



EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA COM SURDOS SINALIZANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

RESUMO: O panorama educacional dos surdos evidencia diferentes insucessos, o que nos possibilita uma reflexão sobre como poderíamos modificar essa realidade, através de estratégias que possam auxiliar a leitura na língua portuguesa, que é a segunda língua da comunidade surda. O atual estudo tem como objetivo identificar estratégias de leitura em língua portuguesa utilizada por surdos do ensino fundamental. Apesar de iniciais, os resultados apontam que, nas atividades de leitura, os participantes se utilizam da estratégia do emprego do sinal em diferentes contextos no ato da leitura, e essa estratégia promove a compreensão e também amplia o capital linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Leitura. 2. Língua Portuguesa. 3. Estratégia. 4. Libras.

ABSTRACT: The educational panorama of the deaf evidences different failures, which allows us to reflect on how we could modify this reality through strategies that can help reading in the Portuguese language, which is the second language of the deaf community. The current study aims to identify reading strategies in the Portuguese language used by deaf secondary students. In spite of being preliminary, the results show that, in reading activities, the participants use the strategy of using signs in different contexts during reading, and this strategy promotes understanding and also increases the linguistic capital.

KEY WORDS: 1. Reading. 2. Portuguese Language. 3. Strategy. 4. Libras.

Portuguese language reading experiences with signing deaf from the secondary school

IZABELLY CORREIA DOS SANTOS BRAYNER

Universidade Católica de Pernambuco. Universidade de Pernambuco.
Departamento de Letras Área: Libras

Recebido em 02/01/2019. Aceito em 27/01/2019

¹ O conteúdo deste artigo descreve parte do material desenvolvido como tese de doutoramento.



1. INTRODUÇÃO

Os insucessos na educação de surdos não constituem um assunto recente, assim como confirma Garolla e Chiari (2003). Em virtude desses resultados, a busca por alternativas ou estratégias se torna urgente e necessária.

Entendemos a leitura como um processo de inserção social, política, cultural, econômica, no entanto, como esta pesquisa trata de pessoas surdas, a leitura em língua portuguesa se configura como a segunda língua (L2), pois a primeira língua (L1) é a Libras que foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dessa comunidade, através da lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

Então, a partir das diferentes funcionalidades da leitura e seus diferentes contextos, a compreensão da língua portuguesa é importante, mas os professores, pedagogos, fonoaudiólogos, coordenadores e toda comunidade escolar precisam entender o lugar de cada língua, a Libras e o português, de forma a respeitar a condição da pessoa surda no processo de aprendizagem.

A partir dessas considerações, o percurso investigativo desta pesquisa está situado na perspectiva da leitura como uma atividade discursiva Bakhtin/Volochinov (2006). Dessa forma, o objetivo é identificar estratégias de leitura em língua portuguesa utilizadas por surdos do ensino fundamental. O percurso metodológico estabeleceu um caminho através da pesquisa qualitativa com a abordagem de pesquisa-ação. A opção por esse tipo de pesquisa se deu pelo fato de ela não somente sugerir resoluções de problemas, mas também encaminhar possíveis soluções de forma a minimizar efeitos negativos que existam durante o processo, além de maximizar os efeitos positivos através de uma atuação participativa. Por isso, foi utilizada a técnica de investigação pesquisa-ação, que, além de compreender, visa a intervir na situação (SEVERINO, 2007).

A pesquisa foi desenvolvida no Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos - GEPLIS², através da Pós-Graduação em Ciências da

² Formado há aproximadamente a três anos, o GEPLIS tem como objetivo aprimorar a leitura e a escrita em língua portuguesa dos surdos.



Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. A partir de encontros semanais, com duração de uma hora cada, foi possível selecionar alguns recortes que serão analisados nesta pesquisa. Após a realização dos encontros, iniciou-se o procedimento de análise, no qual os materiais foram transcritos em Libras, através do modelo de Felipe (1997), e na língua portuguesa.

Os dados sinalizam progressos em relação à leitura em língua portuguesa por surdos, o que comprova o resultado positivo por meio de atividades que estimulam a leitura e do uso de estratégias para a leitura na segunda língua, como o emprego do sinal em diferentes contextos no momento da leitura.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA

Apresentar uma definição de leitura não é uma tarefa fácil, tendo em vista os diferentes pontos de vista, os quais revelarão a concepção adotada por cada eixo teórico. Assim, a partir dessa multiplicidade de significações, fizemos a opção neste artigo por adotar o posicionamento de Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Moraes (2013), uma vez que concordam que a leitura é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos em um tempo histórico, em uma dada cultura.

