



## Leitura para estudantes surdos: um recurso para o aprendizado da língua portuguesa

**Daniela Alves Ferreira**

*Especialista em Educação Especial*

*Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, SP*

*daniha@ig.com.br*

**Ana Paula Pacheco Moraes Maturana**

*Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*

*Pesquisadora do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, Bauru, SP*

*amoraesmaturana@gmail.com*

### RESUMO

A leitura para estudantes surdos é um recurso primordial para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. O objetivo desta pesquisa foi analisar como os professores desenvolvem a rotina de leitura através da Libras para os alunos surdos nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental I. As participantes foram 14 professoras de três Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), de diretorias da região de São Paulo, capital. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com 9 (nove) questões abertas e fechadas. A análise de dados resultou em categorias relacionadas às práticas de leitura e apresentação de diferentes gêneros textuais aos estudantes surdos: (1) Apreciação da leitura por parte dos estudantes com DA/Surdez, (2) Adaptações realizadas nas atividades para os alunos com DA/Surdez, (3) Exemplos de atividades na rotina de leitura e (4) A leitura como um recurso eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa. As professoras envolvidas nesse estudo entendem a importância da leitura para o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, bem como para a inserção do estudante surdo no mundo letrado, na perspectiva de uma educação bilíngue.

**Palavras-chave:** Aluno surdo. Professor. Leitura. Língua Portuguesa. Libras. Educação Bilíngue.

## Reading for deaf students: a resource for learning the Portuguese language

### ABSTRACT

Reading for deaf students is a key resource for learning the Portuguese language in writing. The objective of this research was to analyze how teachers develop the reading routine through Libras for deaf students in the first years of Elementary School. Participants were 14 teachers from three municipal Schools of Bilingual Education for the Deaf (EMEBS) of the region of the São Paulo, principal city. Data collection was performed through a questionnaire with 9 (nine) open and closed questions. The data analysis resulted in categories related to the reading and presentation practices of different text genres to deaf students: (1) Assessment of reading by hearing disabilities students/ Deafness, (2) Adaptations made in activities for students with hearing disabilities / Deafness, (3) Examples of activities in the reading routine and (4) Reading as an effective resource for learning the Portuguese language. The teachers involved in this study understand the importance of reading for the learning of the Portuguese language as a second language, as well as for the insertion of the deaf student in the literate world, in the perspective of a bilingual education.

**Keywords:** Deaf student. Teacher. Reading. Portuguese language. LIBRAS. Bilingual Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A concepção de inclusão teve início com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, de acordo com o artigo 208, garantiu o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse sentido, atenta-se para o fato de que as diferenças de todos os indivíduos devem ser respeitadas e valorizadas, obtendo com a Constituição Federal e legislações subsequentes, como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o respaldo legal para a inclusão do aluno público alvo da educação especial (PAEE) no ambiente escolar.

Dentre o alunado pertencente ao PAEE tem-se o aluno com deficiência auditiva.

Segundo o Ministério da Educação, deficiência auditiva é:

[...] a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com (ou) sem prótese auditiva (BRASIL, 2006, p. 68).

Pereira (2016a) afirma que o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), definida como uma língua viso-gestual utilizada pela comunidade surda para se comunicar, ocorreu em função do resultado das pesquisas linguísticas sobre a Libras, além dos resultados insatisfatórios do oralismo e da reivindicação das comunidades surdas de diversos países para se ter o direito de ter reconhecida a sua língua e a sua cultura.

Esses acontecimentos fizeram com que a Libras fosse reconhecida como meio legal de comunicação das comunidades surdas, por meio da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) que foi regulamentada pelo decreto 5626 de 2005 (BRASIL, 2005) como:

[...] meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

Concomitantemente, a Libras foi reconhecida como a primeira língua do surdo e determina uma educação bilíngue, ou seja, propõe que a pessoa com surdez se aproprie de duas línguas: Libras (primeira língua) e a Língua Portuguesa (segunda língua), esta última preferencialmente na modalidade escrita.

O princípio fundamental do bilinguismo é oferecer à criança um ambiente linguístico em que os interlocutores comuniquem com ela de uma forma natural, tal como é feito com a criança ouvinte através da língua oral. Assim, a criança não terá apenas assegurada a aquisição e o desenvolvimento da linguagem como, também, a integração de um autoconceito positivo. O surdo não necessita de ter uma vida semelhante à do ouvinte, podendo aceitar e assumir a sua surdez. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo. Pelo contrário, esta aprendizagem é desejada, mas não é o único objetivo educacional do surdo nem a única possibilidade de reduzir as diferenças causadas pela surdez. O bilinguismo dá à criança surda a oportunidade de se assumir à “semelhança de” e não à “impossibilidade de ser”. (BAPTISTA, 2010, p. 199).

Ratificando o decreto 5626 de 2005 (BRASIL, 2005), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma “a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular”.

Pesquisas evidenciam a importância da educação bilíngue aos estudantes surdos, sendo que Baptista (2010), Svartholm (2014), Pereira (2016a), entre outros, defendem a ideia de que o estudante surdo deve ter como língua materna a língua gestual, e como segunda língua, a língua oficial do país. Baptista (2010) relata que a língua gestual providenciará ao surdo uma base para a aprendizagem de uma segunda língua escrita.

