

# Ensino da leitura a surdos: o conhecimento do objeto de ensino e suas implicações para a prática pedagógica

**Cristiane Seimetz-Rodrigues**

Universidade Federal de Santa Catarina

**Ana Cláudia de Souza**

Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo:** Assume-se, no presente trabalho, que a prática pedagógica para o ensino da leitura a surdos depende do conhecimento da natureza do objeto de ensino – o sistema de escrita – e de conhecimento teórico e metodológico que concerne à concepção de leitura, ao seu ensino e à sua aprendizagem. O objetivo deste estudo é discutir a centralidade do objeto de ensino, de modo que se possam sistematizar projetos instrucionais eficazes. Na reflexão teórica apresentada, arrolam-se fatores intervenientes no processo de aprendizagem e de ensino da leitura que não têm figurado entre as considerações das propostas de ensino de língua portuguesa a surdos.

**Palavras-chave:** leitura; surdez; objeto de ensino; prática pedagógica.

**Title:** Teaching reading to deaf people: the knowledge of teaching objects and its implications for pedagogical practice

**Abstract:** In this piece of research, it is assumed the dependence of the pedagogical practice for the teaching of reading to deaf students from

the knowledge of the teaching object, which is the writing system. It is also assumed its dependence from the theoretical e the methodological foundations in what concerns the reading conception, and the teaching and learning to read. The purpose of this investigation is to discuss the core role of the teaching object in order to be able to systematize effective instructional projects for the teaching of reading. In these considerations, intervenient factors in the process of learning and teaching of reading which are not being considered in the published proposals of teaching Portuguese language to the deaf are point out.

**Keywords:** reading, deafness; object of teaching; pedagogical practice.

## Introdução

Objetiva-se, neste trabalho, discutir o papel que o conhecimento do objeto de ensino, ou seja, o sistema alfabético de escrita da língua portuguesa, desempenha na elaboração de proposições pedagógicas cujo objetivo seja levar o estudante surdo ao domínio da modalidade escrita dessa língua. É fundamental salientar que não se pretende discutir como deve ou pode ser o ensino da leitura a surdos, seja teórica, seja metodologicamente. O que se pretende é propiciar a reflexão de que pensar propostas pedagógicas de ensino de leitura a surdos – e também a ouvintes – não prescinde do conhecimento do objeto de ensino por parte do professor ou daquele que elabora os materiais de ensino.

Esta discussão que aqui se encampa, nasce da constatação de que há uma lacuna na formação inicial e continuada do professor – de surdos e de ouvintes – quanto ao domínio teórico acerca da leitura e acerca do que seja trabalhar com leitura na condição de objeto de ensino e de aprendizagem necessário a todo o processo de escolarização e à formação básica dos sujeitos (para apresentação mais detalhada sobre a lacuna mencionada, cf. Souza, 2012, artigo no qual a autora discute currículos de Letras e Pedagogia com vistas à formação do professor para o ensino da leitura).

A escola espera do estudante, surdo ou ouvinte, que empregue a leitura como instrumento para novas aprendizagens; entretanto, parece esquecer que, antes de propiciar novas aprendizagens, a própria leitura é o que se deve aprender (CAGLIARI, 1998; SOLÉ, 1998; SCLIAR-CABRAL, 2003; McGUINNESS, 2006; BRITTO, 2012; FARACO, 2012; KLEIMAN, 2011; SOUZA, 2012). E esse aprendizado depende de ensino explícito, sistemático, com propósitos bem definidos; requisitos estes que demandam do professor conhecer a fundo a natureza do objeto de ensino com o qual deve trabalhar e dos processos implicados na realização desta complexa atividade que é ler. Se essa condição, crucial, não se sustenta, exacerba-se o risco de o professor submeter seus estudantes a tarefas que, conforme Kleiman (2011a, p. 11), “[...] trivializam a atividade de ler ou limitam o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais [...]”, propiciando a esses estudantes experiências negativas de leitura e afastando-os do objetivo da educação escolar: a formação de leitores, conforme salientam Cagliari (1998), Zilberman (2001), Faraco (2012), entre muitos outros pesquisadores.

Para construir a reflexão acerca da importância do conhecimento do objeto de ensino na consecução do ideal de formar leitores – surdos e ouvintes –, recorre-se à revisão de literatura acerca do que é a leitura (RUMELHART, 1994; RUDELL; UNRAU, 1994; KATO, 2001; McGUINNESS, 2006; KLEIMAN, 2011 e a; BRITTO, 2012; SOUZA, 2012; NATION, 2013), do que é sistema de escrita (CAGLIARI, 1998; KATO, 2001; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007; FARACO, 2012; MORAIS, 2012), de quais são algumas das principais demandas do processamento do texto escrito (KLEIMAN, 2011a; SOUZA, 2012a; KINTSCH; RAWSON, 2013), do que significa afirmar que leitura se ensina (SOLÉ, 1998; McGUINNESS, 2006; KLEIMAN, 2011; SOUZA, 2012) e do que significa a leitura e a aprendizagem de leitura para o sujeito surdo (LEYBAERT, CONTENT, ALEGRIA, 1989; LEYBAERT, 2013; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; HARRIS; MORENO, 2004; SEIMETZ-RODRIGUES, 2014; TOFFOLO, 2014). Antes, porém, procede-se a uma salutar discussão acerca das razões pelas quais este texto não se dedica somente ao papel do conhecimento do objeto de ensino na elaboração de propostas pedagógicas para a formação de leitores surdos, mas também ao papel do conhecimento do objeto de ensino na elaboração de propostas pedagógicas para a

