

HAVIA UMA LEITURA NO MEIO DO CAMINHO DA PESSOA SURDA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Izabelly Correia dos Santos Brayner¹

Wanilda Maria Alves Cavalcanti²

Matheus Lucas de Almeida³

RESUMO: A leitura é uma ferramenta fundamental para uma participação ativa na sociedade, pois ela oferece o acesso à educação e à cultura e, conseqüentemente, a integração social. O panorama da educação dos surdos nos remete aos repetidos insucessos de crianças, jovens e adultos na aquisição dos conhecimentos que circulam na escola, enfatizando a língua portuguesa escrita como veículo de acesso para as outras disciplinas. Os PCNs de língua portuguesa mencionam que os alunos, ao concluírem o ensino fundamental, deverão estar familiarizados com as atividades de leitura, no entanto, os alunos surdos, conforme as pesquisas de Garolla e Chiari, geralmente, não atingem esses níveis. Diante dessas colocações, o objetivo desse trabalho é refletir sobre as principais dificuldades encontradas por esses alunos no processo de aquisição da leitura em língua portuguesa. A pesquisa qualitativa documental representa a base para esse estudo e como referencial teórico nos fundamentamos em Moraes e Cavalcanti; Vygotsky; Bakhtin; Leffa; Koch; Cavalcanti e Kleiman; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, Goes, Quadros, Fernandes, Lodi, dentre outros. Esperamos que a discussão estabelecida direcione os profissionais que atuam na educação de surdos para revisar as estratégias utilizadas nesse processo. Esperamos facilitar a criação de novas perspectivas para o ensino de surdos, além de contribuir para a valorização da leitura como estratégia que permite a ampliação do conhecimento de mundo e a melhoria do capital linguístico dos surdos.

PALAVRAS-CHAVES: 1. Leitura, 2. Língua Portuguesa, 3. Libras.

ABSTRACT: Reading is a fundamental tool for participation in society, for it offers access to education and culture and, consequently, social integration. The panorama of the education of the deaf reminds us of the repeated failures of children, young people and adults in the acquisition of knowledge that

¹ Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Email: izabelly.correias@gmail.com

² Doutora em Psicologia Educacional/Educação Inclusiva, pela Universidade de Deusto, Espanha. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unicap. E-mail: wanildamaria@yahoo.com

³ Graduando em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco. Email: matheus.luks@hotmail.com

circulates in school, emphasizing the written Portuguese language as a vehicle of access to other disciplines. The Portuguese language National Curricular Parameters (NCPs) in Brazil mention that Students, upon completion of elementary school, should be familiar with reading activities. However, deaf students, according to Garolla and Chiari's research, generally do not achieve these levels. Hence, the objective of this work is to reflect on the main difficulties encountered by those students in the process of acquisition of reading in the Portuguese language. A qualitative documentary research represents a basis for this study and, as theoretical references, we are based on Moraes and Cavalcanti; Vygotsky; Bakhtin; Leffa; Koch; Cavalcanti and Kleiman; Sim-Sim, Duarte and Ferraz, Góes, Quadros, Fernandes, Lodi, among others. We hope that the established discussion will direct the professionals who work with the education of the deaf to review the strategies used in this process. We hope to facilitate the creation of new perspectives for the teaching of the deaf, in addition to contributing to the valuation of reading as a strategy that allows an expansion of world knowledge and an improvement to the linguistic capital of the deaf.

KEYWORDS: 1. Reading, 2. Portuguese Language, 3. Brazilian Sign Language.

Considerações Iniciais

Século XXI, cenário de consideráveis conquistas científicas que proporcionaram ao homem maior comodidade e acesso rápido as informações. Contudo, uma fração da população não se desloca nesse mesmo ritmo.

As pesquisas tem cooperado profundamente para alcançarmos respostas para as frequentes perguntas realizadas na Educação de Surdos, ajudando-nos a perceber que essa parcela da sociedade tem enfrentado dificuldades consideráveis na leitura e escrita da língua portuguesa.

O que sabemos sobre esse panorama é que ele não é privilegio da contemporaneidade. O empenho para uma melhoria na educação de Surdos tem sido uma busca por resultados satisfatórios há mais de um século. Ao entendermos que a leitura é uma ferramenta fundamental

para uma inserção na sociedade, ao visualizarmos a comunidade surda dentro desse processo, devemos considerar a Língua Brasileira de Sinais⁴ como língua de instrução dessa comunidade.