Pereira (2016a) menciona que ao optar por oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passam a coexistir no espaço escolar. A Língua de Sinais é considerada a língua de instrução e deve ser usada no ensino de todas as disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa.

Pereira (2016a) comenta ainda que através da mediação da Libras, os alunos surdos têm a oportunidade de aprender a Língua Portuguesa e ampliar o seu conhecimento de mundo, atribuindo sentido à leitura. Logo, o acesso dos alunos surdos a textos de diferentes gêneros e não a palavras isoladas, possibilita tornarem-se leitores e escritores:

Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os estudantes surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que é necessário possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de expor os estudantes surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, eles poderão aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. (PEREIRA, 2016a, p. 07).

O estudo do tema da pesquisa é relevante para que se possa compreender que a leitura é uma ferramenta para que os estudantes surdos aprendam a Língua Portuguesa. [Pereira \(2016b\)](#) relata que através da leitura em Língua Portuguesa, com a intervenção do professor na Língua Brasileira de Sinais, os alunos surdos podem se tornar leitores autônomos, capazes de compreender os textos lidos.

Entende-se que a escola é considerada um espaço para que todos tenham acesso, permanência e direito a aprendizagem. Sendo assim, os estudantes surdos possuem o direito ao acesso e a aquisição da aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, em uma perspectiva bilíngue. Nesse sentido, a presente pesquisa conta com a abordagem da educação bilíngue do aluno surdo em que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa é a segunda língua ensinada.

## 1.1 OBJETIVOS

O objetivo do presente trabalho foi verificar como os professores desenvolvem a rotina de leitura através da Libras para os alunos nos primeiros anos do ensino Fundamental e, caso isso ocorra, de que forma e frequência essa rotina é planejada.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Breve Histórico sobre as pessoas com Deficiência Auditiva/Surdez

Carneiro, Schiavon e Capellini (2016) relatam que desde a Antiguidade, pessoas com deficiência, inclusive com Deficiência Auditiva/Surdez, eram excluídas do convívio social por serem consideradas incapazes de assumir atribuições na sociedade em que pertenciam.

A partir do século XVI, iniciaram estudos sobre as causas das deficiências e a medicina começou a tratar essas pessoas, surgindo, assim, os primeiros movimentos educacionais com pessoas surdas (CARNEIRO; SCHIAVON; CAPELLINI, 2016).

Em 1750, na França, Abade Charles Michel de L'Épée teve sucesso com a criação dos "Sinais Metódicos", que consistia na utilização da Língua de Sinais e da Gramática Sinalizada, e foi um defensor da escola pública para pessoas surdas. Nessa mesma época, na Alemanha, Samuel Heinick, criou a primeira escola totalmente oralista, com uma proposta oposta ao ensino da Língua de Sinais. As autoras comentam ainda que esses dois educadores iniciaram uma constante discussão sobre a educação de pessoas com surdez e as duas abordagens (oralista e gestualista) passaram para aprovação de cientistas estudiosos da época, que defenderam a utilização da metodologia gestualista de L'Épée. Nessa época, houve melhorias na educação dos alunos com surdez, em razão do uso da Língua de Sinais como forma de comunicação (CARNEIRO; SCHIAVON; CAPELLINI, 2016).

Entretanto, em 1860, em razão dos avanços tecnológicos, o método oral voltou a ser citado, devido à necessidade da aprendizagem da fala por parte de toda a sociedade, inclusive das pessoas surdas. Os profissionais da área começaram a trabalhar com o oralismo e alguns deles intercediam contra a Língua de Sinais, por acharem que era prejudicial à aprendizagem da fala (CARNEIRO; SCHIAVON; CAPELLINI, 2016).

Em 1880, novamente, os cientistas fizeram uma avaliação sobre as metodologias educacionais para estudantes com surdez, sendo realizado, em Milão, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrendo uma votação sobre o método que seria utilizado na educação dos surdos. Muitos

professores surdos não puderam participar da votação e o método oralista acabou vencendo. A partir daí o uso da Língua de Sinais foi, oficialmente, proibido, pois não era considerada uma língua e não propiciava condições de desenvolvimento cognitivo (CARNEIRO; SCHIAVON; CAPELLINI, 2016).

Ainda de acordo com Carneiro, Schiavon e Capellini (2016), o principal objetivo dos professores de estudantes com surdez era o ensino da língua oral e a aprendizagem dos conteúdos escolares passou a ser deixada de lado, havendo uma queda no nível de escolarização desses estudantes, pois o processo de ensino da linguagem oral era demorado e dependendo do grau da limitação auditiva, não era válido.

A rejeição à língua de sinais e a demonstração de uma atitude fundamentalista em relação às pessoas surdas, as quais eram vistas como deficientes, que não dominavam as habilidades da fala, eram suas principais características. Habilidades satisfatórias de leitura e escrita tornaram-se raridade entre os surdos e o número de pessoas surdas bem-sucedidas na sociedade caiu significativamente (SVARTHOLM, 2014, p. 39).

