

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ELIANE MARQUES MENDONÇA**

**ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS NO  
BRASIL DE 2005 A 2015**

**São Paulo  
2018**

**ELIANE MARQUES MENDONÇA**

**ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS NO  
BRASIL DE 2005 A 2015**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Faculdade de Educação da Universidade  
de São Paulo, para obtenção do título de  
Mestre em Educação Especial.  
Área de concentração: Educação Especial.  
Orientadora: Profa. Dra. Karina Soledad  
Maldonado Molina

Versão Corrigida

**São Paulo**

**2018**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Me Marques Mendonça, Eliane  
ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES  
SURDOS NO BRASIL DE 2005 A 2015 / Eliane Marques  
Mendonça; orientadora Karina Soledad Maldonado  
Molina . -- São Paulo, 2018.  
162 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

1. Educação de surdos. 2. Estado da arte. 3.  
Leitura. 4. Letramento. I. Soledad Maldonado Molina  
, Karina , orient. II. Título.

## **Banca examinadora**

Eliane Marques Mendonça

Estado da arte sobre a formação de leitores surdos no Brasil de 2005 a 2015

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em  
Educação Especial.

Área de Concentração: Educação Especial

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dra. Karina Soledad Maldonado Molina

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia Regina Vieira

Instituição: Universidade Federal do ABC

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dra. Veronica dos Reis Mariano Souza

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico esta dissertação a todos os surdos brasileiros, pelo aprendizado profissional,  
acadêmico e humano que me proporcionaram.

## AGRADECIMENTOS

Sem o apoio de várias pessoas, esta dissertação de mestrado não chegaria ao “porto”.

Primeiramente, agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Karina Soledad Maldonado Molina, pela paciência, apoio, confiança, incentivo e por corrigir os meus equívocos de forma respeitosa e motivadora. Muito obrigada, pela excelente orientação e por não me deixar desistir.

Agradeço imensamente a Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia Regina Vieira pelas contribuições construtivas e pelo olhar metuculoso e sensível.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Veronica dos Reis Mariano Souza por ter aceitado o convite para participar da banca e pelas contribuições respeitosas e significativas.

De forma muito especial à amiga Lourdes Benedita Souza Silva, pela parceria, diálogos e apoio incondicional nas horas de dificuldades.

Igualmente, agradeço a minha mãe e minha irmã, pelo apoio, incentivo e por cuidar inúmeras vezes do meu bebê para que eu conseguisse concluir esse trabalho.

Ao meu filho “Marquinho” que chegou, inesperadamente, no meio desse processo de pesquisa e trouxe para minha vida amor, equilíbrio, discernimento e tranquilidade. Sua chegada serviu de incentivo para que conseguisse chegar ao fim desse trajeto.

Ao meu pai e meu irmão (*in memorian*) que mesmo ausentes fisicamente, suas presenças simbólicas me incentivaram a seguir em frente.

Agradeço também a toda equipe da EMEBS Vera Lúcia Aparecida Ribeiro.

E, por último, mas não menos especiais, a todos estudantes surdos que cruzaram o meu caminho e me provaram que ensinar e aprender é um caminho de mão dupla.

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia” (BOSI, 2003, p. 45)

## Resumo

Mendonça, Eliane Marques. **ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS NO BRASIL DE 2005 A 2015**. 2018. f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Na conjuntura da educação dos surdos brasileiros, observamos indagações e inquietações sobre a aquisição da L2, sobretudo no que se refere a leitura e escrita. Devido a amplitude dessas questões, esse estudo teve como temática a leitura e o letramento de estudantes surdos, justificado pela necessidade de ter um panorama amplo da produção acadêmica a respeito da formação do leitor surdo, a fim de verificar o avanço das pesquisas e reconhecer as lacunas presentes nesta área do conhecimento. Caracterizada como pesquisa do tipo estado da arte, este estudo teve como objetivo geral inventariar e sistematizar a produção sobre a formação do leitor surdo no Brasil entre os anos de 2005 a 2015. A definição do período, 2005 a 2015, como marco temporal, derivou da regulamentação do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse estudo bibliográfico documental utiliza o método da abordagem descritiva com análise quantitativa e qualitativa. O *corpus* de análise foi composto de pesquisas de doutorado, de mestrado e artigos científicos. Na busca de dados, foram utilizados os seguintes descritores: “leitura and surd\*” e “letramento and surd\*”. Para a sistematização e análise dos dados coletados, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: Quantidade de Produções por Base de Dados, Levantamento Detalhado por Base de Dados, Quantidade por Tipo de Produção, Distribuição de Teses, Dissertações e Artigos por Ano de Publicação, Produções Acadêmicas por Universidades, Levantamento de Teses e Dissertações por Região, Distribuição por Área do Conhecimento, Distribuição das Publicações nas Áreas da Educação e Saúde, Tipologia das Pesquisas, Tipo de Coleta de Dados das Pesquisas, Referenciais Teóricos nas Áreas da Surdez e Leitura/Letramento, Concepção de Surdez, Concepção de Leitura e Lacunas nos Resumos. Os resultados da pesquisa indicam que estudos com a temática leitura e letramento do surdo tem se consolidado como área de interesse em diferentes universidades localizadas em distintas regiões do país, sobremaneira, na região Sudeste. A análise da produção acadêmica numa perspectiva diacrônica demonstra o crescimento no número de publicações. No tangente as áreas de origem das produções, sua distribuição se localiza em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a área da Educação. Sobre os referenciais teóricos, Bakhtin e Vygotsky foram os mais citados, evidenciando maior interesse em compreender a leitura numa perspectiva sócio-histórico-cultural e dialógica. Quanto à educação bilíngue para surdos verificou que as práticas de ensino ainda não estão consolidadas. O levantamento realizado evidenciou que os estudos apresentam convergências e se imbricam. É possível afirmar que a maior parte das práticas de leitura para surdos permanece sob o enfoque do estruturalismo. Os gêneros discursivos multimodais e o letramento dos surdos na perspectiva dos multiletramentos apresentaram benefícios para a formação do leitor surdo, entretanto há escassez de trabalhos sobre o tema. Conclui-se que a formação do leitor surdo em uma perspectiva que reconheça suas peculiaridades ainda é um tema em desenvolvimento e que alguns resultados aqui evidenciados necessitam ser objeto de novos estudos.

Palavras-chave: Educação de surdos. Estado da arte. Leitura. Letramento.



## Abstract

MENDONÇA, Eliane Marques. **STATE OF THE ART ON THE FORMATION OF DEAF READERS IN BRAZIL FROM 2005 TO 2015**. 2018. Dissertation (Master in Special Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

In current education of the deaf in Brazil, it is observed inquiries and concerns regarding the acquisition of L2, mainly accounting to reading and writing. Due to the extent of this questioning and the need to have a broad overview of the academic production on the formation of the deaf reader, this study had as theme the reading and literacy of deaf students as to check research progress and recognize gaps in this area of knowledge. Characterized as a state-of-the-art research, this study had as general objective to inventory and systematize the production on the formation of the deaf reader in Brazil between the years 2005 and 2015. The definition of the period, 2005 to 2015, as a time frame, derived from the regulation of Decree No. 5,626, dated December 22, 2005. This bibliographic documentary study used the descriptive approach with quantitative and qualitative analysis, and the *corpus* of such was composed of doctoral, master's and scientific research. In the data search, the following descriptors were used: "reading and deaf(ness)" and "literacy and deaf(ness)". As for the systematization and analysis of the collected data, the following categories of analysis were established: Quantity of Productions by Database, Detailed Survey by Database, Quantity by Type of Production, Distribution of Theses, Dissertations and Articles by Year of Publication, Academic Productions by Universities, Thesis and Dissertations Survey by Region, Distribution by Area of Knowledge, Distribution of Publications in Education and Health Areas, Types of Research, Type of Survey Data Collection, Benchmarks Theorists in Areas of Deafness and Reading/Literacy, Conception of Deafness, Conception of Reading and Gaps in Abstracts. The results of the research indicated that studies on reading and literacy of the deaf have consolidated as an area of interest in different universities located in different regions of the country, especially in the Southeast. The analysis of academic production in a diachronic perspective demonstrates the growth in the number of publications. As to the source of production areas, its distribution is located in different areas of knowledge, mainly the area of Education. Regarding theoretical references, Bakhtin and Vygotsky were the most cited, evidencing a greater interest in understanding reading from a socio-historical-cultural and dialogical perspective. Concerning bilingual education for the deaf, it was found that teaching practices have not yet been consolidated. The obtained survey evidenced that the studies present convergences and interlock. It is possible to say that most reading practices for the deaf remain under the focus of structuralism. The multimodal discursive genres and the literacy of deaf people in the perspective of multiliteracies presented benefits for the formation of the deaf reader, however there is a shortage of works on the subject. It is concluded that the formation of the deaf reader in a perspective that recognizes their peculiarities is still a developing topic and that some results evidenced here need to be subject of further studies.

Keywords: Education of the deaf. Literacy. Reading. State of the art.

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Dados de matrículas Educação Infantil.....                               | 55  |
| Gráfico 2 – Dados de matrículas no Ensino Fundamental.....                           | 55  |
| Gráfico 3 – Dados de matrículas no Ensino Médio.....                                 | 56  |
| Gráfico 4 – Quantidade de Produções por Base de Dados.....                           | 87  |
| Gráfico 5 - Levantamento Detalhado por Base de Dados.....                            | 88  |
| Gráfico 6 - Quantidade por Tipo de Produção.....                                     | 89  |
| Gráfico 7 – Distribuição de Teses, Dissertações e Artigos por Ano de Publicação..... | 90  |
| Gráfico 8 – Levantamento de Teses e Dissertações por Região.....                     | 92  |
| Gráfico 9 – Distribuição das Publicações nas Áreas da Educação e Saúde.....          | 95  |
| Gráfico 10 – Tipologia das Pesquisas.....  | 95  |
| Gráfico 11 – Tipo de Coleta de Dados das Pesquisas.....                              | 96  |
| Gráfico 12 – Referenciais Teóricos nas Áreas da Surdez e Leitura/Letramento.....     | 97  |
| Gráfico 13 – Concepções de Surdez.....   | 98  |
| Gráfico 14 – Lacunas nos Resumos.....  | 100 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Distribuição de Teses, Dissertações e Artigos por Ano de Publicação..... | 90 |
| Tabela 2 – Produções Acadêmicas por Universidades.....                              | 91 |
| Tabela 3 – Dados sobre Surdez.....  | 93 |
| Tabela 4 – Distribuição por Área do Conhecimento.....                               | 93 |
| Tabela 5 – Concepção de Leitura.....  | 99 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| ABNT   | Associação Brasileira de Normas Técnicas  |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado   |
| APAE   | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  |
| ASL    | American Sign Language  |
| BDTD   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações   |
| BPC    | Benefício de Prestação Continuada   |
| BVS    | Biblioteca Virtual em Saúde   |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CEB    | Câmara de Educação Básica   |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial  |
| CF     | Constituição Federal  |
| CM     | Configuração das mãos   |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação   |
| DAC    | Deaf Action Committee   |
| DAL    | Dispositivo de Aquisição de Linguagem   |
| DOAJ   | Directory of Open Access Journals   |
| ECA    | Estatuto da Criança do Adolescente  |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos  |
| EMEBS  | Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos   |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GNL    | Grupo de Nova Londres   |
| IBC    | Instituto Benjamim Constant   |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| INES   | Instituto Nacional de Educação de Surdos  |
| L      | Locação   |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| LE     | Língua Estrangeira  |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais   |
| LILACS | Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde  |
| L1     | Primeira língua   |

|        |  |
|--------|--|
| L2     | Segunda língua   |
| M      | Movimento  |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| NEL    | Novos Estudos do Letramento  |
| ONU    | Organização das Nações Unidas  |
| PA     | Ponto de articulação   |
| PDE    | Plano de Desenvolvimento da Educação                                     |
| PCNS   | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PMSP   | Prefeitura do Município de São Paulo                                     |
| PNE    | Plano Nacional de Educação   |
| SAAI   | Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão                                |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online                                     |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEESP  | Secretaria de Educação do Estado de São Paulo                            |
| TICs   | Tecnologia da Informação e Comunicação                                   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura         |
| UNESP  | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”                 |
| USP    | Universidade de São Paulo  |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 15  |
| <b>CAPÍTULO 1: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DISCURSIVA SOBRE A SURDEZ.</b>   | 24  |
| 1.1 Concepções sobre a surdez: deficiência ou diferença? .....   | 24  |
| 1.2 Breve panorama histórico da educação do surdo .....  | 26  |
| 1.3 A educação do surdo no Brasil .....  | 29  |
| 1.4 Tendências pedagógicas para o ensino dos surdos .....  | 30  |
| 1.4.1 Oralismo .....   | 31  |
| 1.4.2 Comunicação total .....  | 32  |
| 1.4.3 Bilinguismo .....  | 34  |
| 1.5 Reflexões sobre o insucesso educacional do surdo .....   | 36  |
| <b>CAPÍTULO 2: ATUALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA<br/>        PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....            | 41  |
| 2.1 Os Dispositivos Legais da Educação Especial no Brasil.....   | 42  |
| 2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....   | 52  |
| 2.2 Política de Inclusão: Atendimento Educacional Especializado para Surdos.....                                       | 56  |
| <b>CAPÍTULO 3: LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: Línguas em Inter(ação) na<br/>        Formação de Leitores Surdos</b> ..... | 59  |
| 3.1 Breve Histórico da Colonização Linguística no Brasil. ....   | 60  |
| 3.2 O Ensino de Língua Portuguesa no Sistema Educacional Brasileiro .....  | 62  |
| 3.3 Concepções de Língua(gem) que Subjzagem o Ensino de Língua Portuguesa para<br>Surdos.....                          | 64  |
| 3.4 Peculiaridades das Línguas de Sinais .....   | 66  |
| 3.5 O Ensino da Língua Portuguesa para Surdos .....  | 68  |
| <b>CAPÍTULO 4: O SURDO E A LEITURA</b> .....   | 71  |
| 4.1 Concepções e Modelos de Leitura .....  | 72  |
| 4.2 Práticas Sociais de Leitura: do Letramento aos Multiletramentos .....  | 76  |
| 4.3 Processos de Ensino e Aprendizagem de Leitura para Surdos .....  | 79  |
| <b>CAPÍTULO 5: PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DE<br/>        RESULTADOS</b> .....                                | 84  |
| 5.1 Estratégias Utilizadas .....   | 85  |
| 5.2 Apresentação dos resultados.....   | 87  |
| <b>CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....  | 102 |
| 6.1 Os Textos Analisados: o que revelam as produções que compõem o <i>corpus</i> deste<br>estudo .....                 | 102 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 118 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 123 |
| <b>APÊNDICE 1</b> .....  | 131 |
| <b>APÊNDICE 2</b> .....  | 136 |
| <b>APÊNDICE 3</b> .....  | 149 |

## INTRODUÇÃO

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já (SARAMAGO, 2007, p.475-6).

Início a escrita desta dissertação com um texto de José Saramago, pois como o autor penso que as nossas experiências são análogas às viagens que fazemos, ora por caminhos conhecidos, ora ignorados. Neste contexto, concebo como viagem não apenas as territoriais, mas também, as dos pensamentos, as das memórias, as realizadas através das páginas escritas, entre outras.

Nos percursos da vida, na construção do nosso conhecimento e no modo pelo qual interpretamos a realidade, nos deparamos com várias descobertas e redescobertas, num movimento contínuo de inaugurar novos olhares.

As observações aqui presentes emanam das minhas lembranças. Revisitar minhas recordações me trouxe a oportunidade de rever minha trajetória e me deparar com as escolhas que fiz; com os avanços e retrocessos; com as alegrias e dissabores; sobretudo me permitiu um encontro comigo mesma.

### **Minhas raízes...**

Sou a mais velha de três filhos e oriunda de uma família de origem humilde. Meu pai, já falecido, nascido no interior de São Paulo, veio à capital em busca de melhores condições de vida. Iniciou sua vida profissional como aprendiz de carpinteiro e ao longo de sua trajetória tornou-se microempresário no ramo da construção civil. Minha mãe, nordestina, à procura da realização dos mesmos sonhos que meu pai: casar, construir família, melhorar a condição financeira... o conheceu nesta cidade e rumaram juntos por vinte e cinco anos. Ambos possuíam pouca ou nenhuma escolaridade formal, no entanto tal condição não os impediu de prosperar e dar boa educação aos filhos.

### **Nos muros da escola**

Sempre estudei em escola pública e cursei a mesma escola do primeiro ano do Ensino Fundamental ao segundo do Médio. Tenho boas recordações da escola e de alguns professores.

Não era uma leitora assídua, lia somente as obras obrigatórias escolares. Também não costumava estudar em casa, apenas decorava questões para as provas. A escola para mim era um bom lugar, mas nunca a reconheci como instrumento de transformação em minha vida.

Não compreendia porque certos conteúdos eram ensinados e outros não; porque silenciar quando muito tinha a falar ou ainda quando era “obrigatório” usar a linha no desenho da casa para que ela não ficasse livre no ar; também era “proibido” naquela época pintar a árvore de outra cor que não fosse verde. Por vezes, senti minha criatividade e imaginação serem cerceadas.

À revelia de meus pais que gostariam que eu me dedicasse somente aos estudos e após concluí-los fosse para o mercado de trabalho, abandonei a escola e fui trabalhar. Na época meus pais não tinham a pretensão de que algum de seus três filhos cursasse o Ensino Superior, pois concluir o Ensino Médio seria o grau de instrução mais alto que alguém da família paterna ou materna atingira.

### **Trajetória profissional: muitos caminhos, desvios, atalhos e rotas**

Meu primeiro emprego foi em um escritório contábil como assistente. Depois como atendente em uma ótica. Nesse período conseguia conciliar o trabalho e a escola. Num dado momento recebi uma proposta para trabalhar no Aeroporto Santos Dumont, no Rio de Janeiro, como vendedora autônoma na Editora Globo. Aceitei, mas abandonei a escola.

Vivi no Rio de Janeiro por dez anos, no início morava sozinha em um quarto de hotel no bairro do Flamengo, ao lado do Palácio do Catete. Fui conhecê-lo e pesquisar a história. Entre a solidão do quarto e a curiosidade pelos fatos históricos iniciei uma história de amor com os livros. Foi nesse período em que me tornei leitora, de fato. Devorava livros, revistas, gibis e jornais e a leitura passou a ser minha companheira. Nesta mesma época conheci meu marido.

Ao retornar a São Paulo, incentivada pela minha sogra (pedagoga aposentada) e pela possibilidade de evolução profissional, decidi retomar os estudos. Neste período, trabalhei em uma empresa que investia muito na formação de seus funcionários, tive a oportunidade de fazer muitos cursos na área financeira, contábil e inglês. Entusiasmada e com vontade de me aperfeiçoar, retomei os estudos e ingressei num curso de educação de jovens e adultos (EJA). Vale apontar que, nessa fase encarava a escola de maneira diferente. Tinha ânsia em aprender. Revi muitos conceitos já aprendidos outrora, mas dessa vez ressignificados.



O grupo também era muito bom e curioso, a impressão que tenho é que embora já não fossemos mais crianças, agíamos como tal diante da aprendizagem. A professora de Português, ao ver nosso entusiasmo, nos fomentava a prosseguir nos estudos. Indicou várias obras e nos ajudou a encarar o vestibular.

Inspirada por ela e pelo discurso apaixonado com que minha sogra narrava suas histórias profissionais, não tive dúvida: optei por Letras. Entretanto, não tinha a pretensão de trocar novamente de profissão. Mas, como diz Saramago: “a viagem não acaba nunca”, e em minha trajetória me deparei novamente com mudança de rota.

Em um sábado de manhã fui fazer um voluntariado. Minha função era descascar legumes para ajudar a fazer a sopa. No entanto, a instrutora faltou e me pediram para substituí-la. Tremi e tremi muito, mas simplesmente adorei! Tive a impressão de finalmente ter me encontrado profissionalmente. Fiquei com as crianças por um ano, pedi demissão da empresa e me tornei professora eventual no Governo do Estado de São Paulo.

Em 2009, prestei concurso para professora na Prefeitura Municipal de São Paulo. Ingressei em dois cargos: Português e Inglês, em 2010. No cargo de Inglês atuei na EJA e como professora de Informática Educativa, porém exonerei o cargo após três anos. No cargo de Português fui para uma escola da periferia na qual havia muitos alunos com deficiência. Fiquei angustiada, pois não sabia como incluir, de fato, todos em minhas aulas. Concomitantemente, a Prefeitura Municipal de São Paulo em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), ofertou um curso de especialização na área da Educação Especial aos professores da rede.

### **E, nasce a pesquisadora...**

Fui selecionada para fazer o curso na área da surdez. Como parte do processo, os professores, depois de formados, deveriam atuar por quatro anos na escola bilíngue. Em 2012, comecei a lecionar Português para alunos surdos na EMEBS Professora Vera Lúcia Aparecida Ribeiro.

Ao ingressar na escola bilíngue, novamente, me vi inquieta, visto que a minha formação me permitiu conhecer as possíveis causas da surdez, a cultura e a identidade surda, sua história, entre outros elementos peculiares a este grupo. No entanto, a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais), que é de suma importância para que o surdo apreenda e compreenda o mundo e suas demandas, foi relegada a segundo plano, uma vez que sua carga horária era de apenas 40 horas. Além disso, o conteúdo contemplado era de sintagmas isolados, alguns substantivos, adjetivos e verbos.

Minha formação foi boa, mas incompleta, estudamos muito a teoria sem relacioná-la à prática. Além disso, eu não tinha como me comunicar com os estudantes, uma vez que sabia alguns poucos sinais isolados. Indagava-me: como ensinar uma segunda língua, se eu não consigo me comunicar na primeira? Não tive dúvidas, optei pela comunicação total: fazia mímicas, gestos, desenhos e levava vídeos, ou seja, tive que me reinventar. Também pude contar com a ajuda de colegas experientes que me auxiliaram no aprendizado da Libras.

No início os estudantes me rejeitaram devido à falta de língua, mas aos poucos construímos uma relação de troca e de afetividade. As aulas começaram a fluir e, quando me faltavam elementos comunicativos eles, muito prestativos, me ajudavam. Era até engraçado as trocas linguísticas e confusões que eu fazia, e isto foi relevante para a nossa aproximação.

No segundo semestre, já imersa na cultura, língua e identidade surda pude observar que as dificuldades em ser professora de Português de surdos transcendiam a questão linguística. Percebi que questões sociais, políticas, econômicas e culturais estavam estreitamente implicadas no processo educacional dos surdos e refletiam em suas aprendizagens.

Grande parte dos estudantes surdos da unidade escolar eram filhos de pais ouvintes, motivo pelo qual muitos adquiriam a língua de sinais na escola, sendo lá o *locus* principal de suas interações comunicativas.

Ensinar português para o surdo se mostrou um desafio muito intenso, pois mesmo após passarem longos anos nos bancos escolares a maioria dos estudantes não dominava a L2 (Língua Portuguesa), não eram leitores e nem escritores. Sempre questionei se o problema estava nas estratégias de ensino ou na falta de linguagem e língua.

Desde a minha graduação a questão da precariedade do ensino da leitura me preocupa. Concebo que ler é um direito social e de extrema relevância na formação integral da pessoa. Para mim a leitura vai da instrução à fruição estética, do mundo da leitura a leitura do mundo e vice-versa.

Ansiosa em compreender, analisar e superar os desafios de formar leitores surdos busquei “receitas prontas” nas produções científicas, todavia o que encontrei foram publicações escassas. Através das minhas pesquisas iniciais, pude verificar que o modelo bilíngue, no Brasil, ainda é incipiente, em construção e que demanda mais estudo e sistematização.

Além disso, a teoria é indissociável da prática, e a primeira subsidia a segunda num movimento dialético. Sendo assim, a prática eficaz requer maior sistematização de estudo, conhecimento da teoria de modo que esta subsidie os modos de ensinar, respaldada pelas necessidades educacionais de um determinado grupo inserido num contexto único.

De acordo com Paulo Freire (1989, p.39): “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” Independente das diferenças individuais ou sociais, todos são capazes de aprender. O aprendizado é contínuo e, a cada nova descoberta percebemos o quanto há para ser desvelado, produzido, interpretado... Fecho este parágrafo consoante a Saramago (2007, p. 475): “[...]‘Não há mais que ver’ sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra”, sabendo que é apenas o início de muitas “viagens” que estão porvir.

Reconhecendo que a prática docente requer mais do que um simples “modo de fazer”, é (re)construção constante e variante, determinada pelo *lócus* e contexto sócio-histórico-cultural e interessada em pesquisar mais sobre as questões que me inquietam e outras que surgirem, ingressei em 2015, no curso de Mestrado, na Faculdade de Educação da USP. E teve início um novo capítulo de minha vida pessoal e profissional

### **A pesquisa**

Historicamente, proposições sobre a surdez foram fundamentadas em uma lógica que a incluía numa perspectiva clínica-terapêutica. Sob esta compreensão (clínico-terapêutica), a surdez é entendida enquanto falta e deficiência. A partir da década de 1970, a concepção socioantropológica ganha notoriedade e, nesta perspectiva, a surdez passa a ser entendida como diferença cultural, linguística e identitária.

O pressuposto da surdez como diferença cultural e linguística é corroborado por Wrigley (1996), de acordo com o autor o tema surdez, mais que uma questão de audiologia, é um problema epistemológico.

As duas concepções sobre a surdez (clínico-terapêutica e socioantropológica) acompanham, orientam e influenciam, secularmente, a educação do surdo. Sendo que, a primeira atribui à surdez as dificuldades e/ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da língua oral e escolar; a segunda compreende que as dificuldades remetem ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sob a influência dessas duas concepções a educação dos surdos é marcada por propostas divergentes. Três propostas se destacam no atendimento educacional dos

surdos, são elas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Estas propostas se diferenciam a respeito do *status* que conferem a língua de sinais.

De acordo com Góes (2002) alguns pesquisadores da área da surdez consideram que a educação oralista tem caráter terapêutico, de tratar e reduzir os déficits. Nesta compreensão, o surdo se aproxima mais do modelo de paciente com deficiência auditiva do que estudante com direito à aprendizagem.

O Oralismo sofreu duras críticas em decorrência do fracasso escolar massivo, visto que a aquisição da língua de forma não natural resulta em dificuldades linguísticas e cognitivas (GÓES, 2002), além disso, acentuou ainda mais a desigualdade entre surdos e ouvintes.

A abordagem da Comunicação Total emerge visando o desenvolvimento integral do surdo e, desse modo, o ensino deveria ser ajustado de modo a atender suas necessidades. Nesta abordagem recorre-se ao uso de variados recursos comunicativos, a fim de garantir a comunicação e a interação. Entretanto, essa filosofia também foi alvo de debates e críticas, já que o espaço maior foi dado à língua majoritária.

Na década de 1980, após o advento da Comunicação Total, o interesse pelo estudo da língua de sinais e as contribuições que seu uso poderia oferecer ao procedimento educacional do surdo, apontaram para possibilidades educacionais orientadas pela abordagem bilíngue. Esta abordagem tem como pressuposto o trabalho educacional em duas línguas: a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária de sua comunidade como segunda língua (L2).

O Bilinguismo difere-se da Comunicação Total, pois propõe que as duas línguas devam ser ensinadas separadamente e com primazia de uma língua sobre a outra. Também se contrapõe ao Oralismo ao conceber o aprendizado de duas línguas, ademais, considera o canal visogestual de grande relevância na aquisição de linguagem para o surdo.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 43) “o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”. Desse modo, pensar em bilinguismo pressupõe considerar e respeitar o surdo em suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias.

Atualmente, o Bilinguismo está ocupando grande espaço no cenário educacional e científico mundial. Entretanto, não há consenso entre os profissionais bilinguistas a respeito das teorias que servirão de suporte, porém há consonância de que o surdo deva ser bilíngue e de que a língua de sinais deva ser aprendida o quanto antes.

As demandas dos novos tempos apontam para a necessidade da superação da hegemonia clínica-terapêutica imposta à educação dos surdos que tornou a escola uma extensão do espaço da saúde distanciando-se de suas finalidades. Todavia, mesmo com as mudanças de perspectivas na educação dos surdos ocorridas no último século, com a recente democratização do ensino formal brasileiro e após um período longo de escolarização, estudos apontam que os estudantes surdos continuam apresentando fracasso escolar, sobretudo, no que concerne à linguagem escrita.

Atualmente, sob o paradigma da Educação para Todos, novas legislações foram instituídas a fim de incluírem todos no sistema educativo formal. No que tange à educação especial, nas últimas décadas as políticas públicas vêm ampliando e reforçando a compreensão de que as pessoas com deficiência devam ser incluídas na escola regular.

Um marco na educação dos surdos brasileiros é a regulamentação do Decreto nº 5.626/05. Este Decreto estabelece a inclusão da Libras como disciplina escolar, da formação do professor e do instrutor de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a organização da escola e classes bilíngues.

A Lei nº 13.146/15, reforça o direito da educação dos surdos e incumbe ao poder público a oferta da educação bilíngue, em Libras, como L1 e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita, em escolas ou classes bilíngues e em escolas inclusivas.

O ensino da Língua Portuguesa tem sido um desafio para os educadores de estudantes surdos. Até a década de 1980, os estudos sobre aquisição e apropriação da Língua Portuguesa para os surdos incidiam sobre os referenciais teóricos de linguagem, que definiam a língua como código. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo foi marcado, tradicionalmente, pelo ensino de palavras isoladas descontextualizadas e de frases estereotipadas, o que intensificou a dificuldade da aquisição da Língua Portuguesa.

De acordo com Vygotsky (1993) e Bahktin (2004), a apropriação da linguagem se dá por meio da interação social e da troca dialógica condizente às situações de interlocução deflagradas nas diferentes práticas sociais.

Frente a esta perspectiva, compreende-se que aportado nas relações sociais o sujeito se constitui e utiliza a linguagem para comunicar-se como também, para pensar. Neste sentido, a apropriação da língua natural e a troca dialógica que decorre desta apropriação favorece a abstração de conceitos e o afastamento do concreto. Assim, a

ausência de situações reais de uso de linguagem explicaria as dificuldades apresentadas pelo surdo que não se apropriou de nenhuma língua.

É importante destacar que, a maioria dos estudantes surdos são filhos de ouvintes e, desse modo, comumente é na escola que aprenderão tanto a L1 quanto a L2. Assim, caberá à escola numa perspectiva bilíngue propiciar em situações reais de comunicação e interação a aquisição da Língua Portuguesa e da Libras (uma língua de modalidade espaço-visual que utiliza movimentos gestuais, expressões faciais e corporais que são percebidos pela visão, como meio de comunicação).

A partir das contribuições de Vygotsky (1993) e Bakhtin (2004) o termo língua passa ser concebido como atividade discursiva, o que implica em transformações no ensino de Língua Portuguesa tanto para ouvintes, quanto para surdos. Assim, o objetivo do ensino da L2 para os surdos também passa a centrar-se na habilidade de compreender e produzir textos e não em repetição e memorização de palavras e frases.

Tradicionalmente, o ensino de leitura para surdos fundamentou-se em práticas pedagógicas embasadas nas abordagens ascendentes (*bottom up*) ou descendentes (*top-down*). Com base nos conhecimentos produzidos, amplia-se a ideia sobre a leitura que passa a ser concebida como atividade social. Além disso, devido à necessidade de um conceito que se referisse a aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, distinguindo-se de estudos sobre a alfabetização, surge o termo letramento.

As TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) trazem para o cenário educacional textos multimodais e multissemióticos que mesclam imagens estáticas e/ou em movimento, a sons, cores e links, impondo a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, consoantes às modalidades e semioses usadas, avultando, assim a visão de letramento para multiletramentos.

O processo de ensino e aprendizagem de leitura para surdos tem sido pesquisado a partir de diferentes perspectivas, tendo em vista que a leitura é um processo complexo que demanda uma abordagem multidisciplinar, já que ela abrange aspectos sociais, cognitivos e linguísticos.

Ao reconhecer a especificidade da surdez pautada na experiência visual e reconhecendo a legitimidade e o uso da Libras, uma língua viso-gestual, o letramento para surdos necessita ser entendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Assim, é preciso pensar a formação do leitor surdo a partir da perspectiva dos multiletramentos, uma vez que a utilização de recursos multimodais nas práticas educacionais para surdos, favorecerá seu acesso às práticas letradas.

Diante desses pressupostos, esse estudo tem como temática a leitura e o letramento de estudantes surdos, justificado pela necessidade de ter um panorama amplo da produção acadêmica a respeito da sua formação.

Caracterizada como pesquisa do tipo estado da arte, o objetivo geral desse estudo é inventariar e sistematizar a produção sobre a formação do leitor surdo no Brasil entre os anos de 2005 a 2015. A definição do período, 2005 a 2015, como marco temporal, derivou da regulamentação do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A pesquisa é composta por seis capítulos. No primeiro capítulo, historiciza-se a trajetória educacional do surdo no Brasil e no mundo, as concepções que subjazem cada filosofia de ensino e suas implicações educacionais. No segundo, apresentam-se os dispositivos legais da educação especial no Brasil, sob o paradigma da educação inclusiva. O terceiro, aborda a trajetória do ensino de Língua Portuguesa para os surdos. Também são explicitadas as concepções de língua(gem) que subjazem e orientam a educação dos surdos. O quarto, versa sobre as concepções, modelos e práticas sociais de leitura ([multi]letramento[s]), relacionando-as a formação do leitor surdo. O quinto, expõe o percurso metodológico e a apresentação dos resultados. No sexto discute-se os resultados. O último capítulo apresenta “o que dizem” as produções sobre a formação do leitor surdo.

## Capítulo 1 – CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DISCURSIVA SOBRE A SURDEZ

Realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam (FREIRE, 1996, p. 45).

Proposições sobre a surdez, historicamente, vem sendo fundamentadas em uma lógica que a inclui numa perspectiva clínica, terapêutica. Nesta concepção, a surdez é entendida enquanto falta e deficiência. Já, a concepção socioantropológica compreende a surdez enquanto diferença cultural, linguística e política. Vale salientar que, a primeira foi a ideologia dominante na educação dos surdos e a segunda é recente (década de 1990).

Os conceitos sobre a surdez, como quaisquer outros conceitos, também sofreram mudanças e transformações no decorrer de sua história, especialmente, a partir das décadas de 1980 e 1990 em que as discussões a respeito das concepções sobre o sujeito surdo, sua educabilidade e legitimidade da língua de sinais se intensificaram.

Este capítulo tem por objetivo historicizar a trajetória educacional do surdo no Brasil e no mundo, as concepções que subjazem cada filosofia de ensino e suas implicações educacionais.

Ressalta-se ainda que, neste trabalho compreendemos que a educação dos surdos deva superar os modelos clínico-terapêuticos impostos aos surdos durante séculos, uma vez que concebemos a surdez como diferença, os surdos como sujeitos de direito e que apreendem e compreendem o mundo tal como os ouvintes, porém utilizam estratégias diferenciadas deste grupo. Nesta perspectiva, partimos da concepção de que a ideologia socioantropológica é a que mais atende as necessidades dos surdos.

### 1.1 Concepções sobre a surdez: deficiência ou diferença?

[...] descobri que eu sou, de fato, diferente da maioria, e minha luta começou no sentido de que a surdez seja reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana. Ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente [...] (PIMENTA, N. 2001 p. 24).

Devido ao reconhecimento social, científico e institucional os discursos religiosos, médicos e terapêuticos sobre a surdez, marcam e categorizam os sujeitos



surdos. Historicamente, o tema surdez é permeado por vários conflitos, inquietações e embates. Mesmo com o avanço da ciência e dos vários estudos publicados sobre o tema, nas primeiras décadas no século XXI, ainda há indivíduos que concebem a surdez como anomalia ou doença.