Cavalcanti e Kleiman (2007, p. 219) atribuem à leitura/escrita a responsabilidade por uma vida melhor, incluindo tanto a possibilidade de mobilidade social quanto a abertura de janelas para o desenvolvimento cognitivo. Daí surge a seguinte problemática: como surdos, que se comunicam através da Libras, podem ler e entender os conteúdos escritos que circulam em nossa sociedade através dos livros, revistas, gibis, folhetos, cartas, e-mails, entre outros produtos que normalmente são elaborados na língua portuguesa?

Na ânsia de compreender as teias que constituem a aprendizagem da leitura em língua portuguesa, almejamos com esse artigo tecer considerações acerca das principais dificuldades para a aprendizagem da leitura em língua portuguesa por surdos que se comunicam através da Libras, à luz da teoria sociointeracionista, que deverá orientar nossa abordagem no que diz respeito à linguagem como meio de constituição do sujeito a partir de trocas sociais e históricas.

Creemos ser importante progredir com os estudos no que diz respeito ao surdo e seu processo de aprendizagem da L2, já que ainda há muitas questões a serem resolvidas quanto à aprendizagem do português (MORAES; CAVALCANTI, 2015). Para isso, consideramos importante definir o que é leitura, as relações entre o ato de ler e a escola, e por fim, elencarmos as dificuldades dos alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa escrita.

O que é leitura?

Apesar de ser algo tão presente na vida de praticamente todas as pessoas, a definição do que vem a ser a leitura parece ser demasiado complicada, tendo em vista que há uma série de concepções de diferentes teóricos. Contudo, assumiremos em nossa pesquisa a perspectiva discursiva, cujo percurso da leitura tem origem na abordagem sócio-histórica da linguagem, especialmente na teoria de Vygotsky. Segundo Neto e Leal (2013) os principais caminhos adotados por pesquisadores e educadores de pessoas com deficiência na União Soviética

⁴ Doravante Libras.

trouxeram a ideia da defectologia contribuindo para estudos sobre educação de cegos, surdos, surdo-cegos, crianças com deficiência mental e educação para pessoas com dificuldade de comunicação.

No início do século XX, Lev Semionovich Vygotsky e seus colaboradores começam a desenvolver os fundamentos de uma psicologia fundada no Materialismo Histórico Dialético, e com ela trouxeram contribuições para os estudos de crianças com diferentes tipos de deficiência. Desse modo, essas contribuições nos permitem, ainda hoje, mesmo que esse autor não tenha tratado especificamente sobre o tema, leitura, refletir sobre especificidades desse grupo de pessoas com deficiência. Portanto, as ideias de uma defectologia moderna poder-se-ia explicar o que ocorre no desenvolvimento ao trabalhar com a criança com deficiência compreenderia que independente da deficiência, essa criança se desenvolve como qualquer outra.

Retomando a questão central desse estudo, podemos afirmar que Leffa (1996) percebe a leitura como um processo de levantamento de hipóteses, e não apenas como um processo linear que tem seu significado construído através de palavra por palavra. Ou seja, a construção dos sentidos no ato da leitura não é formado através apenas de significados isolados dos itens lexicais que constituem o texto, mas sim, no conhecimento de mundo, as inferências, levantamento de hipóteses e deduções realizadas pelo sujeito-leitor.

Nesse sentido, percebe-se que “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996.p.14) Dessa maneira, as (re)construções de significações ocorrem em uma relação entre o texto, o leitor e o contexto, o que concorda com a definição de Koch (2011).

Por isso, autores como Leffa (1996) e Koch (2011) afirmam que o leitor precisa possuir uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto. Nesse sentido, três aspectos devem ser levadas em consideração no processo de leitura:

- (a) o papel do leitor;
- (b) o papel do texto, e
- (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Tendo em vista que cada elemento acima citado é de suma importância no ato da leitura, percebe-se que esse processo pode ser regido por múltiplos processos que envolvem habilidades

distintas – umas mais, outras menos complexas- fazendo com que sua aquisição não seja espontânea e que o seu domínio exija um ensino direto que não se esgote na aprendizagem, sendo a frequência dessa prática leitora que constitua os cidadãos (SIM-SIM, DUARTE E FERRAZ,1997).