Então, de modo geral, considerar tal proposta significa dizer que a leitura de um texto vai além da decodificação literal daquilo que foi proposto pelo autor, pois se valorizam as produções de sentido estabelecidas pelo leitor em uma situação real de comunicação.

Leffa (1996) percebe a leitura como um processo de levantamento de hipóteses, e não apenas como um procedimento linear que tem seu significado construído através de palavra por palavra. Ou seja, a construção dos sentidos no ato leitor não é formada apenas por significados isolados dos itens lexicais que constituem o texto, mas, sim, através do processo de inferência, no qual os sujeitos, com base em seus conhecimentos de mundo, levantam hipóteses e fazem deduções – o que nos faz perceber que “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p.14).



Sendo assim, as (re)construções de significações ocorrem em uma relação entre o texto, o leitor e o contexto. Dessa maneira, nota-se que a relação leitor – texto – contexto é uma tríade quase que essencial para a compreensão satisfatória do objeto que está sendo analisado: o texto. E o sentido do que é lido é desenvolvido a partir dessa interação, percebendo os leitores como atores, construtores sociais e sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2011).

Morais (2013) comenta que a aprendizagem da leitura se inicia em casa, depois na creche e na educação infantil; ou seja, os pais servem de exemplo para as crianças. Assim sendo, a família é o primeiro estímulo para a leitura que as crianças irão desenvolver. Outro ponto destacado pelo autor, para essa fase inicial, diz respeito aos benefícios da leitura partilhada, pois, como as crianças ainda não leem, o adulto é o responsável pela criação desse hábito. Acopladas a esses *inputs* vivenciados, têm-se a aquisição de novos vocabulários e a expansão do conhecimento de mundo.

Apesar de a primeira fase da aprendizagem da leitura ser iniciada em casa, como já mencionamos, e como também é defendido por Moraes (2013), a leitura não se faz espontaneamente. Sendo assim, ela precisa ser ensinada para que a criança aprenda.

Portanto, a responsabilidade da escola é ensinar o código e transferi-lo para o discurso, de forma a tirar o foco do enunciado para o funcionamento da língua. Seguindo as orientações de Marcuschi (2008), pode-se dizer que o texto ocorre como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas. Nesse sentido, a atividade leitora é mais que um simples processo de decodificação e memorização de itens lexicais aleatórios, mas, sim, uma prática que permite às pessoas interagirem, selecionando e especificando sentidos mediante a linguagem que usam.

Para nortear o ensino da leitura, os educadores e as instituições de ensino deverão compreendê-la como uma prática social, pois ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal (BRASIL, 1997). Nesse processo, Geraldi (1996) destaca as estratégias como importantes no processo de leitura, que, na ótica de Coll (1987), é definida com um procedimento, um conjunto de ações ordenadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.



Portanto, nesse contexto, as estratégias assumem um caminho bastante significativo para a compreensão do texto lido. Em concordância com a proposta desta pesquisa, os PCNs definem as estratégias como um recurso para a construção de sentido do texto lido (BRASIL, 1997). Corroborando essa definição, Bitterncourt (2015) menciona as estratégias pedagógicas como possibilidades a serem colocadas em ação com relação ao ensino e à aprendizagem da língua, tendo como objetivo a formação de leitores e escritores competentes.

Assim, as estratégias de leitura foram propostas por Solé (1998), segundo a qual poderíamos utilizar recursos para melhorar a aprendizagem antes, durante e depois da leitura. No entanto, a teoria da autora é para o ensino da primeira língua (L1). Seguindo a mesma linha, Bittencourt (2015), baseada no *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitura* (SME/DOT, 2006), apresenta os indicadores que devem ser observados pelos professores/mediadores nas atividades de leitura, relacionando habilidades esperadas antes, durante e depois da leitura, dispostos no quadro a seguir.