À palavra surdez associam-se dois modelos: a perspectiva clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica, sendo que para a primeira a surdez é concebida como deficiência e para a segunda como diferença.

De acordo com a área médica a surdez é categorizada pelo grau do desvio (leve, moderada, severa e profunda); pela idade (pré-lingual, congênita ou adquirida antes da fala e pós-lingual - adquirida após o desenvolvimento da fala); pela localização (condutivas e neurossensoriais) e pela etiologia (hereditária ou adquirida). Compartilha dessa visão o Ministério da Educação que define a surdez como, “[...] perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (MEC, 2006 p. 21).

Ao estabelecer parâmetros através de medições a respeito da norma, média ou padrão em vários aspectos da vida humana a área da saúde fortaleceu o entendimento sobre a surdez na perspectiva clínico-terapêutica. Nesta compreensão, concomitante à imagem da norma estabelece-se o desvio e, assim, o ouvinte passa a ser o referencial na compreensão do surdo. Para Skliar (2001) a surdez comparada à comunidade ouvinte é compreendida como deficiência e, desse modo, os sujeitos surdos frente aos sujeitos ouvintes estariam em situação de desigualdade.

Decorre desse modelo a ênfase dada à reabilitação que visa compensar a deficiência auditiva por meio de próteses, implante coclear, cirurgias, correção da fala, da leitura orofacial, entre outros. O ponto central dessa perspectiva é a patologia e as intervenções necessárias para a normalização. Segundo Skliar (2001) esse modelo desconsidera a dimensão social.

Na década de 1970, ganha notoriedade a concepção socioantropológica na qual a surdez passa a ser entendida como diferença cultural, considerando-se também sua identidade e linguagem, ou seja, análoga a outras minorias linguísticas e étnicas. Nesse modelo, a ênfase não recai sobre a patologia ou a desigualdade dos surdos frente aos ouvintes, mas na construção de recursos que viabilizem a interação com o meio.

Segundo Ciccone (1996) a surdez é mais que uma patologia, é uma síndrome, de modo que o sujeito surdo não é apenas aquele que não pode ouvir, mas alguém capaz de

organizar seu mundo por meio da sinestesia e, desse modo, a surdez é concebida mais como diferença que deficiência. O pressuposto da surdez como diferença cultural e linguística é corroborado por Wrigley (1996), de acordo com o autor o tema surdez, mais que uma questão de audiologia, é um problema epistemológico.

Sob esta compreensão,

[...] uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nessa diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (SÁ, 2002, p.48).

Ainda, segundo a autora, a perspectiva clínico-terapêutica, tradicionalmente, influenciou a definição sobre a surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez, desconsiderando a experiência e os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve (SÁ, 2002).

Ao comparar a perspectiva clínico-terapêutica à concepção socioantropológica é possível perceber que enquanto a primeira atribui à surdez as dificuldades e/ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da língua oral e escolar; a segunda compreende que as dificuldades remetem ao processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, na concepção socioantropológica questiona-se os métodos educacionais e reconhece a língua de sinais como instrumento de comunicação, interação e aprendizagem.

Essas duas concepções sobre a surdez acompanham, orientam e influenciam, secularmente, a educação do surdo.

## **1.2 Breve panorama histórico da educação do surdo**

Historicamente, ao conceber o surdo como deficiente a sociedade o excluiu, o segregou e o classificou em normal e anormal. Além disso, a sociedade da época amparada pela Bíblia acreditava que os surdos não eram capazes de aprender e careciam de proteção do Estado.

Para Sacks (1989, p.31),

[...] a condição subumana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam falar (“No princípio era o Verbo”).

Até o século XV os surdos foram considerados incapazes de serem ensinados, ficando à margem da sociedade. No século XVI, o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), ensinou algumas crianças surdas de famílias nobres a

falar e ler, a fim de que estas pudessem ter seus direitos legais reconhecidos. Sua metodologia de ensino incluía a datilologia<sup>1</sup>, escrita e oralização. Ele também criou uma escola de professores surdos.

Em 1750, o Abade de L’Epee, se aproximou dos surdos pobres que perambulavam por Paris e aprendeu a língua de sinais. O Abade criou o sistema de sinais “metódicos” (combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada) e foi bem-sucedido, visto que possibilitou aos estudantes surdos comuns à aquisição da leitura e escrita em francês. Em 1755, fundou sua escola que foi a primeira a obter o apoio público.

De acordo com Sacks (1989, p.37):

Esse período – que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos – testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Simultaneamente, na Alemanha, Samuel Heinick, desenvolvia uma proposta oralista, que elege a língua oral como a ideal para integração do surdo na sociedade, em detrimento da língua de sinais. Ele fundou a primeira escola pública baseada no método oral. Sua metodologia foi confrontada com a de L’Epée e ambas submetidas à análise da comunidade científica, sendo que os argumentos de L’Epée foram considerados mais relevantes, motivo pelo qual a Heinick foram negados recursos para ampliação de seu instituto (GOLDFELD, 2002).

Thomas Gallaudet, educador estadunidense, viajou para a Europa a fim de conhecer os métodos de ensino para surdos e em busca de alguém que pudesse lhe ajudar a fundar uma escola em Hartford. Sua primeira visita foi a uma das escolas de Braidwood, na Inglaterra, uma escola que utilizava o método oral. No entanto, se recusaram a ensinar-lhe, alegando que era um “segredo”. Em seguida, Gallaudet, foi para Paris onde encontrou Laurent Clerc, um aluno surdo do Abade de L’Epée.

Em 1817, Clerc e Gallaudet, fundam a primeira escola para surdos nos Estados Unidos. A comunicação se dava, em todos os ambientes, por meio de um francês

---

<sup>1</sup> Datilologia ou Alfabeto Manual é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos.

sinalizado ajustado para o inglês. Devido o êxito que obtiveram outras escolas foram abertas, sendo que a maioria dos professores de surdos havia estudado em Hartford.

A American Sign Language (ASL) surge da hibridização da língua de sinais francesa, trazida por Clerc, com a língua de sinais nativa americana. Em 1850, o inglês sinalizado deixa de ser empregado e passa a ser utilizada a ASL em todas as escolas. Em 1864, a Universidade Gallaudet, a primeira escola superior para surdos foi fundada.

Nessa época, houve elevação no grau de escolarização dos surdos. Entretanto, mesmo com o êxito obtido, os conflitos e a oposição à língua de sinais ganham força. Segundo Sacks (1989, p. 41):

O grande ímpeto de educação e libertação dos surdos, que dominou a França entre 1770 e 1820, continuou assim seu curso triunfante nos Estados Unidos até 1870 (Clerc, sempre ativo até o final de sua vida e com um grande carisma pessoal, morreu em 1869). E depois – e esse é o ponto crucial em toda a história – a maré virou, voltou-se contra o uso do Sinal por e para os surdos. Em vinte anos, o trabalho de um século foi desfeito.

O método oral ganhou forças e muitos adeptos. Alguns defensores desse método chegavam a alegar que a língua de sinais era prejudicial na aprendizagem da língua oral. Um dos mais importantes e influentes adeptos da visão oralista foi Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, que devido seu prestígio e reconhecimento social, sua defesa sobre o oralismo, interferiu no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, em 1880, no qual os professores surdos foram excluídos da votação e a visão oralista se impôs, sendo que o uso dos sinais ficou oficialmente proibido.

Os estudantes surdos não podiam mais usar a língua de sinais, sendo submetidos à aprendizagem por intermédio da língua oral. Nesta perspectiva, acreditava-se que o desenvolvimento e aprendizagem dos surdos deveriam ser como a dos ouvintes. Por conseguinte, o objetivo central dos educadores de surdos passa a ser o desenvolvimento da língua oral.

Decorre desse movimento uma queda significativa na proporção de professores surdos que foi de cinquenta por cento em 1850, para doze por cento em 1960, ou seja, os surdos passaram a ser educados por professores ouvintes. Ademais, os alunos eram submetidos a treinamentos intensivos e exaustivos. No entanto, essa oralização não garantiu a qualidade da aprendizagem escolar, ao contrário, houve um retrocesso nas conquistas educacionais dos surdos (SACKS, 1989).

A visão oralista predominou durante muito tempo. Na década de sessenta, do século passado, historiadores, psicólogos, pais e professores de surdos começaram a

questionar sobre o que estaria acontecendo. Além disso, em 1970, o Oralismo perde força, pois William Stokoe publica um artigo em que demonstra que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais.

Nessa mesma época iniciam-se várias pesquisas acerca da Língua de Sinais. Dorothy Schiffler, professora e mãe de surdo, inicia o método *Total Approach* – Abordagem Total – que combina a utilização da língua de sinais, com a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual.

Roy Holcom adota o método *Total Approach*, porém altera o nome para *Total Communication* dando início a filosofia “Comunicação Total”, que utiliza todas as formas de comunicação na educação dos surdos.

Em 1980 surgiu o Bilinguismo que assume a língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária como segunda língua. Essa filosofia ganhou força em 1990 e vem se difundindo até hoje.

### **1.3 A educação do surdo no Brasil**

A educação do surdo no Brasil acompanhou as tendências e concepções teóricas, ideológicas e filosóficas internacionais. Neste país, a história da educação do surdo data de 1855, quando a convite do Imperador D. Pedro II, o professor francês H Ernest Huet veio trabalhar na educação de duas crianças surdas. Huet ficou surdo aos doze anos. Ele era signatário da ideia do Abade L’Epée, acreditava na educabilidade dos surdos e utilizava a língua de sinais.

Em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Segundo Goldfeld (2002), em 1911 o INES seguiu a tendência mundial oralista, entretanto o uso da língua de sinais foi utilizado em sala de aula até 1957, quando foi oficialmente proibido. Todavia, os alunos em conversas fora da sala de aula continuaram utilizando a língua de sinais.

Ainda em 1957, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos, conforme a Lei no 3.198, de 6 de julho de 1957. Durante muito tempo essa foi a única instituição oficial e recebia surdos de todo o Brasil e da América Latina.

Na década de sessenta do século passado já existiam instituições especializadas na educação de surdos que tinham como modelo a educação francesa. Esses espaços de educação oportunizaram a criação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma mistura

da língua de sinais francesa com as formas comunicativas utilizadas pelos surdos de todo o Brasil.

A Comunicação Total chegou ao Brasil no final da década 1970 e, em 1980 começou o bilinguismo. Ressalta-se que, historicamente, o percurso educacional dos surdos no Brasil, tal como no mundo, foi marcado por propostas divergentes.

#### **1.4 Tendências pedagógicas para o ensino dos surdos**

Há três propostas que se destacam no atendimento educacional dos surdos, são elas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Estas propostas se diferenciam a respeito do *status* que conferem a língua de sinais.

A filosofia oralista privilegia o uso da língua majoritária levando prejuízo a língua de sinais, uma vez que não reconhece sua legitimidade e, também, por acreditar que sua utilização prejudica a inserção social do surdo. De acordo com Góes (2002) alguns pesquisadores da área da surdez consideram que a educação oralista tem caráter terapêutico, de tratar e reduzir os déficits. Nesta compreensão, o surdo se aproxima mais do modelo de paciente com deficiência auditiva do que estudante com direito à aprendizagem.

O Oralismo sofreu duras críticas por não facilitar e nem favorecer o desenvolvimento do surdo em sua integralidade, visto que na pretensão de desenvolver a linguagem oral como meio de integração, essa abordagem acentuou ainda mais a desigualdade entre surdos e ouvintes. Além disso, a aquisição da língua de forma não natural resulta em dificuldades linguísticas e cognitivas (GÓES, 2002).

Frente ao fracasso educacional do Oralismo outras propostas emergiram. A abordagem da Comunicação Total defendeu o uso de variados recursos comunicativos. Esta proposta visou o desenvolvimento integral do surdo, para tal o ensino deveria ser ajustado de modo a atender suas necessidades. Contudo, essa filosofia também foi de alvo de debates e críticas, já que o espaço maior foi dado à língua majoritária.

Decorre desses debates a filosofia bilíngue, que considera a língua de sinais como a primeira língua do surdo, que deve ser aprendida o quanto antes e, como segunda língua a majoritária utilizada pela sociedade. Contudo, o modelo bilíngue traz em seu bojo diferentes modelos que acarretam também num cenário de embates.

### 1.4.1 Oralismo

O Oralismo sob o enfoque da perspectiva clínico-terapêutica concebe a surdez como deficiência e tem como propósito reabilitar a pessoa para aproximá-la do padrão da normalidade, também objetiva a aquisição da língua oral e a integração do surdo na sociedade.

De acordo com Goldfeld (2002) grande parte das metodologias baseadas no Oralismo se assenta no Gerativismo de Noam Chomsky. À luz desta teoria, a capacidade para adquirir linguagem é uma habilidade humana, salientando que, a linguagem não é algo a ser ensinada, mas que precisa de condições para que se desenvolva espontaneamente.

Acompanhando as ideias de Chomsky, as crianças surdas, assim como os outros seres humanos, têm uma propensão biológica para dominar uma língua se receberem o atendimento necessário. Desse modo, elas devem ser submetidas a um processo de reabilitação que começa com a estimulação auditiva precoce e o trabalho de oralização é direcionado de modo a possibilitar ao surdo o domínio gradual das regras gramaticais e um bom domínio da língua oral (GOLDFELD, 2002).

Segundo Goldfeld (2002) a filosofia oralista utiliza várias metodologias de oralização: método acupédico<sup>2</sup>, método Perdoncini<sup>3</sup>, método verbo-tonal<sup>4</sup>, entre outros. Essas metodologias se baseiam em hipóteses e práticas diferentes, no entanto se equiparam ao conceber a língua oral como a única forma desejável.

A ideia de que a estimulação deva ser introduzida o quanto antes é compartilhada pelos oralistas, pois alegam que caso a criança surda não a receba precocemente, poderá vir a se comunicar por gestos que resultariam em prejuízo ao aprendizado na língua oral.

---

<sup>2</sup> Método oral unissensorial, acupédico que utiliza “somente a pista auditiva na educação do deficiente auditivo. Esse método tem como objetivo integrar a audição na personalidade da criança.

<sup>3</sup> O método Perdoncini é uma Metodologia Audiofonatória – de Educação Auditiva e Linguagem para pessoas com Surdez. O método tem por objetivo a utilização do resíduo auditivo (amplificado) para chegar à voz, a fala e a linguagem.

<sup>4</sup> O Método Verbotonal foi concebido para ensinar crianças surdas a falar, independentemente do grau de surdez. É um método de educação da audição e linguagem que a partir da estimulação da motricidade, da afetividade e de todos os canais sensoriais, inclusive, e, principalmente, o auditivo, objetiva criar condições para que a expressão oral aconteça através de uma fala o mais natural possível.

No Oralismo o surdo bem-sucedido é aquele que consegue dominar as regras da Língua Portuguesa (no Brasil) e consegue falar (oralizar), por conseguinte, com o uso da língua oral estará apto a integrar-se na comunidade ouvinte. Contudo, alguns autores afirmam que no Brasil apenas uma pequena parte dos surdos chega a dominar razoavelmente o Português, e que é improvável que um surdo congênito domine a língua portuguesa como um ouvinte. Ademais, estudos evidenciam, que mesmo após anos de escolaridade, crianças surdas, tanto de escolas públicas como de escolas particulares, que não tiveram acesso a uma educação especializada não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a escrita da língua (GOLDFELD, 2002).

Nessa perspectiva, a ênfase dada pelo Oralismo no aprendizado da língua oral desconsiderou outros aspectos importantes no desenvolvimento da criança mostrando-se insuficiente.

#### **1.4.2 Comunicação Total**

A Comunicação Total é uma filosofia educacional que se difere do Oralismo, em especial, no que tange à concepção do surdo e nas estratégias de ensino. De acordo com Ciccone (1996, p. 7):

Longe de considerá-lo como portador de uma patologia de ordem “médica”, esta nossa filosofia educacional entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos, adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais.

Ao distanciar-se dos pressupostos do Oralismo, “a filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes” GOLDFELD (2002, p.38). Interessa, também, a esta filosofia o aprendizado da língua oral, entretanto, considera a relevância dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais do surdo, que não devem ser preteridos como foram no Oralismo.

Nas propostas educativas da Comunicação Total há liberdade para utilizar práticas e estratégias diversificadas, uma vez que a finalidade é permitir o resgate de comunicações, total ou parcialmente, bloqueadas. Deste modo, independente do recurso utilizado (língua oral, sinais, datilologia, combinação desses modos, entre outros) importa, nestes programas de ação, aproximar pessoas e permitir a interação (CICCONE, 1996).



Ciccione (1996) ressalta que considerar o surdo como portador de uma diferença é compreendê-lo como um indivíduo em sua integralidade, considerando o contexto em que vive, sendo que tanto seu lar quanto a sua comunidade são espaços importantes e inquestionáveis, uma vez que os indivíduos que ali convivem fornecerão os primeiros e básicos elementos para o desenvolvimento infantil.

Segundo a autora, os signatários da Comunicação Total, argumentam que propiciar comunicação ao surdo é garantir-lhe o direito de se desenvolver plenamente, respeitando suas necessidades, possibilidades e peculiaridades, refutando qualquer postura que o rotule ou o conceba somente do ponto de vista orgânico, segregando-o ou excluindo-o da sociedade e de interações comunicativas. Além disso, não importa para a Comunicação Total ideias paternalistas, pois ao facilitar a comunicação estará desbloqueando contatos, favorecendo interações simbólicas e propiciando autonomia ao sujeito surdo.

Esse pressuposto é corroborado por Goldfeld (2002, p.40):

A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total. Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, em conjunto com a criança, pela comunicação, sua subjetividade.

No que tange ao trabalho educativo, nessa filosofia, os esforços devem ser organizados e ajustados às necessidades do indivíduo. Vários métodos e sistemas comunicativos foram criados a fim de atingir os objetivos da Comunicação Total, além dos sinais também são utilizados a datilologia (o mesmo que alfabeto manual é utilizada para soletrar nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que não possuam sinais), *cued speech* (sinais manuais que representam os sons da fala), o português sinalizado e o *pidgin* (simplificação de duas línguas em contato).

Frente a essa diversidade de recursos, há também, a abordagem bimodal ou bimodalismo, que sugere o ensino da língua majoritária em duas modalidades: falada e sinalizada em correspondência exata aos segmentos da fala. Nesta acepção, a proposta subentende que, utilizar a fala e sinalizá-la são duas modalidades e não duas línguas. Entretanto, os paradigmas da comunicação bimodal podem variar entre pesquisadores e educadores, ampliando-se também a noção de um instrumento de comunicação em que se inserem parâmetros de uma língua de sinais para acompanhar a fala e, neste caso,

pressupõe-se a abrangência de mais de uma língua, denominada, também, como prática simultânea (GÓES, 2002).

O advento da Comunicação Total trouxe mudanças significativas na história e na educação dos surdos. Ainda assim, a Comunicação Total e o Bimodalismo também foram objetos de debates e embates. Algumas críticas referem-se, de acordo com Góes (2002), em virtude da gama de diretrizes que resultaram em uma multiplicidade de soluções ou porque estas se orientaram, sobremaneira, implícita ou explicitamente, apenas na aprendizagem da língua majoritária e, tal qual ao Oralismo, a língua de sinais não ocupou o espaço que deveria como instrumento para o desenvolvimento integral do sujeito surdo. Aponta-se, ainda, de acordo com alguns pesquisadores, que as práticas bimodais e a Comunicação Total servem mais aos pais e professores ouvintes do que aos surdos.

### **1.4.3 Bilinguismo**

Na década de 1980, após o advento da Comunicação Total, o interesse pelo estudo da língua de sinais e as contribuições que seu uso poderia oferecer ao procedimento educacional do surdo, apontaram para possibilidades educacionais orientadas pela abordagem bilíngue. Nesta compreensão, entende-se a língua de sinais como a língua natural dos surdos, capaz de propiciar o acesso à linguagem e ao desenvolvimento integral do indivíduo surdo.

Esta abordagem tem como pressuposto o trabalho educacional em duas línguas: a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária de sua comunidade como segunda língua (L2). Esta proposta difere-se das anteriores ao propor que as duas línguas devam ser ensinadas separadamente e com primazia de uma língua sobre a outra e ao considerar também, o canal visogestual de grande relevância na aquisição de linguagem para o surdo.

Para Lacerda (1998), a aquisição da língua de sinais deve se dar, o quanto antes, por permitir à criança desenvolver sua competência linguística que, posteriormente, servirá de base para a aquisição da língua majoritária e, deste modo, ela se tornará bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Segundo a autora, (LACERDA, 1998, p. 7).

Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos.

Em conformidade com o tema, algumas pesquisas apontam para a conveniência de não haver sobreposição de uma das línguas envolvidas. Estas pesquisas também indicam a necessidade da criança surda adquirir a língua de sinais em família e também em outros contextos com a comunidade surda, já que a aprendizagem da segunda língua (L2) se daria apoiada nas habilidades adquiridas pela primeira língua (L1) (LACERDA, 1998).

Sá (1999, p.162), corrobora com esse pressuposto: “O ideal seria que toda criança surda adquirisse a Língua de Sinais como sua língua materna, e que desde o início de seu desenvolvimento estivesse imersa em um ambiente diglota<sup>5</sup>”. Segundo a autora, tal condição traz desafios para o bilinguismo, considerando que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, diante desse quadro, a escola assume papel significativo, uma que vez que ela poderá oferecer a oportunidade do surdo estar em um ambiente diglota e em contato com modelos usuários de duas línguas.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 43) “o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”. Desse modo, pensar em bilinguismo pressupõe considerar e respeitar o surdo em suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias.

O Bilinguismo visa possibilitar ao surdo, por meio da língua de sinais, a compreensão do mundo a sua volta e sua inserção, de fato, em situações comunicativas reais. Esta perspectiva compreende que a língua dá suporte ao pensamento e estimula o desenvolvimento global do surdo. Além disso, oportunizar o aprendizado em duas línguas favorece ao surdo interagir com outros surdos e ouvintes.

Atualmente, o Bilinguismo está ocupando grande espaço no cenário educacional e científico mundial. Entretanto, não há consenso entre os profissionais bilinguistas a respeito das teorias que servirão de suporte, entre elas destacam-se: o Gerativismo

---

<sup>5</sup> Sá (1999, p. 162) propõe o uso do termo diglossia para fazer par com o bilinguismo, embora, etimologicamente, os dois termos referiram-se ao mesmo conceito, mas diferenciando-os a respeito de suas raízes. A diglossia deriva do grego e é um conceito que se refere ao ambiente social que convive com duas línguas, já o bilinguismo deriva do latim e refere-se ao fato de um indivíduo dominar duas línguas. Desse modo, ela sugere que ao referir-se ao ambiente, seria conveniente usar a expressão “ambiente diglota” e ao referir-se a pessoa o termo indicado a usar é “pessoa bilíngue”, independente de ambas as palavras terem o mesmo significado etimológico.

(Chomsky), usado também no Oralismo e o sociointeracionismo (Vygotsky) (GOLDFELD, 2002).

Outra questão de debate a respeito do bilinguismo é em relação à aquisição da segunda língua, para alguns a língua de sinais deve ser aprendida antes do português, pois elas apresentam estruturas diferentes e, além disso, é por meio da L1 que o desenvolvimento cognitivo e linguístico se daria; Para outros as duas línguas devem ser aprendidas concomitantemente; Há, também, os que defendem que o português deva ser oferecido apenas na modalidade escrita e para outros o português pode ser oferecido em ambas às modalidades: escrita e oral (SANTANA, 2007).

Frente a esse cenário de convivência e divergências podemos verificar a consonância de que o surdo deva ser bilíngue, no entanto de que bilinguismo estamos falando? O surdo deve ser proficiente em duas línguas?

De acordo com Santana (2007, p. 168),

A luta pelo bilinguismo, em alguns momentos, parece ser menos uma questão linguística e mais uma questão político-social, já que o subjaz a ela é a possibilidade de inserção dos surdos em uma sociedade ouvinte. Compreender isso significa, talvez, considerar irrelevantes as classificações sobre o bilinguismo na surdez, tais como: a partir de que momento poderíamos chamar o surdo bilíngue?

Quanto à educação do aluno surdo na escola bilíngue, Laplane e Prieto (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 bilíngue carecem de maior sistematização e estudo, visto que esses dois modelos educacionais ainda não se concretizaram no cenário educacional brasileiro.

### **1.5 Reflexões sobre o insucesso educacional do surdo**

A questão da educação dos surdos é atravessada por diferentes discursos, sendo que muitos deles são considerados cientificamente embasados e, desse modo, aceitos como legítimos. Segundo Klein (2001, p. 76),

Os discursos exercem um papel central nas práticas sociais. O que importa não é saber o significado das palavras, mas como os discursos vão produzindo efeitos de poder e controle, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo a verdade

Ainda, de acordo com a autora (KLEIN, 2001, p.77):

Desde a segunda metade do século passado, persistindo até os dias atuais, a hegemonia de discursos ligando a surdez à questão médica, fez predominar uma abordagem clínico-terapêutica dentro dos projetos educacionais. A escola, desta forma, para além do espaço pedagógico, se apresenta enquanto proposta clínica de atendimento aos alunos surdos.

Para Skliar (2001), o fracasso na educação dos surdos é produto da hegemonia da ideologia clínico-terapêutica, na qual os surdos foram submetidos a mecanismos da pedagogia corretiva. Conforme o autor (SKLIAR, 2001, p. 1),

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Ademais, Skliar (2001, p.18) explana que:

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc.

À luz de tal compreensão, as tendências pedagógicas inseridas num esforço de normalização/ouvintização<sup>6</sup> dos surdos fez com que a escola passasse, pautada pelo ouvintismo, a ser uma extensão do espaço da saúde, perdendo assim sua função pedagógica mais ampla e torna-se um instrumento de produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos (SKLIAR, 2001, p.16).

Mesmo com o acesso à educação formal e após um período longo de escolarização, estudos apontam que os estudantes surdos apresentam fracasso escolar massivo, sobretudo, no que concerne à linguagem escrita. De acordo com Sá (2002, p.77),

Em todas as partes do Brasil e do mundo, os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o “mercado de trabalho”), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania.

---

6 Segundo Skliar (2001, p. 15) o ouvintismo é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Frente aos insucessos apresentados na educação do surdo novos discursos e práticas educacionais emergem, afastando-se do discurso clínico e aproximando-se dos paradigmas socioculturais. Para Skliar (2001) a mudança de perspectiva permite que o resultado do fracasso escolar seja desvelado, porém, isoladamente é insuficiente para que, de fato, ocorra um novo olhar educacional. Segundo Skliar (2001, p.7),

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.

Em oposição aos discursos e práticas dominantes e como reconhecimento político dos surdos como diferença, a proposta bilíngue ganha espaço no cenário educacional brasileiro. Entretanto, Skliar (2001) sinaliza que a educação bilíngue não é meramente uma decisão de natureza técnica, mas que ela deve ser construída tanto politicamente quanto sociolinguisticamente justificada. Além disso, o autor elucida que a surdez é configurada como um território de representações que não pode se delimitar ou distribuir em “modelos conceituais opostos”.

Devido à complexidade nas representações e como hipótese da superação dos modelos conceituais, Skliar (2001, p.11) propõe,

[...] definir/representar a surdez na base de quatro níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes: a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência.

Conforme o autor, o mais apropriado é incluir a educação dos surdos em contextos discursivos mais adequados à sua situação linguística, social, cultural e das suas múltiplas identidades. Salientando que, os surdos ao serem considerados, também, através da diferença, não pressupõe equiparar suas especificidades a de outros grupos *minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados*, mas de produzir uma política de significações na qual os próprios surdos participarão no processo de transformação pedagógica (SKLIAR, 2001, p.14).

Consoante a esse pressuposto, Klein (2001, p.89) aponta que:

Surdez como diferença refere-se a uma minoria linguística que faz uso de uma outra língua – Língua de Sinais. Remete à necessidade de se pensar em Políticas Públicas que atendam às especificidades da comunidade surda e que não prescindam da participação das lideranças surdas nos debates sobre suas realidades sociais, culturais, educacionais, de trabalho, de lazer, entre outros.

Para ambos os autores, conceber a surdez como diferença não significa confundi-la com diversidade, uma vez que são conceitos distintos. A diversidade cria um falso consenso de que a normalidade hospeda os diversos, no entanto, mascara normas etnocêntricas que servem para reprimir a diferença. Já, a diferença é construída histórica, social e politicamente. Neste sentido, “[...] olhar a surdez a partir da diversidade é olhar a surdez como deficiência, marcando ações na filantropia e no assistencialismo” (KLEIN, 2001, p.88).

De acordo com Skliar (1997) a distinção entre diversidade e diferença remete ao debate acerca do lugar que corresponde aos surdos na educação especial e na educação em geral. Para o autor, reconhecer o fracasso da escola especial não implica afirmar que a única opção seria a escola inclusiva, haja vista a necessidade de construir um território mais significativo para educação dos surdos.

Ao centrar seus esforços em práticas corretivas de “normalização” a escola, comumente, distancia-se do seu objetivo principal e, na tentativa de justificar o insucesso o educacional massivo dos surdos são levantados três tipos inadequados de fundamentações que atribuem a responsabilidade aos próprios surdos, ou aos professores ouvintes ou aos métodos de ensino. Todavia, estas justificações evitam responsabilizar o fracasso da escola, das políticas educacionais e do Estado.

As demandas dos novos tempos apontam para a necessidade da superação da hegemonia clínica-dominante imposta à educação dos surdos que tornou a escola uma extensão do espaço da saúde distanciando-se de suas finalidades, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/1996) em seu artigo 2º, Capítulo II

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ante os insucessos, incertezas e possibilidades que acompanham a trajetória educacional dos surdos e as demandas contemporâneas são comuns indagações a respeito se a educação dos surdos deve fazer parte ou não da educação especial; se o espaço mais apropriado deve ser a escola regular inclusiva ou a escola bilíngue regular inclusiva; Diante de tais questionamentos vários estudos sobre o assunto emergem, no entanto ainda não há consenso entre os profissionais e pesquisadores da área.

Em síntese, marcada por lutas e conflitos, a história dos surdos é repleta de influências externas que os excluiu dos debates e da participação efetiva acerca do seu

desenvolvimento integral e reconhecimento enquanto sujeitos socio-histórico-culturais. Todavia, vale salientar que, conforme nos aponta Skliar (1997), o surgimento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte, as mudanças de concepções sobre a surdez e sobre os sujeitos surdos, o reconhecimento legal da legitimidade da língua sinais, da cultura surda e das diferentes identidades dos surdos constituem alguns exemplos de movimentos de luta e resistência frente a essa história de insucessos.

Ressalta-se ainda que, nas últimas décadas, no cenário educacional brasileiro, houve um redirecionamento nas políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, as quais serão abordadas no capítulo posterior.



## Capítulo 2 - ATUALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social. É reconhecer que há espaços possíveis que são políticos, há espaços institucionais e extras institucionais a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores cujo sonho é transformar a realidade injusta que aí está, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados” (FREIRE, 2001, p. 98).

Estudos de diferentes áreas do conhecimento, em especial, os advindos da Antropologia, Sociologia, Estudos Culturais e Linguísticos trazem contribuições na área da educação especial e da educação inclusiva para que conceitos e práticas excludentes e/ou cristalizadas sejam ressignificadas ou transformadas. Historicamente, grupos minoritários<sup>7</sup> estiveram à margem ou não foram contemplados em situação de igualdade frente a outros grupos nas políticas públicas internacionais e locais (Brasil) e, isto foi determinante para o insucesso escolar destes grupos.

Atualmente, sob o paradigma da Educação para Todos, novas legislações foram instituídas a fim de incluírem todos no sistema educativo formal. No que tange à educação especial, nas últimas décadas as políticas públicas vêm ampliando e reforçando a compreensão de que as pessoas com deficiência devam ser incluídas na escola regular.

No Brasil este processo inclusivo encontra-se em desenvolvimento. A educação brasileira apresenta avanços significativos em relação às políticas públicas e a garantia da matrícula, no entanto em relação às práticas, pesquisas apontam que ainda hoje há certa incompreensão conceitual sobre o que, de fato, significa incluir todos, especialmente, no currículo formal.

Deste modo, este capítulo tem por objetivo verificar os dispositivos legais da educação especial no Brasil sob o paradigma da educação inclusiva.

---

<sup>7</sup> De acordo com Chaves (1971, p. 149), “Na literatura sociológica a palavra minoria tem sido utilizada frequentemente em dois sentidos. Significa primeiro, mais amplamente, um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, "maioritário", ambos integrando uma sociedade mais ampla. Segundo, exprime as denominadas "minorias nacionais", grupos raciais ou étnicos que, em situação de minoria, cointegram juntamente com uma maioria um determinado Estado”.

## 2.1 Os Dispositivos Legais da Educação Especial no Brasil

Tradicionalmente, no Brasil, a educação especial esteve à margem do ensino regular e foi organizada pelo atendimento educacional especializado substitutivo que promoveu a formação de instituições especializadas, escolas e classes especiais. Esta organização é assentada no conceito do binômio normalidade/anormalidade a qual define formas de atendimento clínico-terapêutico (SEESP/MEC, 2008).

O direito à educação das pessoas com deficiência, por muito tempo, esteve circunscrito ao âmbito da educação especial, com caráter predominantemente assistencialista. Além disso, os dispositivos legais referentes à Educação em geral não contemplavam as pessoas com deficiência.

No Brasil, o desenvolvimento da educação especial inicia-se no século XIX, por meio de ações isoladas de alguns brasileiros inspirados por experiências internacionais para atender as pessoas com deficiências físicas, motoras e sensoriais. No entanto, estas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação. Apenas na década de sessenta do século passado, essa modalidade de ensino foi instituída e nomeada como “educação dos excepcionais” (MANTOAN, 2002).

De acordo com o SEESP/MEC (2008), a criação de duas instituições: o Imperial Instituto os Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), dão início ao atendimento às pessoas com deficiência no território brasileiro.

Em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental<sup>8</sup>. O primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação se dá em 1945, na Sociedade Pestalozzi. E, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No início da década de 1960, o atendimento educacional das pessoas com deficiência passa a ser respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 4.024/61, na qual em seu artigo 88, especifica que a educação dos “excepcionais”, deverá sempre que possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los à comunidade.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1961, no entanto,

---

<sup>8</sup> Termo utilizado na época.

[...] ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (MEC, 2008, p.2).

Nesse mesmo período, o MEC, por meio do Decreto nº 74.725, de 1973, cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a finalidade de “promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, conforme consta em seu artigo 1º. No artigo 2º lemos,

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (MEC, 2008, p.2).

Conforme o SEESP/MEC (2008), o CENESP pautado pelo enfoque integracionista fomentou ações educacionais direcionadas para as pessoas com deficiência e superdotação, todavia, suas práticas mantiveram-se configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Até esse momento, a concepção de “políticas especiais” para tratar a educação de pessoas com deficiência se mantém, visto que uma política pública de acesso e universalização da educação para as pessoas com deficiência não se efetiva. É apenas em 1988, com o advento da Constituição Federal (CF), que a educação passa ser definida enquanto “direito de todos” e dever do Estado, conforme consta no artigo 205.

No que tange aos princípios nos quais a educação será ministrada, a CF (1988) estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art.206, Inc. I); Quanto ao atendimento às pessoas com deficiência, é estabelecido como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, Inc. III).

A Lei nº 7.853/89 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, estabelece a inserção de escolas especiais, privadas e públicas no sistema educacional e a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também, prevê a matrícula compulsória em cursos regulares de instituições públicas e privadas de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

Na década de 1990, o Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 53, reforça o direito da criança e do adolescente à educação, visando seu pleno desenvolvimento, o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, e determina que “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Art.55)”.