Como comenta Cançado (2013), o significado na maioria das vezes se estabelece a partir de um determinado contexto. E essa afirmação do autor, reforça a ideia de que uma língua é construída a partir das experiências e cultura vivenciadas pelo leitor, assim como afirma Leffa (1996):

“Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos” (Leffa, 1996.p.22).

Pensando dessa maneira, nota-se que a relação leitor – texto – contexto é uma tríade quase que essencial para a compreensão satisfatória do objeto que está sendo analisado; o texto. Fazendo com que se perceba os leitores como atores, construtores sociais e sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2011). Assim, o sentido do que é lido é desenvolvido a partir dessa interação.

É notório que concebemos a leitura como uma atividade de natureza dialógica, fundamentada na visão inovadora da linguagem instituída na reciprocidade do diálogo estabelecido na interação com o outro, da obra de Bakhtin/ Voloschinov (1929/2003). Assim, a noção de dialogismo apresentada pelo autor imprimiu uma dimensão interativa da linguagem, cujo papel fundamental é a constituição dos sujeitos (BRAIT, 1997).

Marcuschi (2008), se posiciona em favor dos conceitos baktinianos, afirmando que o texto é um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas. Nesse sentido, a atividade leitora é mais que um simples processo de decodificação e memorização de itens lexicais aleatórios, mas sim, uma prática que permite às pessoas interagirem, selecionando e especificando sentidos mediante a linguagem que usam.

Portanto diante da concepção interacional, os leitores são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2011). Assim, o sentido do que é lido é desenvolvido a partir da interação entre o autor, o texto e o leitor.

Solé (1998), de uma forma simplificada, expõe como acontece o ato de leitura na perspectiva interacional: o leitor se situa perante o texto, e os elementos que o compõem (letras, palavras, imagens...) provocam nele diferentes expectativas, de maneira que as informações, ao serem processadas, funcionam como *input* para o nível seguinte.

Percebe-se que, simultaneamente, o leitor utiliza seu conhecimento do mundo e suas expectativas no nível semântico, para que a compreensão do texto se realize com potencial.

Nesse sentido, Koch (2011), concordando com a explicação de Solé, sugere dois pontos importantes acerca do êxito na leitura na perspectiva interacional: o primeiro refere que a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; o segundo é que a leitura do texto exige do leitor não apenas o domínio do código linguístico, uma vez que o processo de leitura de texto não é uma simples atividade de decodificação por um leitor passivo.

Os PCNs de língua portuguesa, também dentro de uma visão dialógica, retratam a leitura como um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de um tripé: o objetivo do leitor com o texto, seu conhecimento, e seu domínio sobre a língua. No entanto, o próprio texto expõe a realidade que os estudantes brasileiros encaram em relação ao ensino da leitura, destacamos algumas delas (BRASIL, 1997):

1. As evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de língua portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 19).

2. As condições atuais permitem repensar o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem (p. 20).

3. Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas

aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (p. 24).

4. Valorizar a leitura como fonte de informação é considerá-la como via de acesso aos mundos criados pela literatura e como possibilidade de fruição estética, sendo os alunos capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos (p. 33).

5. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e o de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem (p. 40).

6. O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (p. 40).

7. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (p. 40).

8. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, uma compreensão em que os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (p. 41).

9. A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (p. 41).

10. É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprender a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições (p. 42).

11. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do sistema de escrita, etc (p. 43).

12. A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal (p. 43).

Estes 12 (dozes) fragmentos destacam as fragilidades das propostas de leitura que ainda circulam em nossas escolas e, ao mesmo tempo em que apontam os erros cometidos, é onde se pode melhorar, visando a uma contribuição na formação de leitores participativos, reflexivos e autônomos.

A leitura e a escola

É evidente que a atividade de leitura está ligada ao processo de alfabetização e de letramento, e tentar dissociá-los, segundo Soares (2003), é um equívoco, pois a inserção na leitura envolve simultaneamente concepções psicológicas e linguísticas-psicolinguísticas, sendo esses processos independentes e indissociáveis, o que torna um desafio, nos dias atuais, assegurar o direito da leitura a crianças, jovens e adultos.

Portanto, entendendo seu caráter complexo e heterogêneo dos processos, percebe-se a importância da organização de atividades que, respeitando as singularidades, promovam a aprendizagem para todos, favorecendo a formação de hábitos de leitura e despertando o gosto pelos diversos gêneros textuais.