Carneiro, Shiavon e Capellini (2016) comentam também que a metodologia educacional oralista foi utilizada até a década de 1960 e, nesse ano, William Stokoe publicou um artigo relatando que a Língua de Sinais era uma língua que possuía características próprias, gramática, morfologia e sintaxe. Foram feitas, então, diversas pesquisas e a Língua de Sinais voltou a ser utilizada para a educação dos indivíduos com surdez. Paralelamente, iniciou a utilização de um método que reunia a Língua de Sinais com a língua oral, leitura orofacial, treino auditivo e alfabeto manual, chamado Abordagem Total. No Brasil, essa abordagem foi denominada Comunicação Total. Por fim, as autoras descrevem que em 1970, em alguns países, entendeu-se que a Língua de Sinais poderia ser utilizada independentemente da língua oral, devido as características próprias que ela possuía. A partir daí, surge a filosofia bilíngue, que propõe que a pessoa com surdez se aproprie de duas línguas, a Libras como primeira língua e, posteriormente, a língua falada e/ou escrita de seu país.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que no artigo 208 garantiu o atendimento educacional especializado às

peças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, a concepção de inclusão é defendida e todos os indivíduos, inclusive as pessoas com deficiência auditiva/surdez, podem estudar em escolas comuns, em que suas diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

Diversos documentos nacionais e internacionais confirmam essa ideia e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), dispõe sobre a Libras e, em seu artigo 1º, a define como a forma de comunicação e expressão dos surdos, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas com surdez do Brasil.

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Libras. Trata também da formação do professor, da inclusão dessa língua como disciplina curricular, do uso e da difusão da Libras. No capítulo IV, determina o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas com surdez à educação. No artigo 14, aponta que as escolas devem oferecer o ensino e o uso da Libras, prover professor de Libras ou instrutor de Libras, garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com surdez, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização.

[Dorziat e Figueiredo \(2002-2003\)](#) admitem que a Língua de Sinais é essencial para o desenvolvimento das pessoas surdas e a língua majoritária, ou seja, a Língua Portuguesa, é importante para possibilitar a inclusão social dessas pessoas.

O direito das pessoas surdas em serem educadas por meio da Língua de Sinais apresentou mudanças no ensino da Língua Portuguesa, quando a mesma começou a ser tratada como segunda língua.

Sentimos a necessidade latente de propostas de ensino-aprendizagem coerente, voltadas para as peculiaridades bilíngues, que valorizem as potencialidades visuais da pessoa Surda. Acreditamos que esse bilinguismo almejado traz consigo o repúdio pela transformação da surdez em doença ou apagamento das diferenças subjacente à tentativa de impor uma identidade ouvinte. O principal argumento é o direito que a criança Surda tem de adquirir uma língua, de pensar nesta língua, de se alfabetizar e de construir seu letramento como



qualquer outra criança. Nessa perspectiva, a LIBRAS é considerada a primeira língua dos Surdos, e a Língua Portuguesa, a segunda. (MOURA, 2008, p. 23).

Lodi (2012) comenta que propiciar práticas de letramento aos surdos implica possibilitar um espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam linguagem em Libras e práticas de letramento nessa língua, a fim de que, posteriormente, as duas línguas em jogo (Libras/Língua Portuguesa) possam vir a ser postas em diálogo para a sistematização do ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

## 2.2 O ensino da Língua Portuguesa para surdos

As ponderações sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos não deixam de considerar que, durante quase um século, eles foram expostos a uma educação na abordagem oralista, ou seja, eles eram obrigados a se comunicar através da fala, sendo que o uso da Língua de Sinais era proibido. Além disso, como ocorre até hoje, mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias de pais ouvintes, que utilizam a língua oral para se comunicar, e essas crianças chegam à escola com resquícios da Língua Portuguesa, adquirida nas relações com as famílias ouvintes.

No entanto, a maioria das crianças surdas, cerca de 90% a 95%, é filha de pais ouvintes sem qualquer conhecimento da língua gestual, pelo que a criança deverá ser posta em contato com a língua gestual através de interlocutores surdos ou ouvintes que sejam proficientes nesta língua e, sempre que aconselhável, inserida em contextos escolares onde existam formadores, professores e intérpretes de língua gestual portuguesa (BAPTISTA, 2010, p. 199).

De acordo com Pereira (2016a), nos séculos 18 e 19, foram criadas muitas estratégias para o ensino da Língua Portuguesa, mas a que se tornou mais divulgada foi a Chave de Fitzgerald, desenvolvida por Edith Fitzgerald, uma professora surda que desejava ensinar regras para que os alunos pudessem criar orações na língua inglesa. No Brasil, a Chave foi utilizada até metade do século 20 como suporte para a elaboração de outras estratégias. Entretanto, todas essas propostas tinham a concepção de língua como código,

ou seja, a língua era constituída por um conjunto abstrato de regras em que os alunos deveriam aprender e usá-las corretamente.

Pereira (2016a) relata que por meio dessa concepção de língua como código, os alunos surdos eram ensinados, inicialmente, através de palavras e depois com a aplicação delas em frases simples, passando para as mais complexas. Dessa forma, os alunos eram expostos a exercícios de memorização e, quando apresentados, os textos eram curtos e adaptados de acordo com o nível do estudante, pela avaliação do educador. Como consequência dessa concepção, os alunos surdos possuíam conhecimentos fragmentados da Língua Portuguesa e não conseguiam fazer a interpretação de sua leitura, não atribuindo sentido ao que estavam lendo.