Nessa mesma década, a formulação das políticas públicas brasileiras da educação inclusiva passa ser influenciada pelos documentos da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), transcende o enfoque da integração ao apontar como objetivo a reestruturação das escolas a fim de responder às necessidades de todas as crianças assegurando-lhes o acesso e a permanência.

Igualmente, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em parceria com o governo espanhol, realizada em Salamanca em junho de 1994, propõe reflexões e orientações para que ocorram, de fato, as transformações inclusivas no espaço educativo. A Declaração de Salamanca passou a ser um referencial na elaboração de políticas públicas do mundo todo, na qual se lê:

O princípio fundamental desta “Linha de Ação” é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17-18).

A Declaração de Salamanca (1994) traz inúmeras contribuições à educação especial e a seu público-alvo ao igualar os direitos de todos os indivíduos, independente, das suas diferenças cognitivas, físicas, linguísticas, culturais e sociais. O Brasil ao aderir à Declaração assume o compromisso de melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica, priorizando o acesso, a universalização e a permanência, conforme já estabelecido na Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, reforça os princípios e diretrizes já proclamados pela CF (1988), porém os especifica e os detalha. Em relação à Educação Especial a define como “[...] modalidade de educação escolar

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 58)”.

O Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial “como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (Art. 24, inciso II)”.

A Portaria nº 1.679/99 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

A Lei nº 10.098/00 estabelece,

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000, Art.1º).

No artigo 2º, da Lei nº 10.098/00, ao definir os termos acessibilidade e barreira, inclui o acesso comunicativo e as barreiras nas comunicações e informação.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em conformidade com legislações anteriores, institui “as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (Art. 1º)”. Ainda de acordo com as Diretrizes,

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.( BRASIL, 2001)

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, o qual tem duração de dez anos. O documento faz uma análise diagnóstica da situação da educação especial no Brasil em que ressalta o “direito à educação” e o atendimento preferencial na rede regular de ensino, ressalvados os casos de excepcionalidade, nos quais são exigidos diferentes formas de atendimento. Ainda de acordo com o documento:

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana (PNE, 2001, meta 8.1).

O Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção de Guatemala (1999) - e reafirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, incluindo o direito de não serem discriminadas com base na deficiência. No artigo 1º deste Decreto define-se:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

De acordo com o MEC/SEESP,

Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008, p.4).

Em relação à formação docente, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que a organização curricular de cada instituição de ensino deverá prever, entre outros “o acolhimento e o trato da diversidade” (Art. 2º, Inc. II) e no artigo 6º, parágrafo 3º, inciso II, define como conhecimentos exigidos à formação: “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”.

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei nº 10.436/02, como meio legal de comunicação e expressão e concebida como:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art.1º).

A Lei 10.436/02 também determina que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, Art. 4º).

No mesmo ano, a Portaria nº 2.678/02 subscreve diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braile em todas as modalidades de aplicação, compreendendo o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa recomendando seu uso em todo território nacional.

Introduzido, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, tinha por finalidade:

apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, estimulando um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso a todos à escolarização, à oferta do atendimento educação especializado e à garantia da acessibilidade (SECADI/MEC, p.6).

Publicado em 2004, pelo Ministério Público Federal, o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos. O documento aponta que, “O objetivo é divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional” e, acrescenta:

[...] o que se defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas. Ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra (BRASIL, 2014, p.5).

A fim de impulsionar a inclusão educacional e social O Decreto nº 5.296/04, regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Art. 1º) e estabelece normas e critérios para a promoção da

acessibilidade às pessoas com deficiência. A definição das deficiências é abordada no capítulo II, artigo 5º deste Decreto, no qual lemos a respeito da surdez:

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

[...]

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

O Decreto nº 5.626/05 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. Este Decreto estabelece a inclusão da Libras como disciplina escolar, da formação do professor e do instrutor de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a organização da escola e classes bilíngue.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Justiça, a UNESCO e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos apresentam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual visa que temáticas referentes às pessoas com deficiência sejam incluídas no currículo da educação básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, trouxe como eixos:

a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (MEC/SEESP, 2008, p5).

Ainda de acordo com o PDE,

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Em direção à efetivação do PDE, é expedido em 2007, o Decreto nº 6.094/07 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade. Este Decreto visa à melhoria da qualidade da educação básica. Em relação à educação especial, estabelece em seu plano de metas: “garantir o acesso e permanência das pessoas com



necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Cap. I, Inc. IX)”.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi inserida à legislação brasileira, em 2008, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6949/2009, que estabelece aos Estados Partes o compromisso de assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. O propósito da Convenção é exposto no Artigo 1, o qual se lê:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Para a implementação deste Decreto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. O documento determina que,

Art. 1º [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2008)

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reforça a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e aponta que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE como complemento ou suplemento à escolarização (Art.29, § 1º).

Sobre a acessibilidade de materiais didáticos, o Decreto nº 7.084/2010 determina que o Ministério da Educação adote mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e professores das escolas públicas da educação básica (Art.28).

Em 2011, o Decreto nº 6.571/2008 é revogado pelo Decreto nº 7.611/2011. No artigo 2º desta Lei, que ratifica leis anteriores, lemos:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Além disso, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instaurando o duplo cômputo das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

No mesmo ano, 2011, o Decreto nº 7612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que tem por finalidade:

Art. 1º [...] promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é instituída pela Lei nº 12.764/2012, a qual considera a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência. Ademais, estabelece que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos (Art. 7º)”.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos, estabelece aos Estados, Distrito Federal e Municípios a

elaboração de seus planos de educação com estratégias que: “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Art. 8º, Inc. III)”. Para tal, determina como meta:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Meta 4).

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual objetiva a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, assegurando-lhes e promovendo em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais. Ressalta-se que, esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

De acordo com o do Livro I, Capítulo I, artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

No artigo 3º desta Lei ainda temos as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

[...]

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

[...]

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

[...]

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;(BRASIL, 2015)

No que tange o direito à educação, no capítulo IV lemos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

[...]

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

[...]

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Conforme exposto, o cenário brasileiro contempla vários dispositivos legais que garantem a inclusão de todos no sistema educacional, entretanto a educação inclusiva ainda se encontra em processo de construção rumo à garantia da qualidade social do ensino para todos.

## **2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

As últimas décadas testemunharam a progressiva ruptura com a ideologia da exclusão. Com isso, discursos sobre a inclusão social adentram a esfera educacional

introduzindo a discussão a proposta da escola inclusiva que acolhe a todos em suas diferenças. Estes fatores contribuíram para importantes avanços na implantação de políticas públicas de inclusão no Brasil e no mundo.

De acordo com MEC/SEESP,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL,2008, p 1).

Os enfoques dados à educação especial, ao longo dos anos, são influenciados pelas condições ideológicas e políticas de cada momento histórico e se transformam em função do tipo de sociedade. Historicamente, a escola se caracterizou por uma perspectiva delimitada em que a escolarização era privilégio de um grupo e, desse modo, a exclusão de demais grupos foi legitimada nas políticas públicas e nas práticas educacionais.

Inicialmente, o enfoque assistencialista predominou na educação especial, seguido do enfoque clínico-terapêutico. Após, adentra nos espaços da educação regular e especial o paradigma da integração e, atualmente, o sistema educacional brasileiro encontra-se sob o enfoque do paradigma da inclusão. Essas mudanças conceituais alteram o significado da educação especial e implicam alterações na organização dos sistemas educacionais.

A partir do movimento de democratização da escola, o paradoxo inclusão/exclusão torna-se mais evidente, uma vez que os sistemas universalizam o acesso, porém seguem excluindo indivíduos e grupos classificados como fora dos padrões homogeneizados da escola (MEC/SEESP, 2008).

Segundo Klein,

Quando nos referimos à inclusão, logo vem-nos à mente outra palavrinha – o seu suposto oposto – a exclusão. Inclusão/exclusão, um binômio que facilmente remete à ideia de um espaço, de um lugar onde se pode estar dentro ou fora; estar de um lado ou de outro de uma suposta fronteira. Estabelecer os limites dessa fronteira é algo bastante complicado. As fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, multiplicam-se, disfarçam-se; seus limites ampliam-se, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem (BRASIL, 2004, p. 84).

De forma multifacetada a exclusão tem retratado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. De acordo com o MEC/SEESP,

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.1).

Conforme o paradigma da escola inclusiva, do acolhimento, da valorização e do respeito às diferenças há uma ressignificação do sistema educacional brasileiro. Já não é mais o sujeito que precisa integrar-se ou adaptar-se ao sistema, mas cabe à escola se organizar, se adaptar e dar acessibilidade física e curricular a todos, de modo, que a inclusão ocorra de fato.

Em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no qual assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na construção e transformação das escolas em espaços inclusivos, democráticos e de qualidade.

Nesse sentido, a educação exerce papel precípuo, sendo a escola um espaço privilegiado na qual deve oportunizar a todos o acesso ao conhecimento. E, desse modo, compreende-se escola inclusiva como “aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (MEC/SEESP, 2004, p.7)”.

Ainda segundo o MEC/SEESP,

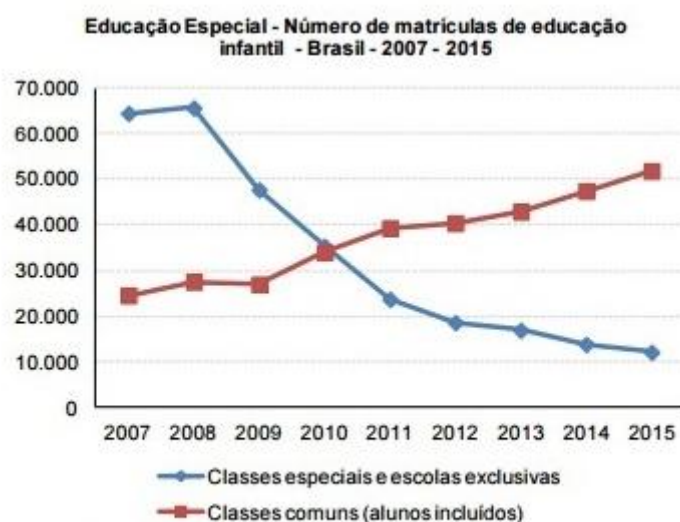
Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional (BRASIL, 2004, p.8).

Na época atual, a educação inclusiva tem avançado em relação à universalização em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme apontado pelo Censo

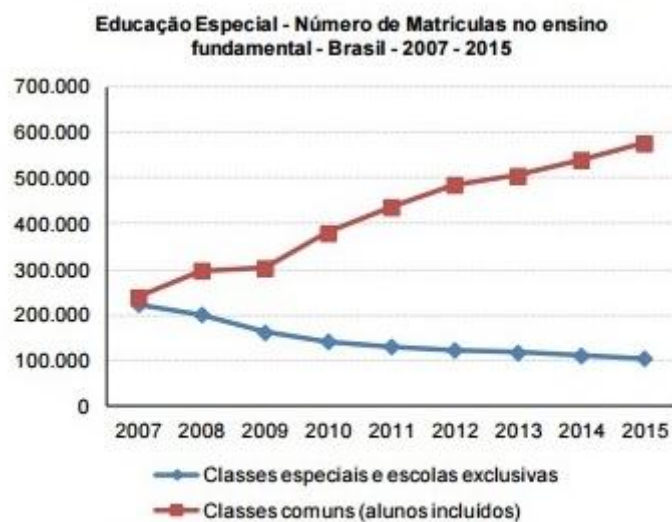
Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica. No tangente à educação especial no Brasil os dados do Censo Escolar divulgados em 2015 apontam o progressivo aumento do número de matrículas na rede regular de ensino, conforme expostos nas tabelas abaixo.

Gráfico 1: Dados de matrículas Educação Infantil



Fonte: MEC/INEP: Notas Estatísticas

Gráfico 2: Dados de matrículas no Ensino Fundamental



Fonte: MEC/INEP: Notas Estatísticas

Gráfico 3: Dados de matrículas no Ensino Médio



Observa-se nas três tabelas o decréscimo do número de matrículas nas classes e escolas especiais e o aumento de matrículas nas classes comuns das escolas regulares (alunos incluídos), em consonância com o que preconiza a legislação brasileira.

A extensão do acesso à educação, particularmente, ao público-alvo da educação especial representa avanços para a educação brasileira e contribui para a construção de espaços mais inclusivos. A inclusão não se reporta apenas à educação especial, mas também a estudantes com diferentes demandas e que foram igualmente excluídos ou sofreram fracasso escolar em sua trajetória estudantil.

### 2.3 Política de Inclusão: Atendimento Educacional Especializado para Surdos

Conforme visto, a política de inclusão está posta. Nessa perspectiva, deve ser ofertado aos surdos Atendimento Educacional Especializado (AEE). A fim de implementar diretrizes e ações para reorganizar os serviços do AEE, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promoveram um curso: Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, como projeto de formação continuada que integra o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

De acordo com o Damazio (2007, p. 25), “o trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngüe, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa”.

Segundo o documento oficial,



O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum. O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos lingüísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (DAMAZIO, 2007, p. 38)

Esses pressupostos, ainda não se efetivaram, visto que no território brasileiro ainda é escasso o número de professores com formação adequada para o atendimento na sala de recursos, sobretudo no concernente à condição bilíngue e bicultural dos surdos.

O ensino da Língua Portuguesa, neste documento, objetiva “desenvolver a competência gramatical ou lingüística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar seqüências lingüísticas bem formadas” (DAMAZIO, 2007, p. 38).

Quanto ao planejamento para o Atendimento Educacional Especializado, aponta-se para que seja em conjunto com o professor de Libras e o da sala comum e propõe:

Neste atendimento, a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá à organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes (DAMAZIO, 2007, p. 40).

Depois de exemplificar com recortes de alguns trabalhos com dicionário ilustrativo criado por professor e aluno, o documento orienta:

Após o trabalho com o glossário para a ampliação e aquisição do vocabulário do Português, são feitos estudos pontuais dos diferentes significados e formas de uso que as palavras podem assumir em diferentes contextos (estudo de palavras sinônimas e homônimas) e sua aplicação a partir da própria palavra, de frases prontas em que essas são empregadas palavras, textos ou imagens que se reportem às situações em questão (DAMAZIO, 2007, p. 42).

Ainda de acordo com o documento: “O aluno com surdez precisa aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita na Língua Portuguesa” (2007, p.43). Com ênfase no ensino gramatical, lê-se:

Com o objetivo de alcançar estruturas gramaticalmente corretas, insere-se no trabalho regras gramaticais propriamente ditas, que os alunos ouvintes, facilmente compreendem, por terem como canal comunicativo à língua oral. No caso dos alunos com surdez, faz-se necessário criar o canal que os leva a essas compreensões. Esta situação é observada na análise morfológica – flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como nas flexões verbais de modo, tempo e pessoa, ao estabelecerem nas frases e textos, a concordância verbal e nominal (DAMAZIO, 2007, p. 45).

Quanto às estratégias para o ensino de Língua Portuguesa, destaca-se ao longo do documento o uso de imagens:

No Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para aquisição da Língua Portuguesa (DAMAZIO, 2008, p. 45).

Diante deste estudo, evidencia-se que a educação inclusiva se encontra em processo de construção. Embora apresente alguns progressos, ainda há muitas lacunas e contradições entre o discurso e a prática, sobretudo nas propostas de atendimento aos surdos. As orientações do AEE para alunos surdos serão analisadas, posteriormente, no capítulo 6 o qual apresentará os resultados das produções analisadas.

### Capítulo 3 – LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: Línguas em Inter(ação) na Formação de Leitores Surdos

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 2001, p.261).

O território brasileiro, inicialmente, se caracterizou pela diversidade cultural e linguística que contribuíram para a constituição do país no decorrer de sua trajetória. Paulatinamente, a Língua Portuguesa foi se impondo como língua única do país. Todavia, o acesso à escola e ao falar polido do português restringiu-se apenas as classes sociais mais elevadas da sociedade.

Inicialmente, o ensino da Língua Portuguesa limitava-se a alfabetização e a gramática. A partir de novos estudos sobre a língua, diferentes teorias emergem o que implica em transformações no ensino. Ademais, a democratização do ensino e o acesso as escolas públicas trouxeram um público que até então não frequentava a escola<sup>9</sup>, exigindo, assim, modificações significativas nos métodos de ensino e na forma de ensinar e aprender.

Marcado, tradicionalmente, por um ensino fragmentado e descontextualizado, o ensino da Língua Portuguesa, tanto para ouvintes quanto para surdos, foi orientado sob a perspectiva da codificação e decodificação, o que implicou em dificuldades de aprendizagens, sobretudo no que se refere a escrita e leitura.

Vale apontar que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes surdos foram atribuídas à surdez. Entretanto, estudos evidenciam que a língua de sinais (L1) é de extrema relevância para a aquisição do conhecimento do sujeito surdo, tal como para a aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa (L2), no caso do Brasil.

Este capítulo tem por objetivo historicizar o ensino de Língua Portuguesa no ensino educacional brasileiro para os surdos. Também serão abordadas as concepções de língua(gem) que subjazem e orientam a educação dos surdos.

---

9 Pessoas de diferentes classes sociais, com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Desta forma, o estudante surdo, também, passou a ocupar os bancos das escolas regulares.

### **3.1 Breve Histórico da Colonização Linguística no Brasil**

Inicialmente, o território brasileiro, se caracterizou pela existência multilíngue das diferentes culturas que contribuíram para constituição do país ao longo de sua história. Em decorrência da coabitação de diferentes povos (indígenas, europeus e africanos) e atendendo aos interesses do colonizador, o multilinguismo, inicialmente, propiciou oportunidades de comunicação.

Coexistiam, nos primórdios da colonização brasileira, várias línguas: a língua portuguesa, as nativas, a geral (hibridização da língua indígena com o português) e o latim, salientando que a língua portuguesa não era a que predominava. Em virtude das necessidades comunicativas na interação cotidiana e com fins de catequização, a língua geral, organizada pelos jesuítas, era a prevalecente.

A convivência multicultural e multilíngue, em que a diversidade preponderou como característica social se deu devido a não imposição imediata do português como língua única no período inicial no Brasil.

No cotidiano diversas línguas eram utilizadas pelos indígenas com seus pares. A língua geral era utilizada apenas para o contato com o colonizador. E, os povos escravizados da África trazidos para o Brasil, a partir da segunda metade do século XVI, também empregavam suas próprias línguas nas senzalas, plantações, quilombos e até nas casas-grandes.

O uso do português era utilizado somente nos documentos oficiais, nos manuais jurídicos e na escola. Todavia, a escola era para uma minoria privilegiada que aprendia a ler e escrever em português, uma vez que a língua portuguesa não era uma disciplina escolar, mas apenas instrumento para a alfabetização (SOARES, 2002).

Segundo Clare (2003, p.7): “O português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado em gramática, enquanto a língua geral carecia de prestígio, pois era um linguajar sem tradição e aprendido de outiva”. A língua geral era, sobretudo, a primeira língua das crianças filhas dos colonizadores e dos indígenas, utilizada no escambo e intercâmbio social, já a língua portuguesa seria aprendida na escola.

O ensino de português no sistema educacional brasileiro (tal como no de Portugal), até meados do século XVIII restringia-se à alfabetização, após a qual os alunos passavam diretamente à aprendizagem da Gramática da língua latina. O advento da Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório o ensino de Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil, no mesmo modelo do ensino do latim (SOARES, 2002).

A finalidade do Marquês de Pombal de tornar obrigatório o ensino do português era o de abolir a língua geral tida como uma ameaça à língua portuguesa e impor, assim, a chamada “língua do Príncipe”, tal como vemos no fragmento do Édito de Pombal:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que praticaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam [...]. (CUNHA, 1985, p. 80).

Esse documento postula, como primeira política linguística instituída na colônia, o princípio do aprendizado da língua, não apenas pela necessidade de comunicação, mas também pelo interesse da mudança de costumes, baseado na intenção da conversão dos gentios em cristãos.

Depreciar os valores simbólicos dos povos colonizados e fomentar o processo de aculturação incessante eram subterfúgios utilizados pelos colonizadores para apagar e impor-lhes novos valores culturais. No que tange à reprodução da linguagem colonizadora, uma das ações efetivas da colonização, é fazer com que o nativo perca sua identidade, conforme nos aponta Fanon (2008, p.34):

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva [...].

Corroborar com esse pressuposto Mariani (2003, p.77), pois para a autora o exercício de uma política unitária de imposição da língua simbolizava a viabilidade de domesticação e absorção das diferenças de povos e culturas que se encontravam fora dos padrões da concepção de civilização da época.

As repercussões de um processo colonizador concretizam-se em conformidade com um processo de colonização linguística, que pressupõe o imperativo de ideias linguísticas vigentes na metrópole e um ideário colonizador que entrelaça língua e nação num projeto único.

Até o regimento pombalino, o português esteve presente no cotidiano e imbricado a outras línguas na interação comunicativa, uma vez que as línguas indígenas e seus falantes antecedem a chegada dos portugueses e as línguas de imigração europeia

e diáspora africana. Entretanto, o prestígio atribuído às línguas e aos povos era desigual, uma vez que não havia espaço formal para as línguas indígenas e africanas, pois seus usuários eram considerados povos primitivos a serem civilizados ou escravizados. Já os povos da imigração e suas línguas tinham legitimidade por serem considerados civilizados.

Desse modo, a língua portuguesa que se passou a falar aqui, no Brasil, traz reminiscência europeia, porém efetiva-se na colônia de jeito singular devido ao contato com as demais 76 línguas europeias, indígenas e africanas. Essa singularidade decorre, especialmente, da formação histórico-social e da subsequente transformação política da colônia em nação independente. (MARIANI, 2003).

### **3.2 O Ensino de Língua Portuguesa no Sistema Educacional Brasileiro**

As medidas impostas por Pombal contribuíram consideravelmente para a solidificação da língua portuguesa no Brasil, sua inclusão e valorização da escola. Mesmo restrito ao ensino da gramática, o ensino do Português, não era incongruente em uma escola que existia, preponderantemente, para a burguesia já falante do dialeto de prestígio social (norma padrão culta).

Nesse sentido, cabia à escola além da alfabetização, somente o (re)conhecimento das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio (SOARES, 2002). Durante um grande lapso de tempo (de 1820 a 1920) a política linguística adotada no Brasil postulava uma modalidade única do português, com uma gramática única e uma disputa acirrada contra as variações linguísticas.

No século XIX, o ensino da língua materna seguiu a tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, em que a linguagem era considerada expressão do pensamento. As novas teorias linguísticas do século XX apontaram as primeiras reflexões de mudanças, no entanto o ensino da língua portuguesa manteve a perspectiva tradicional homogeneizante padronizada, até os anos quarenta deste século, em que perdurou a tradição da gramática, da retórica e da poética.

De acordo com Soares (2002), somente a partir da década de cinquenta, do século XX, que o conteúdo do ensino de Português passa a sofrer modificações, decorrente de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, como consequência da reivindicação e da conquista, iniciada em décadas anteriores, pelas

camadas populares de seu direito à escolarização, porém que se intensificaram a partir de 1960.

As possibilidades de acesso à escola, em especial na pública, exigiram reformulação das funções e dos objetivos desta instituição que, diante de um novo público, adota também mudanças nas disciplinas curriculares. E com a ampliação deste acesso a sujeitos que até então eram invisíveis ou excluídos dos sistemas educacionais, surge à necessidade de novos olhares no que tange à educação mais abrangente.

É importante mencionar que também a partir de 1960 a sociedade brasileira estava sob o regime autoritário, que buscava o desenvolvimento do capitalismo através da expansão industrial. Neste quadro, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (5692/71), que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura. Desse modo, conforme nos aponta Soares (2007, p. 102):

[...] é atribuída ao sistema de ensino a função de fornecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial. Coerentemente, os conteúdos curriculares e seus objetivos ganham um sentido fundamentalmente instrumental. Assim, a disciplina que até então se chamava Português, ou Língua Portuguesa, passa a denominar-se, no 1º Grau, *Comunicação e Expressão* (quatro primeiras séries) e *Comunicação em Língua Portuguesa* (quatro últimas séries). A Lei estabelecia que à Língua Nacional se deveria dar especial relevo, como *instrumento de comunicação* e como *expressão da cultura brasileira*.

Frente a essa mudança de perspectiva, a gramática perde sua primazia e o referencial passa a ser a teoria da comunicação. A concepção de língua como sistema e como expressão estética cede espaço à concepção de língua como comunicação. Paralelamente, o ensino da gramática passa a ser questionado: Deve ou não ensiná-la na escola fundamental, uma vez que o ensino da língua passa a ser fundamentado pela Teoria da Comunicação em que o aluno deve ser capaz de “funcionar” como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não verbais.

Desta maneira, os objetivos passam a serem mecanicistas adequados aos fins pragmáticos. Já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. A concepção instrumental do ensino da Língua Portuguesa permaneceu até os primeiros anos da década de 1980.

A partir de 1980 as ciências linguísticas (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática, a Análise do Discurso) trazem novas orientações ao ensino de Português. Embora, introduzidas nos currículos de formação de professores a partir de 1960, somente quase duas décadas depois que elas introduzem novas tendências ao ensino de Português.

Os conhecimentos produzidos pelas ciências linguísticas e pelas áreas da História, Sociologia e Antropologia da leitura e da escrita, apontam para a necessidade de repensar e reorientar o conceito e o ensino de língua materna à articulação das contribuições das diferentes áreas.

Segundo Geraldi (1997, p.115-116) “A democratização, *ainda que falsa*, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem ao nosso grupo social [...]”. Assim sendo, o estudo do percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa nos permite inferir que, em cada contexto ele se definiu pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais e também foi determinado pela natureza dos conhecimentos sobre a língua.

Isto ocorreu com a educação do ouvinte, entretanto, quando se analisa a trajetória do estudante surdo, faz-se necessário o acesso a um conjunto de informações mais específicas.

### **3.3 Concepções de Língua(gem) que Subjazem o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**

O ensino de língua(gem) para surdos é fortemente influenciado por três referenciais teóricos: Chomsky, Vygotsky e Bakhtin. As contribuições destes teóricos servem de base para muitos estudos brasileiros a respeito da aquisição da Língua Portuguesa para surdos e para a formação de leitores surdos, objeto de estudo deste trabalho.

Noam Chomsky, um dos mais influentes linguistas da segunda metade do século XX e início do século XXI, sistematizou a Gramática Gerativa, na qual concebe a linguagem como uma faculdade inata da mente humana o que possibilita a aprendizagem de línguas. Este linguista propôs que a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem inato (DAL) que é acionado, trabalhando a partir de sentenças (*input*), resultando na gramática da língua a qual a criança está exposta. Como definição de linguagem Chomsky (1957, p. 13), a considera “como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elemento”.

Para Vygotsky (1993), a linguagem é mais que um modo de comunicação, pois também é uma função reguladora do pensamento. De acordo com o autor, pensamento e linguagem são processos interdependentes desde o início da vida e a aquisição da linguagem pela criança modifica as suas funções mentais superiores, dá forma definida



ao pensamento, propicia o surgimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação.

Conforme Vygotsky (1993), a linguagem exerce uma função central no desenvolvimento cognitivo, pois sistematiza a experiência direta da criança e reorganiza seus processos em desenvolvimento. Para Vygotsky (1992, p.24),

[...] o desenvolvimento total segue a seguinte evolução: a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social. Por conseguinte, a fala mais primitiva das crianças é uma fala essencialmente social.

Ainda de acordo com Vygotsky (1993) a necessidade da comunicação impulsiona o desenvolvimento, é para comunicar que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. O papel principal da fala é a comunicação, o contato social, que progride à medida que o indivíduo interage sempre instigado pelo meio social e cultural.

A concepção de linguagem, à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin, é entendida como um processo permanente de interação mediado pelo diálogo. Bakhtin (2004) compreende a linguagem como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o "eu" e o "outro", entre muitos "eus" e muitos "outros". Assim, entendemos que, na concepção bakhtiniana, a interação dialógica é produzida a partir da natureza sócio-histórica da linguagem, isto é, "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (BAKHTIN, 2004, p. 41).

A língua não é ideologicamente neutra, de acordo com Bakhtin (2004, p. 95),

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas e concernentes a vida.

Em seus estudos, Bakhtin evidencia que os possíveis sentidos da linguagem não se limitam ao código-linguístico. Segundo ele, a intencionalidade e os sentidos de um discurso podem expor diferentes significações decorrentes da situação comunicacional e dos variados contextos. Deste modo, a língua não é entendida como algo pronto ou como um sistema de normas, dada sua natureza social e evolutiva derivada das interações verbais dos interlocutores.

Neste estudo, concebe-se em consonância com Vygotsky e Bakhtin, que a apropriação da linguagem se dá por meio da interação social e da troca dialógica condizente às situações de interlocução deflagradas nas diferentes práticas sociais.

Frente a esta perspectiva, compreende-se que aportado nas relações sociais o sujeito se constitui e utiliza a linguagem para comunicar-se como também, para pensar. Neste sentido, a apropriação da língua natural e a troca dialógica que decorre desta apropriação favorece a abstração de conceitos e o afastamento do concreto. Assim, a ausência de situações reais de uso de linguagem explicaria as dificuldades apresentadas pelo surdo que não se apropriou de nenhuma língua.

Essa asserção é corroborada por Pereira (2011), uma vez que a privação de acesso a um código linguístico estruturado resulta de modo direto no entendimento das informações que podem chegar sem apropriada eficácia.

Sob tal perspectiva, os problemas de como os surdos são interpretados decorrem das questões socioculturais e ideológicas que concebe que a educação dessas crianças deveria ter como expectativa minimizar esses prejuízos. Assim sendo, entende-se que as dificuldades apresentadas pelos surdos não são apenas de origem biológica, mas sobremaneira, social e metodológica, decorrentes de quando estes não têm acesso a uma língua na e pela qual possam constituir-se plenamente (VYGOTSKY, 1987; GOLDFELD, 2002).

### **3.4 Peculiaridades das Línguas de Sinais**

A partir dos estudos de Stokoe sobre a ASL (American Sign Language), em 1960, a língua de sinais foi reconhecida como língua legítima, uma vez que apresentava os critérios linguísticos: lexicais, sintáticos, fonológicos, morfológicos e semânticos. Ele apontou três parâmetros que constituem os sinais: configuração das mãos (CM), ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M). Posteriormente foram acrescentados mais dois parâmetros: expressão facial e/ou corporal e orientação/direção.

Entretanto, atualmente ainda há muitos mitos sobre a língua de sinais. Para desmistificá-los, é importante considerar que, ela não é mímica, pantomimas, exclusivamente icônica ou gestos soltos.

A Libras é uma língua natural (que evolui assim como as outras línguas), de modalidade espaço-visual que utiliza movimentos gestuais, expressões faciais e corporais que são percebidos pela visão, como meio de comunicação. É utilizada pelos surdos brasileiros e, assim como outras línguas, tem estrutura peculiar, apresenta regras acerca da formação dos sinais e também na organização deles nos enunciados. Por meio dela é possível expressar sentimentos ou conceitos abstratos. Além disso, não é universal, cada país tem a sua própria língua de sinais.

Algumas pesquisas sobre a língua de sinais indicam que seu processo de aquisição nas crianças surdas, filhas de pais surdos, é semelhante ao processo de aquisição da língua oral na criança ouvinte, ambas obedecem à maturação da criança, que internaliza a língua a partir do mais simples para o mais complexo.

Já a aquisição da língua de sinais das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, não é semelhante ao processo de filhos surdos de pais surdos, pois os pais ouvintes não dominam a língua de sinais e, esta será adquirida em instituições, distanciando assim a interação entre pais e filhos. Além disso, o acesso da língua de sinais para essas crianças se dá em idade avançada, geralmente, após o fracasso da aquisição da língua oral, que comumente costuma ser a primeira opção dos pais ouvintes.

Segundo Santana (2007), crianças surdas, filhas de 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. Além disso, a necessidade de os pais/responsáveis/cuidadores/família aprenderem a língua de sinais é justificada devido a essas circunstâncias, pois uma vez que eles optam por essa língua, ela tem que servir como meio de comunicação e interação legítima.

Além do problema de proficiência, uma criança surda que adquire tardiamente a linguagem poderá ter como consequência problemas cognitivos, sociais e emocionais, visto que a linguagem tem papel central, pois ela também contribui para o desenvolvimento cognitivo, indo além da função comunicativa (GOLDFELD, 2002).

Em decorrência da falta de um registro escrito da Libras, alguns pesquisadores brasileiros, como Stumpf (2002) e Capovila (2001), empenham-se no desenvolvimento de um sistema de transcrição gráfico da língua de sinais (*Sign Writing*). Para eles, a escrita dos sinais propicia aos surdos o uso de um sistema escrito substitutivo à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os estudos sobre o *SignWriting* representam, também, um movimento de resistência frente à cultura ouvinte predominante na educação dos surdos. Para Stumpf, (2002, p. 63),

A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação.

Em conformidade Lodi, Harrison & Campos (2002), apontam que a falta de um registro escrito da Libras, implica em desvalorização social desta língua, considerada, geralmente, como inferior ou incompleta em relação à Língua Portuguesa. Ainda, de acordo com as autoras, a obrigatoriedade da presença da língua escrita majoritária, ao ser debatida quando no letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritárias (como por exemplo, a indígena e/ou outras culturas ágrafas), mostra-se em segundo plano, nos estudos referentes aos surdos.

Nesses trabalhos, constata-se a necessidade de tomar como suporte os pressupostos da teoria da "grande divisa", que ao propor uma dicotomização entre oralidade e escrita, relaciona, por meio dessa divisão, aspectos particulares das culturas orais a partir da "falta" da escrita. Assim, o sistema de transcrição gráfico das línguas de sinais não pode ser entendido como registro escrito das línguas de sinais, mas apenas como favorecedor do estudo descritivo dos elementos formacionais manuais e não manuais constituintes da língua (LODI, HARRINSON & CAMPOS (2002).

É evidente a importância da aquisição da língua de sinais para que esta seja instrumento de interação e comunicação e que, também seja adquirida e compartilhada pela família e seus educadores, pois será ela que fornecerá subsídios para as aprendizagens e aquisição dos conhecimentos. Similar aos ouvintes brasileiros, que utilizam a Língua Portuguesa como primeira língua e como base para o aprendizado de outras línguas e de conhecimento de mundo, os estudantes surdos utilizarão a Libras.

### **3.5 O Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**

Com a democratização do ensino, “mesmo que falsa”, e a imposição legal de que todas as crianças devem estar regularmente matriculadas na rede oficial de ensino, surge na escola regular o estudante surdo, como uma nova demanda dentro da educação.

O ensino da Língua Portuguesa tem sido um desafio para os educadores de estudantes surdos. Até a década de 1980, os estudos sobre aquisição e apropriação da Língua Portuguesa para os surdos incidiam sobre os referenciais teóricos de linguagem, que definiam a língua como código. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo foi marcado, tradicionalmente, pelo ensino de palavras isoladas descontextualizadas e de frases estereotipadas, o que intensificou a dificuldade da aquisição da Língua Portuguesa.

Historicamente, a abordagem oralista na qual o ensino e aprendizagem centrava-se unicamente na modalidade oral e da audição ou da leitura orofacial, predominou no ensino de Língua Portuguesa para surdos. Importante ressaltar que, subjaz a essa abordagem a concepção de língua como código. De acordo com Pereira (2014, p.146),

A adoção da concepção de língua como código na educação de surdos resultou no ensino sistemático e padronizado da Língua Portuguesa, uma vez que, diferentemente dos ouvintes, a maioria dos alunos surdos, principalmente os filhos de ouvintes, chega à escola sem uma língua constituída.

Nessa perspectiva, conforme Pereira (2014), a ênfase recaía no ensino de vocábulos isolados que, posteriormente, eram utilizados em frases curtas e simples e, após em frases mais longas seguindo uma sequência do mais simples ao complexo. Os estudantes eram expostos a cópias, ditados e exercícios de repetição com a finalidade de memorização. Decorre, desta abordagem, a limitação ao sentido literal e dicionarizado das palavras por parte dos estudantes.

