



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

A Escola e a Formação de Leitores Surdos na Perspectiva Bilíngue

Claudia Regina Mosca Giroto
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Eliane Marques Mendonça

Como citar: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; MENDONÇA, E. M. A Escola e a Formação de Leitores Surdos na Perspectiva Bilíngue. *In:* GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1.p133-152>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Claudia Regina Mosca Giroto
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Eliane Marques Mendonça

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a reflexão sobre letramento vem permitindo, nas escolas, a revisão das práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita. Em geral, tais práticas surgem apoiadas em investigações que buscam explorar os usos e funções destas modalidades linguísticas, em diversas “agências de letramentos”, tais como: família, escola, igreja etc. Assim posto, letramento pode ser concebido como decorrente das múltiplas práticas sociais em que a leitura e a escrita circulam nas esferas *públicas* e *privadas* das sociedades urbanas em que tais linguagens se desenvolvem, se sobrepõem e se imbricam nas interações discursivas (ROJO, 2000).

Nesta perspectiva, conforme destaca Rojo (2003; 2009), a principal função da escola é permitir o acesso às mais variadas práticas sociais

da leitura e escrita nas agências de letramento em que estão inseridas. Os sujeitos praticantes destas modalidades devem selecionar autonomamente qual gênero discursivo será capaz de satisfazer as suas necessidades (ROJO, 2003; 2009) mais imediatas, tais como: informar, entreter, pesquisar, relatar, registrar etc.

Complementarmente a esse posicionamento, diferentes autores esclarecem a idéia de que letramento vai além de alfabetização concebida como ensino e/ou domínio da aprendizagem da escrita enquanto um código de representação da fala, no qual se impõe uma dicotomização entre oralidade e escrita. Para tornar-se letrado o sujeito deverá participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas), a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento, que se transformam e se desenvolvem com base nas exigências das relações humanas estabelecidas nos cotidianos das sociedades urbanas (SOARES, 1988; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995).

Embora alfabetização e letramento sejam interdependentes, tais conceitos se diferem. Em consonância com os pressupostos defendidos pelos PCNs (BRASIL, 1997, p. 23) letramento pode ser definido como produto da participação do homem:

[...] em práticas sociais que usam a escrita e a leitura como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que não envolvam atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Apesar de essa conceituação orientar, nacionalmente, as práticas de letramento na escola, o aumento do índice de analfabetos funcionais¹ tem sido mencionado como um dos possíveis resultados decorrentes da incompreensão acerca desse conceito (TFOUNI, 1995; BERBERIAN; MORI-DE-ANGELIS, 2006). Tal afirmativa parece reiterar a análise de que os procedimentos instituídos pelo próprio Ministério da Educação

¹ Analfabeto funcional é compreendido como o sujeito que “[...] mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (UNESCO, 2003).

para avaliar o índice de letramento nas escolas brasileiras se constituem a partir de uma visão de alfabetização limitada (IBOPE, 2009; SÃO PAULO, 2010, BRASIL, 2010)².

Se o ensino de leitura e escrita para os alunos ouvintes tem sido direcionado sob tais condições, a situação enfrentada pelo aluno surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais – Libras no Ensino Fundamental I e II parece ainda mais preocupante. O aluno com surdez, frequentemente, não emprega, efetivamente, o português escrito como segunda língua – L2, de forma que a escrita não se constitui, de fato, como modalidade de linguagem instauradora de interação e interlocução com seus pares, no âmbito escolar. Esta situação se agrava, quando os professores relatam ausência de propostas de formação que os orientem para atuar numa perspectiva bilíngue, que toma a Libras como primeira língua – L1 e o português escrito como L2 (LACERDA, 2010).

Aliado aos achados que evidenciam tal constatação, a precarização da formação docente tem fomentado práticas de leitura e escrita frequentemente realizadas de forma eventual e isolada, sem assegurar o letramento de alunos surdos usuários da Libras (MARTINS; GIROTO, 2008; GIROTO, 2012; GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Sob tal perspectiva, o texto objetiva provocar reflexões acerca do processo de formação de leitores surdos na escola inclusiva. Se por um lado, as condições relatadas parecem desfavoráveis ao letramento do aluno ouvinte, por outro, tende a se agravar no caso dos alunos surdos que, dificilmente, compreenderão o valor da língua portuguesa nas relações discursivas e/ou práticas sociais em que esta língua lhes tem sido apresentada.