formação de leitores ouvintes. Como resultado desse percurso, tem-se a reunião de fundamentos teóricos robustos, que permitem ponderar sobre a assunção – disseminada em documentos de orientações a professores de surdos – de que o ensino de língua portuguesa escrita a surdos é uma questão fundamentalmente metodológica de ensino de segunda língua.

### **Formação de leitores ouvintes e surdos: um objeto de ensino e aprendizagem em comum**

No Brasil, o ensino da língua portuguesa escrita a surdos tem sido tratado sistematicamente como uma questão metodológica. A literatura educacional que focaliza o universo da surdez aponta que o surdo, por ser falante de outra língua<sup>1</sup>, deve ser exposto a metodologias diferenciadas de ensino, as quais são identificadas como metodologias de ensino de segunda língua. Assim, autores como Felipe (1989); Salles et al. (2004), Quadros e Schimiedt (2006), Fernandes (2006) e Stumpf (2009) assumem que o ensino da leitura a surdos não pode ser o mesmo dos ouvintes, porque aqueles estudantes, diferentemente destes, por não terem acesso à materialidade da fala, não podem ser alfabetizados com vistas ao domínio do princípio alfabético – cuja aprendizagem requer desenvolvimento de capacidades metafonológicas.

Ou seja, para esses autores, pensar a prática pedagógica é pensar em como lidar com as características provenientes do sujeito, mas apenas aquelas do sujeito falante de libras, visto que preterem a discussão acerca de como sujeitos não falantes de uma língua aprendem a ler em uma escrita alfabética e de como as características do objeto de ensino podem representar desafios à aprendizagem que podem não ser superáveis apenas pela adoção de metodologias de ensino de segunda língua. Essa literatura parece não levar em conta que o ensino depende tanto da consideração de quem é o aprendiz e de quais são efetivamente seus conhecimentos e seus

---

<sup>1</sup> Apesar de, frequentemente, na área dos estudos de linguagem relativos à surdez, partir-se do pressuposto de que a primeira língua dos surdos é a libras, boa parte dos estudantes surdos que frequentam a educação básica não é falante fluente de libras ou de qualquer outra língua, conforme identificado na pesquisa de doutorado da primeira autora deste artigo (SEIMETZ-RODRIGUES, em desenvolvimento).

usos de linguagem prévios, como da consideração do que se ensina, isto é, do objeto de ensino e de aprendizagem, que, no caso aqui discutido, é o sistema alfabético de escrita da língua portuguesa.

Por essa razão, é possível afirmar que, de um lado, as propostas pedagógicas acerca do desenvolvimento da compreensão da língua portuguesa escrita por sujeitos surdos consideram adequadamente que o surdo não pode ser ensinado do mesmo modo que o ouvinte, porque, dada a diferença linguística e, portanto, cultural entre eles, os meios pelos quais aprendem são distintos. Entretanto, por considerarem apenas os surdos falantes de uma língua de natureza visuoespacial, ou seja, os surdos falantes de libras, não trazem à tona de discussão aquela parcela da população surda que não dispõe de um sistema linguístico e para os quais a língua portuguesa não representa uma segunda língua, uma vez que não há língua primeira, anterior ao português. De outro lado, tais propostas, ao preterirem as características do objeto de ensino, desconsideram a necessária discussão acerca de como esse objeto é apreensível à cognição e em que medida isso pode se constituir como dificuldades de aprendizagem que concernem ao próprio objeto e não ao aprendiz.

É preciso salientar que a leitura e suas especificidades na condição do que se deve ensinar é o que há de comum na formação de leitores ouvintes e surdos, posto que o objeto, ele mesmo, isto é, o sistema de escrita, não muda porque se alteram os aprendizes que com ele se deparam. Em virtude disso, propor metodologias de ensino de leitura requer compreender que a formação de leitores competentes é um processo complexo, que envolve diferentes habilidades, e que depende não apenas das capacidades individuais do aprendiz – seja ouvinte, seja surdo – mas também do tipo de instrução recebida, e que esta, por sua vez, é determinada, em grande parte, pela natureza do objeto de ensino (McGUINNESS, 2006; DEHAENE, 2012; MORAIS, 2012; SOUZA, 2012 e a).

