

Processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos: elementos para o ensino de leitura

The teaching and learning of Portuguese as L2 for the deaf: elements for teaching reading

Eliamar Godoi¹

Roberval Montes da Silva²

RESUMO

Esse estudo tem por finalidade compartilhar com o professor de sala de aula de ensino regular que recebem surdos alfabetizados alguns elementos para o ensino de leitura. Justifica-se pela escassez de pesquisas sobre a prática pedagógica, recursos didáticos e tecnológicos para o ensino de leitura para surdos. A partir de levantamento das principais dificuldades relatadas por professores em relação ao ensino de leitura para surdo, foi feita uma discussão que atualiza o docente em relação às frequentes dificuldades descritas nesse processo. Apresentamos sugestões sobre como trabalhar e receber um aluno surdo na sala regular de ensino e ainda alguns aspectos linguísticos do ensino de Leitura para alunos surdos. A concepção desse trabalho permite vários desdobramentos, tanto na sua formulação teórica e prática quanto na sua realização, uma vez que leva em consideração a formação de professores interessados em atuar na perspectiva inclusiva da Educação. O procedimento metodológico escolhido foi o debate mediado por uma pesquisa bibliográfica pautada em abordagens de autores da Linguística Textual complementada pelos da Educação Especial e, ainda, por autores do ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos. Dessa forma, esta reflexão, busca apresentar a análise de algumas práticas de ensino de

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU. Doutora em Estudos Linguísticos e Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT. E-mail: eliamarufu@gmail.com

² Professor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT. E-mail: roberval@centershop.com.br

Leitura e de Língua Portuguesa para surdos e sugerir algumas ações. A partir desse estudo, concluímos que, na sala regular de ensino, existem fatores que podem levar o surdo à produção de sentido e à constituição de um sujeito leitor que também escreve, nas aulas, sobretudo, de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de leitura para surdos. Capacitação. Língua Portuguesa como L2 para surdos.

ABSTRACT

This paper aims to share with the teacher from classroom of regular education that receive literate deaf some elements for the teaching of reading. It is justified for the scarcity of research on pedagogical practice technological resources for teaching reading to deaf. From survey of the main difficulties reported by teachers regarding the teaching of reading to deaf a discussion that updates the teaching regarding the frequent difficulties described in this process was taken. Provide suggestions on how to work and receive a deaf student in regular education classroom and even some linguistic aspects of the teaching of reading to deaf students. The design of this study allows several developments, both in its theoretical formulation and practical as its realization, since it takes into account the training of teachers interested in working in the perspective of inclusive education. The methodological approach chosen was the debate mediated by a literature search guided by approaches of authors from Textual Linguistics complemented by the Special Education and also by authors of Portuguese teaching as L2 to Deaf. Thus, this reflection seeks to present the analysis of some practical teaching Reading and Portuguese Language for deaf and to suggest some actions. From this study, we conclude that in the regular education classrooms there are factors that can lead the deaf to the production of meaning and the formation of a fellow player who also writes, in class, especially the Portuguese Language.

Keywords: Teaching reading to deaf. Preparation. Portuguese as L2 for the deaf.

Introdução

O interesse em desenvolver este estudo surgiu ao reconhecer que, em sala de aula, colocar-se como figura de enunciação ou sujeito da linguagem é um processo bastante complicado para o surdo, mesmo se já alfabetizado. O ensino, em especial o de língua portuguesa, não é voltado para processos diferenciados e alternativos que podem levá-lo à construção de sentido e nem à formação enquanto sujeito da linguagem num processo de interação oral ou escrito.

Não basta que o professor da sala regular de ensino conheça Libras e consiga se comunicar com o surdo. Na sala de aula regular e multidisciplinar que recebe surdos, os métodos didático-pedagógicos devem estar adequados, visando a um pleno desenvolvimento, sobretudo nas aulas de leitura e produção de textos.

Sabe-se que reconhecer e compreender todas as palavras de um texto não é suficiente para que o leitor compreenda satisfatoriamente seu sentido geral. Mesmo sendo a palavra produto da interação entre autor e leitor é necessário uma série de outras condições para que se compreenda um texto como um todo. Um leitor competente busca mais do que a leitura literal em um texto, podendo criar e recriar significados.

