

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

MARCELA SAMPAIO DE SOUZA

**LEITURA E ESCRITA PARA O ALUNO SURDO:
INFLUÊNCIAS DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS E IDENTITÁRIOS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA
2015

MARCELA SAMPAIO DE SOUZA

**LEITURA E ESCRITA PARA O ALUNO SURDO:
INFLUÊNCIAS DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS E IDENTITÁRIOS**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira

CURITIBA
2015



TERMO DE APROVAÇÃO

ALUNO: Marcela Sampaio de Souza

Polo: Polo Jaú

TÍTULO DA MONOGRAFIA:

Leitura e escrita para o aluno Surdo: Aspectos da linguagem e da identidade que influenciam.

Esta monografia foi apresentada às **9:30:00 AM h** do dia **11/28/2015** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, **Campus Curitiba**. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

1		Aprovado
2	x	Aprovado condicionado às correções Pós-banca, postagem da tarefa e liberação do Orientador.
3		Reprovado

Professora Ana Paula Pinheiro da Silveira

UTFPR – PR

(orientador)

Professor Márcio Matiassi Cantarin

UTFPR – PR

Professora Mariana Sbaraini Cordeiro

UTFPR – PR

OBS: O DOCUMENTO ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADO NA SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.

RESUMO

SOUZA, Marcela Sampaio de. **Leitura e escrita para o aluno surdo:** influências dos aspectos linguísticos e identitários. Curitiba, 2015. 31 fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, 2015.

Esta pesquisa reflete acerca da leitura e escrita dos surdos e como os aspectos de linguagem e da identidade surda podem influenciar no processo de aprendizagem e de inclusão do surdo na sociedade. Considerando que o ambiente linguístico é o de sinais, a dificuldade do professor para atender às necessidades de seus alunos é real e aquilo que constitui sua cultura é, muitas vezes, deixado de lado, como a experiência visual, a Libras, expressões faciais e corporais, ou seja, tudo o que a comunidade surda produz. Considera-se, neste trabalho, que a leitura e a escrita do aluno surdo estão interligadas à identidade que está em constante mudança e com os aspectos de linguagem. Defende-se, portanto, o ponto de vista que para que isso possa acontecer, é preciso que o surdo esteja em contato com a Libras, sua primeira língua, e depois com o português, com a ajuda de professores e tradutores/intérpretes de Libras. Para analisar as dificuldades dos alunos surdos, desenvolveu-se um estudo de caso, com cinco sujeitos surdos, matriculados no Ensino Médio e que frequentam a sala de apoio. As análises de dados apontam para o fato de que o surdo criou barreiras para aquisição da leitura e da escrita, por falta de estratégias de ensino que vão ao encontro das necessidades deles, vinculadas ao fato de que a língua portuguesa não é a sua língua materna, e ainda, que a imagem pode favorecer o conhecimento prévio e, conseqüentemente, a realização de inferências que favorecem a leitura.

Palavras-chaves: Aluno surdo. Identidades surda. Linguagem. Leitura e Escrita do surdo. Língua brasileira de sinais-Libras. Professor.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL	6
2.1 O ALUNO SURDO E A REALIDADE ESCOLAR	8
2.2 AS IDENTIDADES SURDAS	10
2.3 O PROFESSOR E OS ASPECTOS DA LINGUAGEM	11
2.4 A LEITURA POR ALUNOS SURDOS	12
3 ANÁLISE DA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS	16
4 ANÁLISE DA LEITURA PROR ALUNOS SURDOS	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

A educação dos surdos hoje no Brasil vem avançando e muito, mas são muitas as barreiras que tanto eles como os professores vêm enfrentando na sala de aula. O sistema de ensino que está tentando se adaptar às leis de acessibilidade, na realidade não está bem preparado e necessita de mais experiências na educação do surdo.

É um grande avanço saber que esses alunos estão frequentando as escolas e imaginamos que esse fato já facilita a vida deles e não precisam mais nada além disso. Constatamos, porém que o aprendizado desses alunos depende além das aulas regulares com o acompanhamento de intérpretes de libras, aulas de apoio que é o AEE (atendimento educacional especializado) e materiais didáticos.

O meu interesse por essa pesquisa, está diretamente relacionada à minha experiência pessoal, uma vez que sou filha de pais surdos e intérprete de Libras na educação e sempre questioneei a leitura e a escrita deles e como poderia proporcionar o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, analisando os vários fatores que poderiam dispor tais dificuldades, umas delas é a aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) a segunda língua oficial do Brasil conforme a Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e a aceitação da real situação a identidade Surda/Política. A partir da compreensão dessas questões, coloquei-me as seguintes perguntas: como desenvolver a prática de leitura e escrita se, para o surdo, a sua língua materna não é a língua portuguesa e sim a Libras? Como desenvolver essas habilidades se a grande maioria chega à escola sem saber a língua portuguesa e sem ter alguma experiência visual?

Para tentar responder a essas questões, foi desenvolvido um estudo que elegeu como *corpus* cinco alunos surdos da E.E Álvaro Fraga Moreira da cidade de Jaú/SP, com faixa etária que varia de 16 aos 19 anos, matriculados em turmas do 1º e 3º série do ensino médio, já com sua identidade surda (Política) ou em transição, conhecimento mesmo que básico da Libras, alguns oralizados e todos filhos de pais ouvintes, e se propõe a analisar se os motivos das dificuldades da compreensão da leitura e produção da escrita dos alunos surdos estão relacionados à falta da preparação dos professores e ou à falta do conhecimento da língua de sinais. Diante disso, fica evidente questionar quais estratégias necessárias para levar o aluno surdo a desenvolver habilidades e competências para uma leitura e escrita eficientes.

2. A POLÍTICA EDUCACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) deu início às discussões sobre o papel da Educação Especial, por ser diferenciada do atendimento institucional. Assim, os sistemas de ensino devem assegurar condições de aprendizagem igualitárias para pessoas com deficiência, e a Educação Especial começa a apresentar características que integram junto à rede regular de ensino. A partir do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), define-se a educação especial como modalidade transversal a todas as modalidades e níveis de ensino, reforçando sua ação.

Despontam outros documentos, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que passaram a defender a inclusão educacional de pessoas com deficiência, reiterando o papel da Educação Especial junto com seus constituintes. De acordo com a Política Nacional de Educação deve-se garantir que todas as crianças em idade escolar devem ser inseridas em escolas comuns; ou seja, a inclusão educacional em escolas regulares. Ressaltando que se trata de uma proposta e que muito falta para assegurá-la de fato.