No entanto, para uma leitura eficiente, é necessário que se exista a consciência de que não se formam bons leitores a partir de uma visão excludente do sujeito-leitor. Cunha (2015) refere que as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

Nesse sentido, o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (BRASIL, 1997).

Ensinar a ler é uma das grandes metas da escola, porém, concomitantemente a isso, é uma atividade permeada de complexidade, já que, tendo o professor que lidar com a heterogeneidade dentro das salas de aulas, precisa buscar metodologias que consigam abraçar todos os alunos nessa etapa do processo educacional.

Bolognesi (2012) afirma que uma das grandes dificuldades nessa relação de ensino-aprendizagem é a maneira como são dispostas as propostas de ensino das escolas, já que é comum encontrar propostas mais mecânicas, simplistas e pouco significativas, justamente por se distanciarem das práticas sociais de leitura e pela visão reducionista, por vezes equivocada, das competências discentes.

Nota-se então a necessidade de que os educadores e as instituições de ensino compreendam que a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. E que ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal (BRASIL,1997). Sendo assim, a leitura é um dos elementos essenciais no processo educacional, já que, é através dela que o aluno poderá compreender não só todas as propostas das diversas disciplinas, mas também, ter mais facilidade para interpretar tudo aquilo que está disposto no mundo.

Atrelado a uma urgente mudança de concepção e metodologia com relação ao ensino da leitura, a escola também tem que administrar o fracasso das em garantir a alfabetização dos seus alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura que está exposta na mídia impressa e televisiva. Rojo (2009) mostra que o Pisa é uma prova que tem uma concepção cognitiva da leitura, e no Pisa 2012⁵, o Brasil ficou com 55º no *ranking* de leitura, obtendo resultados piores do que do ano de 2009; sobre o Enem e o Saeb, que se aproximam mais de uma concepção discursiva da leitura, os resultados configuram igual problema.

O Saeb 2001 (dados divulgados em 2003) refere que 4,48% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental possuem bons níveis de leitura, enquanto que 36,2% estão no nível intermediário e 59% apresentam limitações acentuadas. Destes, 37% se encontram em um estágio crítico, e 22% não sabem ler (BATISTA *apud* CARVALHO, 2006), ou seja, as escolas estão formando analfabetos e analfabetos funcionais. Os dados voltados para as avaliações do ensino fundamental podem ser verificados através da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Os resultados do ANA de 2014⁶ indica a necessidade latente de o nosso país evoluir nos

⁵ Retirado de <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>, acesso em 19/01/2015.

⁶ Retirado de <http://ana.inep.gov.br/ANA/> acessado em 28/02/2017.

índices de alfabetização, pois mais de 20% dos alunos não se encontram em um nível de leitura satisfatório e 35% não conseguem escrever textos.

Os PCNs de Língua Portuguesa relatam como prioritária a aquisição da leitura no ensino fundamental, os dados citados infelizmente invalidam essa afirmação, e Rojo (2009, p.23) defende que:

Forçosamente, cabe agora, nos primórdios do século XXI, enfrentar dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade do ensino”.

Dentro desse contexto, a formação de um aluno leitor (dentro da escola ou fora dela) é um problema político, econômico, social e cultural. Mas apesar dos dados referidos anteriormente, o nosso país avançou, mesmo que lentamente. E isso tem vinculação com a redução do analfabetismo é um ganho incomensurável, que aumenta as expectativas com relação a uma alfabetização mais eficiente.

Batista (*apud* CARVALHO, 2006) refere que o discreto progresso com relação à alfabetização gerou uma ampliação no próprio conceito. Para o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a alfabetização é o ato de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras. Em resposta aos novos problemas colocados pelo mundo contemporâneo, esse conceito sofre uma mudança diante de uma necessidade social e política.

Soares (2003) define alfabetizado como aquele que usa a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. E, mais uma vez, essa ampliação de conceito se manifesta na defesa da concepção de um ambiente alfabetizador, criador de rotinas e hábitos de leitura e escrita, sob influência de dois fatores: passados, trazendo a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais; e presentes, com a ressignificação da definição de alfabetização e as perspectivas da sociedade em relação a seus resultados.