Para Pereira (2016a), como essas dificuldades eram gerais, a condição de surdez passou a ser atribuída ao motivo dos estudantes não serem capazes de aprender e utilizar a Língua Portuguesa corretamente. Entretanto, alguns estudiosos justificam que a forma como a língua tem sido ensinada nas escolas é o motivo da dificuldade dos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme citado por Baptista:

No entanto, hoje em dia argumenta-se que as suas dificuldades linguísticas são consideradas como tendo origem em questões culturais e educacionais em vez de ser algo patológico, uma vez que toda a criança surda tem a capacidade humana e o potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras da linguagem e da comunicação (BAPTISTA, 2010, p. 198).

Em razão das dificuldades de acesso à linguagem oral que a perda auditiva estabelece, [Pereira \(2016c\)](#) relata que a Língua de Sinais irá permitir aos surdos participarem de interações comunicativas, de atividades prazerosas que envolvem a escrita, como contação de história e leitura de livros, bem como expressarem seus pensamentos, ideias e opiniões, entre outras. Tais atividades propiciarão aos surdos, assim como aos ouvintes, o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivos, sócio afetivo, emocionais e linguísticos.

É a LIBRAS que vai assegurar-lhes o conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos (surdos) entenderem o

significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita (LIMA, 2005, p. 10).

Andrade (2012) concorda também que, diferente da criança ouvinte, a criança surda, filha de pais ouvintes, ao nascer, não tem contato com uma língua que possa significar algo para ela. Se não ouve, aquilo que é dito oralmente não chega a ela e, portanto, não há a possibilidade de que ela conheça os significados e sentidos que estão sendo veiculados a sua volta. Para a criança surda, a língua de sinais é a língua que vai garantir a compreensão do mundo e das coisas que estão ao seu redor.

### **2.3 A leitura como recurso para o aprendizado da Língua Portuguesa dos estudantes surdos**

Baptista (2010) relata que o caminho para que as crianças surdas se tornem crianças leitoras é ter a certeza que dominam uma língua. No entanto, para que se tornem crianças leitoras, elas precisam fazer a ligação entre a língua que conhecem e as letras impressas. Para isso, as crianças precisam ser ensinadas a ler. Assim como ocorre nos ouvintes, o objetivo da leitura para os estudantes surdos deve ser a compreensão e a relação com a escrita será por meio da Língua de Sinais.

Através da Língua Gestual, a criança pode dispor de uma quantidade e variedade de experiências, possuir um conhecimento dos diferentes tipos de texto, descobrir a potencialidade da linguagem e o seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários. Desta forma, mesmo sem saber ainda ler, percebe a funcionalidade da leitura e da linguagem escrita. Como tal, a Língua Gestual pode ser muito útil nas atividades de motivação e aprendizagem significativa da leitura, proporcionando ainda um suporte semântico e conceptual. (BAPTISTA, 2010, p. 201).

Svartholm (2014) relata que o uso fluente da Língua de Sinais e um ambiente que favoreça o seu uso pode ser caracterizado com base em uma educação de surdos adequada. A pesquisadora sugere que a leitura de livros e de revistas seja feita com a criança surda desde a fase pré-escolar porque diverte, estimula e satisfaz a sua curiosidade e não por motivos educacionais.

Recomenda ainda a contação de histórias em Língua de Sinais, mostrando a escrita e as imagens para que as crianças surdas possam relacionar o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças surdas leem o texto junto com seus professores e explicam o conteúdo na Língua de Sinais. Os textos a serem oferecidos não são adaptados, mas fazem parte de livros comuns para crianças: contos de fadas, histórias e outros tipos de textos para crianças.

Na escola, os alunos surdos devem ser expostos a uma grande quantidade de textos e o professor deve ter a competência de traduzi-los para a Língua de Sinais e explicar os aspectos relacionados à construção dos textos, apresentando as diferenças e as semelhanças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

A Língua de Sinais permite um desenvolvimento não só linguístico, mas emocional e cognitivo. É por seu intermédio que os Surdos podem construir seu arcabouço linguístico, identitário e, por meio de interações, seu conhecimento de mundo, numa perspectiva de letramento crítico. Nessa visão, a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como uma segunda língua, mediante a exploração de semelhanças e diferenças, tendo como base a Língua de Sinais. (MOURA, 2008, p. 42).

Moura (2008) relata ainda que um trabalho centrado na memorização de palavras, correspondência palavras-sinal ou estruturas frasais não permite que os alunos compreendam ou utilizam a língua efetivamente. A Língua de Sinais é a língua mediadora, que possibilita a leitura da Língua Portuguesa como segunda língua, por meio da negociação de sentidos e significados.

Solé (1998) defende que a leitura é um meio de interação entre o leitor e o texto, seguido por variados objetivos: buscar informações gerais ou específicas, estudar, seguir instruções, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, devanear, produzir um texto, etc. A interpretação do texto por parte do leitor deve ser mediada por suas experiências vividas, que permitem a construção sobre o conhecimento de mundo do leitor, associado ao conhecimento do tipo de texto proposto.