De acordo com os documentos relacionados à Educação Especial, a partir da publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializou a Libras como meio legal de comunicação das comunidades surdas brasileiras e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e que definiu atribuições e introduções de profissionais específicos para atuarem junto à educação de surdos, diversas mudanças foram apontadas e exigidas do poder público com relação ao atendimento educacional e inclusão da população surda. Iniciou-se, portanto, um desafio contínuo entre professores e alunos surdos para um sistema de ensino e aprendizado adequados.

Segundo o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) as instituições de ensino devem assegurar o atendimento diferenciado para os alunos surdos, em todas as etapas da educação e, também, profissionais como professor bilíngue, instrutor surdo e intérpretes de Libras.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

Compreende-se, então, que pela legislação, a Libras assume o mesmo prestígio que a língua portuguesa, tornando-se língua de ensino e acesso aos conhecimentos.

O que é importante saber que a educação do surdo é bilíngue e com isso atentar-se para a formação dele, assim como se encontra no material disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2006) á proposta em “Saberes e práticas da inclusão”:

- Os surdos têm direito a uma educação bilíngue, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua.
- O desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade.
- A língua portuguesa precisa ser viabilizada: enquanto linguagem dialógica/ funcional/ instrumental e enquanto área do conhecimento (disciplina curricular).
- A presença de educadores surdos é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação linguísticocultural e exercendo funções e papéis significativos (BRASIL, 2006,p. 71).

O conhecimento da Libras e a primazia dela no ensino é o fundamental para o aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo. O que ocorre é a imposição da Língua Portuguesa a esse aluno pelo professor, questão que muitas vezes ocorre por falta de conhecimento e informação do próprio.

Para Skliar (1997) o aprendizado do surdo tem que ser por meio da língua de sinais, sempre em contato com os usuários desta e preferencialmente iniciar o mais cedo possível essa interação. É seu direito linguístico, que o leva ao conhecimento, a inserção na cultura surda e a relacionar socialmente. O aprendizado do aluno surdo tem suas diferenças e precisam ser respeitadas, assim como sua forma de ler e escrever.

Atentamos para o transcurso da aprendizagem do português para os surdos, o qual se assemelha a de um estudante de língua estrangeira, tendo em vista a interferência da estrutura da Libras em suas produções, reconhecida pela Lei 10.436

“Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL,2002).

Para muitos docentes o aluno surdo é incapaz ou possui alguma deficiência intelectual por não fazer a leitura e a escrita dentro da norma padrão da língua portuguesa, por isso a importância do conhecimento da estrutura linguística própria da Libras e com isso, ter um olhar diferenciado para o desenvolvimento das atividades realizadas por ele, facilitando muitas vezes a compreensão do que está escrito.

2.1 O ALUNO SURDO E A REALIDADE ESCOLAR

O aluno com surdez é prejudicado no que refere aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que conduz à dificuldade de se comunicar e receber informações através da linguagem oral. Para que o desenvolvimento da linguagem ocorra nas pessoas surdas depende da aceitação da família, do próprio indivíduo e com isso a mediação de profissionais da área de surdez.

Para que possamos analisar como o aluno se desenvolve, é importante conhecer os fatores que podem interferir e na aprendizagem, como: época que surgiu a deficiência, a natureza da perda auditiva, o atendimento especializado, o uso de aparelho auditivo, a participação da família e as características cognitivas, emocionais e socioculturais individuais do aluno surdo, entre outras. E com isso trabalhar a identidade do surdo, pois, quando ele se aceita como surdo e se insere na comunidade surda, ele automaticamente está auxiliando sua aprendizagem.

Desta forma, estes aspectos precisam ser refletidos para que sejam oferecidas as condições necessárias para o aluno desenvolver os meios de comunicação adequados às suas condições.

Destacando que o trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno surdo não deve apoiar-se apenas nos diferentes graus de perda auditiva, mas sim, na funcionalidade da sua audição residual e sua interferência no desenvolvimento da linguagem. São estes aspectos que irão direcionar o trabalho a ser desenvolvido e como analisar a escrita e a leitura por ele realizada. É necessário que a família, a comunidade escolar e a comunidade em geral sejam conscientizadas da realidade Surda e possam auxiliar o processo de aprendizagem potencializando o pleno desenvolvimento do aluno. A Educação de surdos tem trazido muitas

discussões e análises, uma vez que faz uso de uma língua distinta da comunidade ouvinte, em que predomina as práticas oralistas ocasionando dificuldades educacionais para os mesmos.

Ao incluir o aluno surdo no ensino regular, faz-se necessário levar em consideração os aspectos linguísticos e culturais do mesmo para que tenha as mesmas condições de desenvolvimento. Apesar dos avanços consideráveis referentes à educação em nosso país, as leis em vigor ainda não são suficientes para garantir ao indivíduo um aprendizado eficaz, principalmente para a pessoa surda, devido às práticas educativas em sua grande parte serem voltadas para a maioria ouvinte.

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo (SILVA, 2001.p.21).

Segundo Felipe (1999), a língua de sinais é de modalidade viso-espacial enquanto a oral é de modalidade oral-auditiva, característica linguística, no qual nas línguas orais é a palavra, ou item lexical, e nas línguas de sinais é denominado simplesmente de sinal.

A partir dos estudos desenvolvidos pelo linguista Willian Stokoe (1960) foi que a língua de sinais obteve *status* linguísticos, comprovando sua eficiência na educação de surdos e que a língua de sinais tem todas as características de uma língua autêntica.

Honora & Frizanco (2009) confirmam que a língua de sinais se constitui de variedade linguística apresentando aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos e se diferenciando das demais línguas por utilizarem o canal viso-espacial, tornando a Libras a identidade do sujeito surdo.

Entendemos que o processo de inclusão dos educandos surdos no sistema regular de ensino está ocorrendo mais com o objetivo de cumprir as leis que determinam que este aluno deva estar incluído neste sistema. No entanto, ainda requer muitas melhorias das práticas educacionais e da visão acerca do surdo e de sua educação, a fim de fazer com que a inclusão dos surdos não seja apenas o aumento de matrícula sem as devidas medidas que favoreceram sua real participação no processo ensino-aprendizado.

A inclusão de alunos surdos nas classes regulares como vem sendo realizada traz em si uma série de dificuldades para o aluno surdo entrar em contato com a língua portuguesa oral e escrita, já que os métodos utilizados no ensino da língua escrita são baseados na consciência fonológica e na relação grafema/fonema não compreendida pelo aluno, devido à sua surdez. De acordo com Góes (1996), o atraso de linguagem traz como consequência

desordens de caráter emocional, social e cognitiva, prejudicando-os no seu rendimento escolar. Segundo Botelho (1998) e Lacerda (2000), como o aluno surdo tem uma língua própria, a qual não é conhecida pelos professores nem compartilhada pelos demais alunos, ele sofre uma desigualdade linguística, sem ter garantia de acesso aos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento cognitivo.