E neste sentido, o processo de leitura se materializa e vai além da concepção de estrutura, já que a palavra revela toda uma ideologia que constituirá em conflitos entre vários discursos vindos de vários enunciados. Diante disso, acredita-se que para ter habilidades de ler um texto, não basta apenas que o leitor saiba decodificá-lo palavra por palavra. Há fatores primordiais que ancorarão estas habilidades, trazendo à tona o significado do texto como um todo.

Se a leitura e a produção de textos não são consideradas um processo simples, mesmo para os ouvintes, tornar-se-á um processo um tanto complicado para aqueles que não possuem certos fatores primordiais para a efetivação da aquisição da informação. Os surdos apresentam, em grande maioria, um déficit muito grande no processo de aquisição de informação através leitura, já que os textos, principalmente, os escritos estão em Língua Portuguesa e não na língua de domínio dos surdos que é a Língua de Sinais.

Os surdos passam por grandes dificuldades na compreensão de texto, inclusive na interação com o assunto, pois possuem um conhecimento fragmentado da Língua Portuguesa e, ainda, na sala de aula, a língua de sinais muitas vezes não é suficiente para traduzir a aula. Assim, não compreendem o que o professor fala e quase não conseguem executar as tarefas propostas em sala de aula.

Sabe-se que o aprendizado do surdo em relação ao conteúdo de leitura e produção de texto é muito mais lento do que o de uma pessoa ouvinte, pois o surdo não recebe a mesma quantidade de estímulos e, por isso, a sua formação de conceitos fica prejudicada. Dessa forma, o surdo merece um tratamento diferenciado e mais direcionado a cada necessidade.

Este trabalho, portanto, visa discutir e disponibilizar algumas estratégias de ensino ao professor de sala de aula regular inclusiva que recebe surdos já alfabetizados. Trata-se de alguns meios disponíveis para o desenvolvimento das competências necessárias para aquisição de informação pela leitura e a produção de textos em que algumas técnicas poderão ser trabalhadas em sala de aula. Justifica-se por contribuir efetivamente para o uso de uma abordagem mais acessível para a sala de aula e direcionada a amenizar as dificuldades apresentadas nesse contexto.

Assim, compreende-se que tanto professores que atendem surdos em sala de aula regular quanto os próprios surdos têm dificuldades em se constituírem como sujeitos da linguagem em sala de aula. Sabe-se que os maiores problemas ocorrem especialmente nas aulas de língua portuguesa, pois ao se tornar produtor de sentido, sobretudo no que se refere à leitura e produção de textos é que o aluno surdo encontra a maior dificuldade.

Este estudo é relevante, também, porque constatamos uma carência de estudos sobre a prática no ensino para pessoas surdas, principalmente no que se refere à língua portuguesa. Do mesmo modo, a concepção desse trabalho permite vários desdobramentos, tanto na sua formulação teórica e prática quanto na sua realização, uma vez que leva em consideração a formação de professores interessados em se adequarem profissionalmente à Escola Inclusiva.

Em resumo, há uma efetiva carência de estudos que contemplem pesquisa, prática pedagógica, recursos didáticos e tecnológicos no campo da oferta e da prática pedagógica também do ensino de Libras especificamente nas instituições de ensino regular. No que se refere à escola regular de ensino, a inclusão de pessoas surdas tem se mostrado complexa no Brasil. Ao refletirmos sobre a inclusão do surdo nessa mesma escola regular os níveis de complexidade aumentam consideravelmente.

O intuito de pesquisa inicial é descrever e analisar as condições em que um aluno surdo é acolhido na escola regular de ensino. Importa-nos saber se o ambiente em que esse aluno é acolhido se mostra propício à aprendizagem, à socialização, à interação e ao desenvolvimento desse aluno especialmente nas aulas de leitura e produção de texto. Para isso, buscamos amparo na legislação, tendo como base para a análise dos dados a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e a Lei 7.611/11 que dispõe sobre a criação e regulamentação do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Para alimentar esse debate, ainda, fundamentamo-nos em trabalhos de Silva, Godoi e Souza (2012), Lacerda e Santos (2013), Carvalho (2004), Karnopp (2003), Kleiman (1998), Smith (1999) e Skliar (2004), entre outros.