Quadro 01: Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
<ul style="list-style-type: none">• Explicita a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, suporte e tema?• Antecipa o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais e elementos como epígrafes ou resenhas?• Antecipa a partir da formatação do gênero (disposição em colunas, uso de subtítulos, etc.)?• Identifica os	<ul style="list-style-type: none">• Lê com velocidade e fluência adequada?• Confirma ou retifica as expectativas levantadas antes da leitura?• Identifica a ideia principal do texto? Constrói o sentido global?• Procura esclarecer palavras através da releitura do trecho ou consulta ao dicionário?	<ul style="list-style-type: none">• Identifica a ideia e o tema principal?• É capaz de construir uma síntese coerente do texto lido?• Identifica e recupera as informações explícitas?• Relaciona partes do texto para construir os sentidos?• Identifica e recupera as informações implícitas no texto realizando



objetivos da leitura (ler para aprender, para se informar, para deleite etc.)?	<ul style="list-style-type: none">• Busca informações complementares em outros textos para ampliar sua compreensão?• Identifica o leitor virtual do texto (aquele para quem o texto foi escrito)?	inferências? <ul style="list-style-type: none">• Avalia criticamente o texto lido?
--	--	--

Bittencourt (2015)

Tais competências podem ser utilizadas para melhorar a compreensão leitora dos sujeitos, evidenciando o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura e a motivação para continuar lendo. Assim, utilizaremos na pesquisa de forma a atingirmos o objetivo.

3. A LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS

Com a defesa e difusão das propostas educacionais bilíngues para surdos, a L1 assume o papel de mediadora da comunicação, e a L2 proporciona o acesso aos conteúdos escritos. Assim, nas práticas de leitura por surdos, temos duas línguas participantes nesse processo. Os trabalhos que envolvem essa temática, em sua grande parte, denunciam a prevalência de práticas que desvalorizam a L1 — a Libras — como língua mediadora da construção de sentidos, como nas salas de aulas em que os professores usam a língua portuguesa como principal meio de comunicação – por desconhecerem a Libras ou por privilegiarem a língua majoritária do nosso país – e, nos casos em que essas mesmas salas não contam com a presença do profissional intérprete/tradutor de Libras, temos mais um agravante, pois as leituras acontecem de forma descontextualizada e se estabelece uma relação biunívoca entre a palavra do português e o sinal da Libras (SILVA, 2014).

Mendes e Novaes (2003) concordam que os surdos representados nas pesquisas publicadas são considerados maus leitores. Os resultados desses trabalhos concluem que o surdo apresenta dificuldades na compreensão do



texto escrito e não alcança níveis de leitura satisfatórios para a série cursada, como verificado no estudo de Garolla e Chiari (2003), mencionado anteriormente.

De forma geral, Mendes e Novaes (2003) conseguiram agrupar a literatura problematizada nessa pesquisa em três enfoques distintos: a) os trabalhos que procuram definir as características e as dificuldades de leitura apresentadas pelos surdos; b) os trabalhos que valorizam o nível acadêmico alcançado e a leitura; c) e — embora em menor número — os trabalhos que iniciam a discussão sobre estratégias para melhorar a compreensão leitora dos surdos, como é nossa proposta.

Pensando-se na heterogeneidade e especificidade da surdez e do surdo, o processo de leitura envolve alguns aspectos e tipos de leitura distintos. Quando tratarmos dos aspectos, temos: a constituição da língua materna (L1), a fluência verbal (L2) e o conhecimento de mundo. Tais elementos podem ser estimulados através de estratégias, pois, segundo Bittencourt et al. (2015), ler e compreender são competências que serão aprendidas (ou não) através da escola e que demandam intervenções didáticas específicas e objetivas.

Os autores se estendem, definindo a compreensão leitora como um processo de busca de significados, no qual o sujeito realiza um encontro consigo mesmo e com o mundo externo, articulando os seus e os novos conhecimentos na construção de outros (BITTENCOURT et al., 2015).

Nesse contexto, o processo de mediação proposto por Vygotsky cabe de forma essencial, pois a aprendizagem da leitura requer um apoio e, como este artigo parte de uma tese que se destina à comunidade surda, o planejamento de intervenção pedagógica precisou se adequar às necessidades dos sujeitos.

Complementando o autor supracitado, Bakhtin (2006) reconhece a função social da língua e que a atividade mental é organizada pela linguagem. Sendo assim, os surdos apresentam uma organização mental diferente da dos ouvintes, pois está ligada à modalidade visoespacial da Língua de Sinais; e é através dela que o conhecimento será construído.