Considerações acerca da leitura em Língua Portuguesa por surdos

As questões relacionadas à aquisição da língua portuguesa por surdos são temas que instigam os pesquisadores no campo da surdez no Brasil e o principal questionamento é a urgência em melhorar o desempenho dos surdos. Percebe-se que o tema tem várias ramificações e envolve uma atuação de diferentes ciências, como: Letras, Linguística, Pedagogia, Fonoaudiologia e outras áreas afins.

A primeira barreira encontrada pelo surdo é que o processo de aquisição da leitura na escola está apoiada no *continuum* língua falada e língua escrita. No entanto, Marcuschi (2003) desmistifica essa dicotomia, mostrando que a fala não representa a escrita; fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares, e sim graduais e contínuas.

Esse viés possibilita pensar na aquisição da leitura por surdos, tendo em vista à língua que, prioritariamente, eles utilizam na sua comunicação, a Libras, e a língua que lhes proporciona o acesso aos conteúdos escritos da nossa sociedade, a língua portuguesa.

Outro obstáculo é a abordagem educacional atual do nosso país, o Bilinguismo. Góes (1996), Quadros (1997) e Fernandes (2006) são unânimes ao destacar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como a língua própria da criança surda, ou seja, como sua primeira língua (L1), que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas.

E apesar dos autores considerarem o Bilinguismo como a abordagem educacional que respeita a condição linguística da comunidade surda, na prática é difícil encontrarmos escolas que pratiquem com efetividade tal abordagem, e esse fato está ligado principalmente pela falta de formação dos professores como desta Souza (2016).

Svartholm (2014) retrata a promissora experiência da educação bilíngue da Suécia, que tem por premissa a aquisição, pelas crianças surdas, da língua de sinais como primeira língua (L1), e essa etapa deve ser prioridade, devendo ser oportunizada pelas famílias e pelas creches e pré-escolas, valorizando a língua de sinais como alicerce para o ensino da segunda língua (L2).

A autora é enfática ao mencionar que a L2 deve ser viabilizada principalmente na forma escrita. A proposta bilíngue apresentada por Svartholm (2014) mostra uma interdisciplinaridade e

participação de linguistas cooperando com os professores dentro das salas de aula, além de uma atuação contrastiva: professores e alunos — surdos e ouvintes — lendo os textos, debatendo os assuntos e recontando os significados na língua de sinais do país.

No Brasil foram vivenciados quinze anos da conquista da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de expressão e comunicação das comunidades surda brasileira, e doze anos do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei supracitada, o maior aprendizado é o do que não devemos fazer na educação dos surdos.

Souza (2016) pontua os fracassos vivenciados nesse período, mostrando que o governo, com a alegação da inexistência de educadores, pedagogos, licenciados e outros profissionais formados para a organização de escolas bilíngues, requer como formação mínima para a atuação na educação de surdos: cursos de especialização (que não têm como objetivo a formação de professores bilíngues); cursos de Libras aligeirados de 80 a 120 horas; contratação de profissionais com ensino médio para atuar na educação de infantil, fundamental e ensino médio; entre outras medidas a serem atendidas de acordo com os editais para a seleção de educadores.

Portanto, as questões referidas pela autora enfatiza a falta de uma formação consistente para os profissionais que atuarão na educação de surdo, o que é evidente no cenário nacional através de uma incoerência nas estruturas das grades curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) que não oportunizam espaços para que os alunos tenham o contato com metodologias para o ensino da língua portuguesa como L2, através dos cursos de Licenciatura em Letras.

As duas dificuldades elencadas até o momento refletem consideravelmente no terceiro ponto que está ligado a falta de conhecimento da Libras por parte de toda a comunidade escolar, ou seja, professores, secretários, merendeiros, porteiros, coordenadores, entre outros profissionais que atuam na âmbito escolar desconhecem a língua utiliza por parte dos alunos, apesar do convívio diário com os alunos surdos.

O quarto empecilho para uma aprendizagem adequada da leitura em língua portuguesa é a aquisição tardia da Libras, aspecto que merece total atenção, pois segundo Fernandes (2006), a maioria das crianças surdas brasileiras, cerca de 90%, nascem em lares de pais ouvintes, o que acarreta uma aquisição tardia da língua de sinais.

Esse fato ocasiona aos surdos uma condição de carência linguística permanece durante toda a infância, até que cheguem à escola e aprendam a língua de sinais com outros surdos e/ou instrutores de Libras, o que dificulta o rendimento desses alunos na aprendizagem da L2.