Para esse texto, seguimos os seguintes passos. Primeiramente, apresentamos a legislação que contempla a educação do surdo aliada à descrição da sala regular de ensino. Posteriormente, discutimos a relevância da formação continuada e permanente do docente. Em seguida, apresentamos nossas leituras a cerca da experiência com trabalhos envolvendo a linguagem com a intenção de desvendar os processos que podem levar os surdos à leitura, à produção de sentido e à produção de textos em salas de aula por meio de autores da área da Linguística Textual e da Educação do Especial e dos Surdos. Demonstramos que, para que o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos seja eficaz, é necessário que haja interação entre os sujeitos na sala regular de ensino. E, por fim, apresentamos nossas considerações finais para esse texto.

Sala regular de ensino: legislação e a relação surdo/ouvinte

Atualmente, o Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência. Esta lei consolida as normas de proteção e dá outras providências sobre a integração da pessoa com necessidades especiais na sociedade. Assim, torna-se necessário um aprimoramento do professor na área de ensino especial para atender a estas demandas educacionais da Escola Inclusiva.

Na perspectiva da surdez, tem-se a legislação que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002). Essa Lei 10.436/02 foi promulgada com a intenção de reconhecer a Língua de Sinais como língua do surdo, mas foi no ano de 2005, por meio do Decreto 5.626, que o surdo teve garantido o seu direito de ser educado tendo como língua de instrução a sua língua materna. Nessa direção, deveria haver um envolvimento na escola regular no sentido de criar um ambiente propício à educação para estes alunos.

A Lei 7.611/11 também foi um marco muito importante para a criação do Atendimento Educacional Especializado - AEE dentro da escola regular. Essa lei garante um espaço físico adequado, como salas de recursos multifuncionais, com mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para propiciar o atendimento educacional especializado. No caso de atendimento ao surdo, a sala de recurso deve oferecer tanto o ensino da Libras, o ensino dos conteúdos estudados em sala de aula por meio da Libras e, ainda providenciar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo.

Conhecendo seus direitos, entende-se que é possível melhorar e contribuir para a compreensão do mundo que cerceia o surdo o qual, muitas vezes, é introduzido em salas de aulas numerosas e entregues a professores despreparados que não sabem como proceder diante do aluno especial. A situação de despreparo do professor muitas vezes é ignorada e a consequência disso recai, indiscutivelmente, sobre o aluno surdo que se vê num ambiente hostil e de abandono. Por vezes, o aluno tenta se empenhar e adequar ao contexto de sala de aula, contudo não consegue, pois o que se estuda, ou seja, o currículo, o assunto, o plano de aula, o professor, nada prevê a existência do aluno surdo e suas necessidades diferenciadas. O que ocorre é que a maioria deles se vê em situação de alta desvantagem, inclusive de idade em relação aos demais

alunos. Isso acarreta um desgaste muito grande na autoestima desse aluno fazendo-o calar e/ou abandonar a escola.

Situação diferente ocorre ao colocar esse surdo em contato com outros surdos. Nesse caso, não há diferenças que os impeçam de se comunicar produzindo sentido. É notável que, nas Escolas Especiais ou em grupos o que se vê é só movimento, gestos e sorrisos e, nesse contexto, são sujeitos da linguagem passando e recebendo mensagens. Diante dessa situação de silêncio, tanto dos professores de sala de aula regular quanto dos surdos, urge a necessidade de mudanças. Não basta terem leis que assegurem o direito do surdo de integrar uma sala de aula regular, é preciso mais que isso. Se a escola regular não estiver preparada para receber, efetivamente, esse aluno especial em suas diversas necessidades, colocá-lo nesse ambiente é a mais dolorosa forma de exclusão.

Entretanto, sabe-se que o convívio com ouvintes é importante, porém com um direcionamento pautado na necessidade, especialmente, desse aluno. Segundo Noronha (1973), a melhor forma de incluir o surdo é obtida quando a ele for oferecida a oportunidade de frequentar uma classe especial, regida por um professor qualificado e bilíngue, porém numa escola comum, sendo indispensável que essa ação ocorra desde a tenra infância.

Nesse contexto, o convívio com os ouvintes é de evidente importância para que o surdo consiga se socializar. Mas, deve-se lembrar que a necessidade do surdo se encontra mais no campo linguístico, não requerendo nenhum suporte ou aparelhagem especial. Dessa forma, a necessidade mais urgente é a de capacitação dos professores e da estruturação da escola para acolher esse aluno de forma digna, oferecendo-lhe uma educação de qualidade.