Svartholm (2014) cita também que as estratégias para construir a competência de leitura a partir dos textos devem ser fornecidas pelo professor e pelas explicações e traduções oferecidas. A percepção de estruturas de texto

recorrentes e esquemas de textos parecem ser úteis para o estudante de línguas para o desenvolvimento eficiente da "leitura", isto é, buscar por significados embutidos nestas estruturas nos textos. Estrutura de textos, esquemas e outras ferramentas para reconhecimento de gêneros podem, desta forma, ser vistos como guias para o estudante em sua busca por significados.

Lodi (2012) entende que a apropriação das práticas de letramento em Libras e a posterior aprendizagem da escrita (logo, a relação entre línguas) devam ocorrer, inicialmente, pela leitura, assim como o processo inicial de desenvolvimento de toda criança, que, desde o nascimento, é levada a ler o mundo, o outro e a procurar compreender os sentidos dos enunciados dos adultos ao seu redor e de suas expressões. E, no que tange ao desenvolvimento de linguagem e ao acesso às práticas letradas, da mesma forma que para a criança ouvinte, histórias mostram-se importantes para o início desse processo.

Assim, a participação das crianças em eventos de ouvir/ver e contar histórias e as interações verbais delas decorrentes pode favorecer a realização de suas leituras de mundo, atribuindo novos sentidos às suas vivências, a partir das referências socioculturais em que se constituíram, criando suas próprias histórias no diálogo entre o real e o imaginário (LODI, 2012, p. 21).

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo publicou em 2008 as Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, para que eles possam participar de práticas sociais que envolvem a Língua Portuguesa, além de elaborar hipóteses sobre o seu funcionamento. Este documento entende a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua, exercendo papel fundamental no processo de aprendizado da Língua Portuguesa, possibilitando, assim, a apropriação e a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, para que os alunos surdos possam atribuir sentido aquilo que leem e escrevem (SÃO PAULO, 2008).

Além disso, o documento dá importância sobre a oferta de textos de diferentes gêneros, visando à compreensão e o uso da Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008).

Visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. (SÃO PAULO, 2008, p. 16).

Desse modo, [Giroto, Martins e Mendonça \(2012\)](#) relatam que o aluno surdo deverá participar de atividades de interlocução, pela leitura de diferentes gêneros textuais, para que possa atribuir sentido ao que lê e, assim, constituir-se como leitor.

### **3 PERCURSO INVESTIGATIVO**

#### **3.1 Universo da pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada em três Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), localizadas na cidade de São Paulo. Atualmente, a escola 1 possui 47 alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. A escola 2 atende 166 alunos, sendo 3 surdo cegos, 35 deficientes múltiplos, 125 alunos com surdez severa e 3 com surdez leve/moderada. Já a escola 3 possui 73 alunos matriculados, e atende desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

#### **3.2 Participantes**

Participaram da pesquisa 14 professoras do gênero feminino, que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), de diretorias da região de São Paulo, capital. As idades das professoras variam de 30 a 66 anos e a maioria atua na Educação Especial na área da Deficiência Auditiva/Surdez há mais de cinco anos. Para a identificação dos participantes, foram utilizadas as siglas P1, P2, P3 e, assim por diante. A Tabela 1 mostra a caracterização dos participantes.

**Tabela 1** – Caracterização dos Participantes

<b>Sigla</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Turma que leciona</b>	<b>Tempo na Ed. Especial</b>	<b>Tempo na DA/Surdez</b>
P1	F	Não consta	1º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P2	F	37 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P3	F	30 anos	2º ano	Até 1 ano	Até 1 ano
P4	F	48 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P5	F	66 anos	Não consta	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P6	F	41 anos	5º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P7	F	45 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P8	F	52 anos	4º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P9	F	Não consta	5º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P10	F	44 anos	Não consta	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P11	F	49 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P12	F	62 anos	3º ano	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
P13	F	Não consta	2º ano	De 3 a 5 anos	De 3 a 5 anos
P14	F	35 anos	Alfabetização	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

### 3.3 Instrumentos

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com nove questões abertas e fechadas, versando sobre o desenvolvimento da rotina de leitura no ambiente escolar por meio da Libras. As questões foram elaboradas pela pesquisadora, iniciando sobre o tempo de atuação dos professores na área da educação especial, a frequência que ocorre a leitura em sala de aula e a apresentação de diferentes gêneros durante essa rotina de leitura. Por fim, foram questionadas as adaptações realizadas nas atividades aos estudantes com DA/Surdez e se a leitura é considerada um recurso eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa.

### **3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados**

Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora nas escolas e combinado anteriormente com as coordenadoras, que ficaram responsáveis em apresentar os respectivos questionários aos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Após o prazo de 7 (sete) dias, as coordenadoras entregaram os questionários preenchidos à pesquisadora.

### **3.5 Procedimentos para a análise de dados**

A análise de dados aconteceu considerando as palavras-chave em cada uma das respostas, buscando um agrupamento por temas semelhantes. Em alguns trechos foi utilizada a transcrição literal de algumas respostas de modo a ajudar a elucidar as conclusões alcançadas. A análise das respostas, seguiu a lógica do Mapa de Associação de Ideias de [Spink \(2010\)](#).