A IMPORTÂNCIA DA L1 NA APROPRIAÇÃO DA L2 E NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO SURDO

De acordo com Vygotsky (1987), a apropriação da linguagem se dá por meio da interação social e da troca dialógica inerente aos momentos

² Esta afirmativa refere-se à análise dos seguintes documentos: a) Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2009); b) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2010) e c) Prova da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), os quais denotam um visão de letramento baseado numa perspectiva de conceituação de leitura e escrita como processo de decodificação de palavras.

de interlocução deflagrados nas diferentes práticas sociais. Sob tal perspectiva, o sujeito se constitui com base em suas relações sociais e usa a linguagem tanto para comunicar-se, quanto para pensar. A apropriação da língua natural e a troca dialógica decorrente de tal apropriação permitem a abstração de conceitos e o distanciamento do concreto. A falta de situações reais de uso da linguagem justificaria as dificuldades apresentadas, por exemplo, pelo surdo que não possui língua alguma (oral ou de sinais). Tal afirmativa torna-se coerente ao se considerar que a falta de acesso a um código linguístico estruturado implica diretamente na compreensão das informações às quais se tem acesso, sendo que estas podem não chegar com apropriada eficácia (PEREIRA, 2011).

Os problemas da surdez decorrem, sob tal compreensão, das questões socioculturais e da ideia de que a educação do surdo deveria ter como objetivo a minimização desses danos. Se por um lado, tais problemas se apresentam ao surdo como decorrentes da falta de acesso a uma língua na e com a qual possa constituir-se como cidadão autônomo, por outro, há que se considerar que os surdos, em sua maioria são filhos de pais ouvintes e não compartilha do mesmo código linguístico, o que dificulta o processo, em geral, de apropriação da língua natural: a Língua de Sinais (VYGOTSKY, 1987; GOLDFELD, 1997; 2002).

Considerada como língua natural do surdo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui características linguísticas que permitem sua evolução, assim como as outras línguas. Por meio dela é possível expressar sentimentos ou conceitos abstratos. Além disso, não é universal, porque cada país tem a sua própria língua, o que subentende singularidades presentes em sua apropriação significativamente vinculadas às práticas sociais derivadas ou deflagradoras do uso dessa modalidade.

Analogamente à apropriação da modalidade oral, por ouvintes, a apropriação da Língua de Sinais por crianças surdas, filhas de pais surdos, obedece à maturação da criança, que internaliza a língua a partir do mais simples para o mais complexo (SANTANA, 2007). Enquanto a apropriação da modalidade sinalizada por parte de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, não acontece de forma semelhante ao processo de apropriação de tal modalidade por parte de filhos surdos de pais surdos, já que os pais ouvintes não dominam a língua de sinais. Tal condição dificulta

o uso da Língua de Sinais no âmbito do núcleo familiar, como ambiente interacional mais imediato, o que, sem dúvida, a distancia das significativas situações de interação e interlocução entre pais e filhos, na medida em que as crianças com surdez, filhas de pais ouvintes, frequentemente se apropriarão da modalidade sinalizada em idade mais avançada e, habitualmente, em instituições formais de ensino. Em acréscimo, a primeira opção, por parte desses pais, comumente recai sobre a modalidade oral (LACERDA, 2010; PEREIRA, 2011; GIROTO; MARTINS, 2012).

Portanto, tais considerações evidenciam a importância de o aluno surdo se apropriar da Libras o mais precocemente possível, o mesmo devendo ocorrer nas situações em que os pais são ouvintes, bem como com os professores que compartilharão os processos de ensino e aprendizagem com esse aluno, porque a presença do intérprete, em sala de aula, nem sempre garantirá a apropriada compreensão acerca dos conteúdos valorizados na e pela escola. Tal condição fomentará subsídios para o aprendizado do português escrito, bem como dos demais conhecimentos acadêmicos e de mundo (SANTANA, 2007; LACERDA, 2010; PEREIRA, 2011).

Santana (2007) comenta que essas crianças, filhas de pais ouvintes, provavelmente terão problemas de proficiência na língua de sinais, pois aprender a língua em casa, onde há estratégias significativas, e utilizá-la em situações efetivas de uso é diferente de aprendê-la em instituições formais de ensino. Sem contar a necessidade de os pais aprenderem a língua de sinais, devido a essas circunstâncias, e a dificuldade em seu emprego, já que a opção por essa língua requer que seja reconhecida, nesse tipo de núcleo familiar, como meio de interação legitimada.