O convívio entre surdo e ouvinte é importante, pois desenvolve a sociabilidade entre eles, o surdo diversifica e amplia o seu conhecimento de mundo, é exposto a uma diversidade de textos e temas, em que o cenário deveria ser o de uma escola regular. Esta socialização facilita a utilização da linguagem escrita e a aquisição de experiências e conhecimentos que ampliarão a carga de informações do surdo levando-o a tornar-se um sujeito formador de opinião.

A relevância da formação docente

Considerando a temática desse debate, a busca é pelos deslocamentos ou avanços que a compreensão de textos e a escrita dos surdos podem sofrer por meio de aulas mais direcionadas e eficazes considerando as especificidades e modo de aprendizagem dos surdos. Nesse caso, urge a necessidade de ampla capacitação dos professores de todas as áreas pertencentes ao currículo do educando surdo no sentido de se tornarem bilíngues. Nesse caso, o despreparo do professor é um dos grandes obstáculos a ser encarado pelo aluno surdo.

Sendo assim, mesmo o professor tendo a oportunidade de contar com um intérprete em Língua de Sinais, deve saber se comunicar com o surdo para haver e manter certa interação entre professor e aluno. Normalmente, o professor ao receber a colaboração de um intérprete, transfere a ele a incumbência do ensino do conteúdo para o surdo, desconsiderando o fato de que o intérprete não tem função de ensino e, por vezes, nem formação para tal, mas apenas de intermediar o que se ensina na sala ao surdo.

Considerando o disposto no Decreto 5.626/05 em seu Art. 22 que determina que as escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino que são abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional e que conta com docentes das diferentes áreas do conhecimento, devem estar cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, devendo disponibilizar tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. No entanto, o papel do intérprete é claro. Ele fará traduções do que for dito em Língua Portuguesa para Libras. Nesse caso, não lhe compete a docência.

Nesse contexto, o desconforto do professor é perceptível diante da dificuldade de lidar com a inclusão, sobretudo do surdo, mesmo porque, não foram preparados para atuar em salas tão heterogêneas como as salas inclusivas. Conforme Carvalho (2004), os atuais professores se consideram

[...] despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas,

o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores. (CARVALHO, 2004, p. 88).

A proposta, então, seria procurar sempre por respostas na capacitação, buscando ampliar a gama de informação sobre esse assunto, uma vez que o interesse em aprofundar conhecimentos surge a partir da prática e dos saberes sobre teorias e aplicação dos métodos didáticos de ensino.

Para Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 185), “[...] ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados a alunos ouvintes”. Para essas estudiosas, a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela e, deste modo, interessa cotextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Entende-se que estratégias baseadas na percepção visual é imprescindível para o surdo, já que há pouca interlocução pela Libras. Lacerda, Santos e Caetano (2013) argumentam que

[...] em geral, os surdos tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos e de difícil acesso aos alunos surdos com dificuldade no letramento em língua portuguesa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 185).

Nesse caso, o estudo pode abranger o ensino de leitura e produção de textos para alunos surdos e também para ouvintes, considerando a importância de discutir princípios e estratégias que possam favorecer a preparação de aulas na perspectiva do ensino de leitura contextualizado considerando a habilidade visual do surdo e aulas que propiciem uma interlocução entre texto/aluno/professor.

Sendo assim, a investigação sobre a cultura do surdo, suas características, habilidades e suas necessidades deveria ser parte integrante dos cursos de capacitação dos professores de todas as áreas de ensino. Outra ação importante para uma educação inclusiva para o surdo seria apostar em uma parceria com o intérprete de Libras no sentido de ampliar as possibilidades de acesso do surdo ao conhecimento veiculado na sala regular de ensino.

Ensino de leitura para surdos e os aspectos linguísticos da leitura

A discussão sobre a prática de ensino, sobretudo de leitura e produção de textos para alunos surdos se faz relevante. Com a finalidade de colaborar também com a prática de ensino de Língua Portuguesa, essa investigação se pautou na análise da experiência com trabalhos envolvendo a linguagem com a intenção de desvendar os processos que podem levar os surdos à leitura, à produção de sentido e à produção de textos em salas de aula.

Para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica por meio da leitura de textos teóricos da área de ensino de leitura e produção de textos de autores da Linguística Textual como Kleiman (1998), Perfetti (1985) e Smith (1999), complementados por abordagens de autores da Educação Especial e da Educação para Surdos como Lacerda, Santos e Caetano (2013), Carvalho (2004), Karnopp (2003), Skliar (2004) e Noronha (1973).