### **3.6 Procedimentos Éticos**

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831 datado de 23 de fevereiro de 2017. Vale ressaltar que esta pesquisa respeita as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, registradas na Resolução nº 422 do CONEP.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir das respostas referentes às perguntas fechadas, pode-se dizer que os professores trabalham com a rotina de leitura com frequência,



apresentando diferentes gêneros aos estudantes surdos, como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2** – Análise das perguntas fechadas

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>
Você costuma ler para os estudantes com DA/Surdez?	14 (100%) respostas “Sim” Nenhuma resposta “Não”
Qual é a frequência da rotina de leitura?	1 (7,2%) resposta “1 vez por semana” - Nenhuma resposta “2 vezes por semana” 4 (28,5%) respostas “3 vezes por semana” 9 (64,3%) respostas “Todos os dias da semana”
Você apresenta diferentes gêneros aos estudantes com DA/Surdez?	12(85,7%)respostas “Sim, com frequência” Nenhuma resposta “Não” 2 (14,3%) respostas “Algumas vezes”
Os estudantes com DA/Surdez gostam que você leia para eles?	14 (100%) respostas “Sim” Nenhuma resposta “Não”
Durante a leitura, você costuma mostrar o livro (as imagens e o escrito) para os estudantes com DA/Surdez?	13 (92,8%) respostas “Sim” 1 (7,2%) não respondeu essa pergunta

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

A partir da análise dos dados da tabela acima, observamos que as 14 participantes responderam que costumam ler para os estudantes com DA/Surdez. Entretanto, apesar das participantes terem o hábito da leitura, uma delas pratica essa rotina apenas uma vez por semana, 4 professoras fazem isso três vezes por semana e 9 professoras, todos os dias da semana.

Com base na pesquisa, defendemos que as crianças surdas devem ser submetidas a atividades que envolvam a leitura com frequência, com o objetivo de desenvolver comportamentos leitores, já que a leitura é considerada um recurso para o aprendizado da Língua Portuguesa. Para isso, podemos oferecer às crianças surdas, além da leitura, o contato e manuseio de livros, a organização de cantos de leitura e a visita à biblioteca para incentivar o interesse das crianças pela leitura.

Com relação à apresentação de diferentes gêneros, observamos que 12 professoras fazem isso com frequência (vide relatos abaixo), mas 2 participantes, apenas algumas vezes. A importância de expor os estudantes surdos à leitura de diferentes gêneros textuais faz com que eles aprendam o sistema da língua e amplie seu conhecimento no mundo letrado.

Receita, bilhete, livros, contos tradicionais, notícias. (P2)  
Clássicos infantis, fábulas, história em quadrinhos, poemas e etc. (P3)  
Todos previstos para o grupo presente nas orientações curriculares (contos, fábulas, lendas, poemas, textos instrucionais). (P10)  
Depende do contexto e prática neste momento: Narrativa, Lista, Receita, Contos de Repetição. (P13)

Todas as participantes responderam que os estudantes surdos gostam do momento de leitura e, durante essa atividade, 13 professoras costumam mostrar o livro (as imagens e o escrito) aos alunos. Apenas 1 professora não respondeu essa pergunta. Na leitura de uma história, é importante que o leitor respeite o texto escrito e o traduza para a Língua de Sinais. Assim, os alunos surdos podem acompanhar, pelas imagens, a leitura feita pelo professor, que atuam como complemento à informação da história.

A análise das respostas abertas dos professores no questionário resultou em algumas categorias, a seguir:

#### **4.1 Apreciação da leitura por parte dos estudantes com DA/Surdez**

De acordo com os relatos das participantes P1, P2, P6, P9 e P12 os alunos com DA/Surdez têm interesse na leitura dos professores e curiosidade sobre a escrita.

Os alunos têm interesse na leitura do professor. (P1)  
Questionam e pedem. (P2)  
Eles têm interesse e curiosidade como os demais alunos. (P6)  
Porque as crianças gostam de histórias, gostam de leituras, são curiosas. (P9)  
Porque geralmente as famílias não sabem Libras e mal conseguem comunicar-se com seus filhos. As crianças têm curiosidade de saber o que está escrito. (P12)

Já as participantes P4, P8, P13 e P14 relatam que a leitura auxilia na aprendizagem da Língua Portuguesa, que é o objetivo central dessa pesquisa, e conforme afirma [Pereira \(2016d\)](#), a leitura se constitui como a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita.

Porque percebo que é através da leitura que os alunos DA aprendem a Língua e também adquirem a L2. (P4)  
Pela informação, pela compreensão da língua. (P8)  
Envolve o interesse, necessidade, repertório escolhido, pois permite que os mesmos tenham contato com o contexto escrito e o compreenda. (P13)  
A leitura/contação de história é um momento de aquisição de L1, L2, fruição e oportunidade de abstrair, sonhar... (P14)

E as participantes P5, P7, P10 e P11 mencionam que através da leitura, os alunos imaginam, entendem e interagem com o mundo. [Pereira \(2016b\)](#) menciona que o conhecimento de mundo envolve tanto o conhecimento adquirido nas experiências e convívio em uma sociedade, como o conhecimento sobre o assunto do texto.