Portanto, a discussão que aqui se apresenta é fruto de um trabalho em que se reflete, sobretudo, acerca da natureza do objeto de ensino e de como o seu conhecimento pelo professor permite elaborar propostas pedagógicas que consideram e exploram as dificuldades oriundas do

processamento do sistema de escrita. Por essa mesma razão, a concepção de leitura aqui defendida assume que a presença do objeto texto, do sujeito leitor e as demandas do ensino da leitura com base no que se lê, se mantêm inalteradas, ainda que a aprendizagem e o processamento em leitura em si se alterem de acordo com as características do aprendiz, seja ele ouvinte ou surdo. No que diz respeito à aprendizagem, conforme argumenta Byrne (2013, p. 135), diferentes sujeitos fazem contribuições de diferentes tipos, seja qual for a teoria de aprendizagem assumida para o sujeito em determinado domínio, já que sempre haverá diferenças na taxa ou na trajetória com que os indivíduos atingem o estado final da aprendizagem. E isso independe da condição de ser ouvinte ou surdo.

A despeito de os processos de aprendizagem serem sempre individuais, a consideração de que o ensino é uma atividade coletiva e das especificidades do processo de leitura importa também (ainda que não exclusivamente) à elaboração de metodologias de ensino, as quais, conforme o presente trabalho sustenta, devem, a fim de poder intervir nas dificuldades de aprendizagem, prevê-las. Essa previsão não se faz adequadamente sem o conhecimento do objeto a ser ensinado. Daí a razão da próxima seção: abordar o fator que, geralmente, é minimizado quando o assunto é ensino da leitura, seja a ouvintes (para uma aproximação à discussão sobre a falta de conhecimento docente acerca dos processos implicados na aprendizagem da leitura, cf. SOLÉ, 1998; McGUINNESS, 2006; KLEIMAN, 2011 e a; SOUZA, 2012e a), seja a surdos (os professores que deveriam formar leitores ouvintes, são também, muitas vezes, os que deveriam formar leitores surdos, já que o sistema educacional brasileiro prevê a modalidade de ensino inclusivo para esses sujeitos).

## Concepção de leitura e de ensino da leitura

A circunscrição quanto à concepção de leitura subjacente à reflexão aqui proposta começa necessariamente com a obra de Britto (2012), intitulada *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*; e é “necessariamente” porque o primeiro capítulo da obra salienta um aspecto caríssimo à escola, aos professores e ao ensino da leitura, a saber: não há acordo sobre o que seja a leitura e seu ensino. A falta de clareza pela escola e pelos professores sobre o que é a leitura e o que significa ensiná-la é também assunto debatido por Cagliari (1998), Solé (1998), Scliar-Cabral (2003), McGuinness (2006), Kleiman (2011a) e Souza (2012 e a). Estes são autores que, a despeito de orientações epistemológicas diferentes, concordam que a aprendizagem da leitura depende de proposições de ensino que tenham claras as especificidades envolvidas no ato de ler e de ensinar a ler. O desacordo instaurado deve-se, segundo Britto (2012), ao fato de que a palavra “leitura” tem sido empregada em muitos sentidos: “leitura do texto”, “leitura do filme”, “leitura de imagem”, para citar apenas os mais corriqueiros. Identificar o uso polissêmico da palavra “leitura” é o passo inicial do autor para evidenciar que, dentre a multiplicidade de usos e sentidos possíveis, há um que é mister divisar, pois encerra algo de específico que não se verifica nos outros. Trata-se da leitura do texto escrito e do fato de que há na leitura de textos uma atividade que lhe é específica: a decifração<sup>2</sup>.

Sustentar a decifração como o que há de específico à leitura não significa dizer que são sinônimos, que não há na atividade de leitura processos superiores, como a compreensão, por exemplo. Antes, significa dizer que a compreensão se constrói também a partir da decifração, significa dizer que, embora não seja condição suficiente, a decifração é condição necessária à leitura. A compreensão figura como processo fundamental a organizar a experiência humana; daí podermos dizer que ela é o que há de comum na produção de sentidos para a escrita, para a fala (NATION, 2013;

---

<sup>2</sup> Neste ponto do artigo, o termo “decifração” é empregado em sentido geral e diz respeito ao processo empreendido pelo leitor para ter acesso ao escrito, para proceder ao reconhecimento da palavra escrita, independentemente de se tratar de um sistema alfabético ou não alfabético de escrita. Isso significa que “decifração”, por si só, não é sinônimo de “decodificação” no sentido de aplicação de regras grafofonológicas.

KINTSCH; RAWSON, 2013), para filmes, para imagens, para o mundo (BRITTO, 2012). Entretanto, conforme assume Britto (2012), negar a diferença entre processos de compreensão que se estabelecem a partir de diferentes objetos de conhecimento, é negar a especificidade e, em decorrência, a riqueza desses processos. No caso da leitura de textos, a especificidade está em o objeto do conhecimento ser a escrita. Não por acaso, a perspectiva psicolinguística concebe o ato de ler essencialmente como uma atividade de compreensão da escrita (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KATO, 2001; MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004; McGUINNESS, 2006; KLEIMAN, 2011 e a; NATION, 2013; KINTSCH; RAWSON, 2013).