Para que o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos seja eficaz, é necessário que haja interação entre os sujeitos. Em meio a esta interação o professor deve fazer o papel de mediador entre o texto e o leitor. Sabe-se que são inúmeras as dificuldades no processamento do sentido do texto como um todo. Para o surdo a maior dessas dificuldades estaria na diferença entre a forma falada e a escrita dos textos da língua oral. Estas dificuldades são abordadas por Angela Kleiman (1998) que acrescenta

[...] as condições da interlocução são muito diferentes, sendo a distância entre os interlocutores uma fonte de grande número de dificuldades [...]. Se o leitor tiver ainda outras dificuldades, como desconhecimento do assunto, ou grande número de palavras desconheci-

das, então a compreensão se torna praticamente impossível. (KLEIMAN, 1998, p. 37-39).

A autora propõe várias estratégias que auxiliaria o ensino de leitura, para isso o professor deve estar atento para amenizar os problemas que surgirão. Um leitor menos proficiente diante de tais dificuldades pode comprometer totalmente a compreensão. Outro fator causador de dificuldades para o leitor, não apenas o surdo é a ineficiência lexical ou o que Kleiman (1998, p. 39) chamou de “[...] grande número de palavras desconhecidas”.

Já de acordo com Perfetti (1985), um acesso lexical ineficiente e lento faz com que dificulte o trabalho de memorização, o que leva a uma baixa produtividade ou a pouca qualidade de leitura. Esse autor delimita que a eficiência lexical juntamente com a interação possibilita a eficiência verbal. Sabe-se que a leitura de um texto, cuja maior parte do vocabulário é um tanto desconhecido para o leitor, leva a uma compreensão errônea do sentido proposto pelo texto.

Neste caso, o surdo que, geralmente, apresenta um nível vocabular baixo, faz a leitura das frases muito vagarosamente. Isto atrapalha o limite funcional da memória, já que ao chegar ao final da frase o leitor ainda não memorizou o que leu no início. Assim, não consegue juntar as informações nem perceber o texto como um todo, restando apenas uma leitura fragmentada e, conseqüentemente, uma baixa compreensão do que está escrito.

Entende-se que não basta apresentar os conteúdos dos textos lidos em Libras para o surdo. É necessário explicar os conteúdos do texto utilizando toda a sua potencialidade visual que a Língua de Sinais tem e que o texto possibilita. Nesse caso, o professor pode ainda selecionar textos para trabalhar em sala de aula com surdos cujo conteúdo possa ter apresentação visual por meio de gravuras, vídeos e até filmes. Para Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 186-187) essa forma de trabalho com textos em sala de aula trata-se de “[...] um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presente nos surdos,

os chamados ‘olhares surdos’ que podem ser cultivados também com recursos didáticos”.

Com o intuito de compreender melhor o processo de leitura, torna-se relevante as considerações de Smith (1994) que chama atenção para outras peculiaridades sobre esse processo

[...] os pesquisadores devem considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socio-culturais, a aprendizagem geral e a aprendizagem em particular. (SMITH, 1994, p. 9).

Este autor acrescenta ainda que o processo de aquisição da leitura se torna mais importante do que como a leitura deveria ser ensinada. Já que ele acredita que as habilidades são adquiridas somente com a prática da leitura. A leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino. Assim, para Smith (1994, p. 12), há dois requisitos básicos para aprender a ler que são “[...] a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia”.

Outro ponto teórico que deve ser ressaltado são as condições de produção do discurso, já que se colocar como sujeito do discurso é uma das dificuldades que os surdos encontram na interação. Contudo, o surdo apenas consegue se colocar como sujeito do discurso em comunidades surdas em interação com outros surdos.

Além disso, como Karnopp (2003, p. 56) ressalta “[...] a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como deficientes linguísticos”. Ainda, a escola em geral está presa ao livro didático como o único caminho para a apresentação de conceitos e esse caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa a presença de alunos surdos na sala de aula. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 188).

Em salas de aula, diante dos textos em Língua Portuguesa a serem lidos, os surdos dizem se sentir como estrangeiros de seu próprio

país, devido às diferenças linguísticas entre a forma falada e a escrita e das duas línguas que os cercam: a Libras e a Língua Portuguesa. Diante dessa situação, Reinaldi (1997) esclarece que o que faz do surdo possuidor do direito de ser bilíngue é que

Sua educação, portanto, deve propiciar-lhe o desenvolvimento da linguagem que inclua o aprendizado da língua portuguesa e a aquisição da Libras. Possibilitar-lhes o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social e habilitá-las a desempenhar tarefas comunicativas. (REINALDI, 1997, p. 15).