Para melhor entender o contexto em que ocorrem os fatos. (P5)  
As crianças gostam de participar, interagir com o mundo. (P7)  
A literatura é fonte de encantamento, conhecimento, reflexão, etc. (P10)  
Porque assim como a leitura para crianças ouvintes dá “asas à imaginação”, para crianças surdas também. (P11)

## 4.2 Adaptações realizadas nas atividades para os alunos com DA/Surdez

A maioria das participantes mencionou a utilização de imagens, vídeos, figuras e materiais concretos, como estratégias e recursos visuais durante as atividades propostas. Em relação à contextualização visual do texto, para [Pereira \(2016b\)](#), ao contextualizar o texto com imagens, o professor contribui para que o estudante estabeleça relação do texto com experiências vividas, o que aumentará a sua atenção e o interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula.

Antecipação do texto, figuras e vocabulário. (P1)

Depende, na maioria das vezes, fantoche, imagens e os sentidos. (P2)

Às vezes, utilizo fantoche. (P3)

Imagens, vídeos, ampliação, cores. (P5)

Utilizamos a pedagogia visual, recursos midiáticos para apoio. (P6)

Visual (P7)

As imagens são apresentadas com imagens e Libras. (P8)

Desenhos, imagens, material concreto. (P9)

Uso de recursos visuais como Datashow, Power point, filmagens, filmes. (P11)

Várias. Exemplo importante o uso de imagens, sinais que tenham fluência na língua, pois a entrada do “aprender” é no visual. (P12)

Antes de iniciar o trabalho com a leitura, faço uso de estratégias visuais: imagens com título, pesquisa na internet para estimular a vontade de ler. (P13)

A participante P4 faz adaptações de acordo com as necessidades dos estudantes.

De acordo com sua necessidade e dificuldade de aprendizagens, trazendo sempre novos desafios para superarem. (P4)

Já as participantes P10 e P14 utilizam a Libras como apoio para a interpretação e exploração dos textos.

Acompanhamento da interpretação em Libras. (P10)

Eu traduzo todo material utilizado, pois em sua maioria, estão em LP. Após a contação, dependendo da proposta pedagógica, exploro vocabulário, tais como: título, nome dos/das personagens, etc. (P14)

### **4.3 Exemplos de atividades na rotina de leitura**

As participantes P1, P2 e P8 trabalham com o reconto, dramatização e sequência de cenas para que os estudantes surdos possam compreender o contexto da história.

Reconto, dramatização. (P1)

Sequência de cenas, o antes o agora e o depois. (P2)

Leitura da história (em Libras), dramatização, descrição das cenas. (P8)

Já as participantes P3, P4, P9 e P11 fazem um reconhecimento do vocabulário para facilitar a compreensão do texto por parte dos alunos.

Reconhecimento das palavras, relacionar imagens das histórias com palavras. (P3)

Questionamentos sobre os personagens, tema e a funcionalidade do texto. (P4)

Utilização de imagens, desenho do vocabulário desconhecido para facilitar a compreensão. (P9)

Para a leitura de um texto, por exemplo, grifo ou deixo em negrito palavras-chave para melhor: identificação, apresento o texto no telão e leio junto com as crianças, depois fazemos discussão do conteúdo. (P11)

A participante P13 tem a preocupação de fazer uma sondagem nos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da história que será apresentada.

Narrativa/Contos Clássicos, apresento o título e peço aos alunos para contarem o que conhecem, depois parto para as imagens e ao final o escrito. (P13)

Por fim, as participantes P10 e P12 relatam a apresentação de cada página do livro aos estudantes surdos e trabalham com o sentido da história e não com palavras isoladas. Para Pereira (2016a), se é pela leitura que os surdos vão aprender a língua majoritária, a preocupação do professor deve pautar-se em possibilitar acesso a textos e não a palavras isoladas.

Apresentação de cada página do livro, garantindo o acesso à Língua Portuguesa escrita e imagens, devidamente acompanhada da interpretação em Libras. (P10)

Primeiro leio o livro sozinha, entendo a história e “coloco” cada parágrafo ou partes importantes em Libras e sinalizo o sentido da informação da história. Nunca palavra por palavra. (P12)

#### **4.4 A leitura como um recurso eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa**

De acordo com os relatos abaixo, observamos que a rotina de leitura aos estudantes surdos é primordial para o aprendizado da Língua Portuguesa na

modalidade escrita e para que os surdos possam ser inseridos no mundo letrado.

Sim, a leitura é sempre importante. Sem leitura o aluno não escreve. (P1)

Sim, porque é através da leitura que eles adquirem a L2, necessita de contato com livros. (P4)

Sim, subsidia para a inserção no mundo que é letrado. (P6)

Como para qualquer criança ouvinte, o surdo se beneficia do aprendizado da Língua Portuguesa através da leitura de diversos gêneros textuais. (P8)

Sim, pois é a porta de entrada para a língua portuguesa na modalidade escrita que é a proposta de atuação da escola bilíngue. (P10)

Sim, porque o aluno em contato com a leitura aprende a ter uma postura leitora, está em contato com o mundo letrado, e compreende o significado e a importância que a Língua Portuguesa tem na vida e para a vida, aprende a função social da LP em sua e na vida das pessoas. (P11)