O professor de língua portuguesa, ao se deparar com um aluno surdo na sala de aula, sente-se perdido e, na maioria das vezes, não está preparado para lidar com essa situação de comunicação diferenciada, além do mais, não tem conhecimento das peculiaridades da leitura e escrita do aluno, aplicando atividades e avaliando de forma errônea a interpretação e a escrita do indivíduo. Aparentemente a lei está sendo cumprida, mas não há uma preparação adequada para os professores que irão receber esses alunos surdos dificultando o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o sistema de inclusão atual não determina o aprendizado dos alunos surdos; apenas se constitui em mero "depósito" no qual o aluno surdo fica incompreendido, isolado, apresentando-se como "copista", sem ter noção de sua realidade, sentindo-se cada vez mais inseguro.

2.2 AS IDENTIDADES SURDAS

Perlin (2000, 2005) apresenta as múltiplas identidades que se podem encontrar na comunidade surda, as quais sempre estão em mudanças. Esse autor classifica as heterogêneas identidades em:

1 - Identidades Surdas (identidade política): Estes se aceitam como surdos, usam os sinais, aceitam a política da identidade surda, necessitam e exigem intérpretes. Utilizam tudo que o surdo precisa como, campanha de luz, legendas e sinais na televisão.

2 - Identidades Surdas híbridas: São pessoas que nasceram ouvintes e com o tempo, por acidentes ou doenças, ficaram surdos. Aceitam-se como surdos, participam das comunidades, associações de surdos, exigem intérpretes e tudo que um surdo precisa.

3 - Identidades surdas flutuantes: Não têm contato com a comunidade surda, seguem as representações dos ouvintes, desconhecem e rejeitam as práticas de intérpretes. Sentem-se inferiores aos ouvintes, desejo de serem ouvintes.

4 - Identidades surdas incompletas: vivem pela ideologia ouvintista, não conseguem entender os ouvintes, não sabem se comunicar em sinais, não tiveram acesso à LIBRAS.

5 - Identidades surdas de transição: fase de transição que se dá quando surdos, filhos de pais ouvintes, começam a ter contatos com a comunidade surda depois de um tempo vivendo entre ouvintes, começam a se adaptar a identidades surdas, passando da comunicação visual/oral à comunicação visual/sinalizada.

As identidades surdas são de grande importância para que os docentes tenham o conhecimento necessário e respaldo para que possam desenvolver o trabalho com os seus alunos e compreender as dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da aprendizagem. Portanto quando o educando não está com sua identidade surda assumida, a “identidade política”, ele encontrará barreiras para socializar-se, aceitar-se e aprender. A família é parte crucial para que ele possa se desenvolver quebrando essas barreiras.

2.3 O PROFESSOR E OS ASPECTOS DA LINGUAGEM

Há dois aspectos preocupantes para o educador de surdo, a leitura e a escrita. E pelo fato de não saber como lidar com essa situação, ele acaba deixando como está, avalia como pode, sem realmente perceber os pontos positivos que os alunos possuem acreditando que a surdez conduz a dificuldades de compreensão na leitura e na produção da escrita.

Ao entrar na escola, o educando surdo não dispõe de uma língua com base na qual possam iniciar o processo de leitura e de escrita. Com isso, muito dos resultados insatisfatórios obtidos por eles é por falta de uma língua estabelecida com base na qual possam construir a escrita.

Os alunos ouvintes diariamente vivenciam a aquisição do conhecimento através da família e da sua própria língua, diferentemente dos surdos que são limitados em função da falta de uma língua compartilhada com familiares ouvintes. E nesse sentido, o ensino do português para o aluno surdo pode ser comparado ao da língua estrangeira, que requer ambiente e sistematização por meio de metodologias inerente de ensino. Quando vivenciado o processo de aquisição de uma língua estrangeira por qualquer pessoa há estranhamento, insegurança, bloqueio. Para o estudante surdo, essas sensações se duplicam pela limitação auditiva que os limita a se adequarem à língua portuguesa.

Estrangeiros que estão adquirindo uma segunda língua, cuja estruturação gramatical difere consideravelmente de sua língua materna, deparam-se com dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposição, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, ou seja, nos componentes estruturais de segunda língua, que são diferentes de sua língua-base. Esse processo é decorrente da interferência linguística de

sua primeira língua (Libras) e/ou quase inexistente acesso às práticas linguísticas significativas com a língua portuguesa. (FERNANDES, 1998)

As atividades de leitura e escrita para surdo tem que ser por textos e imagens, e a compreensão das unidades de sentido que o compõe serão mediados pela língua de sinais.

O importante é entender que a Libras é uma língua visual-espacial e que a partir dela ocorre o processo de aprendizagem do português escrito, devendo ser conhecidas às implicações que esse fato traz para o letramento dos surdos. Justamente por essa diferença na natureza do aprendizado, requer que a mediação do professor no processo aprendizagem da escrita e leitura, seja intensa e sistematizadora, exibindo diferentes textos que circulam socialmente, indagando suas capacidades linguísticas por meio de inferências e atribuições de sentidos ao texto lido.

Para Karnopp; Pereira (2004) a despeito dessa necessidade e motivados pela representação que fazemos de que os surdos são deficientes da linguagem, que são incapazes de compreender o que leem e de escrever com clareza, as práticas pedagógicas os colocam na posição passiva de receptores que devem memorizar vocábulos isolados, sem condições de entender relações textuais mais amplas.

Segundo Geraldi (1993), a produção de textos orais e escritos é primordial para todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, sobretudo porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade.

Há dificuldade sim para o professor de Língua portuguesa, sozinho, apreender essas novas informações relacionadas à escolarização dos alunos surdos e determinar sobre as melhores estratégias metodológicas a serem utilizadas, para que não sejam ignoradas as produções dos alunos surdos.

2.4 A LEITURA POR ALUNOS SURDOS

O processo de aquisição da leitura e escrita por alunos surdos é um tema bastante pesquisado e discutido, devido às complexidades encontradas por eles durante a escolaridade, não sendo fácil o desenvolvimento da leitura e da escrita nos padrões que são realizadas no ensino.

Cárnio et al. (2000) enfatizam a importância de se ter uma base linguística bem definida, para que haja motivação do uso social da leitura e escrita. Marchesi, (1995) afirma que:

a compreensão de texto está vinculada à amplitude do vocabulário, o conhecimento das estruturas sintáticas e o conhecimento que se refere tanto à estrutura da narração como a sua experiência pessoal, das situações, dos interesses e habilidade de fazer inferências e o da utilização da língua de sinais no contexto.(MARCHESI, 1995, p.204)

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. Como pode ser respaldado no estudo de Garolla (2003) que realizou uma pesquisa com dois grupos, sendo um de ouvintes e outro de surdos. Os grupos possuíam o mesmo nível de escolaridade, porém verificou-se que o grupo de surdos alcançou nível de compreensão de leitura correspondente à segunda série primária, mesmo se cursavam a quinta série.