Quadros (1997) afirma a língua portuguesa é ensinada como língua materna para todos os alunos, porém os alunos surdos, em sua maioria, já possuem uma L1, a Libras, sendo ela o veículo de comunicação e a base para o desenvolvimento de competência e capacidade linguística na L2. A autora nos permite a reflexão de que as maiorias dos surdos não partilham da mesma língua de uso do seu professor, o que para Lacerda (2004) esse fato cria um patamar de desigualdade linguística na sala de aula, dificultando a garantia de que os conteúdos ensinados foram absorvidos.

Pontuamos nesse artigo quatro barreiras na aprendizagem da L2 por surdos, e apesar dessas questões já serem de conhecimento dos profissionais pesquisadores da Educação de Surdos, os mesmos problemas continuam presentes nos dias atuais.

Em uma tentativa de minimizar os efeitos negativos da atual educação de surdos, Aguirre (2009), tratando especificamente da leitura por surdos, elenca os pré-requisitos para que essa comunidade atinja níveis expressivos nas habilidades de leitura em língua portuguesa, sendo eles:

- A escolha de uma metodologia adequada direcionada para a alfabetização, como demonstrada nos trabalhos de Skliar (1999) e Lodi (2000);
- A estimulação para a expansão do conhecimento de mundo, evidenciado nas pesquisas de Mendes e Novaes (2003);
- A exploração do conhecimento da estrutura gramatical da língua em que a leitura é realizada, verificado nos trabalhos de Marchesi (1995).

Além desses pontos, destacamos a importância do surdo ter uma base linguística sólida — no caso, a primeira língua, a Libras — para que ela ofereça o suporte de motivação e o uso social na aquisição da leitura na segunda língua, a língua portuguesa, o que corrobora Aguirre (2009, p. 23).

“A leitura possibilita desenvolver conhecimento de mundo e de língua; sendo assim, quanto mais se tem acesso à língua, seja no contexto escrito, ou na comunicação interpessoal, maior a possibilidade de o sujeito inferir e confrontar seus conhecimentos, para a compreensão do texto e de mundo, ou seja, quanto mais a pessoa lê, maior seu conhecimento de mundo”.

Então, é evidente que o êxito na aquisição da leitura é fruto de uma exposição dos sujeitos às línguas envolvidas no ato da leitura — neste caso, a Libras e a língua portuguesa — associada aos conhecimentos de mundo que o sujeito possui. Em consequência dessa união, têm-se o confronto das ideias, as inferências de conhecimento e a compreensão do que foi lido, gerando a produção de novos sentidos e conhecimentos.

Aguirre (2009) apresenta algumas dificuldades no processo de aquisição da leitura de surdos, sendo elas: o domínio fragmentado da língua sinalizada e oral, e as estreitas relações entre o sistema alfabético e a aprendizagem da leitura, que frutam de uma metodologia educacional de alfabetização apoiada nas estratégias ascendentes de leitura.

Pereira e Karnopp (2003) mostram que os surdos não apresentam dificuldades em decodificar os símbolos gráficos (as letras), mas sim na transposição de significados de um item lexical para um gramatical.

Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentidos ao que lê. Essas dificuldades parecem decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas (PEREIRA; KARNOPP, 2003, p. 165).

Os dados elencadas pelas autoras vão de encontro com o objetivo dos PCNs de língua portuguesa para o ensino fundamental com relação a leitura, ou seja ao final do ensino fundamental os alunos deverão compreender os textos escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz (BRASIL, 1997, p. 33).

As metodologias de ensino de leitura para surdos continuam privilegiando-a por decodificação, mesmo quando Góes (1996), Pereira (2000) e Lodi (2004) afirmam que o surdo aprende a decodificar vocábulos, no entanto isso não garante a leitura de textos, resultando em uma leitura de palavras isoladas, sem haver compreensão do conteúdo textual.

Considerando que a principal função da escola é a aprendizagem, afirmamos que os resultados obtidos pelos surdos, geralmente, são insatisfatórios, como comprova a pesquisa de (GAROLLA; CHIARI, 2003). As autoras investigaram dois grupos de estudantes, sendo um grupo de alunos ouvintes e o outro, de surdos. Os grupos possuíam o mesmo nível escolar, entretanto, verificou-se que há uma disparidade no nível de compreensão leitora numa defasagem de pelo menos 3 (três) anos entre os grupos estudados, os alunos surdos alcançaram nível de compreensão de leitura correspondente ao 1º ano do ensino fundamental, quando cursavam o 4º ano.