Portanto, como fundamentado anteriormente, o processo de leitura por surdos aponta falhas na compreensão como sendo as responsáveis pelos baixos rendimentos nas atividades de leitura (MENDES; NOVAES, 2003). No



âmbito escolar, os alunos contam com o apoio do intérprete de Libras, que tem o papel de mediador das línguas circulantes na sala de aula. Apesar da acessibilidade dos conteúdos através da Libras, apenas a garantia desse profissional nas salas de aula inclusivas não assegura o êxito no progresso na leitura em língua portuguesa.

Nesse contexto, Kato (1990) apresenta as estratégias para a compreensão da leitura como fundamentais para o esse processo. No mesmo cenário, Solé (1998) propõe estratégias que devem ser empregadas pelo professor/mediador antes, durante e depois da leitura. No entanto, é pertinente considerar que as estratégias elencadas por Solé (1998) são para o ensino da L1. No caso desta pesquisa, a língua portuguesa, que é a L1 da maioria da população brasileira, será empregada como L2 para a comunidade surda do mesmo país; assim, consideramos que algumas estratégias podem se manter e outras podem sofrer algumas adaptações ou alterações.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui expostos foram analisados a partir da atividade de leitura do jornal impresso, cujos objetivos eram: manusear um jornal; escolher uma reportagem para a leitura, e discutir os argumentos da reportagem lida. Quando os participantes chegaram, estavam sobre a mesa os principais jornais de circulação da cidade do Recife: Diário de Pernambuco, Jornal do Commercio e Folha de Pernambuco. Além dos jornais, também foi disponibilizado o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira* (2013).

De forma a preservar a identidade dos sujeitos participantes do GEPLIS, que frequentam uma escola pública do estado de Pernambuco, esta pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco através do parecer CEP nº CAAE 65775517.9.0000.5206. Assim, os sujeitos da pesquisa são nomeados por Mediador (M1) ouvinte fluente em Libras; S2 surda, 18 anos, 9º do Ensino Fundamental; e, S4, surdo, 18 anos, 7º do Ensino Fundamental.

Na descrição da atividade, M1 inicia o encontro mencionando a visitação à biblioteca, os seus diferentes espaços e as pesquisas que foram feitas nos



dicionários, pois dos quatro (4) participantes neste encontro, apenas dois (2) tinham estado na semana anterior. Cada participante pega um dos jornais dispostos sobre a mesa e começa a folheá-lo. M1 chama a atenção de todos e explica que, no estado de Pernambuco, existem três jornais principais e que, naquele dia, eles escolheriam uma matéria do seu interesse para ler. Assim, reafirma-se a visão de leitura de Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Moraes (2013), de que ela é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura.

Após a explicação da proposta daquele encontro, S4 foi o primeiro a expor sua escolha:

Recorte 01:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S4 – ESCOLHER ESSA (apontando para a matéria sobre o jogo do Sport). M1 – ESSE RUIM MELHOR SANTA S4 – RUIM NADA M1 – RUIM PERDER (aponta para a reportagem) S4 – CALMA PRÓXIMA	S4 – Eu escolho essa (apontando para a reportagem sobre o jogo do Sport). M1 – Esse é ruim, o melhor é o Santa. S4 – Ruim nada. M1 – É ruim, perdeu (aponta para a reportagem). S4 – Calma, na próxima.

S4 demonstra uma afinidade por assuntos relacionados com futebol, e sua escolha está baseada na **explicitação e mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015). Ele não tinha lido o título da matéria, pois quando indagado por M1 se o time tinha perdido, ele diz para ela ter calma e aguardar até o próximo jogo, ou seja, ele não **identificou os objetivos da leitura** (BITTENCOURT, 2015). Assim, percebemos que S4 esboçou conhecimento sobre o assunto a partir da imagem do time, mas não da leitura do título da reportagem, o que corrobora o que é dito por Koch (2011), que a leitura leva em consideração os conhecimentos do leitor e exige dele um certo conhecimento do código linguístico. Nesse caso, o participante S4 apresenta conhecimentos acerca do tema, mas não realiza a leitura do texto.