Kleiman (2004) defende a ideia que a leitura implica uma atividade de procura, por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos que são importantes para a compreensão de um texto. Nessa perspectiva, a ativação do conhecimento prévio é, portanto, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do texto num todo coerente.

Kato (1995) defende a mesma ideia. Segundo ela, na medida em que o aprendiz desenvolve sua capacidade de se apoiar em seu conhecimento de mundo, estará cada vez menos dependente das unidades grafêmicas e silábicas e se apoiará cada vez mais em fatias informacionais significativas.

Solé (1998) destaca que, na escola, é tarefa do professor propiciar conhecimento prévio para que os alunos tenham condições de entender o que leem. Cabe a ele ensinar também aos alunos a fazerem uso deste conhecimento.

Além do conhecimento prévio, os autores destacam a importância de se estabelecerem objetivos e propósitos claros para a leitura.

A partir da análise da visão desses autores, compreende-se que é necessário estabelecer estratégias diferenciadas para possibilitar ao aluno surdo internalizar os mecanismos da leitura do texto. Porém, a escola desconheceu por muito tempo as especificidades do aluno surdo, persistindo em trabalhar com eles da mesma forma que trabalha com os ouvintes. O aluno ouvinte, quando inicia uma leitura, já dispõe de uma língua e consiste nela a construção da leitura e da escrita; o aluno surdo pode conhecer alguns vocábulos e algumas estruturas, mas ocasionalmente apresenta conhecimento suficiente da língua portuguesa que o ajude na tarefa na atribuição de sentido na leitura, bem como de construir sentido na escrita.

Segundo Fernandes (1990) há dificuldades que podem ser demonstradas por complexidades com o léxico, falta de consciência de processos de formação de palavras, desconhecimento da contração de preposição com o artigo; desconhecer o uso dos verbos em suas conjugações, tempos e modos, as preposições, omissão de conectivos em geral e de verbos de ligação, troca do verbo “ser” por “estar”, troca dos verbos “estar” e “ter”, colocação inadequada do advérbio na frase, falta de domínio e uso restrito de outras estruturas de subordinação.

O aprendiz com surdez geralmente possui o vocabulário restrito, não possui o conhecimento das variedades e de que há várias palavras com o mesmo significado, também faz análises dos léxicos lendo somente aquilo que já conhece. Um exemplo que justifica essa afirmação é o de um aluno do curso de mecânica que ao ler a palavra “amortecedor” decodificou como “amor” e se referiu ao significado “amar” em Libras. O mesmo processo ele repetiu em “parafuso”, atribuindo o significado de “parar”. Situações semelhantes a essas acontecem, por exemplo, quando temos palavras muito parecidas, em que a única alteração é a inclusão de uma fonema em posição de travamento silábico. Nesse caso é frequente para a maioria dos surdos ao ler “corpo” entender “copo”, ou por aproximação, a palavra “profissão” como “professor”. Isso porque, eles leem fazendo uma busca do conhecimento prévio, buscando o sentido das palavras que estão lendo, ou cuja escrita já são conhecidas, como observado nas pesquisas realizadas por Fernandes (1990, 2003), que ao analisar o desempenho de 40 alunos surdos adultos observou dificuldades na compreensão das palavras baseadas em dois importantes aspectos que dificultou a organização conceitual dos textos lidos. Dificuldade no entendimento de palavras lidas e confusão de uma palavra com outra já conhecida, o que levou a falsificação de uma frase ou mesmo de todo o texto.

Para Coracini (2002), há uma preocupação com o vocabulário, pensando que o texto é um conjunto de palavras que sucedem umas as outras, como se o sentido do texto fosse a soma ou a ligação linear de cada palavra. Quando o professor solicita que sublinhem as palavras desconhecidas fazem com que deem mais importância às palavras na leitura.

De acordo com Fulgêncio e Liberato (2001) o que interessa na leitura não é a identificação isolada das palavras, mas sim a compreensão do conteúdo e o significado no contexto geral.

É importante saber que a maioria dos alunos surdos vem de famílias ouvintes, que não têm o conhecimento da Libras, que não se comunicam com seus filhos e com isso eles não participam das interações em família o que os levam a falta de conhecimentos. Assim é comum que o estudante chegue à escola com pouco conhecimento linguístico e de mundo e

consequentemente pouco conhecimento prévio. O linguista Svartholm (1994) assevera que para que os textos tornem significativos para o aluno surdo tem que interpretá-los em Libras, não sendo palavra por palavra, mas o texto como um todo.

Outro aspecto importante a ser considerado é que a leitura é a principal fonte de informação que o aprendiz surdo tem para poder desenvolver a linguagem escrita. Para isso a leitura tem que ser prazerosa em diversos textos significativos e em vários níveis o que pode favorecer que ela adquira a escrita de forma natural.

3. ANÁLISE DA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS

Baseado nas reflexões que foram feitas até aqui, o professor teria elementos suficientes para compreender que, em uma abordagem educacional bilíngue, na qual a língua de sinais se coloca como primeira língua para os surdos, o ensino e a aprendizagem do português escrito como segunda língua requerem práticas diferenciadas.

No entanto, esse processo é inteiramente desconhecido pelos professores de língua materna que trabalham na perspectiva da modalidade oral para a modalidade escrita de uma mesma língua (o português).

Fernandes (1999) alerta para o fato de que a insistência na relação entre oralidade e escrita ou, usando as suas palavras, na consciência e nos exercícios do som, pode fazer com que a entrada no mundo da leitura e da escrita deixe de ser um processo prazeroso para alunos surdos.

Ao analisar a reprodução escrita por indivíduos surdos, com idades entre 15 e 19 anos e diferentes graus de escolaridade desde 4º série do Ensino Fundamental até o Terceiro ano do ensino médio, podemos observar inadequações no uso dos verbos e nas conjunções, tempos e modos; inadequações no uso de preposições; omissão de conectivos, verbos de ligação, pouco domínio e restrição em certas estruturas de coordenação e subordinação.

Assim como Fernandes (2003), essas dificuldades não podem ser consideradas próprias dos surdos, mas de qualquer ouvinte e falante que, privado do contato linguístico, refletem as mesmas dificuldades apresentadas pelos surdos. O nosso país apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade linguística de acordo com Bagno (1999) e a língua brasileira de sinais é uma delas. Temos que trabalhar de acordo com as necessidades dos alunos, em busca de novos métodos de ensino, visando sempre às peculiaridades dos alunos e suas diferenças.