Goldfeld (1997) reforça que, além do problema com a proficiência, uma criança surda que adquire tardiamente a Língua de Sinais poderá sofrer consequências quanto ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional, visto que a linguagem exerce um papel central no desenvolvimento humano, já que extrapola a função comunicativa.

Perante esse contexto, interessa a seguir discutir como os surdos podem se constituir leitores em ambientes educacionais de ensino inclusivo, que leve em consideração a sua condição lingüística.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Nos anos 1980, as pesquisas sobre a apropriação da Língua Portuguesa (L2) pelos surdos recaíam sobre as perspectivas teóricas de linguagem, que definiam a língua como código, propriamente dito. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa (L2) para o aluno surdo foi marcado, tradicionalmente, pelo ensino de palavras isoladas descontextualizadas e de frases estereotipadas, o que contribuía para a dificuldade na compreensão da leitura. Consequentemente, a própria condição de surdez passou a ser compreendida como causa para tal dificuldade.

Atualmente, os estudos evidenciam que a aprendizagem de uma língua não se dá de forma mecânica ou descontextualizada, visto que a língua não é meramente um código, mas uma atividade discursiva. Nesse sentido, produzir linguagem significa produzir discurso, o qual é manifestado linguisticamente por meio do texto, considerado produto de tal atividade. Logo, o objetivo do ensino da L2 para os surdos passa a centrar-se na habilidade de compreender e produzir textos, em detrimento da repetição e memorização de palavras e frases (PEREIRA, 2011).

Desse modo, o aluno surdo deverá participar de atividades de interlocução, pela leitura de diferentes gêneros³ textuais, para que possa atribuir sentido ao que lê e, assim, constituir-se como leitor. Sob essa premissa, para o aluno surdo que, habitualmente, chega à escola sem a desejada condição de letramento inerente ao período de início do processo formal de escolarização, os textos deverão ser interpretados em Língua de Sinais (L1). Vale salientar que o surdo enfrenta tal condição indesejada não apenas por ocasião de seu ingresso no Ensino Fundamental I, mas também e, frequentemente, ao acessar o Fundamental II.

Segundo as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para Pessoa Surda (SÃO PAULO, 2008a), a leitura de muitos textos, para o aluno surdo, é de suma importância, visto que tal prática se constitui como fonte precípua para o desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa (L2). Vale lembrar que a meta da leitura deverá ser centrada

³ Segundo Bakhtin (1997), gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais estão inseridos. Devido à relação de dependência com o contexto, os gêneros são historicamente variáveis. Desse modo, a imensa diversidade de gêneros formam a língua.

na compreensão dos textos e não em vocábulos isolados, pois o que interessa não é o significado isolado e descontextualizado da palavra, mas, justamente, o contrário.

Nesse sentido, para a formação do leitor surdo, é necessário que a escola se concentre no desenvolvimento das estratégias de leitura e não apenas na aquisição do comportamento alfabético. O que é preciso considerar é que, como muitos desses alunos surdos aprenderão a Língua Portuguesa (L2) na escola, não se pode esperar que o percurso dos surdos e ouvintes seja similar, porque o ritmo dos primeiros, frente a gama de dificuldades anteriormente mencionadas, poderá ocorrer mais lentamente (BOSCO, MARTINS; GIROTO, 2012).

Com o advento das políticas educacionais inclusivas e, em especial, com a homologação do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), por força legal, o ensino regular passou a reconhecer que o aluno surdo, por ter perda auditiva, interage e compreende o mundo através de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras, o que tem ampliado a compreensão e adesão à idéia de que a educação desse aluno deve ser a bilíngue.

Quer no ensino regular, com a presença do intérprete, em sala de aula, e o suporte recebido no atendimento educacional especializado - AEE, quer na escola especial bilíngue, na qual, teoricamente, todos os envolvidos na escolarização do aluno surdo deveriam estar preparados para, através da Libras, garantir uma educação de qualidade a esse aluno, inúmeros aspectos necessitam ser contemplados, não apenas no que diz respeito ao acesso, mas também no que se refere à efetiva aprendizagem do português escrito, com vistas a que tal aluno alcance a condição de letramento necessária para a inclusão em diferentes instâncias sociais (MARTINS; GIROTO, 2008; GIROTO; MARTINS; POKER, 2010; MARTINS; GIROTO; KUMADA, 2011; GIROTO; MARTINS, 2012).