Reunindo as reflexões anteriores podemos dizer que os fatores que dificultam a aquisição da leitura por surdos estão dos dois lados, tanto da escola quanto do surdo. Então, ao realizar uma aproximação dos surdos com os materiais escritos, proporcionando-lhes uma leitura contextualizada, haverá a possibilidade de visualizar uma luz no fim do túnel, colhendo frutos positivos do incentivo a atividades de leitura em língua portuguesa.

Considerações Finais

O presente artigo procurou abordar as particularidades em relação às dificuldades enfrentadas pelos surdos na aprendizagem da língua portuguesa. Metodologia que valorizam a audição como principal meio para aprendizagem da leitura, a abordagem educacional Bilinguismo, a falta de formação dos profissionais que atuam na educação dos surdos e a aquisição tardia da Libras, são fatores que criam barreiras para que os surdos desenvolvam as habilidades de leitura em uma segunda língua. É notório que os pontos elencados não são de desconhecimento da Academia, entretanto as estratégias utilizadas ainda não se mostram eficientes, e com isso temos um baixo desempenho dos surdos na língua portuguesa.

Aguirre (2009) sinaliza pontos que podem auxiliar em novas estratégias a serem adotadas no processo de aprendizagem da língua portuguesa por surdos, sendo elas: metodologias

adequadas para os surdos assimilarem os conhecimentos em sala de aula, estimular o conhecimento de mundo e a exploração do sistema gramatical da língua portuguesa. Além dessas questões precisamos assegurar a constituição da Libras como língua de instrução dessa comunidade.

Dessarte, o maior desafio a ser superado está na formação docente, ou seja, as Instituições de Ensino Superior devem proporcionar uma formação consistente para os profissionais que atuaram na educação de surdos, e com um efeito a longo prazo, teremos professores que dominam a Libras e conhecem as singularidades da surdez, e assim, poderemos vislumbrar um novo cenário educacional que respeitam a língua de comunicação dos surdos e que proporciona a aprendizagem da segunda língua.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, C. **Estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngües do ensino fundamental**. 130 p.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado em Fonoaudiologia, Linguagem, Rio de Janeiro, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, leitura e escrita**. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília, Ministério da Educação, 2006.
- BOLOGNESI, P. M. S. **Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 de dezembro de 2005, 184º da Independência e 117º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002, 181º da Independência e 114º da República. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

CANÇADO, Marcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 1. ed, 1º reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALVANTI, M. C.; KLEIMAN, A. B. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CUNHA, A. O. C. V. da. **A melhoria do capital linguístico de surdos associados da comunidade religiosa das testemunhas de Jeová**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2015. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1118>. Acesso em: 18 jan. 2017.

FERNANDES, E. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

GAROLLA, L. P. ; CHIARI, B. M. **Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas**. Pró-Fono. Revista de Atualização Científica, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2003.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

KOCH, I. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, C. B. F. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais**. Contrapontos, v. 5, 353-367, 2004.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngüe para surdos**. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.) Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.

_____. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais**. In: COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. (Org.) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MENDES, B. C. A.; NOVAES, B. C. A. C. **Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica**. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.) *Linguagem Escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003.

MORAES, A. H. C. de. **Escrita de seis surdos em língua inglesa: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. Novas edições acadêmicas, 2015.

PEREIRA, M. C. da C. **Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos**. Seminário Desafios para o Próximo Milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p.95-100.

_____; KARNOPP, L. B. **Leitura e surdez**. *Letras de hoje.*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.165-177, set. 2003.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROXO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. **A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho**. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 1997.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngüe para surdos**. In: _____. (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Meditação, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. *Alfabetização e Cidadania*, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

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

SOUZA, R. M.; LINS, H. A. de M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Org.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngüe para surdos**. Editora Técnica: Gildenir Carolino Santos. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016.

SVARTHOLM, K. **35 anos de educação bilíngüe de surdos, e então?** *Educar em Revista (Online)*, Edição Especial, n. 2, p. 33-50. Curitiba: Editora UFPR, Universidade Federal do Paraná, 2014.