Em relação aos textos, quando e se apresentados, eram simples, sobremaneira, contos infantis, independente da faixa etária dos estudantes. O objetivo era aquisição de vocabulário em detrimento do sentido do texto. Desse modo, embora os estudantes decodificassem as palavras, a maioria não compreendia o que lia, o que gerou desinteresse e/ou desmotivação em ler e imensas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa que foram atribuídas aos surdos e não a forma de ensinar e aprender.

Esse pressuposto é corroborado por Fernandes (1999, p. 77),

Através das metodologias de ensino de Língua Portuguesa adotadas tradicionalmente, negou-se aos surdos o acesso a práticas de linguísticas significativas que o auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua. Como consequência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da “deficiência auditiva” e não como possibilidades diferenciadas de construção gerada por uma forma de organização linguístico-cognitiva diversa.

A partir da década de 1980, devido a ineficiência da abordagem oralista e com os novos conhecimentos produzidos nas áreas da: linguagem, surdez e, sobretudo, sobre a língua de sinais que demonstrou melhoria nas aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes surdos, houve um redirecionamento no ensino da Língua Portuguesa para surdos.

As contribuições de Vygotsky e Bakhtin alteraram a concepção do termo língua que passa ser concebido como atividade humana de interação e interlocução, como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos. Nesse sentido, produzir

linguagem significa produzir discurso e este é manifestado linguisticamente por meio do texto, que é considerado produto da atividade discursiva (GERALDI, 1997).

Compreende-se nessa acepção que a aprendizagem de uma língua não se dá de forma mecânica ou descontextualizada, que a língua não é meramente um código, mas uma atividade discursiva. Consequentemente, a ênfase é colocada no texto e, este é entendido como lugar de interação.

Essa concepção traz transformações no ensino de Língua Portuguesa tanto para ouvintes, quanto para surdos. Logo, o objetivo do ensino da L2 para os surdos também passa a centrar-se na habilidade de compreender e produzir textos e não em repetição e memorização de palavras e frases. De acordo com Pereira, (2014, p.149),

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

A literatura aponta que o ensino de leitura para surdos é de extrema importância e que situações de leitura devem ser oferecidas desde o início de sua escolaridade. No entanto, vale salientar a necessidade de expor aos estudantes textos autênticos e de diferentes gêneros, pois é a leitura que fomentará a constituição e ampliação dos conhecimentos da Língua Portuguesa.

Assim, o capítulo a seguir abordará as concepções de leitura, (multi) letramento(s) e a formação do leitor surdo na perspectiva bilíngue.

## Capítulo 4 – O SURDO E A LEITURA

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 2009, p. 7).

A leitura, sob a compreensão do estruturalismo, é entendida como processo de decodificação de letras e sons e seu sentido está associado as palavras e frases, desse modo, o leitor depende do estímulo visual e auditivo para produzir sentido.

Até a década de 1980, o entendimento sobre a leitura e o ato de ler centrou-se em duas habilidades: a *bottom up* (reconhecimento da palavra) e a *top down* (representação semântica da palavra no contexto referido no texto). Tradicionalmente, o ensino de leitura para surdos fundamentou-se em práticas pedagógicas embasadas nas abordagens ascendentes (*bottom up*) ou descendentes (*top-down*).

A partir dessa década e com base nos conhecimentos produzidos, amplia-se a ideia sobre a leitura que passa a ser concebida não apenas como atividade mental, mas como atividade social. Ademais, devido à necessidade de um conceito que se referisse a aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, distinguindo-se de estudos sobre a alfabetização, surge o termo letramento.

Similar a educação dos ouvintes, o letramento dos surdos também foi confundido com a noção de alfabetização (LODI, HARRISON & CAMPOS 2002). Diferente do ouvinte que chega à escola com um considerável repertório linguístico, a criança surda, quase sempre, não chega com conhecimento razoável para atribuir sentido à escrita, implicando, assim, em defasagem no que tange à elaboração de hipóteses e expectativas acerca dos significados desta modalidade.

As TICS (tecnologias de informação e comunicação) trazem para o cenário educacional textos multimodais e multissemióticos que mesclam imagens estáticas e/ou em movimento, a sons, cores e links, impondo a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, consoantes às modalidades e semioses usadas, avultando, assim a visão de letramento para multiletramentos.

Dada a especificidade da surdez pautada na experiência visual e reconhecendo a legitimidade e o uso da Libras, uma língua viso-gestual, o letramento para surdos necessita ser entendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Desse modo, é preciso pensar a formação do leitor surdo a partir da

perspectiva dos multiletramentos, uma vez que a utilização de recursos multimodais nas práticas educacionais para surdos, favorecerá seu acesso às práticas letradas.

Frente a essas considerações, este capítulo versará sobre as concepções, modelos e práticas sociais de leitura ([multi]letramento[s]), a fim de relacioná-las a formação do leitor surdo.

#### 4.1 Concepções e Modelos de Leitura

Na Antiguidade, de acordo com Manguel (1997, p. 42) acreditava-se que

A leitura começa com os olhos. “O mais agudo dos nossos sentidos é a visão”, escreveu Cícero, observando que quando vemos um texto lembramo-nos melhor dele do que quando apenas ouvimos. Santo Agostinho louvou (e depois condenou) os olhos como ponto de entrada no mundo, e santo Tomás de Aquino chamou a visão de “o maior dos sentidos pelo qual adquirimos conhecimento”. Até aqui está óbvio para qualquer leitor: as letras são apreendidas pela visão. Mas por meio de qual alquimia essas letras se tornam palavras inteligíveis? O que acontece dentro de nós quando nos defrontamos com um texto? De que forma as coisas vistas, as “substâncias” que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objetos e das letras se tornam legíveis? O que é, na verdade, o ato que chamamos de ler?

Segundo Manguel (1997), várias teorias emergiram sobre o ato de ler, chama-lhe atenção, sobretudo, as contribuições do astrônomo e físico al-Haytham, o qual identifica pela primeira vez que no ato de perceber há uma progressão consciente que vai do “ver” ao “decifrar” ou “ler”. Manguel (1997, p.49) indaga:

Mas como essa percepção se torna leitura? Como o ato de apreender letras relaciona-se com um processo que envolve não somente a visão e percepção, mas inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, prática?

O autor acrescenta que al-Haytham sabia que o ato de ler exige uma complexidade de habilidades diferentes. Manguel (1997), chama a atenção sobre os estudos modernos que investigaram a relação cérebro e linguagem. Ele cita os estudos de Émile Javal, que constatou que os olhos fazem saltos ao ler contradizendo a linearidade da leitura e a falta de pausa.

No século XX, os estudos linguísticos nas diretrizes do estruturalismo difundiram-se, em seguida e, às vezes, coexistindo vieram os estudos da teoria gerativista e sucessivamente estudos oriundos da linha da linguística da enunciação<sup>10</sup>. Estas teorias implicam em diferentes perspectivas de leitura.

---

<sup>10</sup> No sentido amplo, a linguística da enunciação abrange as correntes de estudo da língua que adotam a concepção de linguagem como processo de interação. Travaglia (1995) coloca sob esse rótulo a



A concepção estruturalista baseou-se nas ideias de Saussure que expos um modelo de língua a partir de uma abordagem formalista. Sobre a definição de língua aponta que: “É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...] (SAUSSURE, 2006, p.17)”. Nesse sentido, importa as questões relacionadas à estrutura linguística, como um sistema independente, sem relacionar língua e contexto.

Segundo Kato (1987), sob a compreensão do estruturalismo, a leitura é um processo mediado pela compreensão oral. O leitor produz sons da fala (leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (leitura silenciosa) e essa resposta-estímulo é relacionada ao significado. Nesse paradigma, a leitura é entendida como processo de decodificação de letras e sons e seu sentido está associado as palavras e frases, desse modo, o leitor depende do estímulo visual e auditivo para produzir sentido.

Foucambert (1994, p. 45), também aponta que as práticas sob o ponto de vista do estruturalismo apresentavam “prioridade para o oral: a língua escrita só é descrita e alcançada como a codificação da língua oral. Para aprender a ler, é preciso observar como se escreve o que se diz”. Nesse sentido, um bom leitor é aquele que decodifica o texto, compreende o que o autor quis dizer e lê bem em voz alta.

Essa concepção também é conhecida pela expressão *bottom-up* e pelo termo modelo ascendente, em que a leitura se processa a partir de uma sequência linear – das letras para sons, para palavras, para sentenças e finalmente para significado, ou seja, do menor elemento constituinte para o maior.

Essa prática se cristalizou no cotidiano das escolas, sobretudo na formação e prática pedagógica dos professores de língua materna. Assim, o enfoque do ensino de língua, norteado pela visão tradicional, centrou-se em exercícios com ênfase nas habilidades gramaticais, no desenvolvimento do vocabulário e no reconhecimento de palavras. Ainda hoje, esta perspectiva de ensino continua muito difundida nos bancos escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, corrobora essa assertiva, de acordo com o documento:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (PCNS, 1997, p.42).

Na década de 1980, a abordagem cognitiva da leitura, começa a ganhar espaço no cenário educacional brasileiro. Nesta concepção, a língua é entendida como representação do pensamento, que “corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 1997, p.9).

Sob essa compreensão e, em contraposição ao modelo anterior que partia do texto para o leitor, o processo de leitura parte do leitor para o texto. Para a atribuição e construção de sentidos do texto, o leitor utiliza seu conhecimento prévio para interpretar e criar possibilidades sobre o que irá ler (em um processo *top-down*) em interação com as informações do próprio texto (em processo *bottom-up*). De acordo com Goodman (1988, p.12)<sup>11</sup>,

A leitura é um processo receptivo da linguagem. É um processo psicolinguístico que começa com uma representação da superfície linguística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Há, portanto, uma interação essencial entre linguagem e pensamento na leitura. O escritor codifica o pensamento como linguagem e o leitor codifica a linguagem para o pensamento.

Nesse sentido, a leitura é compreendida como um processo de levantamento de hipóteses e de inferências em que o leitor utiliza seus conhecimentos e experiências para dar sentido ao texto. Todavia, Kato (2005, p.65) adverte que,

A ênfase dada ao uso da hipótese e da antecipação fez com que Goodman definisse a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação. É, porém, necessário ter-se cautela para não acreditar que a leitura bem-sucedida dependa essencialmente desse jogo, pois sabemos que um mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não-autorizadas pelo texto.

Frente aos argumentos da autora, pode-se dizer que antecipar não equivale a obter qualquer ideia, mas antecipar, inferir e verificar para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas a partir dos conceitos e contextos que balizam o texto.

Em síntese, o modelo de leitura nessa perspectiva envolve os conhecimentos: linguístico, textual e enciclopédico num processo de atribuição de sentido. Ressalta-se

---

<sup>11</sup> Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought. Goodman (1988, p. 12).

que esse processo não é feito de maneira linear, mas por meio da antecipação, com a participação do leitor que elabora e testa suas hipóteses, confirmando-as ou não. De acordo com Leffa (1999, p. 28), “A preocupação maior é descrever a leitura como processo, como algo que acontece na mente do leitor, opondo-se à leitura vista como produto, na abordagem do texto, onde o que importava era o resultado obtido”.

Ainda segundo Leffa (1999, p.28),

Na medida em que privilegiava o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever.

Até a década de 1980, o entendimento sobre a leitura e o ato de ler centrou-se em duas habilidades: a *bottom up* (reconhecimento da palavra) e a *top down* (representação semântica da palavra no contexto referido no texto). A partir dessa década e com base nos conhecimentos produzidos, amplia-se a ideia sobre a leitura que passa a ser concebida não apenas como atividade mental, mas como atividade social. Para Leffa (1999, p. 30), “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura”.

Da perspectiva de linguagem como produtora de sentidos, por meio do social, emerge a corrente linguística da análise do discurso. Nessa visão, a leitura do texto está atrelada à leitura do discurso, considerando-se as condições de produções, ou seja, neste paradigma a leitura associa-se às determinações sócio-históricas do dizer.

Para Orlandi (1996), a perspectiva discursiva de leitura busca observar o processo de sua produção e, assim da sua significação. Quanto ao leitor, Orlandi (1996, p.37) considera que,

[...] não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto [...].

Essa consideração, segundo Orlandi (1996), explicaria porque as leituras numa linha discursiva não são semelhantes, uma vez que, como processo comunicativo, a linguagem é sócio-histórica. Nesse sentido, toda leitura tem sua história, conforme exemplifica Orlandi (1996, p. 41), “lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes”.

Frente a essas reflexões, entende-se que na perspectiva discursiva o processo de leitura transcende a interação entre o conhecimento de mundo do leitor, o sentido

intencionado pelo autor e as marcas do texto, visto que se constitui num processo de ressignificação contínuo vinculado à posição discursiva (ideológica) e ao momento sócio-histórico. Salienta-se ainda que, nesse modelo a relação entre discurso, sujeito e ideologia são indissociáveis. De acordo com Orlandi (1996), a ideologia é uma necessidade da correlação entre língua e história, na constituição dos sujeitos e dos sentidos e, desse modo, é a ideologia que estabelece e atribui determinados sentidos ao que é dito.

#### 4.2 Práticas Sociais de Leitura: do Letramento aos Multiletramentos

Estudos sobre o letramento tem se acentuado no Brasil nas últimas décadas. De acordo com Kleiman (1995) o termo surge na metade da década de 1980 devido à necessidade de um conceito que se referisse a aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, distinguindo-se de estudos sobre a alfabetização, anteriormente compreendida somente como capacidade de codificação e decodificação. Sobre a etimologia do termo que deriva do termo inglês *literacy*, Soares (2000, p.17) aponta que,

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Ainda de acordo com a autora,

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “pé da letra” o inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2000, p.18, grifos da autora).

A autora diferencia os termos alfabetizar, alfabetização e letramento, comumente confundidos como sinônimos, de acordo com ela: Alfabetizar é “ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”; Alfabetização é “a ação de alfabetizar”; Letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2000, p.31) .

Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que se correlacionam. Soares (2000) aponta que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, mas diferentes em termos de processos cognitivos. Conforme a autora, aprende-se a técnica (codificar e decodificar), como também, a utilizar esses

conhecimentos nas diferentes práticas sociais. Desse jeito, um não antecede o outro, mas devem ocorrer de forma concomitante.

O programa Pró-Letramento<sup>12</sup> compartilha esse pressuposto, segundo o programa:

[...]alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (BRASIL, 2007, p.12-13).

Compreende-se, assim que: alfabetizar e letrar não são processos sequenciais; o letramento não é condição introdutória para a alfabetização; e o início do processo de letramento não tem como premissa a alfabetização. Nessa perspectiva, Soares (2000) afirma que,

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser de certa forma **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado à letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não é alfabetizada, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada (SOARES, 2000, p. 24, grifos da autora).

Nessa acepção, a autora relativiza por meio da expressão “de certa forma” que um indivíduo pode ser letrado, mesmo não sendo alfabetizado, devido à variedade de práticas sociais de leitura nas quais está inserido. Frente a multiplicidade de práticas sociais que envolvem a leitura e as novas formas de comunicação e tecnologia, novos letramentos são requeridos.

---

<sup>12</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32190>

A partir dos Novos Estudos do Letramento (NEL), o termo passa a ser designado no plural. Conforme Street (2003), os letramentos são múltiplos, variam no tempo, espaço, situações e são determinantemente marcados por relações de poder. Embasada pelos estudos de Brian Street, Rojo (2009, p.99) apresenta o conceito de letramentos múltiplos.

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Street (2003) postula a existência de dois enfoques nos estudos dos letramentos: o enfoque autônomo e o enfoque ideológico. O enfoque do “letramento autônomo” é a perspectiva técnica, independente do contexto social, com foco no individual e no desenvolvimento intelectual. Já, o enfoque do “letramento ideológico” evidencia as práticas de letramento conectadas a estruturas culturais e de poder em contextos distintos.

Sob a compreensão do enfoque autônomo a escrita tem um fim em si mesma e seu aprendizado acarretaria em “estágios universais de desenvolvimento”. O analfabetismo, nessa concepção, é tido como um problema individual, o que fomenta a divisão entre os letrados e não letrados.

Ademais, o letramento autônomo abrange concepções relacionadas ao progresso social (STREET, 2003). Este enfoque, tem por objetivo melhorar as condições dos que não aprenderam, todavia não interessa investigar as origens dos problemas. Assemelha-se, desse modo, à visão ingênua de alfabetização postulada por Freire (1980).

O enfoque ideológico reconhece a indivisibilidade entre as práticas de letramento e as estruturas culturais nos múltiplos contextos sociais. Neste enfoque, as práticas de letramento matizam de acordo com a cultura e são situadas historicamente e, por isso, possuem diferentes significados para os que as utilizam (ROJO, 2009). Esta perspectiva reconhece os múltiplos letramentos.

Em paralelo ao NEL, constituiu-se o Grupo de Nova Londres (GNL), a fim de associar os estudos dos letramentos aos estudos educacionais. O grupo publicou um manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracies* (Uma pedagogia dos multiletramentos), o qual declarava a necessidade de a escola considerar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea decorrentes das TICS (tecnologias de informação e comunicação) e da multiplicidade cultural presente nas salas de aula (ROJO, 2009).

De acordo com a autora, os termos letramentos (múltiplos) e multiletramentos distinguem-se,

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2009, p.13, grifos da autora).

Com a entrada, cada vez maior, das TICS no cotidiano das pessoas novas práticas letradas são requeridas para além das práticas canônicas e cristalizadas, sobretudo no contexto escolar. As TICS trazem para o cenário educacional textos multimodais e multissemióticos que mesclam imagens estáticas e/ou em movimento, a sons, cores e links, impondo a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, consoantes às modalidades e semioses usadas, avultando, assim a visão de letramento para multiletramentos.

Assim, é imposto à escola superar a segregação entre discurso e prática, popular e erudito, local e global entre outros e, desse modo, promover novas práticas pedagógicas que abranjam os multiletramentos, especialmente no ensino de leitura.

#### **4.3 Processos de Ensino e Aprendizagem de Leitura para Surdos**

O processo de ensino e aprendizagem de leitura para surdos tem sido pesquisado a partir de diferentes perspectivas, tendo em vista que a leitura é um processo complexo que demanda uma abordagem multidisciplinar, já que ela abrange aspectos sociais, cognitivos e linguísticos.

Embora, haja correspondências na aprendizagem de leitura pelos surdos e pelos ouvintes em sua língua materna, há também, nesse processo, dessemelhanças. A literatura sobre o processo de leitura em inglês como língua estrangeira (LE), aponta que o nível de exposição à língua e a proficiência linguística são fundamentais para o entendimento da diferença entre um leitor que lê em sua língua materna (L1) e um que lê na segunda língua (L2). Ao considerar essas diferenças é importante destacar conforme aponta Silva (2010, p. 45),

Os surdos estão expostos à LP basicamente pelo canal visual, o que incidirá no desenvolvimento de sua fluência na língua. Não podemos nos esquecer também que a L1 dos surdos é uma língua espaço-visual – no caso dos brasileiros, a Libras e, ao aprenderem a LP estão também aprendendo a ler e a escrever, envolvendo-se então numa dupla tarefa. Além disso, são um grupo falante de uma língua minoritária, ainda pouco reconhecida, que precisa aprender a língua oficial do país, uma língua oral que não pode ser aprendida por meio de interações sociais face a face, mas sim por meio do ensino da leitura e da escrita [...].

Acrescenta-se a essas diferenças o fato de que muitos surdos tiveram pouco ou nenhum acesso à Libras e, conseqüentemente, vivenciaram experiências linguísticas pouco significativas. Essas considerações são importantes para a análise dos pressupostos teóricos que orientam a formação do leitor surdo.

Tradicionalmente, o ensino de leitura para surdos fundamentou-se em práticas pedagógicas embasadas nas abordagens ascendentes (*bottom up*) ou descendentes (*top-down*). No modelo ascendente, espera-se que o leitor surdo amparado por seu conhecimento prévio de língua (na modalidade oral), decodifique as palavras num processo sequencial que parte do simples para o complexo, tendo como objetivo obter o significado do texto. Adversamente, no modelo descendente o leitor surdo com base em seu conhecimento prévio e suas faculdades cognitivas elaboraria antecipações e hipóteses sobre o texto a fim de confirmá-las ou refutá-las.

A partir de 1980, estudos apontaram que o ensino da leitura para surdos poderia partir do modelo interativo, ou seja, no inter-relacionamento das abordagens ascendente e descendente em interação em que o leitor utiliza os aspectos gráficos (visuais) e conhecimentos prévios (não visuais) do texto para construir o significado. Para alguns pesquisadores, este modelo se mostrou profícuo, uma vez que possibilita o desenvolvimento do vocabulário dos surdos e flexibilização na construção de sentidos.

A reflexão sobre o(s) letramento(s), nas últimas décadas, vem permitindo, nas escolas, a revisão das práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita. Tais práticas surgem apoiadas em investigações que buscam explorar os usos e funções destas modalidades linguísticas, em diferentes “agências de letramentos”. Neste contexto, várias pesquisas tiveram como objeto de estudo as práticas de letramento(s) desenvolvidas por surdos.

De acordo com Lodi, Harrison & Campos (2002), o letramento dos surdos, similar a educação dos ouvintes, também foi confundido com a noção de alfabetização. Conforme já citado, as práticas de leitura e escrita para surdos foram limitadas ao ensino das regras gramaticais, decodificação e identificação vocabular, orações



descontextualizadas e textos artificiais, com fins didáticos, dessemelhantes dos diversos gêneros discursivos em circulação nas diferentes práticas sociais.

Consoante as autoras, Pereira (2011) argumenta sobre a necessidade de reorientar o ensino de leitura e escrita para surdos, considerando a relevância dos estudos sobre o(s) letramento(s).

[...] é necessário que se mude a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil. Continua a prevalecer uma preocupação com a alfabetização, ou seja, ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento). Como resultado disso, muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem (PEREIRA, 2011, p. 49).

Para Lodi, Harrison & Campos (2002), a concepção de letramento aplicada a educação dos surdos pressupõe considerar que as comunidades surdas participam de práticas sociais de linguagem em duas línguas, sendo uma delas ágrafa (Libras) e outra de materialidade oral e escrita (Língua Portuguesa).

Além destas considerações, acrescenta-se que, discutir sobre o letramento dos surdos implica refletir suas práticas de leitura e escrita e de seus familiares. Conforme Rojo (1998), considera-se que são as práticas habituais da criança que lhe oportunizarão fazer recortes e estabelecer interpretações que serão usadas por ela enquanto sujeito letrado. Assim, é no contexto familiar que a criança tem seus primeiros contatos com a linguagem escrita e, desse modo, estabelece seus primeiros significados. Para Guarinello (2007), o acesso a diferentes e diversos materiais de leitura em casa, favorece a construção de hipóteses e interpretações.

Consoante, Goulart (2006) aponta que crianças que desde cedo vivenciam atividades que favorecem 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 compreendendo mais facilmente a função social da escrita. Todavia, aquelas com pouco acesso a escrita ou com poucas vivências em eventos de letramento, geralmente, chegam à escola entendendo a linguagem escrita apenas a partir dos textos que lhe são expostos que, comumente, têm restrição em relação aos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, insere-se as dificuldades apresentadas pelo leitor surdo em que sua participação em atividades discursivas é restrita desde cedo, decorrentes do não compartilhamento de uma língua comum com seus familiares. Desse modo, diferente do

ouvinte que chega à escola com um considerável repertório linguístico, a criança surda, quase sempre, não chega com conhecimento razoável para atribuir sentido à escrita, implicando, assim, em defasagem no que tange à elaboração de hipóteses e expectativas acerca dos significados desta modalidade.

Lebedeff (2005), argumenta que para a inserção da criança no universo do letramento, há a necessidade do convívio efetivo com a leitura e, é por meio deste convívio que se daria a apropriação do sistema de escrita. Neste sentido, ser letrado é dependente do estabelecimento de práticas sociais de leitura e escrita, que se referem ao que, quando, com quem ou por intermédio de quem, onde, quanto e por que as pessoas leem e escrevem, e retratam interesses e habilidades construídas. É sob este ponto que o adulto, enquanto mediador, exerce uma função essencial, pois o envolvimento da criança em atividades cotidianas que favoreçam o contato com a linguagem escrita trará reflexos positivos para a formação do leitor e escritor (SCHEMBERG, et al, 2009).

Versando sobre a relevância da imagem e do visual no processo de formação do leitor surdo, estudos revelam sua importância e seu pouco reconhecimento por parte dos educadores. Hughes (1998 apud REILY, 2003) disserta sobre o letramento visual evidenciando que é um equívoco pensar que sua apropriação se dá intuitivamente na escola. A autora revela que a escola não valoriza o papel da linguagem visual no processo de construção das linguagens (escrita, leitura, matemática). Em conformidade, Reily (2003) propõe o *letramento visual no currículo escolar* e considera que a imagem é subutilizada na escola, exercendo função fundamentalmente decorativa, a fim de diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desestimulantes.

Compreende-se por letramento visual, conforme Oliveira (2006), a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. De acordo com a autora, o letramento visual é multidisciplinar, uma vez que é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e compreender o que é visto.

Nesse sentido, dada a especificidade da surdez pautada na experiência visual e reconhecendo a legitimidade e o uso da Libras, uma língua viso-gestual, o letramento para surdos necessita ser entendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens.

Frente a discussão apresentada, é preciso pensar a formação do leitor surdo a partir da perspectiva dos multiletramentos, uma vez que a surdez tem suas

singularidades (cultura e língua próprias) que implicam em necessidades educacionais peculiares. Por conseguinte, a utilização de recursos multimodais nas práticas educacionais para surdos, favorecerá seu acesso às práticas letradas.

De acordo com Rojo et al (2008), o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos são os textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que exigem habilidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

A inserção e o uso das novas tecnologias e mídias impõem à escola modificação nas práticas de letramento, isto é, as novas exigências da contemporaneidade colocam para a escola a multiplicidade das práticas letradas e os textos de diversos gêneros que nela circulam e que devem abordados (ROJO et al, 2008). Em decorrência desse novo contexto surgiram novos gêneros do discurso<sup>13</sup> (aqui assumidos na perspectiva bakhtiniana).

Pensando esses aspectos para o letramento dos surdos, estudos como as de Bortolozzi (2004) e Gesueli e Moura (2006), indicam que o uso das novas tecnologias e a utilização de gêneros discursivos multimodais favorecem a inserção desses sujeitos em práticas letradas. Em ambos trabalhos, foram utilizados novas tecnologias e recursos visuais que contribuíram para a produção e interpretação dos textos e para o processo de construção de conhecimento dos estudantes surdos.

O trabalho com gêneros discursivos multimodais apresenta benefícios para a educação dos surdos e, por conseguinte, na formação do leitor surdo. Embora, a educação dos surdos tenha sofrido modificações ao longo da sua história, práticas tradicionais parecem continuar cristalizadas. Ao pesquisar a formação do leitor surdo, verifica-se que são poucos estudos que tem como objeto a importância do visual e da multimodalidade no letramento dos surdos.

---

13 Bakhtin (2003[1952-53/1979], p.279), ao tomar como referência a organização das atividades realizadas pelo ser humano em esferas comunicativas define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, sendo eles constituídos a partir do funcionamento das esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos.

## Capítulo 5. PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. (FREIRE, 2001, p. 259).

Na conjuntura da educação dos surdos brasileiros, observamos indagações e inquietações sobre a aquisição da L2, sobretudo no que se refere a leitura e escrita. Devido a amplitude dessas questões, esse estudo teve como temática a leitura e o letramento de estudantes surdos, justificado pela necessidade de ter um panorama amplo da produção acadêmica a respeito da formação do leitor surdo, a fim de verificar o avanço das pesquisas e reconhecer as lacunas presentes nesta área do conhecimento.

Caracterizada como pesquisa do tipo estado da arte, este estudo teve como objetivo geral inventariar e sistematizar a produção sobre a formação do leitor surdo no Brasil entre os anos de 2005 a 2015.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), o termo estado da arte resulta de uma tradução literal do Inglês e tem por objetivo levantar conhecimentos a respeito de um determinado assunto baseado em pesquisas realizadas em uma área específica.

A opção por esse tipo de pesquisa foi determinada por possibilitar uma coleta de dados produzidos sobre o tema, oportunizando conhecer o que outros pesquisadores pensam sobre o assunto. Permite também reconhecer o cerne desses estudos, os temas abordados, áreas do conhecimento, as concepções, metodologias utilizadas, os resultados, as contribuições e a pertinência destas publicações para a área, entre outros. Segundo Romanowski e Ens (2006, p.39),

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Para Messina (1998, p.1),

Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, en este caso de la formación docente.

Conforme André (2006), pesquisa do tipo “Estado a Arte” é qualificada como de natureza documental-bibliográfica. De acordo com Ferreira (2002), é uma pesquisa de caráter bibliográfico, que pretende mapear e discutir as produções acadêmicas em alguma área do conhecimento. Este modelo de pesquisa é caracterizado por empregar procedimentos inventariantes e descritivos a respeito de um determinado tema, por meio de análise de teses, dissertações e publicações.

### **5.1 Estratégias Utilizadas**

Esse estudo bibliográfico documental utiliza o método da abordagem descritiva com análise quantitativa e qualitativa. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42).

Os objetivos desse trabalho incluem identificar, categorizar, analisar e desvelar os diferentes enfoques e perspectivas. Conforme Romanowski e Ens (2006), a realização da revisão e do levantamento dos conhecimentos produzidos sobre o tema são fundamentais para realizar a análise qualitativa dos dados coletados.

A definição do período, 2005 a 2015, como marco temporal, derivou da regulamentação do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a data final, 2015, decorre da finalidade de verificar os dez primeiros anos da Lei que institui a Libras.

Com base nos procedimentos apontados por Romanowski e Ens, para a realização do estado da arte são necessários:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bases de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;

- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;

- análise e elaboração das conclusões preliminares.  
(ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Para o desenvolvimento desse estudo estabeleceu-se três fases:

Fase 1 – Pesquisa bibliográfica:

- Sobre a educação dos surdos, políticas públicas inclusivas brasileiras, o ensino da língua portuguesa para surdos e a formação do leitor surdo.

Fase 2- Coleta de dados:

- Definição dos descritores;
- Localização nas bases de pesquisas;
- Seleção e delimitação do *corpus* da pesquisa em relação aos artigos, dissertações e teses publicados entre 2005 a 2015;
- Levantamento das produções nas bases de dados.

Fase 3 -Aprofundamento teórico:

- Leitura na íntegra dos artigos, dissertações e teses;
- Organização e sistematização dos dados;
- Análise e elaboração das considerações finais.

No levantamento e na coleta dos dados foram utilizadas as seguintes fontes de referência: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e das publicações de periódicos científicos brasileiros da Scientific Electronic Library Online – SciELO, da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e do Directory of Open Access Journals (DOAJ). Para a busca de dados, foram utilizados os seguintes descritores: “leitura and surd\*” e “letramento and surd\*”.

Para a sistematização e análise dos dados coletados, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: Quantidade de Produções por Base de Dados, Levantamento Detalhado por Base de Dados, Quantidade por Tipo de Produção, Distribuição de Teses, Dissertações e Artigos por Ano de Publicação, Produções Acadêmicas por Universidades, Levantamento de Teses e Dissertações por Região, Distribuição por Área do Conhecimento, Distribuição das Publicações nas Áreas da Educação e Saúde, Tipologia das Pesquisas, Tipo de Coleta de Dados das Pesquisas,

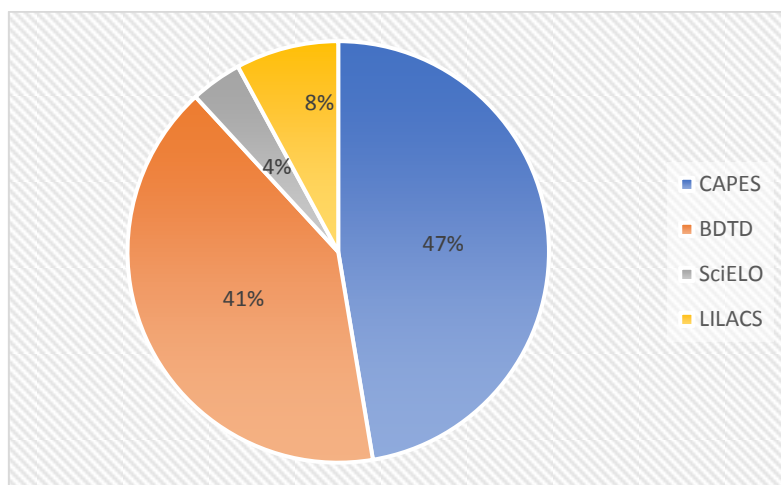
Referenciais Teóricos nas Áreas da Surdez e Leitura/Letramento, Concepção de Surdez, Concepção de Leitura e Lacunas nos Resumos.

## 5.2 Apresentação dos resultados

O gráfico 4 mostra a distribuição das teses, dissertações e artigos sobre leitura e letramento dos surdos que compõem o *corpus* de estudo de 2005 a 2015. Foram selecionados 36 estudos na base de dados da CAPES, 31 estudos na base de dados da BDTD-<sup>14</sup>, 3 estudos na base de dados da BVS ( todos eram repetições), 18 estudos na base de dados da SciELO (foram selecionados apenas 3, visto que havia 15 repetições), 9 estudos na base de dados da LILACS (foram selecionados 6, pois 3 eram repetições) e 6 estudos na base de dados da DOAJ (todos eram repetições).

Foram encontradas muitas repetições. Desse modo, não iremos considerá-las.

Gráfico 4 – Quantidade de Produções por Base de Dados



Fonte: elaborado pela pesquisadora

No levantamento de dados considerou-se os descritores já mencionados (“leitura and surd\*” e “letramento and surd\*”), o período (2005-2015) e a leitura dos títulos e dos resumos. Aponta-se que alguns títulos destoavam do resumo e não eram pertinentes para esta pesquisa, motivo pelo qual não foram selecionados. Outros não foram selecionados a partir da leitura inicial, por falta de informações nos resumos.

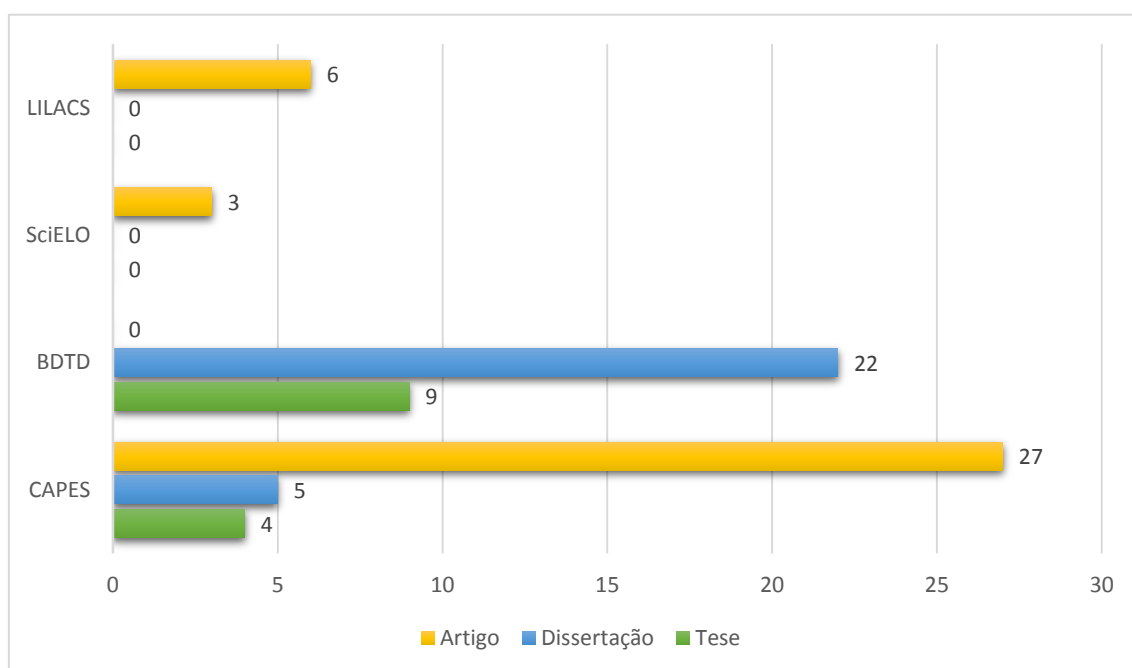
<sup>14</sup> Foram encontrados e selecionados 33 estudos na base de dados da BDTD, no entanto 1 deles não foi encontrado nas bases de dados ou depositório e 1 o autor não autorizou a divulgação. Por estes motivos consideramos 31 estudos.