Ao deflagrar as situações mencionadas, nota-se um aumento das tensões nos debates sobre qual a modalidade mais adequada para o surdo

receber instrução escolar: ensino regular, sob suporte do AEE, ou em escola bilíngue (LACERDA, 2010; PEREIRA, 2011).

No que tange à educação do aluno surdo no ensino regular, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que garante a matrícula desse aluno no ensino regular, propõe o AEE como suporte, realizado na sala de recursos multifuncionais, no contra turno ao período por ele frequentado.

Nessa situação, as críticas residem na: homogeneização das formas de atendimento, uma vez que o AEE é indicado como forma prioritária de opção e suporte no contexto de ensino e utilização da Libras; redução da Libras, em muitas situações, à condição de estratégia ou de recurso, em consequência de tal homogeneização; descaracterização, portanto, do *status* linguístico que confere à Libras a condição de língua natural e majoritária do aluno com surdez; precarização da formação de intérpretes e de professores do ensino regular, não apenas no que diz respeito à apropriação e fluência em Libras, mas também no que se refere aos conhecimentos básicos sobre essa língua; desconsideração da heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza a diversidade de alunos surdos, de forma que a homogeneização de diferentes perfis sob a expressão aluno surdo não dá conta de explicitar, por exemplo, a condição do aluno surdo proficiente em Libras, do que se comunica por meio da oralidade, do que ingressa na escola sem o domínio de uma modalidade linguística (oral ou sinalizada), do que se encontra em início do processo de apropriação da Libras, entre outros (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, no prelo).

Quanto à educação do aluno surdo na escola especial bilíngue, Prieto e Laplane (2010) enfatizam a possibilidade de o aluno surdo, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, ter garantido o direito à convivência, aqui entendida como interação e interlocução, com outros alunos em condições linguísticas semelhantes, em que a Libras seja, de fato, empregada como língua natural em situações espontâneas e menos artificiais do que aquelas propostas no ensino regular. Entretanto, tais autoras chamam a atenção para o fato de que tanto a educação do surdo no ensino regular, quanto na escola especial bilíngue carecem de maior sistematização e estudo, visto que esses dois modelos educacionais ainda não se concretizaram no cenário educacional brasileiro.

Nesse cenário educacional, de divergências e convivência entre os modelos de ensino especial e comum, que se encontram em processo de desenvolvimento e transformação, também tem sido reforçada a idéia de que as práticas de leitura precisam deixar de ser entendidas como percepção e decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se obter o significado do texto. A partir de estudos que verificaram que o ato de ler também envolvia outras estratégias além da decodificação, tais como: seleção; antecipação; inferência; e verificação, o conceito de leitura se modificou sob diferentes perspectivas teóricas (PEREIRA, 2011).

Destacam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70).

Ao conceber a leitura como “[...] uma atividade de produção de sentido”, Koch (2007, p.12) esclarece que a interação entre autor e leitor é mediada pelo texto, destacando que um texto não é resultado apenas da “soma” de palavras e frases, mas de um projeto constituído de uma intenção comunicativa com uma finalidade. Além disso, o texto é composto pelo código linguístico (o explícito) e pelo implícito. No entanto, para que o leitor consiga chegar ao implícito, além das pistas oferecidas pelo autor, será necessário considerar sua bagagem resultante das práticas sociais nas quais foi possível se constituir como sujeito por meio de atividades discursivas permeadas pela leitura e escrita, com vistas à ativação das estratégias de leitura.

Frente a tal compreensão, ler se constitui num ato que envolve diferentes estratégias, que dependem da situação e das finalidades de leitura. É o leitor quem mobiliza vários níveis de conhecimento: linguístico; textual; e de mundo - que interagem entre si para a compreensão de um texto.

Cabe dizer que, ao futuro leitor, é necessário explicitar os objetivos de leitura, para que ele atribua sentido a tal atividade. Os objetivos colaboram ainda para a formulação de hipóteses, as quais o leitor, à medida que vai lendo, as confirma, refuta-as, as reformula, procura pistas e as antecipa. Também é o texto que irá determinar os objetivos de leitura e os modos de ler, pois, certamente, os objetivos e os modos de ler um jornal são diferentes da leitura, por exemplo, de uma receita ou de um conto (KOCH, 2007).