De um lado, a construção dessa compreensão requer conhecimento do sistema de escrita – requer saber decifrar, algo de que a próxima seção se ocupa – e, de outro, requer que o leitor, ao enfrentar o texto, mobilize seus conhecimentos prévios (de natureza declarativa e procedimental) e tenha claro o objetivo pelo qual lê, trazendo para a atividade de leitura conhecimentos relevantes para a execução da tarefa que tem diante de si, conforme esclarecem Ruddell e Unrau (1994), Rumelhart (1994), Leffa (1996), Solé (1998), McGuinness (2006), Kleiman (2011 e a), Souza (2012a), Nation (2013) e Kintsch e Rawson (2013). Nessa concepção, ler é produzir sentidos a partir do conjunto de conhecimentos prévios relevantes acionados pelo leitor, sendo que a própria ativação dos conhecimentos prévios relevantes a uma dada leitura depende da etapa de decifração na medida em que é ela que permite acessar o escrito, que permite identificar palavras, frases, períodos. A implicação disso é que, ao contrário do que algumas correntes teóricas assumem (por exemplo, GOODMAN, 1976; FOUCAMBERT, 1994; SMITH, 1999; 2003), não apenas o conhecimento prévio do leitor, as condições de leitura e os objetivos da atividade leitora influem na interpretação produzida para um texto, mas também a decifração é fundamental e participa do desempenho da compreensão leitora. Mais especificamente, acessar o texto, decifrá-lo, fazer o reconhecimento de palavras, é condição necessária à produção de sentidos, ainda que não suficiente. Logo, o processamento do texto escrito com vistas à compreensão pode sofrer rupturas, caso a etapa de decifração não resulte eficaz, tal como esclarecem Morais, Kolinsky e Grimm-Cabral (2004),

McGuinness (2006), Britto (2012), Souza (2012a), Scliar-Cabral (2013); Nation (2013) e Morais (2013).

Apontar a etapa de reconhecimento de palavras como necessária mas não suficiente à compreensão leitora na medida em que ela permite explorar a superfície textual, bem como reconhecer que a compreensão também depende de fatores que dizem respeito ao conhecimento prévio do leitor, aos objetivos e às condições da leitura, é assumir uma perspectiva integrativa do processo de leitura, segundo a qual a compreensão é produto da integração entre elementos do texto e do leitor, ainda que ela ocorra de modo a que uma das pontas permaneça estática: o texto, e a outra provoque toda a dinâmica e dê vida e luz aos sentidos: o leitor. Portanto, a consequência necessária dessa assunção é a de que proposições de práticas pedagógicas para o ensino da leitura, a fim de resultarem eficazes, requerem a consideração dos fatores provenientes do texto – o objeto de ensino – assim como os provenientes do leitor – o aprendiz. Ou seja, requer compreender que tipo de demanda o objeto de ensino coloca sobre o aprendiz-leitor e, em contrapartida, que tipo de demanda o encontro das características individuais do sujeito com as características do objeto de ensino coloca sobre quem ensina.

Desse modo, no que concerne ao ensino da leitura, assume-se que ela deve considerar, tal como em qualquer proposta de ensino, não apenas quem ensina, ou quem aprende, mas também o que se ensina. Posicionamento que, embora possa parecer autoevidente, não é o que vem sendo adotado nas salas de aulas brasileiras quando o assunto é o ensino da leitura, posto que o trabalho com o texto e com as especificidades da leitura vem sendo negligenciado, conforme alerta Castro (2001, p.88), em parecer sobre os resultados em leitura obtidos pelos estudantes brasileiros na primeira etapa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizada em 2000, quando afirma que

a escola, tanto de rico quanto de pobre, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas. O modo como os alunos leem textos e deles extraem informações básicas para uma reflexão posterior deixa muito a desejar. Nos testes, a maioria parece tentar resolver a

questão sem apoio do texto, baseados nas suas opiniões. As escolas brasileiras estão longe de promover nos alunos a competência exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania.

Apesar dos quinze anos decorridos entre esse alerta e os dias atuais, são ainda abundantes as denúncias – realizadas, inclusive, a partir de lugares teóricos distintos, o que permite afirmar que o quadro analisado não se constitui como viés de uma ou outra área do saber – sobre a marginalidade do trabalho com leitura na sala de aula brasileira. Para uma pequena amostra, convém consultar Scliar-Cabral e Souza (2011), Britto (2012), Souza (2012) e Kleiman (2011a), que focalizam o problema da falta do ensino da leitura nos tempos e espaços supostamente dedicados à leitura. Também as práticas em relação ao ensino da leitura a surdos começam a sofrer fortes críticas, tendo em vista que os resultados que se vêm obtendo estão aquém dos necessários à formação de surdos que sejam leitores autônomos, capazes de empregar a leitura em sua vida cotidiana (SANTANA, 2007; STUMPF, 2009; RIBEIRO; RIBEIRO, 2012; SEIMETZ-RODRIGUES, em desenvolvimento). Como sustentado na seção anterior, o objeto a ser ensinado – mas que não tem sido devidamente encarado pela escola – para surdos e ouvintes é o mesmo: o texto escrito na situação de leitura.