Outro aspecto importantíssimo para o desenvolvimento do aluno na escrita e leitura é o fator da identidade, conhecer a história dele, o grau de deficiência, como foi sua infância, se a família participou e participa da vida diária, se conhece a Libras, tudo isso faz muita diferença para o processo de aprendizagem do aluno.

Pelo pouco conhecimento de língua e de mundo, os aprendizes surdos tem sua compreensão de texto limitada.

Nos textos produzidos por alunos surdos, é comum os professores depararem-se com: modificação na construção das frases; utilização inadequada do verbo; trocas de palavras;

troca ou omissão de artigos; erro ou omissão ao utilizar preposições e conjunções; dificuldades com a concordância nominal.

O material recolhido para análise desse estudo foi escolhido pelos próprios alunos, que serão identificados pelos números entre parênteses (1), (2), (3), (4) e (5), com seus intérpretes de Libras, professores da língua portuguesa juntamente com as outras disciplinas e a professora da sala de recursos, no entanto os textos selecionados apresentam produção de textos e não de palavras.

O Texto produzido pelo sujeito (1), aluna surda profunda de 18 anos do 3º ano do ensino médio, quando criança era oralizada vivendo na identidade surda flutuante e passando pela transição, quando iniciou o contato com a Libras na adolescência. Atualmente, possuem a identidade surda (política), faz uso da Libras e da oralização simultaneamente, apesar de em certos momentos mostrar o desejo de ser ouvinte.

Por ser oralizada sua escrita se tornou fácil, pois, sua mãe cobrava leituras e assim desenvolveu facilidade para escrever e entender as palavras pela leitura labial quando solicitadas, ainda com características próprias dos surdos.

Na sua produção, a aluna constrói uma narrativa com base no que foi explicada pela professora e transmitida pela intérprete de Libras, ela traz para seu texto uma boa parte de seus conhecimentos prévios como os detalhes de chamar a polícia, o uso de faca e amarrar cintos. O texto apresenta frases simples, nas quais faltam elementos de ligação, como preposições na posição de ligar elementos “violência (em) família”, mas estão presentes quando indicam uma finalidade, como por exemplo, em “família precisar ir na polícia *para* ajuda da violência” e os verbos nem sempre fazem a concordância com o sujeito, a conjunção “e” presente mostra como ela tenta se adequar ao português, mantendo um elemento que conecta as frases. Existe um uso, quase sempre adequado dos operadores argumentativos, como se pode notar em “quando, por isso”. Apesar de algumas diferenças encontradas o texto é perfeitamente compreensível e é possível perceber que a autora se adequa ao gênero do texto e compreende que esse exige que ela exprima a sua opinião “Minha opinião, eu não concordo homem bate a mulher e filhos”

Violência familiar

Quando os homens bates ou riuim, por que acontece os homens riuim mata a mulher e os filhos, por isso não é certo bate mulher e filhos sepe pela o homem ou família problema os homens bate alguns a família da violência problema. Pode de matar os filhos e mulher ou família vítima.

Família precisa ir na polícia para ajuda da violência não contra homem não mata mulher e filhos, ele pede processo e proibido da violência os famílias, exemplo homem tem ciúme da mulher, bate algumas faca, amarra, rindo; homem precisa cuidar da mulher e filho junto com a família.

Minha opinião, eu não concordo homem bate a mulher e filhos, sepe o que fez isso que tem respeito a mulher e filhos, não deixar machucar a sepe ou mata, em ir antes chamar polícia.

Fonte: Produção de Texto: sujeito 1 (Surda profunda)

Produção de texto realizada pelo sujeito 2, a aluna surda profunda de 19 anos do 3º ano do ensino médio, não oralizada, usuária da Libras e aparelho auditivo, também passou pelo processo de identidade flutuante, identidade de transição e atualmente a identidade surda (política). Desde o ensino fundamental apresentou dificuldades em relação à leitura e escrita.

Na produção sucinta da aluna percebemos confusão na organização das frases, justapostas as frases?, falta de pontuação e de elementos de ligação, de verbos e flexões. Mesmo assim as alterações não prejudicam a compreensão do texto, porque o leitor, com base no título, e nos elementos presentes no texto, é capaz de inserir, ou de fazer as inferências, os elementos ausentes para produzir sentidos para o texto.

A crise hídrica no Estado de São Paulo.

Quando estado de São Paulo água no rio perto pede outro rio lugar certo grande e agora se acontece agora um pouco por que por causa faltam a terra em cima sem água, Também gente conta as floresta falta chuva mais água um pouco.

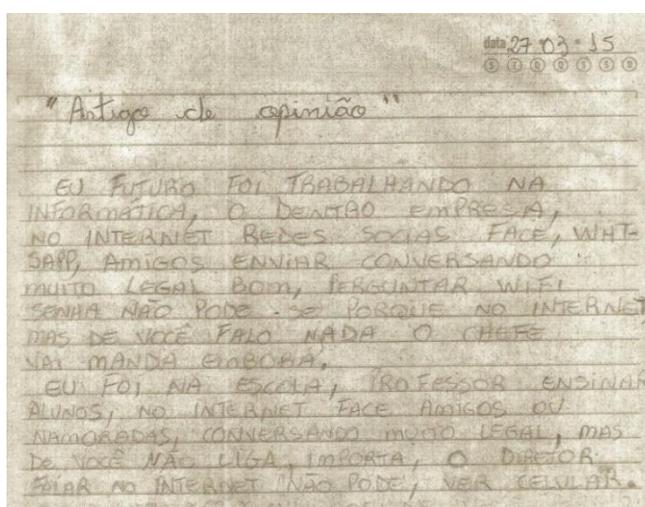
Preciso fazer terra chão fundo tem água nunca podem perto no rio com floresta.

Fonte: Produção de Texto: sujeito 2 (Surda profunda)

Produção textual do sujeito (3), aluno surdo profundo de 17 anos do 1º ano do ensino médio, usuário da Libras e de aparelho auditivo, passando também pelo processo de aceitação e inserção na comunidade surda tardiamente.

O professor realizou um debate sobre redes sociais, uso da internet e celulares, assunto de muito interesse do aluno que tem o desejo de trabalhar com informática e com isso o professor pediu um artigo de opinião.

A produção baseia-se na experiência vivenciada pelo aluno no ambiente escolar. O texto, sucinto, apresenta o vocabulário variado pelo fato de o assunto ser algo presente no seu dia a dia, o relato é organizado, as estruturas frasais simples mantendo as mesmas características dos outros textos analisados.