Conforme explicita Kleiman (2008), a leitura tem que surgir de uma necessidade com determinado propósito, pois se ela for somente imposta, como geralmente acontece na escola, essa atividade será meramente mecânica, sem significado e sentido. Em outras palavras, a leitura desmotivada não leva à aprendizagem.

Inicialmente, é necessário traçar o perfil do leitor que se almeja formar: o que “[...] lê corretamente, mas não entende o que está escrito⁴” ou aquele que “[...] aprende a questionar, coletar informações, diferenciar pontos de vista, identificar controvérsias, argumentar a favor de suas idéias e avançar na construção de textos” (SÃO PAULO, 2006). Definido o perfil do leitor, cabe planejar e estabelecer os objetivos e as ações que serão realizadas.

Foucambert (1994) enfatiza que o ensino da decifração costuma partir do mais simples para o mais complexo, enquanto o aprendizado da leitura ocorre na imersão na escrita, com a troca, a comunicação e a multiplicação das relações entre os escritos sociais e o mundo real. Para esse autor, ler pressupõe uma ação interativa com o autor, com si próprio, com o mundo etc. Desse modo, para formar leitores é preciso criar condições de inserí-los, de fato, em práticas de leitura.

Ainda sob forte influência da concepção de alfabetização calcada em atividades de memorização, a escola, frequentemente, ensina a ler por meio da decodificação, com vistas a permitir ao aluno chegar ao conhecimento da letra, da sílaba, da palavra, da frase e assim por diante, acessando, de modo linear e sucessivo, os significados para, a partir desse prisma, se constituir num leitor fluente. Todavia, é preciso ir além, pois

⁴ Essa frase, de senso comum, é muito utilizada por alguns educadores para justificar as dificuldades do aluno ouvinte na apropriação da leitura que, conseqüentemente, tem subsidiado os discursos dos professores no letramento de alunos surdos.

cabe à escola propor tarefas para que os alunos pratiquem a competência leitora, salientando que essa prática deve ser contínua e não apenas parte do início da escolarização (SOLÉ,1998).

Foucambert (1994) corrobora tal compreensão, pois destaca que se aprende a ler em qualquer idade e se continua aprendendo sempre. Sendo a escola lugar de formação do leitor, ela terá que fomentar práticas de leitura continuamente, visto que, se essa formação for abandonada, posteriormente teremos pessoas que, por motivos sociais e/ou culturais, poderão retroceder em suas leituras.

Diante de tais pressupostos, surge o questionamento: como se aprende a ler? “Não se aprende a ler palavras, depois frases, adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando “o conhecido” para reduzir o ‘desconhecido” (FOUCAMBERT, 1994, p.31).

Para ampliar tal compreensão torna-se apropriado recorrer aos conceitos postulados por Vigotski (1987) sobre *zona proximal real*, que se refere ao que a criança já sabe, ao que ela consegue realizar com autonomia, e sobre *zona proximal de desenvolvimento*, determinada por meio de problemas que a criança ainda não consegue realizar com autonomia, mas que tem potencial para aprender. Tais concepções permitem ao professor identificar o que seu aluno já desenvolveu e o que está em processo de apropriação, de modo a intervir e orientar sua ação pedagógica direcionada ao fomento de diferentes possibilidades de ampliação de situações de aprendizagem, em sala de aula. Dito de outro modo, o conhecimento real do aluno é ponto de partida para o conhecimento potencial, pois é a partir daí que o professor poderá avaliar o perfil do aluno para verificar o que poderá ser proposto como objeto de ensino.

Para Vigotski (1987) o conhecimento da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, sendo que o aprendido deve ser combinado com seu nível de desenvolvimento. Assim, o conhecimento prévio é de suma importância, tanto para o auxílio da aprendizagem, quanto para a compreensão da leitura. Desse modo, para formar leitores, a escola deverá selecionar os gêneros e as esferas de circulação em que os textos se inserem na escola ou fora dela e que se constituirão em objetos de ensino. Por

sua vez, esses deverão ser adequados ao perfil da escola, dos alunos e da comunidade, a fim de que a leitura seja significativa para os novos leitores.

SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA POR PARTE DO ALUNO SURDO

A escassez de publicações a respeito do papel do professor de Língua Portuguesa (L2), que atua nas séries finais do Ensino Fundamental I, no desenvolvimento da competência leitora, por parte do aluno surdo, bem como a as precárias condições de formação de professores tem dificultado a atuação pedagógica com esse aluno na escola. Neste cenário, será que o professor de Língua Portuguesa se encontra preparado para a atuação com esse aluno, sob a mediação da Libras, de forma a auxiliá-lo a se apropriar do português escrito e, conseqüentemente, desenvolver sua competência leitora?

Com vistas a orientar os professores, nessa direção, as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda (SÃO PAULO, 2008a) e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras (SÃO PAULO, 2008b) foram disponibilizadas pela DOT/SEME/SP, a exemplo do que ocorreu com o Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2006), para orientar os alunos que frequentavam as séries finais do ensino Fundamental I.

Esse referencial tem como objetivo orientar os professores da rede mencionada sobre como desenvolver a competência leitora dos alunos e melhorar a compreensão acerca do que leem. Esse documento reconhece que os professores de todas as áreas deverão abordar as práticas de leitura, por meio do ensino de estratégias, cujos procedimentos deverão ser explorados antes, durante e depois da leitura de um texto. Cabe destacar que tais procedimentos auxiliam o aluno a utilizar seu conhecimento prévio para interpretar o texto. Ainda, esse documento foi elaborado de forma a ser utilizado por todos os alunos, sem distinção de suas necessidades educacionais especiais.

Mendonça e Martins (2011) realizaram um estudo numa escola do município de São Paulo/SP, orientada pelos princípios da abordagem bilíngue e organizada em conformidade com tais documentos (SÃO PAULO, 2006; 2008a; 2008b), que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Tal estudo objetivou investigar como os professores que ensinam Língua Portuguesa para alunos surdos que frequentam a séries finais do ensino Fundamental I trabalham a leitura, em sala de aula, e quais estratégias utilizam, dentre aquelas propostas pelo Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2006), para garantir a condição de leitores a esses alunos. Destaca-se, entre os resultados obtidos, que essa escola, apesar de enfrentar dificuldades relacionadas à infraestrutura material e precarização da formação docente tem, gradativamente, evidenciado a filosofia bilíngue por meio da elaboração e desenvolvimento de projetos que visam à valorização da identidade do aluno surdo, da Libras como L1 e do português escrito como L2, entre os quais se ressaltam: Formação continuada de docentes; Estudo da Libras; Diversidade cultural; e Protagonismo do aluno surdo nas rodas de conversas.

Os dados descritos no Quadro 1⁵, que expõe parte dos resultados apresentados por Mendonça e Martins (2011), foram obtidos por meio do uso de um protocolo que sintetiza as orientações a professores para o trabalho com as habilidades de leitura junto a alunos surdos, contido no referencial mencionado (SÃO PAULO, 2006). Esse protocolo foi utilizado por dois professores de Língua Portuguesa que lecionam para o 8º ano. Nas atividades empreendidas em sala de aula, esses professores buscaram priorizar o modo como os surdos atribuem sentidos aos conteúdos, bem como a identificação das habilidades enfatizadas no processo de leitura. Essa interpretação pedagógica parece ter derivado do modo como relataram compreender a educação bilíngue e o ensino da leitura nessa perspectiva, bem como a atuação pedagógica numa escola orientada pelos princípios da abordagem bilíngue. Os dados em questão evidenciaram a dificuldade desses professores em considerar, apropriadamente, as habilidades de leitura.

⁵ Protocolo contido no Referencial e expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental - Orientação para o ensino de leitura (São Paulo, 2006).