### **O processamento do texto escrito: reconhecer para compreender**

Como se pode depreender da discussão até aqui, processamento do texto escrito vale leitura, e ler, tal como já discutido, é produzir sentido para o decifrado na superfície do texto e para o que está além dele. Dito desse modo, pode parecer simples o processo, que deve começar com o reconhecimento de palavras – etapa que envolve decifração de um sistema alfabético de escrita no caso da língua portuguesa – e culminar na representação mental dos sentidos que se podem construir na interação entre texto e conhecimento prévio do leitor. Entretanto, trata-se de uma atividade complexa, que exige do sujeito alocar recursos cognitivos de diferentes ordens de processamento, desde processos mais básicos, como a habilidade de decodificação, até processos superiores, como o

monitoramento de desempenho durante a atividade (KINTSCH, 1998; MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011; KLEIMAN, 2011 e a; SOUZA, 2012a; KINTSCH; RAWSON, 2013).

No leitor proficiente, processos superiores ocorrem em paralelo com processos mais básicos, o que não significa, contudo, que não haja certa sequencialidade na forma como o texto é tratado, visto que a alimentação de alguns processos superiores se dá pela passagem de *input* oriundo de processos inferiores (KINTSCH, 1998). Sob essa perspectiva, a habilidade de reconhecer palavras permite o fatiamento do texto em unidades sintáticas a serem processadas semanticamente, culminando na construção de representações mentais para sentidos tanto em nível microestrutural – locuções, orações e períodos – quanto em nível macroestrutural – temática, organização textual, informações discursivas. As representações em nível microestrutural alimentam as representações macroestruturais, culminando na elaboração de um modelo situacional, e, em ambos os casos, as representações construídas são fruto da aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitem, por exemplo, focalização da atenção, reconhecimento de ideias centrais, acionamento de conhecimento prévio relevante, integração de passagens distintas do texto, preenchimento de lacunas textuais, inferenciação. Todos esses processos demandam retenção de informação, manipulação, transformação, codificação, atividades que recrutam amplamente os sistemas de memória, dado o caráter complexo da leitura (MORAIS, KOLINSKY, GRIMM-CABRAL, 2004; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011; KLEIMAN, 2011 e a; SOUZA, 2012a; KINTSCH; RAWSON, 2013; NATION, 2013). Essas operações cognitivas não são de natureza espontânea. Com isso, pretende-se salientar que essas operações, desde a habilidade de decodificação e de reconhecimento de palavras escritas, as mais básicas, até as mais complexas, como a inferenciação, necessitam ser aprendidas e, por isso, ensinadas sistematicamente, se o objetivo é a formação de leitores proficientes.

Ocorre que todos esses processos, salvo a decodificação, constituem operações comuns a outras atividades cognitivas, tal como a compreensão

da linguagem verbal oral ou visuoespacial<sup>3</sup>. Logo, aprender a reconhecer a palavra escrita é a porta de entrada para o mundo da leitura, uma vez que “ler implica arriscar-se, implica embrenhar-se, por meio do conhecido – o sistema de escrita – no desconhecido [...]” (SOUZA, 2012a, p. 77). É pelo domínio da habilidade de decifração do sistema de escrita, a ponto de ela estar automatizada para o sujeito, que o seu aparato cognitivo pode se dedicar às operações de ordem superior. A não automatização do reconhecimento da palavra escrita é um dos fatores que podem explicar a dificuldade em produzir sentidos no aprendizado inicial da leitura (McGUINNESS, 2006; SCLiar-CABRAL, SOUZA, 2011; MORAIS, 2012; SOUZA, 2012a), ou na aprendizagem deficitária do sistema de escrita devido a processo de alfabetização mal implementado (KLEIMAN, 2011 e a; NATION, 2013), ou na presença de distúrbios do desenvolvimento ou adquiridos relativos ao processamento fonológico – como no caso de sujeitos com dislexia fonológica<sup>4</sup>–, ou no caso de surdos que não dispõem de representações fonológicas das palavras do português<sup>5</sup> (LEYBAERT, CONTENT, ALEGRIA, 1989; LEYBAERT, 2013; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; HARRIS; MORENO, 2004; NARR, 2008; CAPOVILLA et al., 2006; QUADROS; SCHIMIEDT, 2006; SANTANA, 2007; SME/DOT, 2007; TOFFOLO, 2014).