Sabe-se que muitos surdos não tem acesso à Libras. Nesse caso, os surdos desenvolvem uma comunicação gestual caseira apenas para suprir suas necessidades, entretanto ao conviverem com a língua de sinais não conseguem diferenciá-la do português. Desse modo, tratar a Libras como uma versão falada da língua dominante e, às vezes, como uma língua de menor valor social e não reconhecida não se mostra como um caminho eficiente de ensino e aprendizagem.

Para desmitificar essa postura de superioridade entre as línguas, Lodi, Harrison e Campos (2003, p. 37) esclarecem que “[...] a obrigatoriedade da presença da escrita da língua majoritária vem sendo discutida quando no letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritárias, mas aparecem em segundo plano nos estudos surdos”. Lodi (2013), no entanto, esclarece que as relações com a linguagem escrita da língua majoritária devem ser desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em Libras trazidos pelos alunos.

Para o ensino de leitura para os surdos, essa autora ressalta que se deve trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação social, historicamente determinados, sempre postos em diálogo com outros, pois a prática de leitura é entendida como um diálogo infinito com os conhecimentos apreendidos e desenvolvidos no decorrer da vida, com os discursos dos outros e com os diferentes textos constitutivos daquele em foco na leitura. Lodi (2013, p. 177) defende que “[...] apenas a partir deste conhecimento é possível levar os alunos surdos à produção

escrita, considerando: o conhecimento do tema anteriormente discutido em Libras; discussões/posicionamentos dos alunos; conhecimento do gênero”. Nesse caso, essa autora ainda ressalta que

[...] antes de se pensar na produção escrita de uma segunda língua, deve-se possibilitar o conhecimento da leitura, que garantirá aos sujeitos surdos o conhecimento do texto em sua dimensão genérica (do gênero discursivo que o constitui) das formas de enunciar na segunda língua e das formas linguísticas. (LODI, 2013, p. 177).

Outro fator que dificulta o processo de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula regular de ensino é o acesso tardio e a demora pela aceitação da Língua de Sinais seja pelos próprios surdos seja pelos familiares. Esse acesso tardio à Libras determina um uso e um conhecimento bastante variável da Língua de Sinais, fato que dificulta o trabalho dos intérpretes e dos professores na sala de aula.

Atrapalha, ainda, o desenvolvimento do aluno surdo na sala de aula no que se refere à interação e debates pelas temáticas levadas pelos textos, é o chamado limite de interação. Segundo Skliar (2004, p. 94) “[...] as consequências desses limites interativos podem provocar e, de fato provocam com frequência, estruturas de isolamento psicológico nas crianças surdas, inclusive muito antes de seu ingresso na escola especial”.

Contudo, não podemos esquecer que os surdos, também, são membros potenciais da comunidade linguística. Diante desse aspecto, se não se disponibiliza o acesso dos alunos surdos à Língua de Sinais, um contato tardio e seu uso restrito pelas práticas comunicativas parciais reduzirão drasticamente o seu desenvolvimento cognitivo, dificultando o acesso à informação pelos textos e até ao mercado de trabalho.

Para Silva, Godoi e Souza (2012), para que a inclusão do surdo seja uma realidade, torna-se necessário superar barreiras que envolvem a dimensão política e pedagógica. A dimensão política é no sentido de exigir que o poder público assegure condições estruturais para uma inclusão efetiva: recursos financeiros, políticas de formação continuada e permanente de professores, com ênfase na qualidade do conhecimento

e não na quantidade, aprofundando as discussões teóricas e práticas com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. Já a dimensão pedagógica envolve a revisão de currículos e metodologias, no sentido de considerar a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios diante de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e aluno.

É neste contexto, de levar ao surdo a Língua Portuguesa como instrumento de interação interpessoal e social por meio do desenvolvimento da leitura chegando ao letramento, que este estudo tende a colaborar. Isso porque é parte dos objetivos desse trabalho elencar alguns aspectos que podem levar o portador de surdez a uma melhor interação na compreensão, na recepção e na produção de textos em Língua Portuguesa para assim, desempenhar tarefas comunicativas em variados contextos, inclusive na sala de aula de ensino regular.