Fonte: Produção de Texto: sujeito 3 (surdo profundo)

A Produção textual do sujeito (4) aluno surdo profundo do 1º ano do ensino médio de 16 anos usuário da Libras e displicente no uso do aparelho auditivo e para realizar atividades escolares, não oralizado. Identidade surda (política) apesar de algumas vezes se passar por ouvinte para tentar interagir com eles.

O aluno já tem algum conhecimento prévio sobre o assunto sendo também de seu interesse, mas mesmo assim o seu texto apresenta-se sem pontuação, sem parágrafo, sem elementos de ligação, verbos e flexões, ele não tem interesse de seguir a estrutura básica de um texto, escreve porque tem que escrever, mas é sempre resistente quando solicitado, enfatizando a palavra “fim” como aparece em textos infantis e filmes. Apesar da resistência, para escrever o sentido do texto é compreensível.

27/03/05

"O que você pensa internet"

Conversa

meu casa familia conversa come
 normal eu vou internet no facebook
 hora deixa tempo trabalho hora tarde
 2 hora normal eu deixo hora eu ^{começo}
 internet ~~após~~ ~~atado~~ depois ~~é~~ hora
 perder hora tempo ~~é~~ ~~épido~~ hora 2
 eu Barbara Barbara rapido ~~trayca~~
 acabou ~~épido~~ hora sair hora 3a
 Embasa Chegar trabalho Ele chele
 falou demora hora muita vai Embasa
 acabou.

fim

Fonte: Produção de Texto: sujeito 4 (surdo profundo)

O sujeito (5) é um aluno surdo bilateral, de 17 anos, do 1º ano do ensino médio, com surdez no ouvido esquerdo profundo e no direito moderado, oralizado, usuário da Libras, da leitura labial e do aparelho auditivo direito, tendo passado pela identidade surda incompleta e de transição recentemente, pois desejava ser ouvinte, convivia no meio de ouvintes e agora sua identidade é surda (política) se aceita e convive na comunidade surda.

No texto pessoal apresentado podemos perceber as mesmas características dos outros textos, mas ele apresenta os detalhes como anos, idade, nomes e séries. Escreve o texto com começo, meio e fim, os verbos sem flexões, frases simples e justaposta.

EU PASSADO NASCUI ANO 1998 TEM SURDO
 ANOS 6 VOU ESCOLA TEM BRINCAS BAGUNÇA
 CRIANÇA ESCOLA APRENDER DEMORA POUCO
 DIFÍCIL BRIGAR BAGUNÇA BRINCAS MUITO
 DEPOIS ESCOLA OUTRA TEM PROFESSORA
 TEM PAULA LIBRAS ENSINO MUITO MAIS
 APRENDER DESENVOLVIMENTO SABE BEM
 EU APRENDER LIBRAS DEMORA ESPERA
 DEPOIS ANO 2011 ESCOLA SERIA 6ª D APRENDER
 MAIS TEM INTERPRETA LIBRAS ENSINO
 SURDO CONSEGUI DESENVOLVIMENTO ATÉ
 FUNDAMENTAL SÉRIE 9ª D CONSEGUI
 FORMATURA, DEPOIS OUTRA ESCOLA ENSINO
 MÉDIO 1ª C

Fonte: Produção de Texto: sujeito 5 (surdo profundo)

Para todos os textos analisados, podemos afirmar que, uma vez que conhecemos a língua portuguesa, ao realizarmos a leitura, somos capazes de preencher as ausências de conectores, de concordância, de flexão verbal para estabelecermos os sentidos do texto. Isso

foi possível, porque seus autores, ao escrevê-los, mantiveram uma sequência lógica na apresentação e descrição dos fatos, uma relação entre as frases e as ideias apresentadas, bem como um bom conhecimento e uso do vocabulário, de acordo com os temas desenvolvidos.

Apesar da frequência na sala de AEE, ainda falta algo que é muito importante para o desenvolvimento da leitura e escrita do aluno surdo, o apoio, incentivo dos pais e familiares e o uso da língua brasileira de sinais.

Todos os alunos possuem hoje a identidade Surda, mas passaram pelas identidades flutuantes ou incompletas o que acarreta uma perda e um atraso muito grande na aprendizagem e desenvolvimento intelectual e pessoal. A aceitação e reconhecimento como surdo pelos pais e familiares desde os primeiros dias de vida é imprescindível para o êxito e o ponto inicial para a aprendizagem efetiva e inserção no mundo da leitura e escrita.

Não podemos exigir deles a perfeição em algo que seja árdua para eles, mas podemos trabalhar de forma contextualizada, não esquecendo que além de surdos eles tem uma história de vida que passa por processos de negação, aceitação, interação, reconhecimento e que muitas das vezes se tornam difíceis e tortuosos, conhecendo isso podemos trabalhar para que desenvolvam o gosto pela leitura e conseqüentemente pela escrita.

4. ANÁLISE DA LEITURA POR ALUNOS SURDOS

Para analisarmos a leitura de alunos surdos para esta pesquisa, foi selecionado um texto em comum para que os alunos pudessem fazer a leitura. Pudemos contar com os professores de língua portuguesa e as demais disciplinas, professora da sala de recurso e os intérpretes para a realização da análise, pois, aspectos importantes foram observados durante o ano sobre o desenvolvimento da leitura dos aprendizes surdos, também pudemos contar com a experiência diária dos intérpretes para melhor compreensão de leitura dos aprendizes surdos.

Importante ressaltar que os professores de língua portuguesa, pelo menos a maioria, não utiliza a língua de sinais, alguns se arriscam. Professores também relataram que poucos alunos surdos demonstram interesse na leitura, que para eles é algo entediante, fora do entendimento deles, uma vez que acreditam que somente ouvintes conseguem ler e entender o que está escrito. Por isso, a importância de que as práticas educacionais sejam bem elaboradas para que a leitura não se torne um “bicho papão” para eles, ao contrário, seja algo de muita importância para o crescimento intelectual e pessoal.

O texto selecionado para a análise foi do gênero artigo com uma temática do interesse deles. Como é comum, os textos publicados em revista, são sincréticos e apresentam textos verbais e não-verbais, quase sempre a imagem serve para ancorar ou ilustrar o tema que está sendo abordado no artigo. A escolha do texto foi motivada também por um equilíbrio entre o verbal e o visual, o texto era relativamente curto e a imagem favorecia acionar os conhecimentos prévios e estabelecer relações com o texto.

Como estratégia, iniciamos a leitura pelo elemento verbal, apresentamos o texto sem a imagem e perguntamos o que eles haviam entendido. No segundo momento, mostramos a imagem para que eles pudessem estabelecer relações entre o verbal e o visual, fazer inferências e estabelecer sentidos para o texto.