---

<sup>3</sup> Vale salientar que não é porque essas operações são requeridas na compreensão linguística oral e visuoespacial que isso já garante o desenvolvimento competente desses recursos quando se altera a modalidade linguística, isto é, quando se passa da língua oral ou visuoespacial para a língua escrita.

<sup>4</sup> As dislexias do desenvolvimento se caracterizam como aquelas que se identificam tão logo o sujeito se defronta com os processos de aprendizagem da leitura e com as severas dificuldades deles decorrentes, cujas barreiras, ao disléxico, parecem intransponíveis, salvo quando há intervenção pedagógica específica. As dislexias adquiridas, por sua vez, se manifestam por meio de lesões cerebrais sofridas depois de o sujeito já se ter embrenhado em atividades de leitura. As dislexias podem ser superficiais, comprometendo a leitura de palavras irregulares mas não necessariamente, já que sua leitura em voz alta parece ser poupada, as regulares e as pseudopalavras. E podem ser fonológicas, nas quais o sujeito pode ter relativamente preservada a leitura de palavras regulares e irregulares, mas não a de pseudopalavras.

<sup>5</sup> Dispor de representação fonológica, no caso de indivíduos surdos, não significa necessariamente ser oralizado. Significa dispor de conhecimentos abstratos sobre a estrutura fonológica da língua, oriundos de fontes diversas: entre elas, contato com sistemas de escrita de natureza alfabética, uso de soletração manual, uso de sistemas de comunicação complementares à língua visuoespacial que cumprem o objetivo de fornecer a pessoas surdas informações sobre a estrutura fonológica da língua oral, como o *Cued Speech*, instrução metafonológica específica, leitura labial, uso da língua oral. Para uma discussão acerca das diferentes fontes de informação a partir das quais pessoas surdas podem desenvolver representações fonológicas, ver Laybaert, Content e Alegria (1989); Lasasso; Metzger, (1998); Alvarado; Puente; Herrera (2008); Koo et al. (2008); Narr (2008).

Competência insuficiente no reconhecimento de palavras devido a falhas no desenvolvimento da habilidade de decodificação é um dos primeiros fatores a serem considerados em sujeitos que apresentam baixo desempenho em compreensão leitora, pois, sem desenvolver apropriadamente a habilidade de transformar cadeias de grafemas em cadeias de fonemas, o alfabetizando

[...] tropeçará no reconhecimento da palavra sem poder construir seu sentido, a não ser por adivinhação. O reconhecimento tem que ser fluente, porque o tempo de armazenamento dos traços na memória de trabalho é muito curto e, uma vez decaído, não mais pode ser recuperado (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188).

Desse modo, a automatização da habilidade de decodificação, o que possibilita que o sujeito se engaje em processos de produção de sentido, depende da aprendizagem das regras que regem a relação entre grafema-fonema no sistema de escrita. Tal aprendizagem demanda e, ao mesmo tempo, leva ao desenvolvimento de consciência fonológica: conhecimento de natureza metalinguística que envolve manipular conscientemente unidades fonológicas de diferentes graus (entoação, acento, rima, sílaba, fonema), sendo que o grau implicado especificamente para a decodificação é a consciência fonêmica. Assume-se, portanto, que a aprendizagem das regras do sistema de escrita demanda e também desenvolve consciência fonológica, porque a escrita alfabética, sistema usado para representar a língua portuguesa, toma o fonema como unidade de codificação na representação das palavras das línguas orais. Assim, quando se depara com o aprendizado inicial da escrita, a tarefa do aprendiz é conseguir associar dados símbolos gráficos (letras, as quais, no interior das palavras, manifestam grafemas) a dados valores sonoros (fonemas), de forma que a transposição de uma dada sequência de grafemas em fonemas resulte numa sequência fonológica, que deve ser pareada com o léxico mental do sujeito, a fim de que, havendo essa forma fonológica entre as formas conhecidas pelo sujeito, ele possa fazer o reconhecimento da palavra.

Aí está a razão pela qual, de acordo com Souza (2012a), ler implica lançar mão do conhecido (o sistema de escrita) para chegar ao desconhecido (o sentido passível de ser produzido a partir de um texto), posto que o

domínio do sistema de escrita não é do que aprender a operar produtivamente com a representação de uma língua que o sujeito já conhece e usa na modalidade oral. Importa ressaltar que essa é a materialidade do texto escrito, que o sistema de notação é um para todo e qualquer leitor. Dito de outro modo, as regras do sistema não mudam porque mudam os leitores. Essa constatação não pode ser entendida como a assunção de que todos devem aprender – e conseqüentemente ser ensinados – a ler do mesmo modo, como se a aprendizagem da leitura fosse uma espécie de ritual cuja consecução necessitasse de tantos e tais passos, sempre na mesma ordem. Essa constatação deve ser entendida como a assunção de que para aprender a ler, assim como para aprender a nadar, é preciso considerar o meio no qual o sujeito é solicitado a mergulhar (McGUINNESS, 1999). Conhecer o meio é condição imprescindível para antecipar dificuldades inerentes a ele e poder intervir a fim de dirimi-las ou compensá-las: afinal, nenhum de nós se arriscaria a mergulhar por tempo considerável em águas profundas sem os saberes e equipamentos necessários para tal.