Sim. Porque ele lendo começa a perceber a estrutura da Língua Portuguesa na modalidade escrita, ajudando-o a perceber a função social da escrita. (P12)

Fundamental, para que eles possam se apropriar cada vez mais das práticas de leitura e escrita contidas na sociedade. (P13)

[Fernandes \(2006\)](#) corrobora com os resultados expostos acima quando afirma que a única via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os surdos, aprender a escrita significa aprender língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. [Goulart \(2006\)](#) também destaca que crianças que participam desde cedo de atividades que privilegiam atos de leitura e de escrita, a partir de histórias ou da visualização do contato dos seus familiares com a linguagem escrita, chegam à escola sendo capazes de perceber a função social da mesma. Corrobora também com os resultados dessa pesquisa a constatação de [Schemberg, Guarinello e Santana \(2009\)](#) acerca da importância de proporcionar um trabalho com a leitura e escrita para privilegiar práticas significativas com a linguagem certamente irá refletir na maneira como o surdo irá se constituir como leitor e autor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sobre o planejamento e frequência em que ocorre a rotina de leitura aos alunos surdos, o desenvolvimento desta pesquisa nos levou a elaboração de um questionário, que permitiu atingir os objetivos propostos. A maioria das respostas dos questionários nos levou a constatar que os professores trabalham com a leitura e com a apresentação de diferentes gêneros aos estudantes surdos, entretanto, algumas participantes ainda não faz esse trabalho com muita frequência.

As pesquisas nos levam a concluir que a leitura é o caminho para que os estudantes surdos possam aprender a Língua Portuguesa, mas para que isso ocorra, eles precisam do apoio de um professor fluente na Libras e na Língua Portuguesa. E os estudantes precisam também ter domínio da Libras para que o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita ocorra gradualmente. Assim, espera-se que os estudantes surdos se tornem leitores autônomos, capazes de compreender diferentes textos e elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. À medida que os estudantes vão tendo a oportunidade de conhecer diferentes gêneros textuais, o conhecimento deles sobre a língua vai se ampliando e, dessa forma, suas produções vão ganhando mais elementos da Língua Portuguesa.

Isso nos leva a considerar que é necessário capacitar os professores sobre a importância da rotina de leitura aos estudantes surdos, desde a Educação Infantil, para que eles tenham acesso ao mundo letrado. Por fim, novos estudos sobre esse assunto poderão surgir com outros instrumentos de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. F. *Práticas de Ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos*. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013\\_100134\\_maly.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_100134_maly.pdf)>. Acesso em: 6 dez. 2017.

BAPTISTA, M. M. B. S. Alunos surdos: aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa. Actas do I EIELP. *Exedra*, Coimbra, v. 9, p. 197-208, 2010. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/02/18-MadalenaBatista.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

**BRASIL.** *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

**BRASIL.** 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/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

**BRASIL.** Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em 06 dez. 2017.

**BRASIL.** Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

**CARNEIRO, R. U. C.; SCHIAVON, D. N.; CAPELLINI, V. L. M. F.** *Breve Relato Histórico sobre Pessoas com Deficiência Auditiva/Surdez e as Implicações Educacionais*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016. Trata-se do texto 1 da disciplina 1 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Acesso em: 25 fev. 2017.

**DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F.** Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.18-19, p. 32-41, dez./jul. 2002-2003.

**FERNANDES, S.** Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

**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*. São Paulo: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2012, p, 133-152. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af->



v7\_obraindividual\_giroto\_martins\_berberian\_2012-pcg.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2017.

**GOULART, C.** Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-462, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v11133.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

**LIMA, A. G. B.** O Conceito de 1ª e 2ª Línguas e a Aquisição da Língua Portuguesa como L2. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, v. 10-11, 2005. Disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/533832/revista-arqueiro-n%C2%BA11>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

**LODI, A. C. B.** Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento In: GIROTTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2012. p. 133-152. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v7\\_obraindividual\\_giroto\\_martins\\_berberian\\_2012-pcg.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v7_obraindividual_giroto_martins_berberian_2012-pcg.pdf)>. Acesso em: 6 dez. 2017.

**MOURA, D. R.** *O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14016/1/Debora%20Rodrigues%20Moura.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

**PEREIRA, M. C. C.** *Ensino da Língua Portuguesa para Surdos*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016a. Trata-se do texto 2 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto1.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

**PEREIRA, M. C. C.** *Leitura e Surdez*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016b. Trata-se do texto 4 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto3.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2017.

**PEREIRA, M. C. C.** *Ensino de Língua para Surdos*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016c. Trata-se do texto 1 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252174/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252174/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto2.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2017.

PEREIRA, M. C. C. *Ensino e Aprendizagem da Escrita*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016d. Trata-se do texto 3 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252172/3/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto4.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252172/3/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto4.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SÃO PAULO (Município). 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: SME/DOT, 2008.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P. O. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.2, p.251-268, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/06.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

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

SPINK, M. J. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 33-50, 2014. Edição Especial.

*Recebido em 07 de julho de 2017  
Aprovado em 06 de dezembro de 2017*

Para citar e referenciar este artigo:

FERREIRA, Daniela Alves; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Leitura para estudantes surdos: um recurso para o aprendizado da língua portuguesa. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 2, p.199-224, 2017. ISSN 2525-3476.