desse texto, a atuação dos alunos estagiários que acompanham essa criança no estágio foi direcionada a partir das práticas interacionais nas quais se engajaram com ela, à medida que tal texto foi produzido. A constituição de tais práticas permitiu à criança a construção da significação de sua escrita, mediada pela ação dos estagiários nesse jogo interativo, de modo que a escrita, nessa situação, foi compreendida como momento discursivo e não meramente como objeto de conhecimento (SMOLKA, 1995, 2000).

Obviamente, poderíamos nos ocupar em estender tal análise, no entanto, conforme já anunciamos, apresentamos tais exemplos, relativos à leitura e à produção escrita, apenas para exemplificar parte do nosso trabalho no programa bilíngüe.

Considerações finais

Com base nas considerações aqui expostas, compreendemos que o desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita, do aprendiz na escola, seja ele surdo ou não, em grande parte estará condicionado ao domínio desses sistemas como ferramenta de linguagem, em práticas discursivas reais, nas quais elas se desenvolvem:

[...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são. (FOUCAMBERT, 1994 p.103).

Assim, as estratégias de ensino na escola devem supor a busca de intervenções, que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar, de maneira autônoma, serão de certa forma decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens, em geral, e para o processo de apropriação de gênero, em particular. Portanto, as seqüências didáticas dos gêneros lingüísticos, a partir de um projeto de leitura e escrita, podem se tornar instrumentos valiosos para guiar as intervenções dos professores no ensino da leitura, na escola, incluindo as crianças surdas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para conceber a leitura e a escrita como uma atividade discursiva, caberá ao professor a função de interlocutor, na constituição de linguagem pelos alunos. A imagem que o professor tem das possibilidades lingüísticas do surdo exercerá um papel importante, nesse processo. O modo como se fala com ele e como se interpreta seus comportamentos, nas atividades de leitura e escrita, farão a diferença na (des)construção de um movimento histórico marcado pelo fracasso escolar, nessa modalidade de linguagem.

Dito de outro modo, a leitura e a escrita, por serem concebidas como prática cultural e social de linguagens, diferentemente de serem compreendidas como um ato solitário do sujeito com o texto, deverão ser tomadas como uma forma de diálogo, um efeito de interação discursiva, entre leitor, autor e texto. Analogamente às considerações de Lodi (2004), sobre o processo de apropriação dessas ferramentas de linguagens, entendemos que a participação dos surdos, no processo de construção de sentidos, leve em conta que a palavra, seja ela sinalizada ou oralizada, usada na interação discursiva, deve ser tratada como um produto vivo das manifestações e forças sociais constitui-

vas dos discursos. Por conseguinte, toda apropriação do conhecimento, em sala de aula, não somente deve levar em consideração o sistema lingüístico utilizado pelo sujeito, mas também suas necessidades educacionais especiais.

A escola que pretende se tornar inclusiva não poderá permanecer à margem das questões aqui colocadas. Os profissionais que nela atuam devem considerar a construção de projetos político-pedagógicos que atendam às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam surdez e que se encontram em processo de constituição de língua (gem). Tais projetos, longe de serem homogêneos, devem contemplar o acesso e a permanência dos surdos na escola e, principalmente, promover ações que visem à superação das condições insatisfatórias em seu processo de letramento.

Somente o trabalho com a leitura e a escrita, acionado de forma crítica e reflexiva pela escola, engajará os surdos nos movimentos sociais de luta pela melhoria de qualidade de vida e de transformação social. Entender os problemas educacionais dos surdos, a partir das poucas oportunidades em participar de eventos de letramento dos grupos mais privilegiados, em nossa sociedade, parece ser uma prática necessária para a superação das desigualdades no sistema educacional vigente.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2.ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- BAJARD, E. *Os caminhos da escrita: espaços para a aprendizagem*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, vol. I, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Coletânea de Educação Especial: Educação dos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, vol. II, fascículo 4, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEESP, vol. I, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Ensino da língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, vol. I e II, 2000.

BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BUENO, J.G. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos CEDES*, v. 19 n. 46. Campinas, setembro 1998.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S. Compreendendo o processamento do código alfabético: Como entender os erros de leitura e escrita das crianças surdas. In: CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. (eds.) *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais*, vol. 2: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da USP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p. 1497-1516, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-71.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula*: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELIPE, T. *A LIBRAS em contexto*: curso básico. Livro do estudante. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial, 2001.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, E. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre, RS.: ArtMed, 2003.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngüe. In BERBERIAN, A.P.; ANGELIS, C. C. M.; MASSI, G. (org) *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação dos Surdos. In: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GÓES, M.; SOUZA, M. R. S. A linguagem e estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, n. 10, p. 59-76, dez 1998.

JOLIBERT, J. *Formando Crianças Leitoras*. Volume I, São Paulo: Artmed, 1994.

LEBEDEFF, T. B. *Práticas de letramento na pré-escola de surdos: a arte e a importância de contar histórias*. In THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.) *A intervenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2004.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (org.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2004.

LURIA, A. R. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARTINS, S. E. O. *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2005.

OLIVEIRA, A. M. et al. E agora? Eles estão aqui! In: MANTOAN, M. T. E. (org.) *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001. Cap. 6.

QUADROS, R. M.; KARNORPP, L. B. *Língua de Sinais: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas da escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor – uma apresentação. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2005. p. 15-26.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-71.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. B. *Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMOLKA, A. L. B. O conhecimento e a produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, n. 35, p. 41-9, 1995.

———. *A criança na fase inicial da escrita; a alfabetização como processo discursivo*. 9.ed. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999. P.240-251.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*. In: LODI, A. C. B. et al. (org.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70.

VYGOSTSKY, L. *Obras completas*. Tomo cinco: Fundamentos de defectología. Trad. Lic. Ma Del Carmem Ponce Fernández. Espana: Editorial Pueblo y Educación, 1995a.

———. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995b.