### **Desafios à aprendizagem da leitura por surdos, derivados da natureza do objeto de ensino**

A implicação de as regras do sistema de escrita não diferirem em razão da presença de leitores diversos está em que é preciso considerar como as mesmas regras podem representar vantagem ou desvantagem a depender das características do leitor. Essa é uma reflexão a qual os documentos de orientação a professores sobre como ensinar língua portuguesa escrita a surdos têm se furtado, conforme problematizado em Seimetz-Rodrigues e Souza (em preparação).

Apenas a título de ilustração do apagamento do objeto de ensino, a saber: o sistema alfabético de escrita, para a elaboração de práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da leitura do português, convém citar o pressuposto, assumido, por exemplo, na obra de Quadros e Schimiedt (2006), disponibilizada pelo MEC como material de orientação a professores alfabetizadores de surdos, de que alfabetizar a criança surda

significa levar o aprendiz a fazer reconhecimento visual direto de palavras, associando palavras escritas em português a sinais que lhes equivalem e à datilologia correspondente à sequência de letras que compõe a palavra a ser lida.

A despeito de as autoras identificarem sua proposta de alfabetização como psicolinguística (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006), tal orientação é dada sem se considerar que o reconhecimento visual direto de palavras é dependente do desenvolvimento de consciência ortográfica, o qual, por sua vez, é dependente da automatização das regras de correspondência grafema-fonema, uma vez que a escrita do português não é logográfica, mas sim alfabética.

A dependência do domínio do princípio alfabético para o desenvolvimento do acesso lexical direto se justifica porque, dada a natureza do sistema, é improdutivo tratar o estímulo gráfico como imagem na medida em que, na notação do português, se dispõe de pouco mais de 23 símbolos, representando diferentes fonemas, por meio de cuja combinação é possível codificar qualquer palavra do português. O resultado necessário disso é que tratar o texto escrito como um conjunto de várias sequências de letras-símbolos associadas a um significado (sinal na libras) implica tratar cada sequência como uma imagem distinta, o que viola os princípios regentes do sistema alfabético de notação. Nesse caso, aprender a ler palavras seria memorizar o maior número possível de imagens de palavras. Há alguma eficácia nesse processo apenas no que concerne ao acesso a palavras escritas conhecidas, que já fazem parte do repertório dos sujeitos. As desconhecidas se mantêm inacessíveis, uma vez que não há busca direta possível nos sistemas de memória.

Não aprendemos a ler assim, por memorização de milhares de sequências de letras, tratando palavras como fossem desenhos. Isso representa sobrecarga para os sistemas de memória, já que o reconhecimento de palavras ficaria restrito a operações de armazenamento na memória de longo prazo de sequências arbitrárias de letras associadas a sinais da libras. Aprender a ler desse modo equivaleria a ter de lidar com um jogo da memória de milhares de pares em que a conexão entre cada

elemento do par seria acessível apenas por instrução. Assim, a aprendizagem da associação entre o elemento de cada par seria sempre dependente de contato anterior e repetido com o par, o que significaria que um par de elementos para o qual o sujeito nunca tivesse recebido instrução sobre se são correlacionados ou não seria impossível de ser reconhecido e então compreendido. Ademais, há que se considerar que não se leem palavras. Leem-se textos, ainda que a unidade básica significativa de representação seja a palavra em seus elementos sonoros funcionais constitutivos (os fonemas).

Logo, para ouvintes, aprender a ler pelo princípio alfabético – natureza constitutiva do sistema de escrita – é menos dispendioso para os sistemas de memória, porque a compreensão das regras que regem a relação grafema-fonema nas palavras regulares (ou nas pseudopalavras) e sua aplicação para converter imagem (a letra que manifesta um dado grafema) em representação sonora abstrata (o fonema) resulta numa sequência sonora de que o sujeito já dispõe (McGUINNESS, 1999; 2006; SCLiar-CABRAL, 2003, 2013; MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004; SOUZA, 2012a; MORAIS, 2012). Ou seja, os ouvintes aprendem a operar com regras que lhes permitem recuperar uma experiência linguística prévia. Logo, para esse aprendiz, lidar com o processamento do estímulo escrito é uma questão de aprender uma representação para algo que ele já conhece. Para o surdo, por outro lado, é uma questão de aprender a representação de algo que ele pode não conhecer (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; CAPOVILLA et al., 2006; SANTANA, 2007; SEIMETZ-RODRIGUES, 2014).