O texto analisado.

Revista Língua portuguesa

Abril/2014

Educação inclusiva

Da Libras ao português

Novos materiais bilíngues prometem ampliar as possibilidades de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes

Por Camila Ploennes

O professor Rafael Dias conversa com Pamela: sinal de "correto" para a resposta da aluna

É a última aula de terça-feira para o 2º ano A da Escola Estadual Dom João Maria Ogno, na Vila Esperança, zona leste de São Paulo. O professor de geografia Paulo Afonso Del Pino escreve na lousa um resumo sobre as máfias japonesa, russa, italiana, até que a lousa acabe e ele apague tudo para, em seguida, escrever mais.

Os alunos participam desse ciclo de cópia, cada um a seu modo - uns conversam ou jogam bolinhas de papel no lixo, outros checam o celular ou simplesmente reproduzem no caderno as frases do quadro-negro.

No meio de uma sentença, Pamela de Souza Alexandre, de 18 anos, para de copiar, franze a testa e aponta em suas anotações a palavra "gangue" para o professor Rafael Dias Silva, que explica, com as mãos, que aquele conjunto de letras descende da língua inglesa, é sinônimo de "quadrilha" e significa um grupo organizado de malfeitores.

Contraste

A primeira língua de Pamela é a Libras, a Língua Brasileira de Sinais. A surdez não a impediu de aprender a ler e escrever em português, embora a deficiência influa para esse aprendizado ser difícil e mais tardio. Ela está a um ano do vestibular. Mas sua alfabetização em língua portuguesa começou de forma efetiva há praticamente um ano.

Pamela chegou ao ensino médio sem compreender sentenças simples na lousa e sem entender plenamente as quatro operações básicas de matemática. Hoje, resolve logaritmos. E o que faz a diferença nessa história é a atuação do professor interlocutor de Libras durante todas as aulas do curso regular, profissional inexistente na escola onde Pamela cursou o fundamental.

Educadores como Rafael e estudantes como Pamela são a cara viva da proposta para a inclusão de surdos nas escolas do país (leia quadro sobre o crescimento de matrículas abaixo). Só a EE Dom João Maria Ogno, onde Pamela estuda, conta com quatro professores interlocutores de Libras, incluindo a docente responsável pela sala de recursos. Não à toa, dois importantes dicionários estão a caminho do público este ano, vindos das mãos de quem está na linha de frente das salas de aula da escola e da universidade.

Um deles está em elaboração desde o início de 2013 no Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos), órgão vinculado ao MEC que se tornou a maior referência do país na área. O nome do projeto é um neologismo da Libras, o "Manuário", termo criado por um ex-aluno surdo, que na prática é um dicionário bilíngue Libras-Português e Português-Libras de termos acadêmicos da área de pedagogia, já que o foco da instituição é formar professores que trabalham na educação de surdos, inclusive preparando docentes surdos.

Imagem do texto.



Nas análises de leituras feitas com os surdos, foi possível constatar as dificuldades e as barreiras impostas por eles mesmos. A maioria se sente incapaz de ler, de atribuir sentidos para o que lê. Isso acontece provavelmente porque foi ideia reforçada todas as vezes que fizeram, ou tentaram fazer alguma leitura e tiveram a reprovação da sua resposta, com a indicação de palavras, como por exemplo, “ERRADO” ou “NÃO” entre outras. Certamente, o professor, ao avaliar a leitura e a produção do aluno surdo, não levou em consideração que a língua portuguesa era para ele, como uma língua estrangeira, uma segunda língua, por isso a necessidade de levarmos em conta esta informação, quando solicitarmos para os alunos surdos procederem a leitura do texto.

Sujeito (1): Faz leituras que interessam a ela, geralmente utiliza maior parte do tempo nas redes sociais; na leitura proposta pela nossa equipe foi um pouco resistente, mas se motivou quando viu o tema e constatou que era de seu interesse.

Durante a leitura questionou sobre poucas palavras como: “ampliar”, “máfias” e os nomes próprios, e a intérprete fez a interpretação sempre que solicitada.

Ao questioná-la sobre o texto ela focou em algumas palavras conhecidas como: Intérprete, aluno, escola, sinal, geografia, Libras, surda e 2º ano. Após questioná-la mostramos a imagem que reforçou seu entendimento, de que: *“escola tem aluno surdo precisa intérprete, para aprender mais igual geografia que é certo.”*

Sujeito (2): Leu atenciosamente, mas perguntando o sinal de várias palavras para a intérprete que logo interpretou-as como: os nomes próprios, Lousa, máfias, gangue, checam, quadro-negro, franze, testa e contraste. Apesar de questionar várias palavras, ela teve um entendimento claro. Ela mostrou-se interessada e logo seguiu a linha de raciocínio da aluna (1) que com a imagem concretizou seu entendimento. Nas palavras dela: *“texto fala escola precisar estudar geografia entender precisa intérprete para o surdo aprender melhor, Libras muito importante igual língua portuguesa, esse (apontando para imagem) homem certo sinal.”*

Sujeito (3): Apresenta uma dificuldade maior para leitura, não tem o hábito de ler e necessita da ajuda do intérprete quase todo o momento. Ao ler o texto em quase toda as frases parava para tirar as suas dúvidas, sempre perguntando o sinal. Após a leitura e a imagem apresentada fez um breve relato de seu entendimento que surpreendeu comparado aos dois primeiros: *“escola agora tem intérprete homem intérprete explicar aluna P-A-M-E-L-A geografia, tem perigo, tem mal, alunos mal não gostar escola, não respeitar”*.

Sujeito (4): Não gosta de ler e não estava interessado, com a insistência da professora e da intérprete fez a leitura rapidamente sem perguntar nada, terminando pediu para que a intérprete explicasse para ele o que o texto dizia, ela disse que era para falar primeiro o seu entendimento.

“eu não entender muito não, difícil eu ler você sabe.”

Mostraram a imagem e logo ele disse: *“ele intérprete ela surda, esse sinal certo, ele explicar ela o que certo não pode.”*

A intérprete fez a tradução do texto e pediu novamente a interpretação do aluno, que disse: *“hoje escola precisar intérprete ajudar surdo aprender melhor, revista (aponta para a revista) falar que inclusão surdo, aprender mais, alunos ouvintes difícil, copiar lousa, fazer atividades difícil.”*

Sujeito (5): O aluno é interessado, fez a leitura com pausas para perguntar para a intérprete sobre os sinais, depois de lê-lo pediu para que ela interpretasse o texto, ela pediu para ele fizesse primeiro a interpretação dele e em seguida mostrou a imagem.