Considerações Finais

Fatores como a interação, a motivação, a diversidade de gêneros discursivos e o envolvimento com as atividades de leitura e eventos discursivos da sala de aula regular de ensino favorecem a criação de melhores condições na comunidade escolar com vistas a receber o aluno surdo de forma mais eficiente e com qualidade. Isso propiciaria uma consciência de inclusão na escola de modo geral, levando tanto os surdos quanto os ouvintes a entenderem a questão do contexto da sala de aula de ensino regular. Uma campanha para um ensino inclusivo, de qualidade e de interação contribuiria bastante para mudar a perspectiva dos ouvintes em relação à língua de sinais e também à atitude dos próprios surdos no contexto escolar.

O estudante surdo se sentiria envolvido no processo, portanto, motivado a ser e estar ali atuando como sujeito produtor de sentido, além de levar professores e escola a estarem realmente construindo e atuando num contexto de inclusão. Nesse sentido, como o atual processo de ensino se encontra defeituoso, devemos pensar que o presente contexto merece reflexões que podem nos acompanhar

enquanto docentes. Nesse contexto, questionar sobre que formação docente tem se delineado no cenário educacional brasileiro e em que medida essa formação responde às exigências e aos desafios da profissão na sociedade atual da escola inclusiva. Nesse caso, a sugestão é partir para a capacitação e formação continuada a fim de conquistar mudanças.

Para uma melhor adequação no processo de ensino/aprendizagem do surdo, a escola deve buscar reforço no seu próprio quadro de profissionais, sobretudo nos professores de Língua Portuguesa. A escola poderia começar analisando a prática dos professores, em especial, os de Língua Portuguesa que recebem os surdos e os fatores que envolvem o processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo.

Trabalhar a relação aluno ouvinte/aluno surdo, estimulando o ouvinte a aprender Libras e se sentar próximo ao surdo, é importante porque esse aluno pode servir de intérprete e de ligação entre o conteúdo e ele. Nesse caso, tendo uma relação mais próxima e/ou estando em condições de igualdade com alguém na sala de aula, isso o levaria a ter mais confiança e se predispor a aprender e a participar das discussões, participando do próprio processo de aprendizagem.

Deve-se ressaltar que caso o surdo seja alfabetizado em Libras, o intérprete poderia colaborar para uma melhor assimilação do conteúdo. Nesse caso, o professor deve estabelecer uma parceria com esse intérprete, buscando meios para que o surdo participe ativamente das discussões de sala de aula. Todo esse trabalho envolveria uma busca sistemática de informações em perspectivas gerais, ou seja, são informações que envolvem tanto o contexto escolar quanto o extraescolar, tanto do aluno surdo quanto do professor.

No que se refere ao professor e por parte dele, o trabalho se delimitaria em questionar-se em relação à escolha do material didático, das temáticas discutidas, dos textos e gêneros textuais levados para a sala de aula, de como ocorre a preparação do plano de aula e em que metodologia e/ou técnicas de ensino o professor se baseia. A metodologia poderia ser voltada a atender as necessidades de aprendizado do surdo no contexto regular de ensino. Para isso, o professor deve ter conhecimento, ainda que básico, de Libras, das habilidades linguísticas

e visuais do surdo e das formas de aprendizagem que o surdo apresenta, para conseguir se comunicar com os alunos surdos e cultivar a interação aluno surdo/professor.

Já no tocante ao aluno, o trabalho a ser feito, também, pelo professor atuante, deveria ir além, pois envolve desde a postura dentro de sala da aula, participação, execução ou não das atividades dentro ou fora da sala de aula, envolvimento no grupo e/ou individual, participação das discussões e dos debates, aceitação ou não do conteúdo de aula e nível de envolvimento na comunidade surda, escolar e familiar.

Para o ensino de Leitura, o texto informativo seria, a princípio, sugestão de objeto de estudo, já que se trata de um tipo de texto que comporta um léxico com uma maior gama de concretude. E o surdo apresenta dificuldades em definir e/ou conceituar palavras com significados abstratos ou subjetivos, pelo menos no início da alfabetização. Muitas vezes, as palavras têm que ser perceptíveis pelos sentidos, para que eles assimilem e/ou compreendam o conceito. Outra característica importante que este tipo de texto apresenta, nesse contexto, é o fato de apresentar assuntos do cotidiano e de uma forma mais realista, sem muitas metáforas ou nomenclaturas. Os textos informativos também são essenciais para levar ao surdo o conhecimento dos acontecimentos atuais.