HABILIDADES DE LEITURA	REALIZA	NÃO REALIZA	REALIZA	NÃO REALIZA
Antes da leitura	P1	P1	P2	P2
• Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.		X		X
• Expectativas em função do suporte.	X		X	
• Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha, etc.		X		X
• Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...).		X		X
• Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.		X		X
• Antecipação do tema ou ideia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.		X		X
• Antecipação do tema ou ideia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.	X		X	
• Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores.		X		X
• Definição dos objetivos da leitura.		X		X
HABILIDADES DE LEITURA	REALIZA	NÃO REALIZA	REALIZA	NÃO REALIZA
Durante a leitura (autônoma ou compartilhada).	P1	P1	P2	P2
• Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.		X		X
• Localização ou construção do tema ou da ideia principal.		X		X
• Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário.	X		X	
• Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, internet e outras fontes.		X		X
• Identificação das pistas linguísticas responsáveis pela continuidade temática ou progressão temática.		X		X
• Utilização das pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto.		X		X
• Construção do sentido global do texto.		X		X
• Identificação das pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.		X		X
• Identificação do leitor-virtual a partir das pistas linguísticas.		X		X
• Identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais se necessário.		X		X
HABILIDADES DE LEITURA	REALIZA	NÃO REALIZA	REALIZA	NÃO REALIZA
Depois da leitura	P1	P1	P2	P2
• Construção da síntese semântica do texto.	X		X	
• Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.		X		X
• Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.		X		X
• Avaliação crítica do texto.		X		X

Quadro 1. Habilidades de leitura exploradas por professores em atividades de leitura realizadas por alunos surdos (MENDONÇA; MARTINS, 2011).

Embora esses professores estivessem imbuídos da compreensão acerca da necessidade de avaliação e valorização das habilidades de leitura, o despreparo para tal trabalho revela a necessidade de formação continuada para o professor, nos âmbitos dos estudos a propósito da Libras e do ensino de estratégias de leitura para alunos surdos, assim como sobre os modelos de educação de surdos presentes no contexto educacional. A

partir dos achados relatados por Mendoça e Martins (2011), cabe ainda levantar os seguintes questionamentos: a elaboração de um referencial específico para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, voltada para o ensino Fundamental I, poderia auxiliar o professor de Língua Portuguesa a consolidar práticas de letramento mais assertivas em sala de aula? Ou o investimento maciço e geral na formação de todos os professores é que permitiria a instauração da conscientização coletiva, na escola, para a discussão e proposições acerca dessa temática? Respostas para tais questionamentos remetem ao desenvolvimento de estudos na área da surdez que considerem a leitura como uma prática cultural discursiva (FOUCAMBERT, 1994; KOCH, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase do ensino da leitura, tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos, frequentemente esteve centrada na alfabetização como condição que prioriza a forma em detrimento do conteúdo. Sob essa perspectiva, um bom leitor é aquele que realiza, sem dificuldades, a leitura das palavras, das frases, enfim, do texto. No entanto, por fixar-se mais na forma do que no conteúdo, muitas vezes esse leitor não chega à compreensão global do texto, compreendendo-o de forma superficial, apenas pela localização de informações simples e explícitas.

Embora estudos recentes apontem que, para formar leitores, é necessário ensinar estratégias de leitura para que o leitor dialogue com o texto e com o autor, por meio de hipóteses, antecipações, confirmações ou refutações; que o objeto de ensino é o texto, sendo que este deve ser o mais diversificado e “atraente” possível, de acordo com o perfil e com as necessidades dos estudantes; e que devem partir do que eles já conhecem para aquisição de conhecimentos inéditos, o que ainda persiste, em muitas situações, nos diferentes sistemas e modelos educacionais, é a continuidade das práticas de ensino de leitura centradas no ensino dos vocábulos isolados, descontextualizados e, geralmente, inadequados ao perfil do alunado.

Dessa forma, a escola enfrenta, de modo geral, sérias dificuldades para a formação de leitores proficientes, porque as práticas didáticas não desenvolvem todas as capacidades envolvidas nas práticas de letramento

e, em particular, ainda não tem propiciado ao aluno surdo a condição de letramento exigida em diferentes instâncias sociais que cooperam para a inclusão social, educacional e familiar desse aluno.

Para a formação do leitor surdo com a condição de letramento acima mencionada é preciso, sem dúvida, que os investimentos na formação de professores sejam ampliados. O professor é o ator mais imediatamente responsabilizado, na escola, por mediar os processos de ensino e aprendizagem e o ensino de estratégias de leitura deve ser considerado, pois estas não serão aprendidas de modo espontâneo pelo esse aluno. Entretanto, seria ingênua a interpretação de que a apropriada formação docente, por si só, resolveria as questões relacionadas à alfabetização e letramento desse alunado, que se encontra presente na escola comum.