“Eu entendeu fala texto, aluna surda P-A-M-E-L-A junto intérprete R-A-F-A-E-L escola professor apagar lousa escrever mais, aluna tem idade 18, perguntar intérprete não entendeu ele explica geografia. Aprender Libras escola junto inclusão, aprender matemática, português, vários. Importante escola junto intérprete aprender mais agora governo ajudar mais.”

Depois de lido e interpretado o texto, as intérpretes, os alunos e os professores fizeram um debate entre eles para o aprofundamento do entendimento, puderam colocar seus pontos de vistas e opiniões e com isso o entendimento dos alunos enriqueceram em relação ao artigo. Criando neles a vontade de ler para poderem debater mais sobre o assunto.

Aluno surdo (5): *“ler mais que? Vamos?” (risos)*

Os professores e as intérpretes relataram que durante as aulas que requerem leitura, os alunos surdos reclamam de ter que ler, que não entendem o texto, exprimem a sua dificuldade, mas quando fazem algo diferenciado como vídeos (em Libras) e imagens surge o interesse pela leitura; Se como estratégia, o professor possibilitar levantamento prévio do texto, e que apresentem uma possível leitura, em cada aluno possa exprimir a sua opinião, em forma de debate, sem dar peso para o “certo” e o “errado”, os alunos certamente se descontrairão, ficarão mais à-vontade e estimulados para continuar a leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa, foi possível concluir que sempre houve uma preocupação para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento através da leitura e escrita. No Brasil, essa preocupação está expressa pela política educacional, regida por leis, mas há ainda dificuldades de atuá-las, uma vez que os professores e os alunos surdos encontram dificuldades para efetivar a aprendizagem. Contudo, entendemos que a língua de sinais reconhecida legalmente e essencial para o seu desenvolvimento é a língua materna dos surdos e o português é sua segunda língua, sendo assim, uma língua estrangeira.

Na esfera pedagógica, verificamos que a leitura é um instrumento indispensável a fim de favorecer o aprendiz surdo a produzir textos escritos, logo deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para o surdo.

Discutimos a importância dos pais e da família aceitar a surdez desde primeiros dias de vida para o desenvolvimento intelectual e pessoal do surdo e inseri-lo na comunidade surda para o aprendizado da Libras e com isso a aceitação da identidade surda (política).

A análise de dados evidenciou que os textos produzidos pelos alunos surdos, embora com dificuldade em fazer as ligações entre as palavras, períodos, parágrafos, flexionar verbos, pontuação e vocabulário escasso, apresentam coerência, ou seja, eles conseguem produzir um texto linear e inteligível.

Por isso não podemos considerá-los inaptos e embora seja importante reconhecer que é necessário adequar-se as suas diferenças, devem-se propor atividades que desenvolvam o gosto pela leitura e escrita, fazendo-os conhecer novas palavras e sinais para que seu vocabulário possa ser ampliado e com isso quebrar o paradigma de que eles não conseguem aprender a ler e escrever de forma eficiente.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; Neves, Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013, 170 p.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. 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. Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. **Decreto Nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011.

_____. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 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. Diário Oficial da União. Brasília, 21 de dezembro de 1999.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. **Lei 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2a. ed. Brasília: MEC/SEESP, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.116.

CÁRNIO, M. S. ; GOMES, M.S.R. ; MECCA, F.F. D. ; COUTO, M. I. V. ; LICHTING, I. ; CARVALLO, R. M. M. Disponibilidade para atividade de leitura e escrita de crianças surdas e ouvintes de três a cinco anos de idade. **Pró-Fono**. Revista de atualização científica Barueri (S.P.) v.12,nº 2 p. 67 – 72, set.-dez. 2000.

CORACINI, M.J.R.F. **Leitura, decodificação, processo discursivo...?** In CORACINI, M.J. (Org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, 13-20.

FELIPE, T. A. Introdução aos estudos sobre LIBRAS. **Revista da FENEIS**, Rio de Janeiro, ano1,n.2, abr/jun.1999.

FERNADES, Eulalia. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. O som: este ilustre desconhecido. In SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Vol. 2. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999,95-102.

_____. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2003.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens: é possível o dialogo entre as diferenças?** Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **Como facilitar a leitura**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GAROLLA, L. P. ; CHIARI, B. M. Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas. **Pró-Fono**. Revista de Atualização Científica, Barueri (S.P.) v.15,nº 3 p. 325 – 334, set.-dez. 2003.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Livro ilustrado de Língua. SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. et al. (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre, Mediação, 2004. p. 33-38.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LACERDA, C.B.F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

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

MARTINS, André Luiz Batista. **Identidade surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas**. 2004. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2 ed. São Paulo: Cia. das letras, 2000. 196p.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (Org.). Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3 ed.. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. 192p

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

SVARTHOLM, K. Segundo aprendizagem da língua no surdo. In: AHL GREN, I. & HYLTEENS TAM, K. (Eds.). **Bilinguismo na educação dos surdos**. Hamburg: Signum-Verlag, 1994.

SOUZA, Marcela Sampaio de. **Inclusão social do surdo: a identidade no campo da educação do surdo**. 2009. 24f. Trabalho de conclusão de curso – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava, São Paulo.

STOKOE, W. C. **Estrutura da língua de sinais: Um esboço da comunicação visual sistema de surdos americanos**. New York: Universidade Buffalo, 1960.

READING AND WRITING FOR DEAF STUDENT: ASPECTS OF LANGUAGE AND IDENTITY THAT INFLUENCE

Abstract: *This research aims to reflect on the reading and writing of the deaf and how aspects of language and deaf identity can influence the learning process and inclusion of the deaf in society. Considering their linguistic environment is signals, the difficulty of the teacher to meet the needs of their students is real and all that is their culture is often overlooked, such as the visual experience, Pounds, facial and body expressions, that is, all that the deaf community produces. It is considered in this paper that the reading and writing of deaf students are intertwined with the identity that is constantly changing and the aspects of language. The importance of family participation in this process, accepting and fighting for the rights so you can be the deaf interaction at school and in class. But for this to happen, it is necessary that the deaf is in contact with the pounds, her first language, and then the Portuguese, with the help of teachers and translators / interpreters pounds. What is missing is the realization that their world is visual, the acceptance of deafness and the importance of family presence, since diagnosed deafness, the sooner the better for the development of deaf learners. Data analysis point to the fact that the deaf created barriers to the acquisition of reading and writing, for lack of teaching strategies aimed at their ability and not to compare them to the listeners, to accept that their mother tongue is the Pounds and the Portuguese is their second language, foreign.*

Keywords: *deaf student. Deaf identities. Language. Reading and writing dull. Brazilian language-pound signs. Teacher.*

Data de entrega dos originais: 05 de Setembro de 2015