Recorte 02:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – DAR S2 – ENTENDER EXEMPLO EXPLICAR S2 – CONVERSAR ESPERAR DINHEIRO 2 DAE 1 É? M1 – É S2 – MARCAR DIA 1 DAR 2 2 DAR 1	M1 – Dar. S2 – Entendi, vou explicar em um exemplo. S2 – Estamos conversando e espero você me dar o dinheiro, é? M1 – É. S2 – Vou marcar o dia para eu lhe dar / você me dar.

Percebemos que os esclarecimentos de determinados itens lexicais não acontecem com a releitura do texto, mas com a consulta ao mediador, M1, que é fluente em Libras. Apesar de o dicionário (CAPOVILLA, 2013) estar disposto sobre a mesa, os participantes se direcionam a M1 para esclarecer suas dúvidas. No entanto, a associação entre a palavra escrita em português e o sinal em Libras não satisfaz a participante S2 que faz uso da estratégia: **empregar o sinal dentro de diferentes contextos**, com o objetivo de verificar a sua compreensão da palavra nas duas línguas, como verificado no Recorte 06. Durante a proposta de leitura, identificamos diferentes momentos em que a participante S2 faz uso dessa estratégia como forma de ampliação do seu conhecimento e, conseqüentemente, do seu acervo lexical na língua portuguesa.

Recorte 03:

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – TODO S2 – EXEMPLO PESSOA QUALQUER FACEBOOK FAZER POSTAR FOTO TODO VER, É? M1 – É S2 – É ENTENDER.	M1 – Todo. S2 – Exemplo: uma pessoa posta uma foto no <i>Facebook</i> , e todos veem? M1 – É. S2 – É, entendi.

S2 faz uso da mesma estratégia de compreensão leitora, emprega **o sinal em diferentes contextos**. Para compreender o texto, a participante faz uma exemplificação léxico empregando em um contexto diferente ao de M1, para ter a certeza que compreensão aconteceu. Dessa forma, percebemos a valorização da interação para a aprendizagem organizada pela linguagem (VYGOTSKY, 1984).

Em suma, S2 continua seu progresso no conhecimento da língua portuguesa utilizando a estratégia **empregar o sinal em diferentes contextos**.



Essa estratégia traz um ganho considerável para o domínio da estrutura das duas línguas envolvidas no processo de leitura. S4 se detém às temáticas de seu interesse, futebol e conhecimento dos países, reconhecendo sua dificuldade na leitura em língua portuguesa, ou seja, as leituras realizadas estão baseadas na estratégia **explicitação e mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade de relações sociais, e a leitura faz parte delas. Assim como propõe Vygotsky (1984), o sujeito nasce em um mundo socialmente determinado, no qual é compartilhado o modo de viver, de pensar e de agir. Adicionada a essa partilha, temos uma linguagem, que constitui a comunidade; através dela, os sujeitos estarão socialmente organizados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a analisar o processo de identificar estratégias de leitura em língua portuguesa utilizadas por surdos do ensino fundamental. Assim, através dos encontros do GEPLIS onde são trabalhados a estimulação da leitura e escrita em diferentes contextos, analisamos o encontro no qual foi lido o jornal impresso. Dessa forma foi possível identificar as principais estratégias usadas no ato da leitura, sendo elas: **explicitação e mobilização dos conhecimentos prévios relativos a autor, suporte e tema** (BITTENCOURT, 2015), que é uma estratégia para a leitura em L1, mas que os surdos fazem uso para a leitura na L2, e **empregar o sinal em diferentes contextos**, que foi uma estratégia nova que o sujeito S2 utilizou para compreender o item lexical e aprofundar seus conhecimentos na língua portuguesa.

Dessa forma, apesar de preliminares, percebemos que as estratégias proporcionaram uma ampliação dos conhecimentos de mundo dos participantes e uma maior experiência com L2, favorecendo melhora no capital linguístico.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002, 181º da Independência e 114º da República. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BITTENCOURT, Z. A.; CARVALHO, R. S de.; JUHAS, S.; SCHWARTZ, S. **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A.C.L. **NOVO DEIT-LIBRAS**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. 2 vol. Editora EDUSP, 2013.

COLL, C. **Psicología y curriculum**: una aproximación psicopedagógica a elaboración del curriculum escolar. Barcelona: Laia, 1987.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática de LIBRAS**. Rio de Janeiro, 1997.

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

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita** - uma perspectiva psicolinguística. 7ed. São Paulo: Ática, 1990.

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

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.



SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G. M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, out./dez. 2014.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.