Também foram encontradas a partir da seleção 10 (dez) dissertações de mestrado, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foram desconsideradas pois não eram produções brasileiras, mas portuguesas.

Na seleção de teses, dissertações e artigos foram desconsiderados os estudos que, embora continham os descritores selecionados abordavam a questão da leitura orofacial, da aquisição de leitura para surdos com implante coclear ou leitura e/ou letramento para pessoas que não fazem parte do público-alvo desse trabalho. Vale ressaltar ainda que, muitos trabalhos constavam nas mesmas bases de dados, desse modo optou-se pela coleta de teses e dissertações na CAPES e dos artigos na SciELO.

No gráfico 5, pode-se verificar o levantamento detalhado por tipo de produções encontradas/selecionadas nas bases de dados.

Gráfico 5 – Levantamento Detalhado por Base de Dados



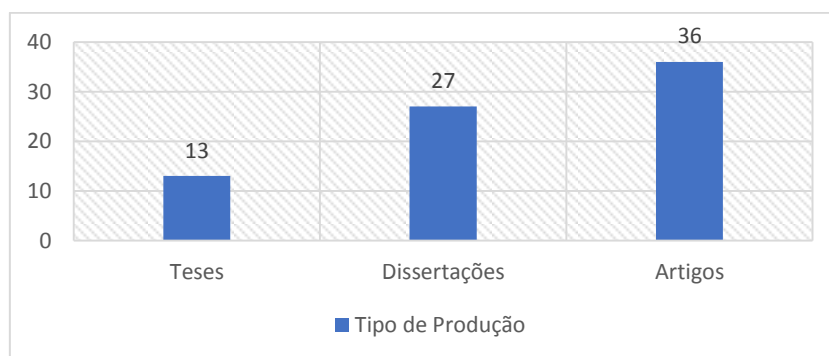
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 5, apresenta detalhadamente os tipos de pesquisas selecionadas nas bases de dados. Nas bases de dados da CAPES foram selecionadas 4 teses, 5 dissertações e 27 artigos. Na BDTD foram selecionadas 9 teses e 22 dissertações. Na SciELO foram selecionados 3 artigos. Na LILACS foram selecionados 6 artigos. Na BVS e no DOAJ não foram selecionados trabalhos, visto que todos eram repetições de outras bases de dados, por esse motivo iremos desconsiderar essas bases.



Salienta-se ainda que, os números encontrados por meio dos descritores foram bem superiores, no entanto foram selecionados apenas os pertinentes ao tema desse trabalho.

Gráfico 6 – Quantidade por Tipo de Produção



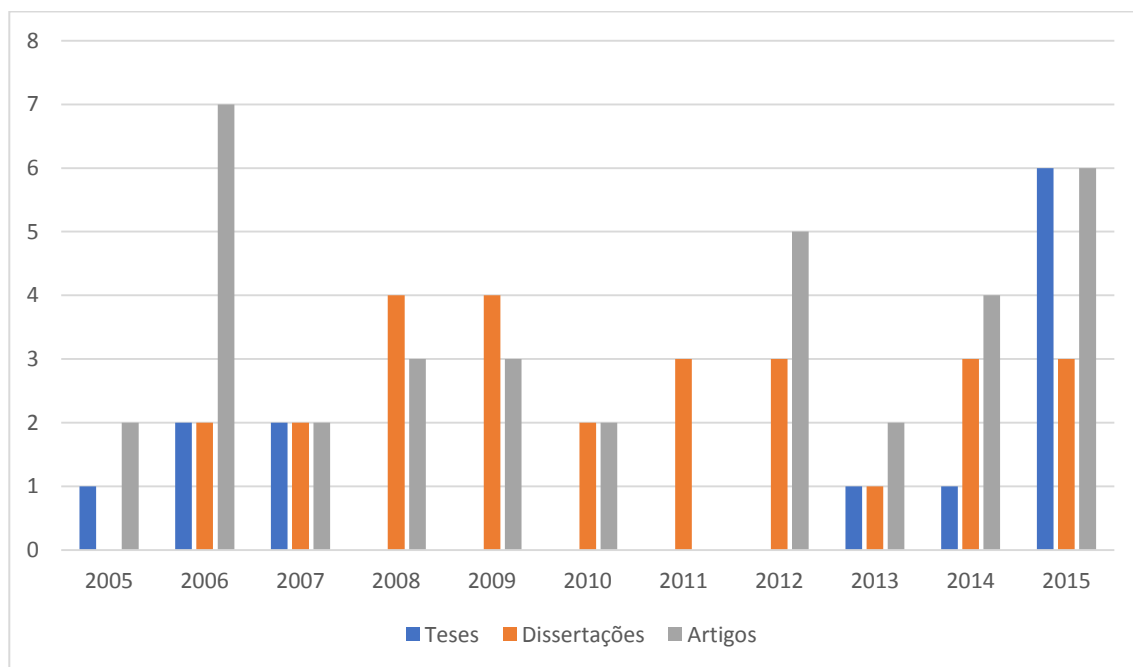
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No gráfico 6, pode-se verificar a quantidade por tipo de produções, no total de 76 produções há 13 teses, 27 dissertações e 36 artigos.

Os dados indicam um crescimento de pesquisas na área da leitura e letramento dos surdos, demonstrando maior interesse pelo assunto por parte dos pesquisadores brasileiros. Entretanto, a partir da busca nas bases de dados, é possível afirmar que o número de pesquisas sobre leitura e letramento de surdos é muito inferior às pesquisas sobre o mesmo tema, porém relacionados a outros sujeitos.

O gráfico 7 e a tabela 1, expressam o número de publicações por modalidade entre os anos de 2005 a 2015.

Gráfico 7 – Distribuição de Teses, Dissertações e Artigos por Ano de Publicação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tabela 1 – Distribuição de Teses, Dissertações e Artigos por Ano de Publicação

| Ano          | Teses     | Dissertação | Artigo    | Total     |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-----------|
| 2005         | 1         | 0           | 2         | 3         |
| 2006         | 2         | 2           | 7         | 11        |
| 2007         | 2         | 2           | 2         | 6         |
| 2008         | 0         | 4           | 3         | 7         |
| 2009         | 0         | 4           | 3         | 7         |
| 2010         | 0         | 2           | 2         | 4         |
| 2011         | 0         | 3           | 0         | 3         |
| 2012         | 0         | 3           | 5         | 8         |
| 2013         | 1         | 1           | 2         | 4         |
| 2014         | 1         | 3           | 4         | 8         |
| 2015         | 6         | 3           | 6         | 15        |
| <b>Total</b> | <b>13</b> | <b>27</b>   | <b>36</b> | <b>76</b> |

FONTE: Elaborada pela pesquisadora

Os dados apresentados no gráfico 7 e tabela 1, revelam crescimento no número de publicações, o que indica maior interesse pelo tema. Destaca-se, 2006 e 2015, como os anos em que foram publicados mais artigos. Esse número significativo de publicações ocorreu um ano após a promulgação do Decreto nº 5.626/05 que estabelece a inclusão da Libras como disciplina escolar, da formação do professor e do instrutor de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a organização da escola e classes bilíngue.

No que tange as teses e dissertações, embora discreto, também houve um aumento nas publicações em 2006. Em relação as teses, entre os anos de 2008 a 2012 não houve publicação. Quanto às dissertações pode-se dizer que manteve uma estabilidade de publicações.

O ano de 2015, dez anos após a promulgação do Decreto nº 5.626/05, foi o mais acentuado no que tange o número de publicações. Lembrando que, neste mesmo ano foi sancionada a Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual objetiva a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, assegurando-lhes e promovendo em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais.

Na tabela 2, apresenta-se as produções acadêmicas (teses e dissertações) por universidades.

Tabela 2 – Produções Acadêmicas por Universidades

| <b>Universidade</b>                    | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>Total</b> |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Pontifícia Univ. Católica de São Paulo |             | 1           |             | 1           | 1           |             |             |             |             |             |             | <b>3</b>     |
| Universidade de Brasília               |             |             |             | 2           | 1           |             |             |             |             | 1           | 2           | <b>6</b>     |
| Universidade de São Paulo              |             |             | 1           |             |             |             |             |             |             |             |             | <b>1</b>     |
| Universidade do Vale do Rio dos Sinos  |             |             |             |             |             |             |             |             |             | 1           |             | <b>1</b>     |
| Universidade Estadual de Campinas      |             |             | 1           |             |             | 1           | 1           |             | 1           |             | 2           | <b>6</b>     |
| Universidade Estadual Paulista         | 1           |             | 1           |             |             |             |             | 1           |             |             |             | <b>3</b>     |
| Universidade Federal da Paraíba        |             |             |             |             |             |             |             |             |             | 1           |             | <b>1</b>     |
| Universidade Federal de Minas Gerais   |             |             |             |             |             | 1           |             |             |             |             |             | <b>1</b>     |
| Universidade Federal de Pernambuco     |             | 1           | 1           |             |             |             |             |             |             |             |             | <b>2</b>     |
| Universidade Federal de Santa Catarina |             |             |             |             | 1           |             | 1           | 1           |             | 1           |             | <b>4</b>     |
| Universidade Federal de São Carlos     |             | 1           |             |             |             |             |             |             |             |             |             | <b>1</b>     |



O gráfico 8, demonstra que o maior número de publicações se deu na região Sudeste com 47 trabalhos defendidos, com 62%, ou seja, mais que a metade da soma das outras regiões. Na região Sul foram defendidos 14 trabalhos. Na região Centro-Oeste foram defendidos 8 trabalhos. Na região Nordeste foram defendidos 5 trabalhos e na região Norte foram defendidos 2 trabalhos.

De acordo com dados do IBGE (2010), apresentados na tabela 3, há o total de 190.755.799 de surdos no Brasil, sendo que a maior número concentra-se na região sudeste, seguido pela região nordeste

Tabela 3 – Dados sobre Surdez

Surdez no Brasil 2010

|                     | Total              | Deficiência auditiva - não consegue de modo algum | Deficiência auditiva - grande dificuldade | Deficiência auditiva - alguma dificuldade |
|---------------------|--------------------|---|---|---|
| <b>Brasil</b>       | <b>190.755.799</b> | <b>344.206</b>                                    | <b>1.798.967</b>                          | <b>7.574.145</b>                          |
| <b>Norte</b>        | <b>15.864.454</b>  | <b>23.023</b>                                     | <b>123.273</b>                            | <b>591.018</b>                            |
| <b>Nordeste</b>     | <b>53.081.950</b>  | <b>89.030</b>                                     | <b>568.438</b>                            | <b>2.413.885</b>                          |
| <b>Sudeste</b>      | <b>80.364.410</b>  | <b>158.786</b>                                    | <b>708.996</b>                            | <b>2.967.992</b>                          |
| <b>Sul</b>          | <b>27.386.891</b>  | <b>48.119</b>                                     | <b>282.307</b>                            | <b>1.108.600</b>                          |
| <b>Centro-Oeste</b> | <b>14.058.094</b>  | <b>25.248</b>                                     | <b>115.953</b>                            | <b>492.650</b>                            |

IBGE – Amostra do Censo Demográfico 2010

Fonte: IBGE

Esses dados indicam a necessidade de maior investimento em estudos nas demais regiões do país, uma vez que o número de surdos em todas as regiões é representativo, ademais cada região tem suas características peculiares e demandas diferentes, devido a questões sócio-econômico-culturais.

No que tange às áreas de concentração das produções considerou-se a denominação presente nos trabalhos. A tabela 4, a seguir apresentará a distribuição por área do conhecimento. Vale salientar que, como foram consideradas as denominações presentes nos trabalhos, a concentração por área foi menor.

Tabela 4 – Distribuição por Área do Conhecimento

| Área do Conhecimento                                     | Tese | Dissertação | Artigo | Total |
|--|------|-------------|--------|-------|
| Aprendizagem e Trabalho Pedagógico                       |      | 1           |        | 1     |
| Cadernos de Tradução                                     |      |             | 1      | 1     |
| Ciências Humanas e Sociais                               |      |             | 1      | 1     |
| Concentração, Cognição e Neurociências do Comportamento  |      | 1           |        | 1     |
| Conhecimento e Inclusão Social                           |      | 1           |        | 1     |
| Dimensões Contemporâneas da Informação e do Conhecimento |      | 1           |        | 1     |

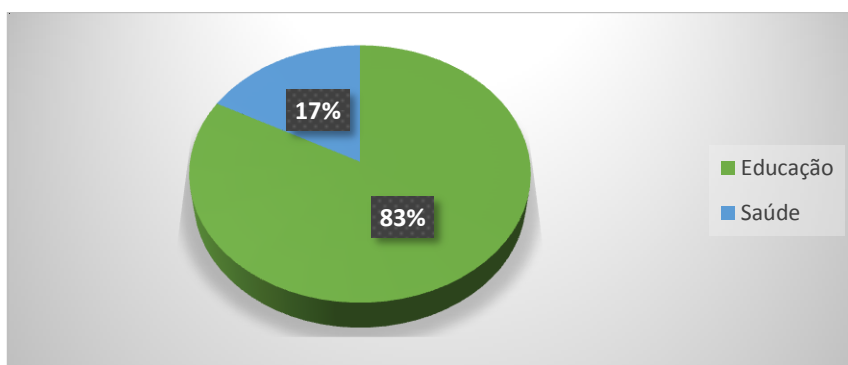
|  |   |   |   |    |
|--|---|---|---|----|
| Distúrbio da Comunicação                             |   |   | 2 | 2  |
| Distúrbios do Desenvolvimento                        |   | 1 |   | 1  |
| Educação   | 2 | 2 | 3 | 7  |
| Educação e Pesquisa                                  |   |   | 1 | 1  |
| Educação e Processos Inclusivos                      |   | 1 |   | 1  |
| Educação e Sociedade                                 |   |   | 1 | 1  |
| Educação Especial                                    | 1 |   | 8 | 9  |
| Educação, Linguagem e Literatura                     |   |   | 1 | 1  |
| Educação Temática Digital                            |   |   | 1 | 1  |
| Educação, Currículo e Ensino                         | 1 |   |   | 1  |
| Educação: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico | 1 |   |   | 1  |
| Educação: Informática na Educação Especial           |   | 1 |   | 1  |
| Ensino na Educação Brasileira                        | 1 | 1 |   | 2  |
| Fonoaudiologia                                       |   | 2 | 6 | 8  |
| Grupo de Estudos e Subjetividade                     |   |   | 1 | 1  |
| Interdisciplinaridade e Reabilitação                 |   | 1 |   | 1  |
| Letras   |   | 1 |   | 1  |
| Linguagem  | 2 |   | 1 | 3  |
| Linguagem e Tecnologia                               |   |   | 1 | 1  |
| Linguística  | 2 | 6 | 2 | 10 |
| Linguística Aplicada                                 | 1 | 1 |   | 2  |
| Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem          |   | 2 |   | 2  |
| Linguística e Linguística Aplicada                   |   | 1 |   | 1  |
| Literatura e Expressões da Alteridade                | 1 |   |   | 1  |
| Literatura, Letramento e Práticas Educacionais       |   |   | 1 | 1  |
| Mídia e Conhecimento                                 |   | 1 |   | 1  |
| Psicologia   |   |   | 4 | 4  |
| Psicologia Cognitiva                                 | 1 |   |   | 1  |
| Psicologia Experimental                              |   | 1 |   | 1  |
| Reflexão e Ação                                      |   |   | 1 | 1  |
| Tecnologias Contemporâneas e Ensino                  |   | 1 |   | 1  |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Dos 76 trabalhos coletados, 10 foram realizados na área da Linguística, 9 na Educação Especial e 8 na área da Fonoaudiologia. Frente a esses dados é possível afirmar que a formação do leitor surdo, insere-se em diferentes áreas do conhecimento.

O gráfico 9 demonstra a distribuição dos trabalhos divididos em duas áreas: educação e saúde.

Gráfico 9 – Distribuição das Publicações nas Áreas da Educação e Saúde

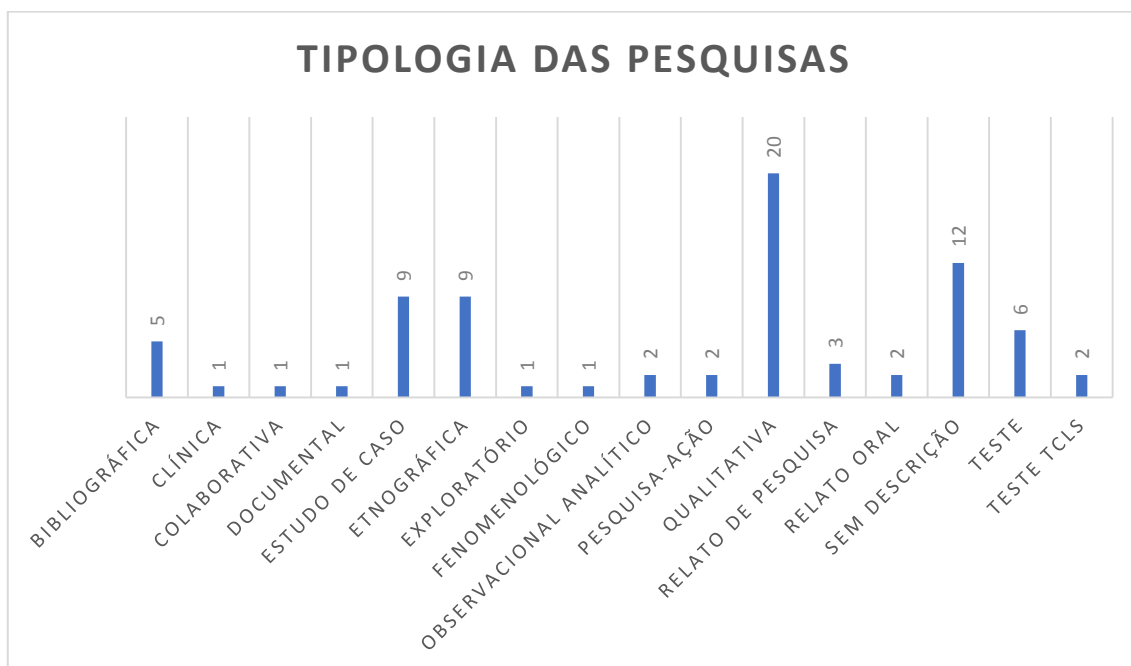


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É possível observar que 83% das publicações são da área da educação e 17% da área da saúde. Esses dados são importantes, visto que formar leitores é uma das funções primordiais da área da educação, embora não se limite a ela. Além disso, a partir dos resultados obtidos nos trabalhos é notório o crescimento da concepção socioantropológica em detrimento da perspectiva clínico-terapêutica. Todavia, não se pode afirmar que essa mudança de concepção também ocorra, de fato, na prática pedagógica.

De acordo com Gil (1996, p.19) uma pesquisa, ao ser desenvolvida, deve levar em consideração "os conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos". Assim sendo, uma das categorias de análise refere-se ao tipo de pesquisa, conforme o gráfico 10.

Gráfico 10 – Tipologia das Pesquisas

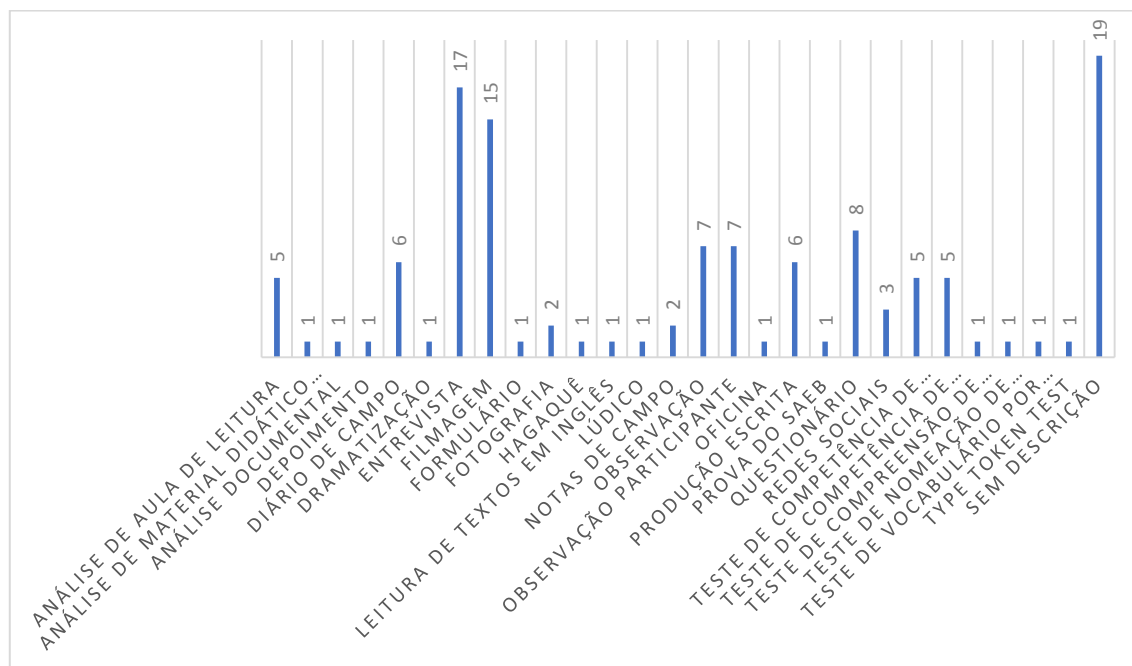


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os pesquisadores optaram por diferentes tipologias de pesquisas, com destaque para as qualitativas, etnográficas e estudo de caso. Dos 76 trabalhos selecionados em 12 deles não é especificado ou definido o tipo de pesquisa.

No gráfico 11 têm-se os dados referentes ao tipo de coleta de dados utilizados nas pesquisas.

Gráfico 11 – Tipo de Coleta de Dados das Pesquisas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

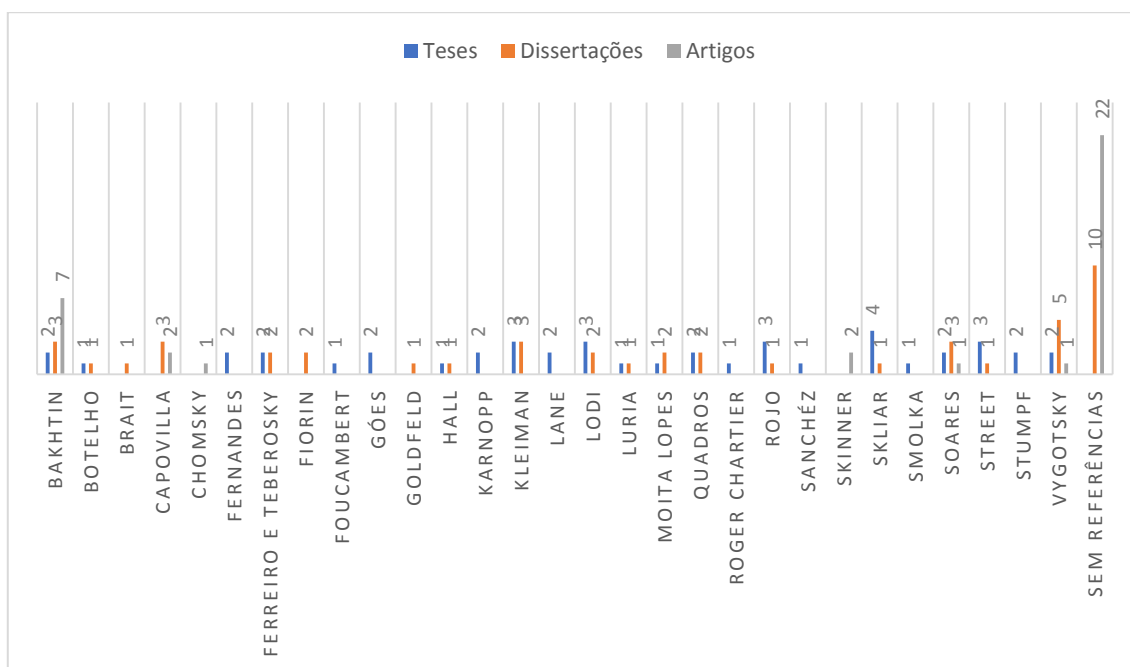
Em relação aos tipos de coletas, observa-se que o maior número de coletas ocorreu por meio de entrevista e filmagem. Tais dados corroboram os obtidos no gráfico 10, nos quais destacam que as tipologias mais utilizadas foram as qualitativas, etnográficas e estudo de caso. Em relação as pesquisas que não especificam ou não definem o tipo de coleta, o número foi superior ao gráfico anterior. Muitos trabalhos apontaram mais de um tipo de coleta, todos foram computados, além disso algumas pesquisas indicaram o tipo de coleta sem citar a tipologia das pesquisas.

A categoria, referenciais teóricos, é de extrema relevância para compreender as concepções presentes nos trabalhos.

O gráfico 12 apresenta os referenciais teóricos nas áreas da surdez e leitura/letramento.



Gráfico 12 – Referenciais Teóricos nas Áreas da Surdez e Leitura/Letramento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

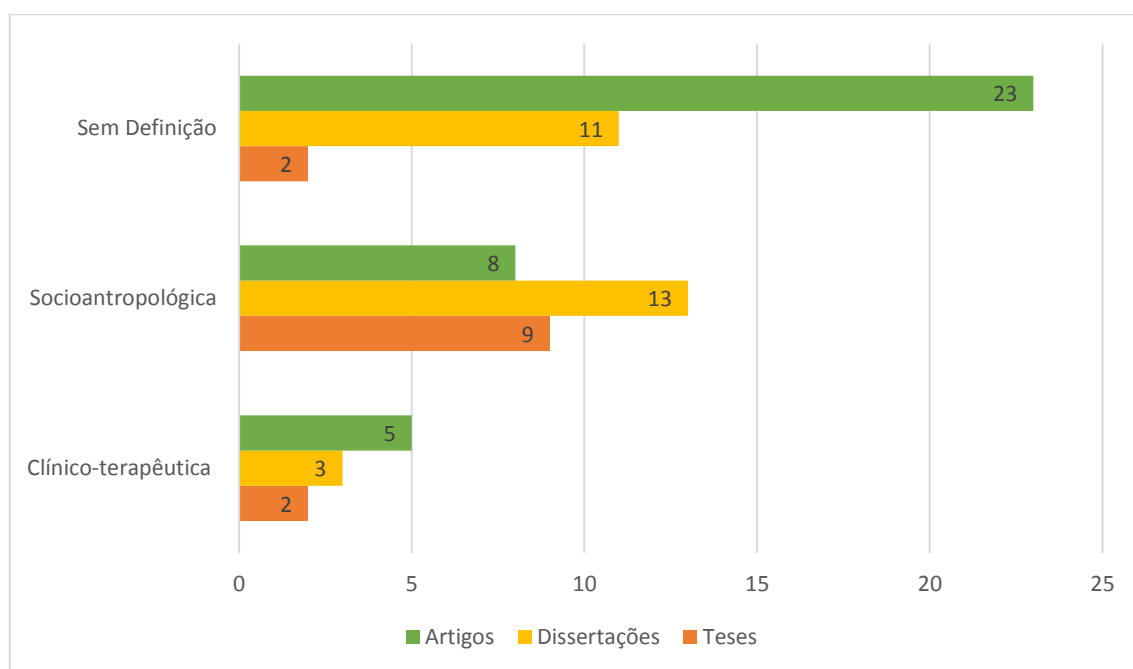
Dentre os referenciais teóricos que embasaram as produções destacam-se, Bakhtin e Vygotsky, as teorias de ambos contribuíram para os estudos na área da surdez e da leitura/letramento. Importante dizer que, a maioria dos estudos os citam no *corpus* do trabalho e muitos estudos tiveram um enfoque multidisciplinar.

O número de pesquisas sem referências, tanto no resumo quanto no corpo do trabalho, foi significativo: 72% dos artigos e 39% das dissertações. Para um pesquisador/leitor da área da surdez e da leitura, ao ler os trabalhos na íntegra, é possível inferir as teorias que subjazem.

Além disso, nota-se uma amálgama de teorias e concepções divergentes que fundamentam os trabalhos, no caso da surdez ora argumenta-se numa perspectiva clínica, ora numa concepção socioantropológica. No que tange à leitura, a situação é ainda mais agravante. Vale dizer que, o enfoque multidisciplinar ou sem referência dificultou a compreensão dos conceitos.

Referente às concepções citadas sobre a surdez houve muitas definições, todavia para fins desse estudo optamos por condensá-las em duas categorias: clínico-terapêutica e socioantropológica, conforme apresenta o gráfico 13.

Gráfico 13 – Concepção de Surdez



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observa-se a preponderância da concepção socioantropológica em relação à perspectiva clínico-terapêutica, porém, as sem definição se sobressaem no caso dos artigos. Sobre a concepção da surdez nas teses 2 definiram na perspectiva clínico-terapêutica, 9 na concepção socioantropológica e 2 sem definição. Nas dissertações, 3 na perspectiva clínico-terapêutica, 13 na concepção socioantropológica e 11 sem definição. Nos artigos, 5 sob a perspectiva clínico-terapêutica, 8 na concepção socioantropológica e 23 sem definição.

Em relação aos trabalhos que estão sem definição, vale dizer que há diferentes perspectivas abordadas, no entanto, os autores não assumem posicionamento. Em algumas delas, conforme já citado, para um pesquisador/leitor da área é possível inferir. Em outros casos, devido as diferentes abordagens é difícil compreender a concepção de surdez que subjaz os trabalhos.

Na tabela 5 apresenta-se as concepções de leitura.

Tabela 5 – Concepção de Leitura

| Concepção   | Teses | Dissertações | Artigos |
|---|-------|--------------|---------|
| Atividade de apropriação e produção de conhecimento                         | —     | 1            | —       |
| Atividade de compreensão (social, cognitiva e linguística)                  | 1     | 4            | 1       |
| Ato historicamente localizado, mas não totalmente ou cabalmente determinado | 1     | —            | —       |
| Comportamento verbal  | —     | —            | 1       |
| Construção de sentido   | —     | 2            | 1       |
| Decifração e decodificação  | —     | 1            | 1       |
| Decodificação grafofonêmica   | —     | 1            | 1       |
| Interação texto, autor e leitor   | —     | 2            | 5       |
| Prática social e cultural de linguagem                                      | 4     | —            | 1       |
| Prática social  | 4     | 7            | 4       |
| Sem definição   | 3     | 9            | 21      |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

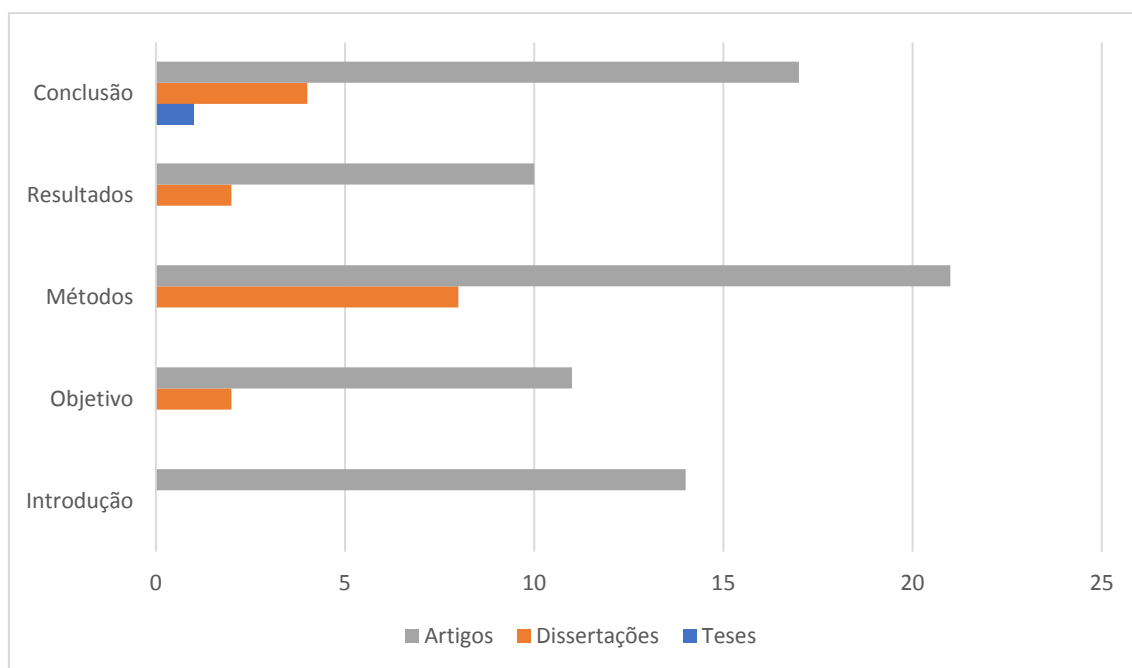
Os estudos que não definem a concepção de leitura destacam-se. É inegável que a teoria orienta a prática, tal como a concepção de sujeito fundamenta a teoria numa relação dialética. Desse modo, a falta de posicionamento teórico e/ou a mixórdia de concepções dificulta a compreensão leitora.

Mais uma vez, salienta-se que, é possível inferir as concepções pressupostas, porém para um conhecedor da área. Ademais, as abordagens teóricas que muitos estudos trazem em seu bojo são discrepantes, ou seja, em alguns casos o embasamento fala sobre a leitura enquanto prática social, mas defende-se claramente a abordagem cognitiva, por exemplo.

Além das ausências conceituais também pode-se constatar por meio desse estudo, lacunas nos resumos. Os resumos precisam expor as informações para facilitar o processo de seleção ao pesquisador. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), NBR 6028:2003, “O resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento”. E, “a primeira frase deve ser significativa, explicando o tema principal do documento. A seguir, deve-se indicar a informação sobre a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação etc.)”.

O gráfico 14 apresenta por tipo de pesquisa as lacunas presentes nos resumos.

Gráfico 14 – Lacunas nos Resumos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação aos resumos dos 76 trabalhos selecionados, em 14 não constavam introdução, em 13 não definiram os objetivos, em 29 não indicaram os métodos, em 12 não apontaram os resultados e em 22 não destacaram a conclusão. Verifica-se, desse modo, que as ausências são expressivas nos resumos dos artigos, porém também há falta de informações nos resumos de dissertações e teses.

Esses dados indicam que este gênero não cumpriu plenamente com seu propósito, evidenciando que mesmo na produção acadêmica e científica é possível encontrar resquícios do ensino da Língua Portuguesa.

Destaca-se que, essas ausências se dão na leitura dos resumos. Ao ler os trabalhos na íntegra encontra-se a maioria das informações.

## Capítulo 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 46).

Uma das maiores dificuldades encontradas no cenário educacional brasileiro é o de transformar os discursos, concepções e políticas públicas em práticas efetivas. Mudanças sociopolíticas e conceituais (em diferentes áreas do conhecimento) e o uso das TICS, impõem à escola da contemporaneidade novos desafios, sobretudo, no que se refere as práticas de leitura e escrita.