Nesse sentido, é urgente e necessária a apropriada sistematização da educação de surdos no Brasil, pois seja no ensino regular, que se intitula inclusivo, seja na escola bilíngue especial, esses dois modelos carecem de investimentos de grande porte. Analisar e criticar, apropriadamente, um ou outro modelo sem que estejam, de fato, sistematizados, relega tal análise à superficialidade. Como tais modelos ainda não se encontram devidamente organizados (desde a compreensão sobre aspectos teórico-filosóficos que embasam a filosofia educacional bilíngue - seja na escola comum ou especial, e as que fundamentam as práticas de leitura na perspectiva discursiva, até a infraestrutura material, humana e metodológica necessária), tal análise se restringe, frequentemente, a situações focais de sucesso ou insucesso da educação de surdos.

Obviamente, essa breve discussão não tem a pretensão de esgotar todos os aspectos que permeiam a formação do leitor surdo, além de não contemplar todos os prós e contras que a educação bilíngue de surdos no ensino regular, sob suporte do AEE, ou na escola especial suscitam, mas, fato inegável é a necessidade de a Língua de Sinais, como língua natural do surdo, ser devidamente reconhecida e considerada no contexto educacional.

Apenas a leitura de vocábulos ou de frases estereotipadas e a utilização de sinais básicos da Libras, tais como os que se referem à apresentação e cumprimento, não outorgarão ao aluno surdo a condição

de letramento à qual foi feita referência, nesse texto. Portanto, desvelar essa situação é compromisso obrigatório de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno surdo, porque exige mudanças atitudinais e metodológicas que não se materializarão no contexto educacional apenas por força da legislação.

REFERÊNCIAS

- BERBERIAN, A. P.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. (Org.). *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-367.
- BOSCO, D. C.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. Alunos com surdez e o processo de inclusão: uma análise dos discursos sobre língua de sinais. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 7, p. 62-98, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa*. Brasília, DF Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm> Acesso em: 15 nov. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 15 out. 2011.
- _____. Sistema Nacional da Educação Básica. *O que foi feito*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- CICCONI, M. *Comunicação total: uma filosofia educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados; Editora da UNICAMP, 1996.
- GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. In: (Org.). SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. *Políticas públicas em educação no contexto Ibero-Americano*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 27-39.
- _____. ; MARTINS, S. E. S. O.; POKER, R. B. Retextualização da escrita por alunos com surdez usuários da Libras: em foco a mediação do professor. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 5, p. 45-59, 2010.
- _____. ; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. ; MARTINS, S. E. S. O. Atuação interdisciplinar com grupo de pais ouvintes de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue. In: (Org.). BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contexto e aplicações*. São Paulo: Plexus, 2012. p. 137-159. V 2.

_____. ; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. Saúde, educação e educação especial: princípios e paradigmas norteadores das práticas em saúde no contexto educacional inclusivo. In: (Org.). GIROTO, C. R. M.; DEL-MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. *Serviços de apoio em educação especial: um olhar para diferentes realidades*. São Paulo, no prelo.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

IBOPE. *Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil: principais resultados*. 2009. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. *O texto e a construção de sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. São Paulo: Mediação, 2010.

LAPLANE, A.F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Meditação, 2004. 112p.

MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. O uso da leitura e da escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngue: possibilidades para a inclusão do aluno surdo. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 197-220.

MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; LEME, A. P. T. Inclusão educacional e Libras: acolhimento ao aluno surdo no ensino regular. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). *Núcleo de ensino da UNESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 821-835.

MENDONÇA, E. M.; MARTINS, S. E. S. O. *A formação de leitores surdos: implicações da perspectiva bilíngue*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especializado – áreas das deficiências auditiva e intelectual). São Paulo, 2011.

PEREIRA, M. C. C. (Org.). *LIBRAS: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson, 2011.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor: uma apresentação. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 15-26.

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

_____. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: LAEL/PUC – SP, 2003.

SÃO PAULO. (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência: leitora escritora no ciclo II do ensino fundamental*. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/Referencial_ExpectativasDesenvolvimentoCompetenciaLeitoraEscritora_CicloII.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: língua portuguesa para pessoa surda*. São Paulo, 2008a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_Ednfantil_EnsFund_LPO_Surdos.pdf>. Acesso em: 21 abr.2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental: libras*. São Paulo, 2008b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EdInfantil_EnsFund_Libras.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Prova da cidade de São Paulo 2010*. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br.br> Acesso em: 21 abr. 2012.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Campinas; Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf> Acesso em: 11 jun. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.