Por inúmeros problemas, frequentemente, os surdos ficam alheios a muitas notícias. Nos processos seletivos, a disciplina que mais reprova os surdos é a que envolve conhecimentos gerais e atualidades. Portanto, sendo adequadamente trabalhados, os textos informativos seriam uma relevante fonte de informação e aprendizagem para o surdo na sala regular de ensino.

Depois de alfabetizado, o surdo deve ser exposto a situações de aprendizagem com elementos mais complexos, inclusive os conceitos abstratos, nomenclaturas e terminologias específicas de determinados temas, tendo garantido o contato com uma diversidade de gêneros textuais. Apresentar ao surdo, por meio da leitura e debates, os assuntos reais, mais claros, de interesse e de sua compreensão, permite sua ativa participação nas discussões propicia aprendizagem e interação, levando até ele motivos para aprenderem a ler e a escrever.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem de leitura para o surdo, o professor poderia priorizar a leitura, tendo a produção de texto como finalização do processo, mas a avaliação respeitando a aparente diferença de linguagem entre surdos e ouvintes. Desse modo, devem-se trabalhar, de forma bastante direcionada, fatores como: conhecimento prévio, vocabulário, práticas alternativas de leitura comparando o Português com a Libras, produção de textos, intertextualidade, inferências e as ligações internas do texto e constante contato com uma diversidade de gêneros, especialmente os de maior interesse do aluno surdo e do seu cotidiano.

No que se refere ao contexto extraescolar, outro pilar desse procedimento seria o envolvimento da família de modo geral nesse trabalho, mais especialmente, a família do surdo. E ainda, como forma de parceria, a Comunidade surda poderia atuar integrada à escola como mediadora e motivadora dessa ação haja vista a existência do interesse e das várias associações na cidade. Assim, a aplicação e desenvolvimento de todos esses procedimentos em conjunto seria um grande exemplo de inclusão social e educacional.

No decorrer desse estudo, percebemos que as proposições acima se complementam, pois apresentam teorias que facilitam a docência a atender um surdo numa sala regular de ensino garantindo-lhe uma acolhida de qualidade. Assim, além de esclarecer dúvidas relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo em relação à Leitura, percebeu-se que um trabalho que respeite as habilidades visuais do surdo, pautado na diversidade de gêneros textuais especialmente o texto informativo, propiciando o real envolvimento nas discussões e tendo a interação como o principal meio de se conseguir a inclusão do surdo no ambiente escolar regular, que considere esse conjunto de ações pode levá-lo a se constituir como sujeito leitor e produtor de sentido na sala regular de ensino.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 23 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional

para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planeta.terra.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/surdez/legisla004.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2002.

_____. Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. v. 2. In: RINALDI, Giuseppe et al (Orgs.). Brasília MEC/SEESP, 1997. (Atualidades Pedagógicas, 4).

_____. Lei nº 10.436, de 24/04/2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22/12/2005.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**: sinais de A a L. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. 176 p.

FELIPE, Tanya. **LIBRAS em contexto**: curso básico. 2. ed. rev. MEC/SEESP/ FNDE. v. 1/2. (Livro do estudante).

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus. 2001.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI et al (Orgs.). **Letramento e minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003. cap. 3. p. 35-46.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas - SP: Pontes, 1998.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar. 2013. 254p.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar. 2013. 254p.

LODI, A. C. B., Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?:** Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar. 2013. 254p.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI et al (Orgs.). **Letramento e minorias.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003. cap. 3. p. 35-46.

MACHADO, Paulo Cesar; SILVA, Vilmar. **Trajetórias e movimentos na educação dos surdos.** Disponível: <http://www.virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo11.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

NORONHA, M. H. **O deficiente da audição e a educação especial.** Rio de Janeiro: Olympio, 1973.

PERFETTI, C. A. **Reading Ability.** New York. Published by Oxford University Press, 1985.

SILVA, L. C.; GODOI, E.; SOUZA, V. A. Política de inclusão: vozes e percepções de professores da rede pública do projeto professor e surdez. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (Orgs.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: Edufu, 2012.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____. (Org.). **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. cap. 6. p. 75-107.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.