No que tange a educação dos surdos, mais especificamente, embora tenha havido mudanças nas concepções, nas políticas públicas e nas práticas educacionais, elas aparentam estar incipientes, pois muitos surdos brasileiros permanecem em condição de defasagem escolar e com dificuldades de aprendizagens, evidenciados nas produções analisadas neste trabalho.

Foram analisadas teses, dissertações e artigos devido a compreensão de que estas pesquisas instituem, a maior parte, a produção acadêmica e científica e que esses textos revelam um conhecimento em construção.

Desse modo, este capítulo tem por finalidade apresentar o que “dizem as produções<sup>15</sup>” relacionando esses discursos ao referencial teórico utilizado nesta pesquisa, de modo a identificar as contribuições e a pertinência destas publicações para a área.

### **6. 1 Os Textos Analisados: o que revelam as produções que compõem o *corpus* deste estudo**

O estudo revela que o número de pesquisas com a temática leitura e letramento do surdo tem se consolidado como área de interesse em diferentes universidades localizadas em distintas regiões do país. Neste trabalho, verificou-se que as universidades que concentraram o maior número de trabalhos defendidos foram: a

---

15 Nos Apêndices há a apresentação de todas as produções selecionadas para este estudo contendo: título, ano, autor, objetivo e resultados.

Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de Santa Catarina.

Quanto às regiões, evidenciou-se que a região Sudeste é a que concentrou o maior número de trabalhos defendidos. Nesta região defendeu-se mais trabalhos que a metade da soma de todas as outras regiões: foram 62%. De acordo com dados do IBGE (2010), no Brasil há 190.755.799 surdos brasileiros, sendo que a maior parte está localizada na região Sudeste (80.364.410), o que justifica o maior número de produções. A região Nordeste é a segunda com maior número de surdos (53.081.950). É expressiva a quantidade de surdos nesta região, entretanto, o número de defesas foi escasso, apenas 5. Esses indicadores apontam para a necessidade de mais investimento em estudos nas demais regiões brasileiras.

Em relação as análises das categorias propostas, foram defendidas 13 teses, 27 dissertações e 36 artigos revelando, assim, maior interesse pelo tema. Todavia, a busca da temática nas bases de dados desvelou a inferioridade do número de pesquisas relacionadas aos sujeitos surdos e/ou outras minorias linguísticas frente aos ouvintes e usuários da língua portuguesa como língua materna.

A análise da produção acadêmica numa perspectiva diacrônica demonstra o crescimento no número de publicações, o que permite inferir que a produção sobre o tema tende a se fortalecer. Esse crescimento pode ser atribuído a promulgação do Decreto nº 5.626/05, aliado ao interesse dos pesquisadores em investigar um tema complexo e premente na busca de soluções.

Similarmente, também houve uma crescente expansão de políticas públicas brasileiras na área da educação especial, o que fortalece o entendimento de que as pesquisas influenciam à política e por ela são influenciadas num processo dialético.

No tangente as áreas de origem das produções, sua distribuição se localiza em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para as áreas da Linguística, Educação Especial, Fonoaudiologia e Psicologia (referenciadas aqui em ordem decrescente por número de publicação). Estes dados corroboram a assertiva de que a leitura é um processo complexo que requer tratamento multidisciplinar, visto que ela inclui aspectos sociais, cognitivos e linguísticos (conforme apontado no capítulo 4).

Devido ao grande número de áreas do conhecimento, 37 (trinta e sete), presente nas produções, optou-se por classificá-las em apenas 2(duas): Educação e Saúde. Essa escolha é justificada pela historicidade da educação dos surdos que, tradicionalmente, foi fundamentada em uma lógica que a incluía numa perspectiva clínico-terapêutica e, a

posteriori, numa concepção socioantropológica. Vale dizer que, atualmente, embora a concepção socioantropológica venha ocupando cada vez mais espaço na educação dos surdos e a perspectiva clínico-terapêutica está bem menos predominante, ela ainda está presente nos discursos e práticas pedagógicas.

O conceito subjacente de cada produção, define a concepção de sujeito que, no caso da surdez, são definidos como deficientes ou como sujeitos com diferença linguística, identitária e cultural. No contexto da surdez as nomenclaturas que denominam os sujeitos são: surdo, deficiente auditivo (DA)<sup>16</sup> e pessoa portadora<sup>17</sup> de deficiência auditiva (o termo portador é considerado inadequado, porém ele apareceu em um artigo).

Das produções analisadas na área da Educação, em 59 trabalhos os pesquisadores denominaram os sujeitos como: surdos; 2 trabalhos os denominaram como: deficientes auditivos; 2 trabalhos utilizaram o termo surdo no título, mas no *corpus* utilizaram o termo deficiente auditivo. Na área da Saúde, 10 trabalhos utilizaram o termo surdo; 1 o termo utilizado foi deficiente auditivo; 1 a denominação foi portador de deficiência auditiva; 1 utilizou o termo surdo no título, mas no *corpus* do trabalho usou o termo deficiente auditivo.

Ademais, a concepção de sujeito adotada também orienta a abordagem pedagógica e seus objetivos. Ressalta-se que, o número de produções que compuseram o *corpus* de análise deste trabalho que estavam sem definição foi muito grande, resultando em dificuldade de uma análise mais minuciosa.

Também vale considerar que as finalidades de cada área se diferem e, desse modo, não se pode esperar que ao estudar um mesmo tema, que o objeto e as concepções sejam similares. Este pressuposto é evidenciado nas produções analisadas.

Na área da Saúde, os pesquisadores tiveram como objeto de estudo:

1. A correlação da consciência fonológica ao letramento emergente<sup>18</sup>;

---

16 Consideramos a deficiência auditiva como sendo a categoria maior, dentro da qual encontramos diversos graus de perda auditiva, variando da surdez leve (25 a 40 db) à anacusia e tendo como níveis intermediários a surdez moderada (41 a 55 db), a surdez acentuada (56 a 70 db), a surdez severa (71 a 90 db) e a surdez profunda (acima de 91 db). Portanto, oficialmente, “deficiência auditiva” e “surdez” significam a mesma coisa. (Inciso II do art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20/12/99, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24/10/89)

17 A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que está presente na pessoa (SASSAKI, 2002).

18 O letramento emergente é um conjunto de comportamentos e conhecimentos sobre leitura e escrita que acontecem no período entre o nascimento e a fase onde a criança torna-se capaz de escrever e ler de maneira convencional (BANDINI, 2006).



2. O desenvolvimento do letramento emergente por meio da escala de letramento emergente em crianças portadoras de deficiência auditiva;
3. O processamento cognitivo de leitura do surdo com o Teste de Nomeação de Sinais por Escolha de Palavras;
4. Os efeitos de exposição do leitor surdo a pista contextual em LIBRAS sobre a compreensão de questões de inferência;
5. As estratégias ideovisuais, perilexicais e lexicais de leitura;
6. A habilidade de escolher palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas;
7. O desenvolvimento da competência leitora de itens escritos individuais e processos ideovisuais, lexicais e perilexicais de reconhecimento e decodificação, típicos dos estágios de leitura logográfico, alfabético e ortográfico;
8. Contribuições do software "Surdo aprendendo em silencio" aplicado na clínica fonoaudiológica voltada a linguagem escrita do surdo;
9. A estruturação de um programa de treinamento de consciência fonológica para crianças surdas bilíngues;
10. As mudanças referentes as estratégias de aprendizagem nos níveis de compreensão de leitura durante um programa de intervenção fonoaudiológica direcionado aos surdos sinalizadores;
11. Os efeitos nas estratégias utilizadas por familiares de crianças surdas na contação de histórias infantis, antes e depois de oficinas com fonoaudiólogo;
12. A comparação da compreensão leitora de alunos surdos inclusos nas classes regulares de escolas públicas com e sem apoio pedagógico especializado;
13. As associações entre a competência de leitura e o desempenho em provas padronizadas de conhecimentos específicos de alunos surdos.

Ao explicitar os objetos de estudo dos pesquisadores da área da Saúde, no que tange o tema leitura para surdos, de modo generalizado, o foco de investigação são: o desenvolvimento da consciência fonológica, o processamento cognitivo, as estratégias ideovisuais, perilexicais e lexicais, os programas de intervenção fonoaudiológicos, entre outros.

Esses objetos são consoantes à área e colaboram com a área da Educação no que se refere a especificidade dos conhecimentos cognitivos, psicológicos e fonéticos, ou seja, mais voltado para a compreensão e desenvolvimento das competências e

habilidades individuais. Quanto aos referenciais teóricos, os mais citados foram Skinner e Capovilla. Em relação as concepções de leitura, o estruturalismo e a abordagem cognitiva são os subjazem estes estudos. Desse modo, para um pesquisador interessado em estudar a formação de leitores surdos a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, estes estudos oferecem pouca contribuição.

Na área da Educação, os referencias teóricos mais citados foram: Bakhtin e Vygotsky, tanto para fundamentar os estudos sobre a educação dos surdos quanto para estudos sobre a leitura. Mais especificamente, na área da surdez, os teóricos mais citados foram: Skliar e Lodi; e na área da leitura: Kleiman e Soares. Esses dados, evidenciam maior interesse, por parte dos pesquisadores, em compreender a leitura e a formação do leitor surdo numa perspectiva sócio-histórico-cultural e dialógica. É importante dizer que, o número de produções sem referências ou com mixórdia de concepções, implicou em dificuldades de análise para este estudo.

Os objetos de estudos, na área da Educação, foram:

1. Os discursos docentes sobre a pratica pedagógica da leitura para surdos;
2. A habilidade dos surdos para compreender e produzir textos narrativos por meio da língua de sinais;
3. A constituição de surdos como leitores;
4. O uso social da escrita em uma comunidade de surdos;
5. Os significados produzidos por surdos e ouvintes sobre sua participação em práticas de letramento ligadas ao contexto religioso;
6. O perfil do letramento acadêmico em língua portuguesa de surdos universitários;
7. A leitura em movimento: imagens e visualidade surda;
8. A aprendizagem constituída numa pratica bilingue de letramento para surdos em aulas de matemática;
9. A prática pedagógica no letramento de jovens e adultos surdos;
10. A prática e estratégias de ensino de língua portuguesa para surdos em contexto bilingue do Ensino Fundamental I;
11. A narrativa, descrição e analise da experiência da pesquisadora como professora ouvinte de língua portuguesa para surdos;
12. Representação do leitor, leitura e literatura a partir de obras literárias em língua de sinais;
13. Representação do surdo sobre seu processo de escolarização e de letramento;

14. Construção do letramento no sujeito surdo e como esta construção influencia sua identidade;
15. Formação continuada dos docentes e seus efeitos na prática pedagógica para surdos;
16. O processo e as estratégias que os surdos utilizam na construção da leitura e da escrita na LIBRAS, mediadas em ambientes digitais;
17. Condições oferecidas na Classe Bilíngue que favoreçam os estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa;
18. Discursos docentes, as práticas de letramento para surdos no ensino regular;
19. Como o significado de um texto escrito em português pode ser negociado em LIBRAS:
20. As contribuições do blog e de recursos visuais no processo de aprendizagem para surdos;
21. A leitura em inglês com surdos;
22. Compreensão da leitura do SignWriting por surdos fluentes em LIBRAS e conhecedores deste sistema de escrita de sinais;
23. As dificuldades em relação a leitura e a escrita apresentadas por crianças surdas que frequentam um grupo de apoio;
24. O significado das práticas de letramento para os participantes surdos da sala de aula;
25. Estabelecimento de diretrizes para a construção da narrativa em Histórias em Quadrinhos que favoreçam o aprendizado dos deficientes auditivos;
26. As práticas de letramento ofertadas a uma criança surda das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola inclusiva;
27. A competência de leitura de alunos surdos na escola regular;
28. Os elementos constitutivos da compreensão e produção de textos em SignWriting;
29. As habilidades de leitura que os surdos melhor dominam e as dificuldades da apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita;
30. Se as bibliotecas de universidades federais brasileiras aplicam as recomendações internacionais de acessibilidade para surdos;
31. O processo educativo interativo entre professor e aluno surdo e sua contribuição no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita;
32. A eficiência da utilização de imagens na elaboração de material didático bilingue

- para surdos;
33. A inclusão dos alunos surdos com a utilização do Facebook;
  34. O processo de produção de sentidos na leitura feita por surdos;
  35. A atuação da fotografia como ponte para compreensão do texto produzido na modalidade escrita da língua portuguesa;
  36. As diversas ideologias que perpassaram os discursos sobre a surdez e o embate histórico entre a língua de sinais e a língua portuguesa à luz da teoria de Bakhtin;
  37. O processo de letramento com ênfase no aspecto visual da leitura-escrita como fator constitutivo desse processo;
  38. A constituição do leitor também nas condições da surdez;
  39. Os aspectos constitutivos da subjetividade de um grupo de surdos adultos, por meio de oficinas bilíngues de leitura;
  40. A defesa da LIBRAS como língua materna dos surdos e a necessidade de considerar o processamento visual e o desenvolvimento da consciência sintática e morfossintática na aquisição da L2;
  41. Como o dicionário eletrônico pode ajudar o leitor surdo a antecipar seu desempenho de leitura antes de ter desenvolvido a devida competência linguística;
  42. A compreensão textual construída por surdos, após a leitura de dois gêneros textuais distintos: conto e notícia jornalística;
  43. As práticas de letramento que permeiam os meios familiar e escolar de um grupo de crianças surdas;
  44. A visão dos pais e professores acerca da educação escolar e do letramento de um grupo de crianças surdas que frequentam o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES);
  45. Os aspectos que caracterizam as condições de letramento de surdos estudantes universitários;
  46. A importância da leitura para a produção escrita do surdo na L2;
  47. O conhecimento de outras formas de letramento e apropriação da leitura pelos surdos;
  48. A importância do letramento na educação dos surdos como garantia de apropriação da linguagem;
  49. Descrição do repertório básico de leitura e escrita dos surdos, usuários da LIBRAS, no início da escolarização e identificação e caracterização das

- dificuldades apresentadas;
50. Os efeitos do ensino sistemático da relação entre palavras impressas e sinais da LIBRAS sobre a emergência da leitura em um aluno surdo;
  51. A contribuição dos gêneros multimodais para o trabalho de leitura e escrita;
  52. A contribuição das práticas de leitura e compreensão de texto desenvolvidas por profissionais da saúde;
  53. Especificidades das práticas de letramento de surdos;
  54. A metodologia de ensino adotada e os seus efeitos na leitura e na escrita de surdos;
  55. A leitura-escrita em inglês com surdos em uma perspectiva dialógica;
  56. Significados construídos para as práticas de leitura com duas línguas (LIBRAS e língua portuguesa) em interação na sala de aula;
  57. Consequências da aquisição tardia da LIBRAS na compreensão leitora em língua portuguesa como L2;
  58. Reflexão sobre a literatura surda;
  59. Reflexão sobre a leitura de imagens;
  60. Verificação na literatura disponível sobre as intervenções e metodologias aplicadas no processo de aprendizagem da escrita do surdo;
  61. Compreensão de como o surdo utiliza o recurso digital e como ele poderia usufruir da educação a distância considerando suas limitações;
  62. A arte de dramatizar como recurso terapêutico que facilite o desenvolvimento da interpretação e compreensão de textos pelos deficientes auditivos;
  63. A contribuição do uso de recursos pedagógicos e práticas docentes da sala de recursos;

Numa perspectiva quantitativa e de modo mais genérico, os objetos de maior interesse dos pesquisadores localizados nas produções na área da Educação são: 14 sobre a prática pedagógica; 8 sobre recursos visuais; 5 sobre dificuldades de aprendizagem; 4 sobre os recursos digitais e/ou TICS; 3 sobre discurso docente; 3 sobre gêneros textuais; 3 sobre a representação do leitor surdo; 3 sobre a apropriação da leitura; 2 sobre a historicidade dos sujeitos; 2 sobre a importância do letramento; 2 diferentes agências de letramento (contexto religioso e família); 2 sobre inglês para surdos; 2 sobre SignWriting; 2 sobre o AEE; os demais objetos: reconto de histórias em Libras, letramento em aulas de matemática, formação continuada, interação entre L1 e L2, interação entre professor e aluno surdo, biblioteca acessível, dramatização e gênero multimodal foram objetos de apenas 1 (uma) pesquisa.

No tangente à LIBRAS houve concordância nas produções analisadas que tiveram como resultado a sua importância como instrumento de comunicação, interação e que ela fornecerá subsídios para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita e de outros conhecimentos enciclopédicos e de mundo. Em um dos estudos verificou-se que a LIBRAS possibilitou que os sujeitos surdos viessem a reconhecer-se como leitores. Consoante a este resultado, em uma outra produção foi verificado que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garantiu o contato e o acesso ao texto de forma integral.

Também foi evidenciado, em um dos estudos, que as diferenças (semânticas ou sintáticas) entre as duas línguas se não forem explicitadas podem criar dificuldades para a compreensão por parte dos alunos. Quanto à consciência fonológica, os estudos que enfocaram este tema, concluíram que as crianças surdas usuárias de LIBRAS apresentam habilidades de letramento emergente e de consciência fonológica.

Sobre a educação bilíngue, em um dos estudos constatou-se que a prática pedagógica na educação bilíngue ainda não tem propostas metodológicas sedimentadas que sejam reconhecidas ou adotadas pelo coletivo dos docentes e indicam ainda que a análise da prática não pode ter como foco apenas o professor, mas deve considerar as práticas concorrentes que constituem as condições para sua ação. Num outro estudo há o apontamento para a necessidade de um repensar dos espaços educacionais como *locus* de interações discursivas e, portanto, de transformação dos sujeitos.

A leitura foi evidenciada em dois estudos como indispensável para o aprendizado de uma segunda língua. Em um dos trabalhos, a autora sugere que os alunos surdos leiam muito, já que é desta forma que serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa. A respeito da convivência da Língua Portuguesa e da Libras, houveram as seguintes constatações: a) em interação, as duas línguas longe de ocuparem espaços estanques, se cruzam e se entrelaçam na constituição dos conceitos, na interação dialógica entre os atores envolvidos, bem como se apresentam como objeto de estudo; b) há padrões interacionais relativos ao uso do português sinalizado e da LIBRAS contribuindo para a compreensão da importância de estratégias didáticas que considerem as diferenças entre as duas línguas.

Esses resultados são corroborados por Salles et al (2007, p. 20-21),

A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue.

Sob a compreensão de que a leitura e a escrita envolvem tradução, em um trabalho as professoras entrevistadas demonstraram entendimento do processo, no entanto o estudo evidenciou que a dificuldade em traduzir faz com que a produção e leitura de textos, em especial, os textos mais complexos sejam evitados. Ainda sobre o processo tradutório de reconto de histórias narrativas em LIBRAS, os resultados indicaram que o desempenho linguístico dos surdos foi ruim e regular. Esses dados indicam duas problemáticas: possivelmente, os estudantes tiveram dificuldades por falta de familiaridade com estas práticas, uma vez que são evitadas e que os materiais de leitura ofertados para os surdos são empobrecidos e/ou escassos.

Uma das hipóteses levantadas para a dificuldade de leitura dos surdos é a falta de textos produzidos em língua de sinais, apontada como resultado em uma produção. Num outro estudo, os resultados das análises demonstraram que ao ler em *SignWriting* o leitor é capaz de associar informações já adquiridas a novas, além de demonstrarem habilidade em acrescentar, interpretar e sintetizar. Em ambos estudos o *SignWriting* seria um facilitador na aprendizagem da leitura e escrita dos surdos. Nesta pesquisa só foram encontrados dois trabalhos que correlacionam a escrita dos sinais à leitura, sinalizando a necessidade de mais estudos sobre o tema.

Em uma das produções, os relatos dos surdos evidenciaram várias práticas escolares inadequadas que não chegaram a propiciar a apropriação da língua escrita e nem o processo de letramento, mas que buscaram apenas superar os déficits dos aprendizes por meio de atividades voltadas para a aquisição de vocabulário, estudo da gramática e estruturação frasal do português. Analogamente, outro estudo revelou que o ensino puramente referencial do léxico da língua portuguesa impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla.

Após a aplicação de um teste de leitura para surdos em um dos estudos, os resultados revelaram que os alunos surdos apresentaram um nível de leitura abaixo do esperado para a série na qual estavam matriculados e como estratégia de leitura os alunos buscaram palavras conhecidas, não relacionaram o comando da questão com os textos e fizeram poucas inferências.

Esses fatos indicam que no Brasil ainda prevalece uma apreensão com a alfabetização e decodificação, sendo conferido pouca ou nenhuma importância aos usos sociais da leitura e escrita, implicando, desse modo, alunos surdos que identificam significados isolados de palavras, mas que não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo, assim, como sujeitos de linguagem (PEREIRA, 2011). A autora também argumenta a favor de que se altere essa concepção. Contraditoriamente, o AEE para surdos tem como objetivo “desenvolver a competência gramatical ou lingüística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar seqüências lingüísticas bem formadas” (MEC/SEESP, 2007, p. 38).

O documento parece suscitar incompreensões acerca do ensino de Língua Portuguesa para surdos, tendo em vista que o aprendizado de uma língua não se restringe ao ensino de vocábulos e/ou gramatical “correto”.

De acordo com Koch (1997), o texto é composto pelo código lingüístico (o explícito) e pelo implícito, porém para que o leitor consiga chegar ao implícito, além das pistas dadas pelo autor, será necessário considerar sua bagagem sociointeracionista e a ativação das estratégias de leitura. Esse pressuposto é evidenciado de forma positiva em uma das produções que utilizou estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação) concluindo que as estratégias possibilitaram aos surdos ler não apenas de forma literal, mas também com foco no sentido dos textos.

Quanto ao letramento dos surdos, em uma das produções constatou-se que uma proposta de interdisciplinaridade proporciona o desenvolvimento de vários letramentos pelos alunos. Em um dos trabalhos é apontado que é preciso pensar num projeto pedagógico que fortaleça a identidade surda por meio do letramento, pois adquirindo esta tecnologia, o surdo poderá reivindicar para si um *status* de sujeito autônomo, banindo os rótulos que lhes foram atribuídos, usando de forma competente a escrita e a leitura. Noutro estudo foi apontado que o letramento faz uso de estratégias de ensino que levam em consideração a situação psicossocial do surdo e, principalmente, sua condição bilingue e bicultural.



Discutir sobre o letramento dos surdos implica refletir suas práticas de leitura e escrita e de seus familiares. Segundo Lebedeff (2005), para a inserção da criança no universo do letramento, há a necessidade do convívio efetivo com a leitura e, é por meio deste convívio que se daria a apropriação do sistema de escrita. Essas reflexões permitem compreender o resultado obtido em um dos trabalhos que constatou a partir dos discursos dos pais e professores, a frequente exclusão do surdo dos contextos linguísticos, tanto na família quanto na escola, ocasionando desvantagem no processo de letramentos das crianças surdas. Esses dados fortalecem a necessidade dos familiares e educadores dos surdos de aprenderem a LIBRAS.

Em estudos como as de Bortolozzi (2004) e Gesueli e Moura (2006), há constatações de que o uso das novas tecnologias e a utilização de gêneros discursivos multimodais favorecem a inserção dos surdos em práticas letradas. Em relação aos gêneros duas produções destacaram que, dentre os diferentes gêneros narrativos a História em Quadrinhos (HQ), é apontada como que gera menos dificuldade.

Em um outro estudo que o pesquisador utilizou dois gêneros (conto e notícia jornalística) foi identificado que a maioria dos surdos demonstrou não identificar o conteúdo global e as principais ideias do texto. Noutra produção verificou-se que no contexto da surdez os leitores e escritores apresentam grande dificuldade no processo de interpretação textual de gêneros secundários. E, num último trabalho sobre o tema foi constatado que as práticas de leitura e escrita no espaço escolar são constituídas, ainda, em grande parte a partir do uso do livro didático, o que revela a falta de diversidade de gênero textual em sala de aula.

Esses dados permitem supor que devido a soberania do livro didático em sala de aula e a falta de convívio com outros gêneros discursivos, as dificuldades frente aos gêneros secundários são justificadas. Já a HQ, por ser um gênero multimodal, foi a que gerou menos dificuldade, confirmando, desse jeito, que os gêneros discursivos multimodais favorecem as práticas letradas dos surdos. Ressalta-se que, apenas um estudo versou sobre os gêneros multimodais e os multiletramentos evidenciando que o tema carece de mais estudos.

Quanto a relevância do uso TICs na formação do leitor surdo, asseverou-se que ambientes virtuais demonstraram ser uma ferramenta tecnológica satisfatória e inovadora, pois disponibiliza vários recursos visuais. Em outro estudo, destacou-se que as novas tecnologias podem auxiliar no processo de compreensão sobre a escrita, leitura e letramento e, de modo geral, potencializar a atuação pedagógica.

Ao pesquisar sobre o Facebook, um pesquisador verificou que seu uso propiciou a interação, favorecendo a comunicação dos surdos. Outra ferramenta pesquisada, num outro estudo, foi o software “Surdo Aprendendo em Silêncio” os resultados indicaram que o software contribuiu para a autonomia do surdo na elaboração e na interpretação de textos escritos. Em uma outra produção constatou-se que o uso do dicionário eletrônico mais que o convencional, tem o potencial de antecipar o desempenho de leitores sem a devida competência linguística, levando-os a construir com mais facilidade o sentido do texto.

Dada a peculiaridade da surdez pautada na experiência visual, a imagem e o visual são fundamentais no processo de formação do leitor surdo. Os resultados dos estudos aqui analisados legitimam essa afirmação. A imagem e o visual foram objeto de oito estudos, porém sua relevância foi citada em muitas produções. Em um dos estudos constatou-se que as imagens e a relação da LIBRAS com a escrita em português são fundamentais para o desenvolvimento dos surdos. Em outro estudo, a utilização de imagens como meio de comunicação para o surdo se mostrou eficiente.

Nos estudos localizados na área da Saúde obteve-se como resultados que as estratégias ideovisuais, perilexicais e lexicais de leitura revelaram que enquanto os ouvintes se deixam enganar mais pela semelhança fonológica, surdos se enganam mais pelo visual. Devido à dificuldade de surdos em fazer conferência perilexical, sua leitura mostrou-se dependente de mecanismos visuais. Outro estudo evidencia que ao escolher palavras para nomear figuras os surdos primeiro evocam o sinal da figura e, depois a palavras do sinal, corroborando a hipótese de que o léxico quirêmcio indexa o ortográfico ao pictorial. Aponta-se noutra produção que os surdos, tal como os ouvintes, apresentam nível satisfatório para as relações de cópias e discriminação de identidade entre figuras e estímulos gráficos, mas ambos têm dificuldades nas relações de leitura e ditado.

Em relação aos recursos visuais, uma produção verificou que a linguagem fotográfica se constituiu como importante recurso para a construção da identidade leitora dos surdos. Em outro trabalho apontou-se que gravar a narrativa dos surdos e usá-las como material didático é um caminho a ser trilhado, rumo a uma proposta visual.

Também foi constatada em uma produção que as múltiplas semioses, favoreceram o desenvolvimento das habilidades de leitura e a construção de sentidos. E,

em outra, que o letramento visual se apresenta como fator de extrema relevância no processo de escolarização do surdo ao se afastar da concepção grafocêntrica.

É inquestionável o argumento de que as imagens e o visual favorecem o letramento dos surdos. Sobre o letramento visual Reily (2003) propõe que ele seja incluído no currículo escolar, no entanto considera que a imagem é subutilizada na escola. Destoando desses pressupostos, a proposta do AEE para surdos novamente apresenta inadequações. De acordo MEC/SEESP (2008, p. 45)

No Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos [...].

O documento orienta a utilização de imagens, entretanto como exemplo propõe a criação de um dicionário ilustrativo criado por professor e aluno. Importante destacar que, glossário e dicionário são gêneros distintos. Essa diretriz pode gerar incompreensões sobre o uso das imagens vindo a ser conforme alega Reily (2003) subutilizadas.

Quanto ao teatro, conforme orienta o documento, verificou-se em uma das produções que a dramatização possibilitou a vivência de maneira concreta, tornando os sujeitos capazes de compreender e interpretar o que não compreenderiam apenas com a leitura. Assim, constata-se que a dramatização é uma prática colaborativa e pode ser utilizada como recurso pedagógico na formação de leitores surdos.

A análise dos DVDs da coleção “Educação de Surdos”, em um dos estudos, indicou que os vídeos lançam mão da literatura e com fins pedagógicos propõem atividades tradicionais de ensino de literatura.

No que se refere os recursos pedagógicos, em uma das produções, verificou-se que as produções científicas sobre o tema para o ensino de leitura voltados para os surdos são escassas e os recursos que compõem a sala de recursos multifuncionais (SRM) são limitados e indicam um ensino fora dos usos sociais da leitura e da escrita. A constatação da ênfase na alfabetização, também, é evidenciada em outro estudo no qual observou que independente de frequentar ou não a Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (SAAI – nomenclatura utilizada no município de São Paulo), leem melhor palavras que sentenças.

Esses indicadores sugerem a necessidade de maior investimento em produções científicas sobre recursos pedagógicos para surdos, visto serem poucas; E, que o AEE

para surdos tem como foco a aquisição do comportamento alfabético. Essa assertiva é corroborada pelo MEC/SEESP (2007, p. 40), no qual se lê:

Neste atendimento, a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá à organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes.

Esta orientação além de ter como foco o ensino gramatical, ao comparar surdos a ouvintes, o surdo é posicionado em situação de inferioridade, desconsiderando suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais.

Após o levantamento do referencial teórico e das análises das produções, constata-se, neste estudo, que as diretrizes do AEE são discrepantes e assemelham-se as propostas da metade do século XIX, em que o surdo precisava adequar-se à norma do não-surdo, portanto, insuficiente e inadequada conforme versa a legislação e os avanços nos estudos acadêmicos e propostas educacionais inclusivas para surdos.

Tradicionalmente, os surdos foram considerados inferiores frente aos ouvintes. No entanto, percebe-se que esse *status* de inferioridade, paulatinamente, tende a se diluir. Em um dos trabalhos foi verificado que as identidades dos leitores surdos, imersos majoritariamente em contexto ouvinte, embora reprimidas, rebelam-se e afirmam-se em relação aos mesmos.

Ao versar sobre o contexto religioso enquanto agência de letramento, também utilizado para socialização e organização política, uma produção averiguou que nesse espaço, surdos e ouvintes posicionam-se e são posicionados hierarquicamente seguindo representações sobre suas manifestações linguísticas, resultando em diferentes formas de participação nas atividades e no acesso (ou não) a determinados territórios.

Esses dois últimos resultados corroboram a afirmativa de Skliar (1998), de que o advento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte, as mudanças de concepções sobre a surdez e o surdo, o reconhecimento legal da legitimidade da língua sinais, da cultura surda e das diferentes identidades dos surdos constituem alguns exemplos de movimentos de luta e resistência frente a essa história de insucessos.

Um estudo ao analisar os discursos docentes indicou que eles se firmam ora sob uma perspectiva da compaixão ora sob a perspectiva legalista. De acordo com Klein (1998, p. 76), “Os discursos exercem um papel central nas práticas sociais”. Depreende-

se que quando o discurso docente se centra na comiserção ou na legislação, sem ter como foco a aquisição do conhecimento, ocasiona perdas significativas aos sujeitos expostos a essas abordagens.

No que concerne os docentes, em duas produções foi apontada a dificuldade comunicativa entre professor ouvinte e aluno surdo, reforçando o entendimento da indispensabilidade da formação continuada e a importância de o professor saber LIBRAS. Outro trabalho que investigou a relação entre educador e aluno surdo declarou que a presença do educador foi fundamental para a constituição dos saberes e, como modelo linguístico e identitário.

Tendo como objeto a acessibilidade das bibliotecas federais, um estudo evidenciou que a proporção de bibliotecas que possuem algum elemento de acessibilidade em seus sites é mínima, enquanto instituições privadas, como os bancos, já estão preocupados com este tipo de usuário há um tempo.

Todos os dados coletados permitiram verificar que mesmo frente as críticas e o fracasso educacional dos surdos, o ensino de leitura para surdos permanece, sobremaneira, na perspectiva do estruturalismo. De modo diverso ao tradicional, os gêneros discursivos multimodais e o letramento dos surdos na perspectiva dos multiletramentos apresentam benefícios para a formação do leitor surdo, no entanto ainda são escassos os trabalhos que versam sobre o tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 2001, p. 267).

Na conjuntura da educação dos surdos brasileiros, observamos indagações e inquietações sobre a aquisição da L2, sobretudo no que se refere a leitura e escrita. Devido a amplitude dessas questões, esse estudo teve como temática a leitura e o letramento de estudantes surdos, justificado pela necessidade de ter um panorama amplo da produção acadêmica a respeito da formação do leitor surdo, a fim de verificar o avanço das pesquisas e reconhecer as lacunas presentes nesta área do conhecimento.

Ao trazer o histórico da educação especial para este estudo objetivou-se compreender as alterações conceituais e como elas impactaram e orientaram a educação dos surdos. Marcada por lutas e conflitos, a história dos surdos é repleta de influências externas que os excluiu dos debates e da participação efetiva acerca do seu desenvolvimento integral e reconhecimento enquanto sujeitos bilíngues e biculturais.

Tradicionalmente, os surdos estiveram à margem ou não foram contemplados em situação de igualdade frente a outros grupos nas políticas públicas internacionais e locais (Brasil) e, isto foi determinante para o insucesso escolar destes grupos.

Os avanços gradativos na implantação e efetivação de políticas públicas visam a construção de uma sociedade mais inclusiva e equânime. Em especial, no que concerne aos surdos, representam melhor compreensão a respeito da sua educação.

Com o advento das políticas públicas educacionais inclusivas e, em especial, com a homologação do Decreto Federal n 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o artigo 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), por força legal, o ensino regular passou a reconhecer que o aluno surdo, por sua condição, 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 ideia de que a educação desse aluno deve ser a bilíngue.

Mesmo recente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, representa um marco para a educação dos surdos brasileiros, pois nele definem-se conceitos tais como: acessibilidade e barreiras, sendo a comunicativa fundamental para o surdo. Ademais, assegura aos surdos o direito do ensino da Libras, da educação bilíngue tendo a Libras

como L1 e o português na modalidade escrita como L2, em escola ou classe bilíngue em escolas inclusivas. Além da formação e disponibilização de professor para o AEE, tradutor e intérprete de Libras.

O ensino da Língua Portuguesa tem sido um desafio para os educadores de estudantes surdos. Até a década de 1980, os estudos sobre aquisição e apropriação da Língua Portuguesa para os surdos incidiam sobre os referenciais teóricos de linguagem, que definiam a língua como código. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo foi marcado, tradicionalmente, pelo ensino de palavras isoladas descontextualizadas e de frases estereotipadas, o que intensificou a dificuldade da aquisição da Língua Portuguesa.

Até a década de 80, o entendimento sobre a leitura e o ato de ler centrou-se em duas habilidades: a *bottom up* (reconhecimento da palavra) e a *top down* (representação semântica da palavra no contexto referido no texto). Tradicionalmente, o ensino de leitura para surdos fundamentou-se em práticas pedagógicas embasadas nas abordagens ascendentes (*bottom up*) ou descendentes (*top-down*).

A partir dessa década e com base nos conhecimentos produzidos, ampliou-se a ideia sobre a leitura que passou a ser concebida não apenas como atividade mental, mas como atividade social.

As contribuições de Vygotsky e Bakhtin, alteraram a concepção do termo língua que passou ser concebido como atividade humana de interação e interlocução, como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos. Nesse sentido, produzir linguagem significa produzir discurso e este é manifestado linguisticamente por meio do texto, que é considerado produto da atividade discursiva (GERALDI, 1997).

Essa concepção trouxe transformações no ensino de Língua Portuguesa tanto para ouvintes, quanto para surdos. Logo, o objetivo do ensino da L2 para os surdos também passou a centrar-se na habilidade de compreender e produzir textos e não em repetição e memorização de palavras e frases.

Da perspectiva de linguagem como produtora de sentidos, por meio do social, emergiu a corrente linguística da análise do discurso. Nessa visão, a leitura do texto é atrelada à leitura do discurso, considerando-se as condições de produções, ou seja, neste paradigma a leitura associa-se às determinações sócio-históricas do dizer.

O processo de ensino e aprendizagem de leitura para surdos tem sido pesquisado a partir de diferentes perspectivas, tendo em vista que a leitura é um processo complexo

que demanda uma abordagem multidisciplinar, já que ela abrange aspectos sociais, cognitivos e linguísticos.

Devido à necessidade de um conceito que se referisse a aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, distinguindo-se de estudos sobre a alfabetização, anteriormente compreendida somente como capacidade de codificação e decodificação, na metade década de 1980, surgiu o termo letramento.

A partir dos Novos Estudos do Letramento (NEL), o termo passou a ser designado no plural. Conforme Street (2003), os letramentos são múltiplos, variam no tempo, espaço, situações e são determinadamente marcados por relações de poder. O autor, postulou a existência de dois enfoques nos estudos dos letramentos: o enfoque autônomo e o enfoque ideológico.

O enfoque do “letramento autônomo” é a perspectiva técnica, independente do contexto social, com foco no individual e no desenvolvimento intelectual. Já, o enfoque do “letramento ideológico” evidencia as práticas de letramento conectadas a estruturas culturais e de poder em contextos distintos (STREET, 2003).

Em paralelo ao NEL, constituiu-se o Grupo de Nova Londres (GNL), a fim de associar os estudos dos letramentos aos estudos educacionais. O grupo publicou um manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracies* (Uma pedagogia dos multiletramentos), o qual declarava a necessidade de a escola considerar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea decorrentes das TICS (tecnologias de informação e comunicação) e da multiplicidade cultural presente nas salas de aula (ROJO, 2009).

As TICS trouxeram para o cenário educacional textos multimodais e multissemióticos que mesclam imagens estáticas e/ou em movimento, a sons, cores e links, impondo a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, consoantes às modalidades e semioses usadas, avultando, assim a visão de letramento para multiletramentos.

De acordo com Lodi, Harrison & Campos (2002), o letramento dos surdos, similar a educação dos ouvintes, também foi confundido com a noção de alfabetização. O que vale dizer que esteve sob o enfoque do letramento autônomo. Desse modo, Pereira (2011) argumenta sobre a necessidade de reorientar o ensino de leitura e escrita para surdos, considerando a relevância dos estudos sobre o(s) letramento(s).

Versando sobre a relevância da imagem e do visual no processo de formação do leitor surdo, estudos revelam sua importância e seu pouco reconhecimento por parte dos



educadores. Reily (2003) propõe o *letramento visual no currículo escolar* e considera que a imagem é subutilizada na escola, exercendo função fundamentalmente decorativa, a fim de diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desestimulantes.

Dada a especificidade da surdez pautada na experiência visual e reconhecendo a legitimidade e o uso da Libras, uma língua viso-gestual, o letramento para surdos necessita ser entendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens.

Nesse sentido, é preciso pensar a formação do leitor surdo a partir da perspectiva dos multiletramentos, uma vez que a surdez tem suas singularidades (cultura e língua próprias) que implicam em necessidades educacionais peculiares. Por conseguinte, a utilização de recursos multimodais nas práticas educacionais para surdos, favorecerá seu acesso às práticas letradas.

As produções analisadas neste estudo revelam que os estudos que versam sobre a leitura para surdos estão localizados em diferentes áreas, principalmente, na Educação. A análise da produção acadêmica e científica numa perspectiva diacrônica demonstrou o crescimento no número de publicações, o que permite inferir que a produção sobre o tema tende a se fortalecer.

Ademais, a temática tem se consolidado como área de interesse em diferentes universidades localizadas em distintas regiões do país, com destaque para região Sudeste que concentrou 62% das publicações. Esse dado evidenciou a necessidade de maior investimento em estudos nas demais regiões do país.

Sobre os referências teóricos, os mais citados foram Bakhtin e Vygotsky, tanto para fundamentar os estudos sobre a educação dos surdos quanto para estudos sobre a leitura, revelando, assim, maior interesse por parte dos pesquisadores em compreender a leitura e a formação do leitor surdo numa perspectiva sócio-histórico-cultural e dialógica.

No tangente à educação bilíngue constatou-se que ainda não há propostas metodológicas sedimentadas que sejam reconhecidas ou adotadas pelo coletivo dos docentes. O que corrobora os argumentos de Prieto e Laplane (2010), que alertam o fato de que tanto a educação do surdo no ensino regular, quanto na escola bilíngue carecem de maior sistematização e estudo, visto que esses dois modelos educacionais ainda não se concretizaram no cenário educacional brasileiro. Esses pressupostos indicam a educação bilíngue encontra-se em processo.

O levantamento realizado evidenciou que os estudos (teses, dissertações e artigos) apresentam convergências no que se refere a leitura como indispensável para o aprendizado de uma segunda língua, a pertinência do letramento visual, a necessidade dos familiares e educadores dos surdos de aprenderem a LIBRAS, na priorização da LIBRAS como língua de interação e instrução e na exploração da rota visual e uso das TICs no ensino da leitura e escrita.

Em dois estudos, o *SignWriting* foi apontado como facilitador na aprendizagem da leitura e escrita dos surdos, porém o número de trabalhos que correlacionam a escrita dos sinais à leitura, foi insuficiente para ratificar esse resultado, desse modo, há a necessidade de mais estudos sobre o tema.

Além disso, as produções demonstraram a primazia do uso do livro didático em sala de aula em detrimento do uso de variados gêneros discursivos, indicando a necessidade de os docentes reorientarem sua prática de ensino, visto que o trabalho com gêneros propicia aos estudantes um envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, de maneira que possam escolher meios adequados aos fins almejados (BRASIL, 1997). Assim sendo, conclui-se que cabe à escola transformar-se em lócus de desenvolvimento de competências comunicativas e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 78).

Mais especificamente a respeito da leitura, objeto principal deste estudo, as análises dos trabalhos permitiram constatar que atualmente, no Brasil, ainda prevalece uma apreensão com a alfabetização e decodificação, sendo conferido pouca ou nenhuma importância aos usos sociais da leitura e escrita, implicando, desse modo, alunos surdos que identificam significados isolados de palavras, mas que não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo, dessa forma, como sujeitos de linguagem (PEREIRA, 2011).

De modo diverso ao tradicional, os gêneros discursivos multimodais e o letramento dos surdos na perspectiva dos multiletramentos apresentam benefícios para a formação do leitor surdo, no entanto ainda são escassos os trabalhos que versam sobre o tema.

Pelo exposto, é possível concluir que a formação do leitor surdo em uma perspectiva que reconheça suas peculiaridades ainda é um tema em desenvolvimento e que alguns resultados aqui evidenciados necessitam ser objeto de novos estudos.

## REFERÊNCIAS

A leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo (FREIRE, 2001, p. 268).

ABREU, Márcia. Prefácio: percursos da leitura. In: M. Abreu (org.) (1999). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

ANDRÉ, M. (2006). **Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades**. Educação & Linguagem, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo. A. 9(14), 90 – 104, jul/dez.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Disponível em: <<http://www.abnt.org.br>>.

BANDINI, Heloísa Helena Motta; OLIVEIRA, Claudia Lessa de Azevedo Corrêa de; SOUZA, Érika Costa de. Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 51-58, abr. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000100008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000100008>.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas, in: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1959-61/1979).

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem** 11. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORTOLOZZI, K. B. **Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software “Surdo aprendendo em silêncio”**, Curitiba, 2004. Dissertação ( Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2004.

BOSI A. **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica**. 2a ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298,** de 20 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172,** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956,** de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678,** de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <[ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes\\_2002/por2678\\_24092002.doc](ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc)>. Acesso em 5 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo Escolar 2015** – Notas Estatísticas. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192) >. Acesso em: 06 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

BRITES, Isabel; CASSIA, Roberta de. Pensamento e linguagem. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 22, p. 179-184, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502012000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 out. 2016

CAPOVILLA, F. C.; VIGGIANO, K.Q.F.; RAPHAEL, W.D.; NEVES, S.L.G.; MAURICIO, A.; VIEIRA, R. & SUTTON, V. A escrita visual direta de sinais Sign Writing e seu lugar na educação da criança surda. In: CAPOVILLA, F.C. & RAPHAEL, W.D. (eds.) **Dicionário enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais**, vol.2: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da USP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, pp. 1491-1596, 2001.

CHAVES, L. G. Mendes. **Minorias e seu estudo no Brasil**. Revista de Ciências Sociais - Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, volume II, no 1, p.149-168, 1971.

- CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CICCONE, M.M.C. Comunicação total: Uma filosofia educacional. In M.M.C. Ciccone (Org.) **Comunicação Total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica**. In: Revista Idioma. nº 23, UERJ. 2003. Disponível em <<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.
- CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.
- DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FERNANDES, S. **É Possível Ser Surdo em Português? Língua de Sinais e Escrita: Em Busca de uma Aproximação**. In: SKLIAR, C. (Org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. 2v. Porto Alegre: Mediação, 1999, 59-81.
- FERREIRA, N. S. de A. (2002). **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Rev. Educação & Sociedade, 79, ano XXIII, ago., CEDES, Campinas – SP.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.
- \_\_\_\_\_. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, Aug. 2001. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso)>. access on 01 Sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2006. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/3882>>. Acesso em: 25 Ago. 2017.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOODMAN, Kenneth. **The reading process**. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E.(eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.11-21

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2º ed. São Paulo: Plexus, 2002.

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. 450-562, 2006.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: [Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br](http://www.censo2010.ibge.gov.br)

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In KLEIMAN, A. B.(org.) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 75-93.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo, Contexto, 1997.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, Sept. 1998. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

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.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdo. 2005, p.47-62.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. & PEREIRA, Aracy E. (org.) **O ensino da leitura e a produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 13-37.

LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.; CAMPOS, S.R.L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B. et al (Org.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

MANGUEL, Alberto (1996). **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. **Faculdade de educação. Laboratórios de Estudos e Pesquisas Ensino e Diversidade-LEPED/UNICAMP**, 2002.

MARIANI, Bethânia. **Políticas de Colonização Linguística**. Universidade Federal de Santa Maria. Letras, 2003. Disponível em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11900>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

MASSONE, M. I. O linguista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigação. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; PEREIRA, M.C. da C. (Org.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 72-93. (Neuropsicologia.).

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México,1998.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe-2, p. 143-157, 2014. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600011&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37236>.



PIMENTA, N. '**Oficina-palestra de cultura e diversidade**'. Anais do Seminário do INES, 19 a 21 de setembro, 2001.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus. 2003.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R.; ROCHA, C. H.; GRIBL, H.; GARCIA, F. C. (no prelo) Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. **Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. In *Diálogo Educacional*. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SÁ, N. R. L. **Educação dos surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, vol. 2, 2ª ed.

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

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, pp. 6-9.

SAUSSURE, F. [1970]. **Curso de linguística Geral**. 27ª edição. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, Aug. 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-)

65382009000200006&lng=en&nrm=iso>. access  
on 25 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000200006>.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, G. M. **Lendo e sinalizando textos**: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. IN: **Alfabetização e letramento**. 5ª ed São Paulo: contexto, 2007.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Em C. Skliar (Org.), **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 105-153.

\_\_\_\_\_. SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SK LIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, A.C.B. et al (Org.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim (1984). **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, 1995 (3ª ed).

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Sistema Integrado de Bibliotecas**. São Paulo. Disponível em: <<http://sibi.usp.br/bibliotecas/digitais-sistemicas/portal-busca-integrada/>>. Acesso em: out/nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

WRIGLEY, Oliver. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

## Apêndice 1

Quadro 1 – Síntese das Teses

| Título e ano   | Autor(es)                                    | Objetivo   | Resultado  |
|--|--|--|--|
| Formação de Leitores Surdos e a Educação Inclusiva (2005)  | Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins     | Analisar o que dizem os professores sobre a prática pedagógica da leitura, nas escolas.  | Os dados demonstraram que uma concepção da linguagem mais aberta, ou seja, da teoria da enunciação, poderá contribuir para o uso de estratégias variadas, na constituição do significado na e pela leitura.  |
| Avaliando Aspectos de Linguagem de Crianças Deficientes Auditivas Usuárias de Língua Brasileira de Sinais (2006) | Heloisa Helena Motta Bandini                 | Correlacionar as habilidades de consciência fonológica e letramento emergente em função do tipo de linguagem dominada por crianças deficientes auditivas profundas.  | O resultado do Estudo I apresenta a versão final do IPO adaptado à LIBRAS. Os resultados relativos ao Estudo II mostram que crianças surdas usuárias de LIBRAS apresentam habilidades de letramento emergente e de consciência fonológica.   |
| O reconto de histórias em língua de sinais. (2006)   | Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim | Investigar a habilidade dos Surdos para compreender e produzir textos, mais especificamente os narrativos, por meio da língua de sinais.   | Os resultados indicaram que o desempenho lingüístico foi do tipo ruim e regular para todos os grupos estudados. Dentre os diferentes gêneros narrativos, a História em Quadrinhos foi apontada como a que gerou menos dificuldades e a escrita, como a que gerou mais. Quanto aos Surdos, observou-se que eles apresentaram um desempenho inferior em relação aos demais grupos. As hipóteses para explicar essa ocorrência são que quase não há textos produzidos em língua de sinais e que poucas são as histórias veiculadas a essa população nos diversos gêneros narrativos aqui propostos. |
| Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores (2007)                                     | Heloísa Andréia Vicente de Matos             | Busca delinear a construção social sobre os modos de apropriação da leitura pelos surdos - próprios e particulares - e das práticas de produções relativas à mesma que constituem/ constituíram tais sujeitos como leitores. | A pesquisa revelou que as imagens e a relação da Língua de Sinais com a escrita em Português são fundamentais para que o leitor surdo possa desenvolver-se como tal. Os sinais cumpriram a função da fala para os ouvintes, na constituição do leitor surdo. O papel da família como mediadora da leitura foi decisivo também nas histórias narradas, pelos modelos oferecidos, pelos materiais de leitura apresentados e pelas relações que se estabeleciam, do ponto de vista afetivo, assim como nas Associações de Surdos. A pesquisa também   |

|  |                                |  |  |
|--|--------------------------------|--|--|
|  |                                |  | destaca que as identidades dos leitores surdos, imersos num contexto majoritariamente ouvinte, embora reprimidas, rebelam-se e afirmam-se em relação ao mesmo, frente às questões de inserção social, ideologicamente marcadas, que a palavra escrita e a proficiência na leitura também oferecem.   |
| Letramento em Comunidade de Surdos (2007)  | Denise Costa Menezes           | Investigar o uso social da escrita em uma comunidade de surdos na cidade de Recife.  | Os resultados mostram uma variedade de gêneros textuais escritos encontrados em interações formais e informais nas diversas instituições visitadas. Ao se analisar os significados e as funções sociais dos gêneros textuais escritos emergentes na comunidade, percebem-se aspectos peculiares da comunidade surda, e não encontrados entre ouvintes. Com base no cenário visto, o estudo traz discussões e reflexões sobre a escrita em uso na comunidade e sugestões de ensino da leitura e produção escrita em escolas de surdos.  |
| “Aqui é o lugar do surdo. E põe essa imagem mais pra lá”: línguas, representações e territórios em práticas de letramento de uma comunidade surda em contexto religioso ouvinte (2013) | Elaine Botelho Corte Fernandes | O objetivo do presente estudo sempre esteve em torno dos significados produzidos por surdos e também por ouvintes sobre suas participações em práticas de letramento ligadas, principalmente, ao contexto religioso, tornando-se as atividades da Comunidade Éfeta, também chamada de Pastoral dos Surdos, o principal foco para a investigação. | A análise indica que o contexto, pensado inicialmente para evangelização, também é utilizado para socialização e organização política. Nesse espaço, surdos e ouvintes posicionam-se e são posicionados hierarquicamente seguindo representações sobre suas manifestações linguísticas, resultando em diferentes formas de participação nas atividades e no acesso (ou não) a determinados territórios. Das diversas práticas de letramento, surge a necessidade de familiarização com diferentes línguas, com conhecimentos em torno da leitura e da escrita, mas também com o uso das novas tecnologias e com modos particulares de atuação na igreja, para serem considerados membros efetivos desse grupo. Conflitos internos não dissolvem a comunidade (que precisa se proteger de possíveis ameaças externas), mas permitem o afastamento provisório/definitivo de alguns |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  |   |   | de seus membros.   |
| O Processo de Construção do Letramento Acadêmico em Língua Portuguesa por Surdos Universitários (2014)                               | Vanessa de Oliveira Dagostim Pires      | Traçar o perfil de letramento acadêmico em língua portuguesa de surdos universitários para projetar as possibilidades de desenvolvimento desse letramento de acordo com as necessidades do ambiente universitário.  | As análises revelaram uma variação em relação ao letramento dos surdos participantes da pesquisa. Acreditamos que grande parte desta variação ocorra devido às diferentes trajetórias de escolarização e experiências de linguagem que os participantes tiveram.   |
| “O SURDO NÃO OUVI, MAS TEM OLHO VIVO.” – A Leitura de Imagens por Alunos Surdos em Tempos de Práticas Multimodais (2015)             | Aryane Santos Nogueira                  | a) Analisar a leitura de imagens em movimento – uma sequência do filme The kid de Charlie Chaplin – realizada por onze jovens surdos e quatro jovens ouvintes e b) compreender as relações desses jovens surdos com as imagens e suas representações sobre a visualidade surda. | A análise, orientada pelas discussões teóricas na Sociosemiótica Multimodal, sobre os conceitos de imagem e de leitura de imagens e na Sociolinguística da Complexidade indicou que, embora haja aproximações no modo como jovens surdos e ouvintes leram o material fílmico, a maneira como os jovens surdos (re)apresentaram o trecho do filme em suas produções sugere que a língua de sinais tenha atuado como uma lente (KRESS, 2010), moldando a maneira como esse jovens constituíram suas leituras. Assim como a língua de sinais mostrou ter uma entrada na leitura de imagem, a análise dos registros em vídeo sugere que a imagem também tem tido espaço na língua de sinais. Além disso, ainda que esses jovens surdos estivessem o tempo todo se relacionando com o signo imagético, o valor indexical desse recurso semiótico mostrou-se variável. |
| A Constituição de Saberes num Contexto de Educação Bilíngue para Surdos em Aulas de Matemática numa Perspectiva de Letramento (2015) | Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho | Investigar a aprendizagem que se constitui numa prática bilíngue de letramento em aulas de matemática com alunos surdos, a partir de uma visão de surdez enquanto construção sociocultural e histórica.   | O trabalho proporcionou o desenvolvimento de vários letramentos pelos alunos, fruto de uma proposta interdisciplinar que buscou não só a apreensão dos conceitos matemáticos, mas a leitura e a compreensão da função social dos textos estudados, bem como a leitura de mundo. A presença do educador surdo foi fundamental no desenvolvimento deste projeto não só como mediador na constituição dos saberes, mas também como modelo linguístico e identitário, a partir de sua postura como um sujeito que constrói uma alteridade  |

|   |                              |   |  |
|---|------------------------------|---|--|
|   |                              |   | surda e que vive a sua surdidade (LADD, 2013). Os dados mostram, também, que as duas línguas presentes nesse contexto – a Libras e a Língua Portuguesa – longe de ocuparem espaços estanques, se cruzam e se entrelaçam na constituição dos conceitos, na interação dialógica entre os atores envolvidos, bem como se apresentam como objeto de estudo.  |
| A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos (2015)   | Linair Moura Barros Martins  | Investigar a prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos, considerando suas especificidades e necessidades de aquisição e desenvolvimento da primeira língua e de inserção em práticas letradas em Língua Portuguesa escrita.                  | Os resultados apontam que a prática pedagógica na educação bilíngue dos surdos ainda não tem propostas metodológicas sedimentadas que sejam reconhecidas e adotadas pelo coletivo dos professores. Apontam, ainda, que a análise da prática pedagógica não pode ter como foco apenas o professor, mas deve considerar as práticas concorrentes que constituem as condições para sua ação, tais como as oportunidades de formação e os aspectos organizacionais da escola e do sistema educacional. |
| Ensino de Português para Surdos em Contextos Bilíngues: Análise de Práticas e Estratégias de Professoras Ouvintes no Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2015) | Renata Castelo Peixoto       | Descrever e analisar práticas e estratégias de ensino de Português para surdos do ensino fundamental I em contextos bilíngues, em particular observar se este ensino considera a estrutura gramatical da Libras e a relação não sonora e visual do surdo com a escrita. | As professoras demonstram compreender que a leitura/escrita para o surdo envolve tradução, mas a dificuldade delas em realizar tal tarefa leva-as a evitar a produção e a leitura de textos, especialmente os trechos com sentido mais complexo, para não incorrer no português sinalizado. Também há dificuldade em trabalhar as diferenças morfosintáticas entre as línguas.   |
| LETRAMENTOS E SURDEZ: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos (2015)  | Judith Mara de Souza Almeida | Narrar, descrever e analisar minha experiência como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos.  | A análise deste estudo a partir da composição de sentidos, de acordo com Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), possibilitou-me observar muitas tensões na vivência entre professor ouvinte e alunos surdos.  |
| Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: Um Estudo da Coleção “Educação de Surdos” e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na               | Arlene Batista da Silva      | Investigar as representações de leitor, leitura e literatura que se delineiam a partir de obras literárias em língua de sinais da contemporaneidade que circulam no contexto da educação escolar de sujeitos  | Na análise de uma primeira parte do corpus (os DVDs), constatou-se que estes são construídos sob a ótica do surdo como sujeito bilíngue, a fim de atender a interesses da Política de Educação Inclusiva   |

|                            |  |   |  |
|----------------------------|--|---|--|
| <p>Internet<br/>(2015)</p> |  | <p>surdos inseridos no Ensino Fundamental, baseado nos pressupostos-metodológicos da História Cultural, a partir do pensamento de Roger Chartier.</p> | <p>do país, apresentar um novo modelo, a norma bilíngue, a ser incorporada pela comunidade escolar. Somados a isso, lançam mão da literatura com fins pedagógicos e propõem atividades aos surdos calcadas em práticas tradicionais de ensino de literatura, tais como: conhecer os gêneros literários (lírico, épico/narrativo e dramático) e estabelecer comparações entre as línguas e, assim, não propiciam o debate nem sobre discussões em torno do conteúdo temático e estético, nem sobre a criação literária do surdo (como autor, intérprete/tradutor ou leitor), de modo a refletir sobre seu lugar no mundo. Soma-se a isso o fato de que o material constitui-se num tipo de formação à distância para direcionar o trabalho do professor e, sobretudo, capacitá-lo a aprimorar seus conhecimentos em língua e literatura de sinais. Nos vídeos do YouTube, constatou-se uma produção com materialidades distintas, em que a literatura é apresentada como vivência subjetiva e comunitária, como criação e manifestação identitária; o leitor como sujeito crítico, ativo e fluente em Libras para acessar os sentidos do texto, e a leitura literária como atividade que exige o engajamento, a interação do leitor com o texto para produzir sentidos. No entanto, verificamos que em ambas as classes de produções culturais, o contexto de circulação e apropriação e os suportes que lhes dão materialidades são dimensões essenciais para as diferentes representações e práticas de leitura dessas obras, que podem rasurar os protocolos de leitura inscritos nos objetos.</p> |
|----------------------------|--|---|--|

## Apêndice 2

Quadro 2 – Síntese das Dissertações

| Título e ano  | Autor(es)                  | Objetivo  | Resultado  |
|---|----------------------------|---|--|
| Leitura, escrita e surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização (2006)  | Janaína Lima Nonato        | Analisar as representações que o sujeito surdo possui do seu processo de escolarização, por meio da análise da maneira como ele relata sua história escolar, assim como o seu processo de letramento. | Nos relatos dos surdos entrevistados há a descrição de diversas práticas escolares inadequadas, constritoras e facilitadoras a que foram submetidos, que não chegam a propiciar a apropriação da língua escrita e o processo de letramento, mas pareciam apenas buscar suprir os déficits dos aprendizes por meio de atividades voltadas para a aquisição de vocabulário, estudo da gramática e estruturação frasal do português.      |
| Letramento, surdez e identidade (2006)  | Mariana Moraes dos Santos  | Analisar o letramento, visando compreender sua construção pelo sujeito surdo e sua influência na sua identidade.  | É preciso pensar em um projeto pedagógico que fortaleça a identidade surda por meio do letramento, pois, adquirindo esta tecnologia, o surdo poderá reivindicar para si um status de sujeito autônomo, banindo os rótulos que lhes foram atribuídos, usando de forma competente a leitura e a escrita para construir uma educação pautada no respeito à diversidade, pois ao surdo cabe o direito de construir sua própria identidade. |
| Análise do processamento cognitivo de leitura do surdo com o Teste de Nomeação de Sinais por Escolha de Palavras nas versões 1.3 e 2.3 com 5.365 estudantes surdos de 1ª a 13ª série de 14 estados brasileiros (2007) | Cláudia Regina Zocal Mazza | A pesquisa é uma continuidade de uma série de estudos que objetivou normatizar e validar as onze versões originais (i.e., 1.1 e ou 2.1) dos instrumentos descritos.                                   | Os resultados do TNS1.3-Escolha e do TNS2.3-Escolha indicaram que, ao longo das séries 1a, 5a, 8a, 10a e 13a, a porcentagem de acerto cresceu sistematicamente, ao passo que o total de paralexias diminuiu sistematicamente. Considerando a distribuição dos três tipos de paralexias (ortográfica, semântica   |



|   |                               |   |  |
|---|-------------------------------|---|--|
|   |                               |   | e quirêmica) desse total decrescente de paralexias, observou-se que, ao longo das cinco séries escolares, as porcentagens de paralexias ortográficas e semânticas diminuíram sistematicamente, ao passo que a porcentagem de paralexias quirêmicas aumentou sistematicamente.  |
| Caminhos para uma Prática Inclusiva de Leitura e Escrita na Escola (2007)                         | Viviane Lameu Ribeiro Paccini | Analisou-se tal processo de formação continuada e seus efeitos na prática pedagógica dos professores participantes, buscando-se também verificar aspectos comuns e contraditórios nesse processo.   | Foi possível constatar a necessidade de dar continuidade a esses encontros de formação em serviço e de ações políticas educacionais efetivas que viabilizem o processo de inclusão escolar. Entre as dificuldades, a maior reside na problemática comunicação entre professor e aluno surdo e, por isso, as estratégias utilizadas estão mais voltadas a amenizar tal problema. Ao longo dos encontros, pôde-se verificar mudanças na prática docente, para uma melhor compreensão e desenvolvimento educacional do aluno surdo. |
| Construção da leitura/escrita em língua de sinais de crianças surdas em ambientes digitais (2008) | Creice Barth                  | Observar os processos e estratégias que crianças surdas utilizam para a construção da escrita/leitura na língua de sinais, assim como analisar a partir de que momento a criança surda começa a interpretar a sua escrita em língua de sinais e, por fim, verificar quais os benefícios que as crianças surdas desenvolvem ao | Os achados da pesquisa apontam para o processo pelo qual as crianças desta pesquisa passaram até se apropriarem da escrita da língua de sinais com significado pelo sistema SignWriting, assim como na aprendizagem na interação com o outro, embora nem todos tenham percorrido o mesmo processo das categorias evidenciadas. As contribuições desta pesquisa apontam para a necessidade de modificar o olhar sobre as práticas pedagógicas no que diz respeito à   |

|  |                                   |   |  |
|--|-----------------------------------|---|--|
|  |                                   | interagirem com seus pares na construção desta escrita mediadas em ambientes digitais.  | alfabetização de crianças surdas, ainda em português tendo como aporte estudos teóricos sobre a psicogênese da língua escrita tal qual como se processa em crianças ouvintes.  |
| Letramento de alunos surdos em classe bilíngue: possibilidades e desafios (2008)                                   | Sonia Ferreira de Oliveira        | Investigar condições oferecidas na Classe Bilíngue que possam favorecer estudantes surdos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa escrita.   | O trabalho em campo possibilitou a percepção de diversas questões: a importância da língua de sinais para a comunicação com os alunos surdos, a necessidade de o professor saber Libras, a importância do uso de estratégias pedagógicas que levem em conta a memória visual do surdo, o estímulo à leitura e produção escrita, entre outras. As professoras pesquisadas destacam-se nas relações de afetividade com os alunos, a sala de aula é um ambiente de harmonia e respeito mútuo propiciador adequado à aprendizagem e participação dos alunos. |
| Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos (2008) | José Ribamar Lopes Batista Júnior | Investigar os discursos, as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) e as identidades docentes em relação à inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular com o objetivo de compreender o contexto da escola inclusiva, suas especificidades, a natureza das práticas docentes, as práticas de letramento inclusivo e suas | Os resultados indicam que em relação à inclusão os discursos se firmam ora sob uma perspectiva da compaixão ora sob a perspectiva legalista, tanto nas vozes masculinas como nas vozes femininas; a análise das identidades docentes em relação à inclusão revela que as mulheres se mostraram mais dispostas a investir em mudanças, na fase inicial do processo, enquanto que os homens demonstraram a procura de recursos de adaptação à nova prática docente.  |

|   |                                |  |  |
|---|--------------------------------|--|--|
|   |                                | relações com os demais atores envolvidos nesta prática social.   |  |
| O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe (2008)                       | Débora Rodrigues Moura         | Investigar como o significado de um texto escrito em Português pode ser negociado em LIBRAS  | Foi possível compreender como ocorre a construção de significados mediados pela LIBRAS em práticas que trazem uma visão bilíngüe de ensino-aprendizagem de significados mediados pela LIBRAS em práticas que trazem uma visão bilíngüe de ensino-aprendizagem.   |
| Efeitos de Pistas Contextuais em Língua de Sinais sobre Recordação Livre e Compreensão de Texto Narrativo (2009)  | Olga Cristina Rocha de Freitas | Investigou os efeitos de exposição do leitor surdo à pista contextual em língua de sinais (início, meio e final de texto narrativo) sobre a compreensão de questões de inferência. | Os resultados mostraram que a apresentação da pista no início ou no final do texto afeta positivamente a produção de inferências sobre aspectos do mesmo.  |
| Blogging<br><a href="http://www.englishnowhere.blogspot.com">http://www.englishnowhere.blogspot.com</a> : ensinando inglês (sem distância) para surdos (2009) | Camila de Souza e Sousa        | Identificar as contribuições da referida plataforma no processo aprendizagem dos alunos, trabalhando de modo a valorizar e aguçar sua percepção visual.                            | Quanto à realização de leitura on-line, verificamos que os alunos se tornaram mais ágeis e que mostraram maior interesse e gosto pela leitura, ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A presença on-line de elementos visuais criativos e de personagens animadas, que se moviam na tela, facilitando o processo de leitura, bem como a exploração do conteúdo previsto nos módulos de ensino, de forma interativa, contribuíram decisivamente para o resultado obtido. Em relação ao uso do blog, concluímos que a exploração deste tipo de ambiente virtual demonstrou ser uma ferramenta tecnológica satisfatória e inovadora, pois disponibiliza vários recursos visuais, além |

|   |                           |  |  |
|---|---------------------------|--|--|
|   |                           |  | da possibilidade da inserção de enlaces, links para outras páginas. A relativa facilidade no uso dessa ferramenta demonstrou ser bastante atrativa não só para os alunos, como também para nós, professorapesquisadora, que a utilizamos para a elaboração e postagem de tarefas que seriam acessadas pelos alunos.  |
| Leitura em inglês com surdos: possibilidades (2009)   | José Carlos Barbosa Lopes | Discutir a leitura em inglês com surdos.   | Os dados revelam a possibilidade de participação dos alunos no contexto de leitura em inglês focado. Contudo, há necessidade de se direcionar o olhar para um maior aprofundamento das práticas discursivas no processo interativo, de modo que a multiplicidade de sentidos favoreça a produção de conhecimento novo.   |
| Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting (2009) | Fábio Irineu da Silva     | Investigar a compreensão da leitura de um sistema de escrita de língua de sinais, chamado signwriting, por uma pequena amostra de surdos fluentes em Libras e conhecedores deste sistema de escrita de sinais. | Os resultados das análises demonstraram que, ao ler em signwriting, o leitor é capaz de associar informações já adquiridas a novas informações, além de demonstrar habilidade em acrescentar, interpretar e sintetizar. O tempo de leitura e a exposição não podem ser utilizados para análise de compreensão, pois a velocidade de cada um é algo bastante específica de cada um. |
| Representações Acerca do Trabalho da Leitura e da Escrita em Grupo de Apoio a Crianças Surdas (2010)        | Aryane Santos Nogueira    | O presente estudo tem como foco de pesquisa um contexto de grupos de apoio a crianças surdas que apresentam dificuldades em relação à leitura e à escrita.   | Os resultados da análise sugerem que os participantes da pesquisa apresentam representações que remetem a uma grande narrativa da escrita que credita à essa prática as benesses.  |
| Lendo e Sinalizando Textos: Uma Análise   | Giselli Mara              | Compreender o  | O processo analítico   |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>Etnográfica das Práticas de Leitura em Português de uma Turma de Alunos Surdos (2010)</p>  | <p>da Silva</p>   | <p>significado das práticas de letramento para os participantes da sala de aula de surdos.</p>  | <p>possibilitou a identificação de padrões interacionais relativos ao uso do português sinalizado e da Libras no processo de ensino da leitura e evidenciou como diferenças entre as duas línguas, sejam semânticas ou sintáticas, quando não explicitadas, podem criar dificuldades para a compreensão por parte dos alunos de textos escritos. Além disso, evidenciou como a construção dos significados para as práticas de letramento do grupo passa pelo trânsito entre as duas línguas durante as interações em sala de aula. As análises levaram também ao conhecimento das razões que fundamentam as escolhas da professora de que textos devem ser lidos pelos alunos e como eles devem ser trabalhados em classe.</p> |
| <p>Práticas de Letramento para uma Criança Surda Inserida numa Sala de Ouvintes: Possibilidades de uma Educação Bilíngue (2011)</p> | <p>Graziele Kathleen Tavares Santana de Albuquerque</p> | <p>Observar e analisar, a partir de práticas de letramento, a inserção de uma criança surda em uma das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola inclusiva, possibilitando uma proposta de educação bilíngue.</p> | <p>A pesquisa mostra as possibilidades de inclusão da criança surda no ensino regular, que se efetivou pelo comprometimento do professor em buscar formação e subsídios para a realização de tal processo, e ainda, propicia uma reflexão sobre novas possibilidades de olhar e avaliar o sujeito surdo na sala de aula inclusiva.</p>  |
| <p>Geração de Conhecimento para Usuário Surdo Baseada em Histórias em Quadrinhos Hipermediáticas (2011)</p>                         | <p>Raul Inácio Busarello</p>                            | <p>Estabelecer diretrizes para a construção de narrativas em histórias em quadrinhos que favoreçam o aprendizado de pessoas com surdez ou</p>   | <p>Mostrou a eficiência na utilização de imagens como meio de comunicação para o surdo, em detrimento de sua dificuldade em ler e interpretar textos escritos. Neste sentido os ambientes hipermédia também contribuem</p>  |

|  |                              |  |   |
|--|------------------------------|--|---|
|  |                              | deficiência auditiva.  | para a educação desses indivíduos, pois permitem o acesso as multimídias com características que facilitam o aprendizado desse público.   |
| Competência de Leitura em Alunos Surdos Inclusos na Rede Regular de Ensino (2011)  | Marcia Regina Zemella Luccas | Avaliar a competência de leitura de alunos surdos inclusos em escolas da rede regular de ensino municipal.   | Os alunos surdos inclusos na rede regular de ensino obtiveram resultados diferenciados dos alunos ouvintes. No teste de Competência de Leitura de Palavras – TCLP, os ouvintes obtiveram média de acerto de 84,5%, enquanto os alunos surdos obtiveram 68,8% de acerto ( $p < 0,001$ ). Em relação ao teste de Nomeação de Figuras por Escolha-TFN, apresentou-se a seguinte média de acerto: ouvintes 91,6%, alunos surdos 73% ( $p < 0,001$ ). Quanto ao Teste de Competência de Leitura de Sentenças-TCLS, os ouvintes obtiveram média de 75,7% e os surdos 42,9% ( $p < 0,001$ ). Não houve diferença estatisticamente significativa entre alunos surdos que frequentam sala de apoio e acompanhamento à inclusão e surdos que frequentam somente a classe regular ( $p < 0,001$ ). |
| Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos de educação básica e de universitários surdos e ouvintes (2012) | Débora Campos Wanderley      | Identificar os elementos que constituem a compreensão e a produção dos textos em escrita de sinais, os quais contribuíram para a elaboração desta dissertação. | Os objetivos contribuíram para o aprendizado da referida escrita e leitura, como também, na análise das observações e pesquisas realizadas através de questionários, aplicados nas citadas categorias, em sala de aula.   |
| Avaliação da Compreensão Escrita de Alunos Surdos do Ensino Fundamental Maior (2012)   | Márcia Monteiro Carvalho     | Identificar as habilidades de leitura que os surdos melhor   | Os resultados obtidos evidenciaram uma realidade alarmante, na qual os alunos   |

|  |                                  |   |  |
|--|----------------------------------|---|--|
|  |                                  | dominam e as dificuldades encontradas por eles no tocante à apropriação da modalidade escrita da língua portuguesa.   | investigados apresentam um nível de leitura abaixo do esperado para a série na qual estão matriculados e não dominam nenhuma das capacidades identificadas nos oito descritores do teste. Na tentativa de ler, os alunos utilizam estratégias como “caça-palavras”, não relacionam o comando de questão com o texto e fazem poucas inferências, entre outros problemas.  |
| Ensino de Leitura na Educação de Surdos: Análise dos Recursos Pedagógicos Mediados pela Libras (2012)                                      | Suelen Santos Moreira            | Analisar as contribuições do uso de recursos pedagógicos e a práticas docentes da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na formação de leitores com deficiência auditiva/surdez. | Os resultados nos permitiram algumas reflexões, a saber: as produções científicas sobre o tema são escassas, especialmente quando relacionadas a análise de recursos pedagógicos para o ensino da leitura voltados para as pessoas com deficiência auditiva/surdez; a maioria dos recursos de Língua Portuguesa que compõe a SRM visa à alfabetização e em sua minoria para o ensino de leitura. Além disso, os recursos pedagógicos mediados pela Libras existentes da Sala de Recurso Multifuncional para deficiência auditiva/surdez e para o ensino de leitura são limitados, havendo a necessidade da docente adaptar e/ou construir materiais para realização das atividades do AEE. |
| DIREITO À INFORMAÇÃO DO SURDO: usabilidade e acessibilidade nos espaços virtuais de bibliotecas universitárias federais brasileiras (2013) | Claudiana Almeida de Souza Gomes | Investigar quantas e quais bibliotecas de universidades federais brasileiras aplicam as recomendações internacionais de acessibilidade  | Demonstrou que a proporção de bibliotecas que possuem algum elemento de acessibilidade em seus sites é mínima, enquanto que instituições privadas, como os banco, já estão preocupadas com este  |

|   |                         |  |   |
|---|-------------------------|--|---|
|   |                         | sugeridos pelo World Wide Web Consortium (W3C) para Web 2.0 e padrões de usabilidade oriundos da área de Engenharia de Sistemas para facilitar a navegação em seus sites pelo cidadão surdo.   | tipo de usuário há muito tempo.   |
| Leitura e Escrita do Português como Segunda Língua: A Experiência de um Professor Surdo com um Aluno Surdo no Contexto Acadêmico (2014) | José Carlos de Oliveira | Responder como um processo educativo interativo entre professor e aluno surdo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e quais aspectos desse processo podem ser aprimorados por meio de uma Abordagem Comunicativa e Interativa de Ensino com um aluno surdo. | A análise das atividades de leitura realizadas pelo sujeito mostra que a leitura foi realizada não só de forma literal, mas também com foco no sentido dos textos, usando estratégias como formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas e esclarecer possíveis dúvidas sobre esse, além de resumir as ideias do texto, explorando a Libras na compreensão do texto de diversas maneiras, tais como: uso de sinônimos ou equivalentes para acessar o significado de uma palavra que expresse seu conceito no contexto do enunciado, com o uso de classificadores e com a datilologia para expressar conceitos e acessar significados das palavras, também o uso de expressões explicativa Uma avaliação geral do projeto de pesquisa mostra benefícios tanto para o sujeito, quanto para o professor. Para o sujeito os benefícios foram tanto em termos da aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em português, quanto em termos de afiliação a essa língua, bem como no |



|  |                               |   |  |
|--|-------------------------------|---|--|
|  |                               |   | desenvolvimento de competências estratégicas e comunicativas, além do aumento da motivação para o estudo. E para o professor, os benefícios foram a abertura de um processo inovador de ensino, voltado à interação e à comunicação mediado por uma língua compartilhada, em que se considera a realidade e as necessidades do aluno e do meio social e, em conjunto, buscando possíveis soluções. |
| Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: Uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no DF (2014) | Álvaro Gomes de Lima Ribeiro  | Discutir de que forma a utilização de imagens pode ser profícua na elaboração de material didático bilíngue para alunos Surdos. | Para que o aluno Surdo desenvolva as habilidades linguísticas (ler e escrever), além de falar a LIBRAS, ele precisará compreender significados para além da letra, dando vazão a construção de sentidos por meio de múltiplas semioses. A pesquisa mostrou que essa construção se dá por meio da imagem.   |
| Linguagem e Redes Sociais: O Facebook como Espaço de Aprendizagem da Língua Portuguesa para Alunos Surdos (2014)             | Erivan Lopes Tomé Júnior      | Contribuir para dimensionar alguns aspectos das dinâmicas de inclusão dos alunos surdos, através do uso do Facebook.            | Durante as participações foram observadas as postagens, as publicações e as interações ocorridas com outros usuários. Diante de tudo isso, pode-se afirmar que a interação estabelecida através do Facebook encurta distâncias, transpõe barreiras e inaugura um modo totalmente inédito de estabelecer a comunicação entre internautas no ciberespaço.  |
| Produção de Sentidos da Língua Portuguesa por Surdos Usuários da Língua Brasileira de Sinais (2015)                          | Leonardo Lúcio Vieira Machado | Compreender o processo de produção de sentidos na leitura feita pelos indivíduos surdos (usuários de uma língua                 | O ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla e que o uso da Libras como L1 nas aulas de   |

|  |                                  |   |  |
|--|----------------------------------|---|--|
|  |                                  | visual-espacial) de determinados signos linguísticos encontrados nos textos em Língua Portuguesa (de modalidade oral e auditiva). | Português garante o contato e o acesso ao texto de forma completa, bem como discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e na localização dos signos em uma frase e em um texto.   |
| Letramento na Escrita da Luz: A Vez e a Voz do Olhar Surdo (2015)                                | Isabella Vasconcelos Gurgel      | Investigar a atuação da fotografia como ponte para a compreensão do texto produzido na modalidade escrita da Língua Portuguesa.   | Como principais resultados emergentes desse trabalho, identificamos que: a) a literatura concernente à linguagem fotográfica se constitui como importante recurso para a construção da identidade leitora dos surdos, posto que promove a ampliação de sua compreensão linguística como leitor e, por consequência, contribui para a expansão de seus recursos para a compreensão de textos escritos; b) a compreensão da fotografia como linguagem visual, artística, atua como ferramenta para a produção e divulgação da cultura surda; e c) o conhecimento dos elementos que compõem a linguagem fotográfica e o estabelecimento de um paralelismo entre ela e a linguagem escrita podem atuar como ponte para que o leitor surdo envolva-se com a leitura do texto escrito e, por conseguinte, amplie suas possibilidades para a compreensão deste. |
| Perfil Comportamental, Competências de Leitura e Desempenho Acadêmico de Escolares Surdos (2015) | Damião Michael Rodrigues de Lima | Verificar associações entre a competência de leitura e o desempenho em provas padronizadas de                                     | Conclui-se que embora tenha sido um estudo conduzido com um número amostral pequeno, os participantes apresentam atrasos   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | conhecimentos específicos de alunos surdos, assim como caracterizar o perfil comportamental dos mesmos. | expressivos no desenvolvimento de habilidades de linguagem verificado no desempenho rebaixado destes nos testes. |
|--|--|---|--|

## Apêndice 3

### Quadro 3 – Síntese dos Artigos

| Título e ano  | Autor(es)  | Objetivo   | Resultado  |
|---|--|--|--|
| Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes (2005) | Fernando CapovillaI; Alessandra Gotuzo Seabra CapovillaII; Keila ViggianoIII; Aline MauricioIII; Márcia Bidá | Analisar estratégias ideovisuais, perilexicais e lexicais de leitura por 805 escolares surdos de 6-45 anos, da 1ª série do ensino fundamental à 1ª série do médio.   | Revelaram dissociações duplas entre leitores surdos e ouvintes quanto ao padrão de erros nos subtestes: enquanto ouvintes se deixam enganar mais pela semelhança fonológica, surdos se deixam enganar mais pela visual. Enquanto ouvintes privilegiam a forma ortográfica em detrimento da correção semântica, surdos fazem o oposto. Devido à dificuldade de surdos em fazer conferência perilexical, sua leitura mostrou-se dependente de mecanismos visuais diretos de reconhecimento e acesso ao significado. O TCLP revelou-se instrumento válido para avaliar a leitura de surdos. |
| Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos (2005)        | Ana Claudia Balieiro Lodi  | Serão tecidas discussões, à luz da teoria de Bakhtin, considerando-se os principais fatos ocorridos na história da educação dos surdos no decorrer dos séculos. Serão explicitadas as diversas ideologias que perpassaram os discursos sobre a surdez; o embate histórico entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e o português, enfocando-se os processos determinantes do desincentivo do uso da LIBRAS, por mais de um século, no processo educacional dos surdos; e apontados os reflexos dessa história nos dias atuais em nosso país. | A LIBRAS possibilitou que os sujeitos surdos viessem a reconhecer-se como leitores. Esse fato vem enfatizar a importância da presença da LIBRAS e, portanto, de surdos adultos, participantes ativos das questões políticas que envolvem a surdez, quando se pensa numa real transformação das bases ideológicas que subjazem os discursos sobre o ser surdo, dando sustentação, assim, aos estudos que apontam a importância do desenvolvimento de uma educação bilíngüe para surdos  |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   |   |   | como lugar de constituição das identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda.   |
| Letramento e surdez: a visualização das palavras (2006)   | <i>Zilda Maria Gesueli, Lia de Moura</i>  | Propõe um novo olhar sobre o processo de letramento de alunos surdos e sobre a noção de texto, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo.                              | A língua de sinais constitui-se como traço identitário correlacionado à cultura, portanto, o dizer na língua de sinais constitui a base para o encontro com o objeto escrito na sala de aula. Neste contexto, torna-se necessário, portanto, refletir sobre a concepção de texto e nos distanciarmos da noção de escrita como representativa da oralidade, o que nos afasta de uma concepção grafocêntrica da escrita e nos leva a considerar as ações que se fazem com e sobre a língua (no caso, o português escrito) como práticas discursivas. Nesta perspectiva, o letramento visual apresenta-se como um fator de extrema relevância no processo de escolarização de surdos. |
| Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente (2006)                    | Heloísa Helena Motta Bandini, Claudia Lessa de Azevedo Corrêa de Oliveira, Érika Costa de Souza | Verificar o desenvolvimento do letramento emergente por meio da escala de letramento emergente em crianças portadoras de deficiência auditiva de grau severo a profundo ou profundo usuárias de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). | Os resultados do estudo indicam que o desenvolvimento de habilidades dessa população é semelhante ao de crianças ouvintes.   |
| Algumas considerações sobre o desenvolvimento da atividade de leitura e a constituição do leitor surdo (2006) | <i>Heloísa Andréia Vicente de Matos</i>   | Apontar alguns aspectos teóricos sobre a questão da leitura e seus desdobramentos e, por conseguinte, sobre os aspectos relacionados à constituição do leitor também nas condições da surdez.   | O que se destaca é a necessidade de uma reflexão sobre as concepções tradicionais do ensino do português escrito para Surdos, enfatizando-se a importância do  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo.   |
| Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas (2006) | Fernando César Capovilla; Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla; Cláudia Zocal Mazza; Roseli Ameni; Maria Vilalba Neves | O Teste de Nomeação de Figuras por Escolha (TNF2.1-Escolha) avalia a habilidade de escolher palavras escritas para nomear figuras, e analisa processos quirêmicos, ortográficos e semânticos envolvidos. | Ao escolher palavras para nomear figuras, surdos primeiro evocam o sinal da figura e, depois, a palavra do sinal, corroborando a hipótese de que o léxico quirêmico indexa o ortográfico ao pictorial. Corroborando a validade do TNF2.1-Escolha em induzir paralexias, quanto maior a competência de leitura no TCLPP, menos paralexias ortográficas no TNF-Escolha, e quanto maior o vocabulário de sinais no TVRSL, menos paralexias quirêmicas no TNF2.1-Escolha.  |
| A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos (2006) | Ana Claudia Lodi   | Discute aspectos constitutivos da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos, a partir do desenvolvimento de oficinas bilíngües de leitura.   | Considerando que a subjetividade é sempre relativa, determinada pelos diversos olhares dos outros e construída em lugares e em tempos sócio-ideológicos distintos; um evento plural, marcado discursivamente, no qual o eu se completa dialogicamente na(s) relação(ões) com o(s) outro(s), as discussões realizadas neste estudo apontam para a necessidade de um repensar dos espaços educacionais como <i>lôcus</i> de interações discursivas e, portanto, de transformação e de constituição dos sujeitos. |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p>Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes (2006)</p>                             | <p>Fernando C. Capovilla, Alessandra G. S. Capovilla</p>                   | <p>Avaliar o desenvolvimento da competência de leitura de itens escritos individuais e analisar processos ideovisuais, lexicais e perilexicais de reconhecimento e decodificação, típicos dos estágios de leitura logográfico, alfabético e ortográfico.</p> | <p>Os resultados mostraram crescimento significativo da competência de leitura ao longo das séries escolares. O estudo demonstrou que: 1) leitores ouvintes deixam-se enganar mais pela semelhança fonológica, ao passo que leitores surdos deixam-se enganar mais pela semelhança visual; 2) leitores ouvintes deixam-se enganar mais pela homofonia que pela semi-homofonia, ao passo que leitores surdos não; 3) leitores ouvintes deixam-se enganar mais por palavras ortográfica e fonologicamente familiares, ainda que semanticamente inadequadas às figuras, do que por pseudopalavras ortográfica e fonologicamente estranhas, ao passo que leitores surdos privilegiam o processamento semântico-ortográfico do que o ortográfico-fonológico, com melhor detecção de inadequação semântica de palavras conhecidas do que de pseudopalavras.</p> |
| <p>Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software "Surdo aprendendo em silêncio" (2006)</p> | <p>Ana Paula Berberian, Kyrlian B. Bortolozzi, Ana Cristina Guarinello</p> | <p>Descrever e analisar as contribuições do software denominado "Surdo aprendendo em silêncio", quando empregado na clínica fonoaudiológica voltada à linguagem escrita do surdo.</p>  | <p>A partir das atividades de leitura e escrita desenvolvidas com o software, passaram a realizar as seguintes operações: refletir e atuar de forma sistemática em torno de aspectos formais e semânticos da escrita; estabelecer associações, interpretações e atribuir sentidos aos textos escritos,</p>  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   |   | <p>construindo significações com base na utilização do software e na mediação do pesquisador.</p> <p>Considerações finais: a efetividade de tal recurso no procedimento clínico fonoaudiológico foi constatada, uma vez que o mesmo contribuiu para a autonomia do surdo na elaboração e na interpretação de textos escritos.</p> |
| <p>Programa de treinamento de consciência fonológica para crianças surdas bilíngües (2007)</p>     | <p>Érika Costa de Souza/Heloisa Helena Motta Bandini</p>                    | <p>Estruturar um Programa de Treinamento de Consciência Fonológica para crianças surdas bilíngües e verificar sua efetividade.</p>  | <p>Foram verificados efeitos positivos nos níveis de consciência fonológica destas crianças após a realização do Treino. Este estudo fornece indícios de que um Treinamento de Consciência Fonológica pode aprimorar o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças surdas usuárias de língua de sinais.</p>             |
| <p>Produção e compreensão do texto escrito:<br/>Um estudo junto a surdos universitários (2007)</p> | <p>Maria Helena Fávero, Meireluce Leite Pimenta, Márcia Rangel Pacifici</p> | <p>Estudar o significado das irregularidades apontadas na literatura a respeito da produção escrita dos surdos. Reitera-se a defesa da língua de sinais como língua materna dos surdos e a necessidade de se considerar o processamento visual e o desenvolvimento da consciência sintática e morfossintática, na aquisição da segunda língua. Para tanto, defende-se a importância da pesquisa, tendo por método de investigação, o próprio procedimento de intervenção psicopedagógica, o que significa considerar a atividade mediada.</p> | <p>Os participantes desvalorizam suas próprias competências de produção e compreensão textual; apresentam uma adequada compreensão do texto; utilizam o processamento visual na escrita.</p>  |
| <p>O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua</p>                                  | <p>Vilson J. Leffa</p>  | <p>Investigar até que ponto o dicionário eletrônico pode ajudar o leitor a antecipar seu</p>  | <p>Os resultados sugerem que o dicionário eletrônico, mais do</p>   |



|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| estrangeira (2008)   |  | desempenho de leitura antes de ter desenvolvido a devida competência lingüística.   | que o dicionário convencional, tem a potencialidade de antecipar o desempenho de leitores sem a devida competência lingüística, levando-os a construir com mais facilidade o sentido do texto, aproximando, assim, quem sabe menos de quem sabe mais.  |
| A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo (2008)                                | Kele Jaqueline Pinotti, Cibele Cristina Boscolo                          | Verificar a possibilidade da arte de dramatizar ser um instrumento terapêutico que facilite o desenvolvimento da interpretação e compreensão de textos pelos deficientes auditivos. | Os participantes melhoraram a compreensão do texto em 100%, demonstrando ser capazes de compreender e expressar essa compreensão mesmo que com dificuldades gramaticais e sintáticas. A dramatização possibilitou ao deficiente auditivo experienciar de maneira concreta o texto, tornando-o capaz de compreender e interpretar o que não compreenderia apenas com a leitura. |
| Compreensão de textos escritos: um estudo com adolescentes surdos (2008)   | <i>Denise Costa Menezes, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante</i>             | Estudar a compreensão textual construída por surdos, após a leitura de dois gêneros textuais distintos: (1) um conto e (2) uma notícia jornalística.                                | A maioria dos estudantes demonstrou não identificar o conteúdo global e as principais idéias dos textos.   |
| As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores (2009) | Simone SCHEMBERG, Ana Cristina GUARINELLO, Ana Paula de Oliveira SANTANA | Analisar e discutir as práticas de letramento que permeiam os meios familiar e escolar de um grupo de crianças surdas.  | Os resultados demonstram que as práticas de leitura são restritas no âmbito familiar, o que implica em refletir sobre como a criança surda está sendo inserida no mundo da escrita e constituindo-se (ou não) como sujeito letrado. Da mesma forma, no espaço escolar as práticas de leitura e escrita são constituídas, ainda, em grande parte a                              |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   |  | partir do uso do livro didático, o que revela a falta de diversidade de gênero textual em sala de aula.   |
| Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão de pais e professores (2009)                                  | Simone Schemberg  | Analisar e discutir a visão dos pais e professores acerca da educação escolar e do letramento de um grupo de crianças surdas que frequentam o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES), em horário contrário ao do ensino regular. | Os resultados deste trabalho demonstram que muitos são os fatores a serem considerados para que se possa concretizar a inclusão do surdo no ensino regular. Entre os quais, foi possível constatar, a partir dos discursos dos pais e professores, que há uma constante exclusão do surdo dos contextos linguísticos, tanto na família, quanto na escola. Diante disso, as crianças surdas se encontram em desvantagem, sobretudo, no que diz respeito ao seu letramento. |
| Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis (2009)   | Ana Cristina Guarinello ; Ana Paula Berberian ; Ana Paula de Oliveira Santana ; Kyrlian Bartira Bortolozzi ; Simone Schemberg ; Luciana Cabral Figueiredo | Apresentar aspectos que caracterizam as condições de letramento de surdos estudantes universitários, investigando o desempenho desses surdos em atividades de leitura e de escrita.  | No contexto da surdez, ainda contamos com leitores e escritores que apresentam grande dificuldade no processo de interpretação e produção textual de gêneros secundários. Esse estudo aponta, assim, a importância de um trabalho de letramento desde a escola fundamental até a universidade que envolva práticas nos mais diversos tipos de gêneros.  |
| Relação entre níveis de compreensão e estratégias de leitura utilizadas por surdos sinalizadores em um programa terapêutico (2010) | Maria Sílvia Cárnio, Eleonora Silva Csipai, Maria Inês Vieira Couto   | Determinar as mudanças referentes às estratégias de aprendizagem nos níveis de compreensão de leitura durante um programa de intervenção fonoaudiológica direcionado aos surdos sinalizadores.   | Ao término do programa de intervenção, mais estudantes surdos utilizaram estratégias de elaboração (p=0,197) e menos estudantes utilizaram estratégias de monitoramento (p=0,197). Houve mudança significativa  |

|   |                               |   |  |
|---|-------------------------------|---|--|
|   |                               |   | quanto à pontuação do nível de decodificação ( $p=0,109$ ) e tendência à significância no nível de compreensão literal ( $p=0,197$ ), com aumento da pontuação. Verificou-se significância somente entre a utilização da estratégia de elaboração e os dois momentos da avaliação (inicial e final) ( $p=0,059$ ).   |
| A Relação entre Leitura e Escrita da Língua Portuguesa na Perspectiva da Surdez (2010)              | Karime Chaibue                | Reconhecer a importância da leitura para a produção escrita do surdo em sua segunda língua: a Língua Portuguesa.  | A leitura é indispensável para o aprendizado de uma segunda língua, ainda mais se tratando de indivíduos com privação auditiva. A escrita é praticamente a única via de acesso à língua portuguesa para os surdos, então aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa. Escrita e língua associam-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura.  |
| Alfabetização e letramento (também digitais) de alunos surdos: possibilidades de intervenção (2012) | Heloísa Andreia de Matos Lins | Trazer as vozes dos surdos que tecem sua própria história de leitura, que carregam nesta narrativa o entrecruzamento com outras histórias e vivências e contribuir para o conhecimento de (outras?) formas de letramento por esses sujeitos que também constituem a chamada “minoría linguística”, dando continuidade aos estudos de apropriação da leitura pelos surdos. | Desenvolver frentes de trabalho que colaborem para a apropriação da escrita pelos sujeitos surdos, assim como para seu processo de letramento/ letramento digital, subsidiando reflexões sobre tais processos de um modo mais amplo, entendidos como possíveis no que se refere ao campo do humano e da esfera sócio-cultural, ou seja, para além da surdez. Isso significa que propor pesquisas nesse caso específico, com base nas novas tecnologias, pode nos auxiliar no processo de |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   |  | compreensão sobre a escrita, leitura e letramento, de um modo geral, e potencializar a atuação pedagógica no que se refere ao proposto pelas escolas a muitas outras crianças.   |
| Compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino (2012)   | Marcia Regina Zemella Luccas;<br>Brasília Maria Chiar <sup>1</sup> ;<br>Bárbara Niegia<br>Garcia de Goulart | Avaliar e comparar a compreensão de leitura de alunos deficientes auditivos inclusos nas classes regulares de escolas públicas com e sem apoio pedagógico especializado. | Nos testes relativos à compreensão de palavras (TCLP e TFN), os resultados estatísticos não apontaram diferença no desempenho dos alunos deficientes auditivos que frequentam e não frequentam apoio. Em relação à compreensão de leitura de sentenças, a aplicação do TCLS também não mostrou diferença entre os grupos de alunos deficientes auditivos. Houve correlação significativa entre idade e série, indicando que quanto mais velho e maior o nível de escolaridade do aluno melhor será seu desempenho na leitura de sentenças. Os resultados apontam que alunos deficientes auditivos, independentemente da frequência ao apoio (SAAD), leem melhor palavras do que sentenças. |
| Letramento na Educação de Pessoa com Surdez: Garantia de Apropriação da Linguagem a Partir da Prática Significativa da Língua (2012) | Alessandra Pereira Nascimento, Maria do Carmo Rodrigues Barbosa   | Discutir a importância do letramento na educação de pessoa com surdez como garantia de apropriação da linguagem a partir da prática significativa da língua.             | Considera-se a prática do letramento um “ponto de partida” no processo de transmissão de conhecimento e promoção do desenvolvimento cognitivo e social do surdo, uma garantia de apropriação da linguagem a partir da prática significativa da língua. Nesse sentido,  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  |  | o letramento faz uso de estratégias de ensino que levam em consideração a situação psicossocial do surdo e, principalmente, sua condição bilíngue e bicultural.  |
| Avaliação do ler e do escrever de surdos pela língua brasileira de sinais (2012)              | Veronica Aparecida Pereira, Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu        | Descrever o repertório básico de leitura e escrita em aprendizes com surdez, no início da escolarização, que se comunicam por meio da Libras e identificar e caracterizar dificuldades desses aprendizes com intuito de subsidiar propostas de intervenção.              | Os resultados replicaram dados observados com crianças ouvintes: satisfatório para as relações de cópia e discriminação de identidade entre figuras e estímulos gráficos; dificuldades nas relações de leitura e ditado. Os dados evidenciam que os alvos de investimento para a programação de condições de ensino do ler e do escrever em aprendizes surdos requerem adequações mais em relação à modalidade da comunicação do que em procedimentos de ensino. |
| Leitura em uma criança surda após equivalência de estímulos (2012)                            | Sandra de Lima Ribeiro dos Santos, Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu | Verificar os efeitos do ensino sistemático da relação entre palavras impressas e sinais da Libras (Língua Brasileira de Sinais) sobre a emergência de leitura em um aluno com surdez bilateral profunda, com 9 anos e 4 meses de idade, no 4º ano do ensino fundamental. | O participante aprendeu as relações entre sinal, figura e palavra impressa e demonstrou leitura. Esse procedimento foi efetivo para que o participante emitisse sinais, convencionados com a comunidade verbal da Libras, diante de estímulos textuais, o que caracteriza a leitura.   |
| Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação (2013) | Luciana Cabral Figueiredo, Ana Cristina Guarinello                   | Discutir como os gêneros discursivos multimodais podem contribuir para o trabalho de leitura e escrita realizado no contexto da educação básica de surdos e propor uma atividade com a utilização de um conto infantil, enfocando a multimodalidade.                     | O trabalho com gêneros discursivos apresenta benefícios quando proposto à chamada educação regular, pois sugere um trabalho de educação diferente do tradicional que, como diversos estudos apontam, não tem sido  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   |   |   | considerado efetivo.  |
| Práticas de leitura e compreensão para o desempenho do aluno surdo no ensino regular (2013)   | Lucineide Machado Pinheiro  | Investigar a contribuição das práticas de leitura e compreensão de texto desenvolvidas por profissionais da saúde, para o desempenho do aluno surdo oralizado no ensino regular.  | Demonstraram que as práticas de leitura e compreensão desenvolvidas no NIAALE , contribuem para um desempenho escolar satisfatório, pois atendem as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos oralizados.   |
| Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas / Literacy of Deaf People: Language Social Practices between Two Languages/Cultures (2014) | Ana Claudia Balieiro Lodi, Elaine Cristina Bortolotti, Maria José Zanatta Cavalmoreti | Discutir algumas especificidades das práticas de letramento de surdos, considerando que elas são constituídas a partir de práticas sociais de linguagem que envolvem duas línguas - Libras e português, línguas que compartilham o mesmo espaço/tempo nas diferentes esferas de atividade e que possuem forças socioculturais e ideológicas assimétricas. | Ao serem inseridos na cadeia de sentidos que constituem os processos de interação verbal em Libras e na linguagem escrita da língua portuguesa, os alunos têm podido estabelecer uma relação interdiscursiva no interior de duas línguas/culturas e, nesta vivência, (re)significar os valores ideológicos constitutivos de cada uma das línguas na sociedade brasileira. |
| O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos (2014)   | Maria Cristina da Cunha Pereira   | Discute o ensino da língua portuguesa que tem sido ministrado para alunos surdos, que proíbe o uso da língua de sinais e que se fundamenta na concepção de língua como código; a metodologia de ensino adotada e os seus efeitos na leitura e na escrita de surdos.   | Considerando que, devido à perda auditiva, é pela visão que os surdos têm acesso ao mundo, a autora sugere que os alunos surdos leiam muito, já que é desta forma que serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa.   |
| Leitura-escrita em inglês com surdos: uma abordagem dialógica (2014)  | Sebastiana Almeida Souza, Sérgio Henrique de Souza Almeida                            | Discutir a leitura-escrita em inglês com surdos em uma perspectiva dialógica.   | Para Vygotsky, a deficiência, seja física ou mental, não deve ser encarada como um empecilho para que o professor busque caminhos alternativos para a educação de seus alunos. Muito pelo contrário, o professor comprometido com a educação deve ver a deficiência como um desafio para renovação de sua   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | prática educacional, ou seja, o professor antes de ver a deficiência no aluno, tem que ver que há um ser humano com capacidades e inovar suas metodologias para que o aprendizado se efetive.   |
| O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras (2014)                           | Giselli Mara da Silva                            | Examinar como alunos surdos e professora ouvinte de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, todos usuários da Libras, constroem os significados para as práticas de leitura e lidam com as duas línguas (Libras e português) ao longo das interações na sala de aula. | A pesquisa identificou padrões interacionais relativos ao uso do português sinalizado e da Libras, contribuindo para a compreensão da importância de estratégias didáticas que considerem as diferenças entre as duas línguas e o uso sistemático de técnicas baseadas na alternância de línguas.   |
| Efeitos de oficinas de contar histórias com livros infantis realizadas com familiares de crianças surdas (2015)  | Gicélia Barreto Nascimento, Themis Maria Kessler | Analisar os efeitos nas estratégias utilizadas por familiares de crianças surdas ao contar história por meio de livros infantis, antes e depois de oficinas com fonoaudiólogo.   | Após as oficinas observaram-se mudanças qualitativas na maneira de contar histórias, utilizando-se livros infantis como mediadores da interação linguística, por parte dos familiares participantes deste estudo. Os efeitos produzidos proporcionaram uma participação mais produtiva da díade para o desenvolvimento de linguagem das crianças. |
| Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos (2015) | Simone Gonçalves de Lima da Silva                | Investigar sobre as consequências da aquisição da língua de sinais tardiamente na compreensão leitora em língua portuguesa como segunda língua por parte de surdos sinalizantes da língua brasileira de sinais.  | Os resultados apontaram como principal consequência a falta de estratégias para identificar a ideia principal do texto. Demonstraram também que apesar do fator idade de aquisição da língua de sinais interferir bastante na compreensão leitora   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>da língua portuguesa, há outros fatores a considerar como: o contato com outros surdos que sejam fluentes, o apoio e motivação por parte da família no uso das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), a presença da língua de sinais durante a trajetória escolar, bem como metodologias de ensino de língua portuguesa que auxiliem os surdos a descobrir suas próprias estratégias de construção de sentido e ainda os fazerem detectar as diferenças de modalidade das línguas produzidas, bem como as particularidades de cada língua envolvida e ainda, o que é comum a ambas as línguas.</p>                       |
| <p>Literatura Surda e Ensino Fundamental: Resgates Culturais a Partir de um Modelo Tradutório com Especificidades Visuais (2015)</p> | <p>Vanessa Regina de Oliveira Martins, Guilherme Silva de Oliveira</p> | <p>Refletir sobre o que é possível pensar, neste momento, e pelas nossas experiências com a educação de surdos, quanto a alguns aspectos sobre a literatura surda.</p> | <p>Pensamos na importância cultural da enunciação desta epígrafe trazida aqui, e por nós traduzida, apropriando-se de sua força – por ser um enunciado produzido por uma pesquisadora surda – como forma de diálogo para as considerações de fechamento deste texto: “[...] é possível, no entanto, encontrar formas de registrar as histórias que traduzam a modalidade visual [...]” e se é possível basta a escola se adequar e os sujeitos que dela fazem parte tomarem para si o uso desta modalidade como prática cotidiana. Gravar a narrativa dos surdos alunos e usá-las como material didático é um caminho a ser</p> |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  |   | trilhado, rumo a uma proposta visual, uma pedagogia surda que “escuta” as especificidades daqueles que se fazem sujeito pela visão.   |
| Leitura de Imagens em Arte: Um Olhar para a Educação de Surdos (2015)  | Ivan Jeferson Kappaun; Janete Inês Müller; Daiane Kipper; Adriana da Silva Thoma | Propor uma reflexão sobre a leitura de imagens realizada por sujeitos surdos que estudam em uma turma comum do 2º Ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública de Santa Cruz do Sul/RS. | Ler imagens permite a elaboração de questionamentos que se lançam para além de reflexões estéticas, ou seja, provoca um repensar de padrões e concepções pré-formadas, ideais consagrados e problemáticas do mundo contemporâneo. Desse modo, o estudo da leitura de imagens contribui para análise e conhecimento das diferenças, possibilitando uma reflexão sobre os atuais processos educacionais e problemas sociais. Oportunizar aos alunos a reflexão sobre si e o contexto em que vivem é importante no desenvolvimento de uma proposta de ensino, não apenas – mas também – na disciplina de Arte. |
| Intervenções e Metodologias Empregadas no Ensino da Escrita e Leitura de Indivíduos Surdos: Revisão de Literatura (2015) | Gabriela Welter, Deisi Cristina Gollo Marques Vidor, Carina Rebello Cruz         | Verificar, na literatura disponível, intervenções/metodologias aplicadas no processo de aprendizagem da escrita por indivíduos surdos.  | Os resultados indicaram que a maioria dos estudos acredita na língua de sinais sendo a língua materna do surdo, e que esta será utilizada como base para a escrita dos sujeitos surdos. Estratégias facilitadoras para aquisição da escrita foram apontadas, como: utilização de métodos visuais (textos escritos, imagens, dramatizações etc.); conversas, de forma a proporcionar o uso   |

|  |                                   |  |   |
|--|-----------------------------------|--|---|
|  |                                   |  | social da escrita; utilização de assuntos que interessem ao surdo; adequação espacial da sala de aula pelo professor, tornando-a mais favorável a situações de comunicação.   |
| Recurso digital na aprendizagem dos surdos: leitura e a escrita (2015) | Cristiane Lumertz Klein Domingues | Compreender como esse indivíduo utiliza o recurso digital, em especial para poder pensar como ele poderia usufruir da educação a distância, considerando as limitações da sua deficiência. | Os resultados obtidos na entrevista, com os alunos surdos, apontam que a maior dificuldade está nos textos escolhidos para as aulas, por serem longos e porque eles não dominam completamente a língua portuguesa, pois a língua deles é libras, isso torna a leitura mais difícil e trabalhosa. Também, se levantou algumas sugestões, para o uso de maneira mais qualificada, das ferramentas usadas no meio digital, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos. |