Sob essa perspectiva, uma vez que lidar com a etapa de reconhecimento de palavras é uma questão de recuperar, através de estímulos gráficos, uma experiência linguística prévia e que a produção de sentidos é dependente da eficácia do reconhecimento de palavras, o esperado é que sujeitos mais competentes no reconhecimento de palavras sejam também os mais competentes na etapa de compreender o acessado pelo sistema de escrita, ainda que ler não se restrinja a reconhecer e acessar palavras. Como abordado anteriormente, a principal razão para tal correlação (consensual na literatura dedicada a discutir o desenvolvimento da leitura, cf. RUMELHART, 1994; McGUINNESS, 1999; 2006; MORAIS, 2012;

KINTSCH; RAWSON, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013) é que níveis mais elementares de processamento, de forma a poderem alimentar níveis superiores, necessitam estar automatizados, sendo precisos e rápidos. Do contrário, recursos atencionais, de regulação de atividade (metacognição) são alocados para lidar com dificuldades em níveis básicos, o que limita a produção de sentidos.

Tendo isso em mente, é possível ter um retrato mais realístico do tipo de desafio que o estudante surdo enfrenta quando é solicitado a aprender a ler em um sistema de notação que não guarda proximidade alguma com a língua falada por ele, ou seja, a língua visuoespacial (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; SANTANA, 2007; LEYBAERT, 2013). Apontar esse desafio, que representa uma dificuldade imposta pela natureza alfabética do sistema de escrita do português, não é impingir ao surdo a pecha de deficiente, não é rotulá-lo como incapaz, assim como não é assumir que a aprendizagem da leitura lhe seja inviável. Apontar o desafio, mensurá-lo devidamente, é exigir que se passe a elaborar práticas pedagógicas que tomem o sujeito surdo respeitando quem e como ele é: alguém que, não podendo acessar diretamente as regras do sistema, deve compensá-las. A compensação deve estar prevista na prática do professor e também no material de ensino. Mas não há como compensar dificuldades que não se conhecem.

Por exemplo, ter consciência teoricamente fundamentada do desafio que a aprendizagem do sistema de escrita representa à criança surda significa poder decidir investir em estratégias de ensino que não descartam o desenvolvimento da habilidade de decodificação por uso de regras grafofonológicas, em se tratando de crianças surdas que possuem representações fonológicas da língua oral (sobre o desenvolvimento de representações fonológicas e capacidades metafonológicas em surdos, cf. nota de rodapé número cinco neste artigo), ou investir massivamente em atividades de leitura que permitam aprender o maior número possível de associações entre palavra escrita e sinal, em se tratando de crianças surdas que não possuem representações fonológicas da língua oral e têm no contato com a escrita sua primeira aproximação à língua portuguesa. Esta segunda alternativa produz leituras e leitores bastante menos autônomos diante do texto, uma vez que os princípios regentes do sistema alfabético

de escrita não estão efetivamente aprendidos e se depende de processos de memória para acessar o léxico e então o texto (LEYBAERT, 2013). Além disso, ter consciência teoricamente fundamentada da dificuldade que a aprendizagem do sistema de escrita representa à criança surda, implica reconhecer que, constituindo-se como um fator potencialmente limitante à produção de sentidos, também a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento de estruturas sintáticas complexas, dependentes do – e ao mesmo tempo necessárias ao – desenvolvimento eficaz da compreensão leitora, podem ser comprometidos.

Por fim, é fundamental ressaltar, de modo que se faça respeitosa justiça à singularidade linguística e cultural dos indivíduos aqui considerados, que, ao chegar à escola, o surdo se depara com a tarefa de aprender a ler sob a égide – assumida por professores e intérpretes informados por documentos nacionais e estaduais de orientação sobre o ensino do português a surdos– de que será submetido a metodologias de ensino de segunda língua que lhe permitirão aprender o português, assim como o aluno ouvinte pode aprender outras línguas pelo domínio da modalidade escrita dessas línguas (cf. FELIPE, 1989; SALLES et al. 2004; FERNANDES, 2006; QUADROS; SCHIMIEDT, 2006; SME/DOT, 2007). Ocorre que, quando o surdo é solicitado a enfrentar a escrita do português, ele o faz sem o apoio de habilidades de leitura em sua primeira língua, libras, visto que seu primeiro contato com a atividade de leitura se dá a partir de uma língua que pode lhe ser praticamente desconhecida, a língua portuguesa oral. De modo diverso, quando ouvintes são chamados a aprender a ler em outras línguas e assim tomar conhecimento de outro universo linguístico, eles usualmente já são leitores em sua primeira língua, podendo, assim, apoiar-se em habilidades de leitura já desenvolvidas. Quão razoável seria esperar de uma criança ouvinte falante do português que, nunca tendo tido contato com o inglês, seja levada a aprender a ler, pela primeira vez, no sistema de escrita do inglês? Pois aí está a razão pela qual é preciso conhecer o objeto de ensino e suas implicações à prática pedagógica: para evitar a proposição de metodologias que sustentam a possibilidade de resultados satisfatórios, a partir da aplicação de pressupostos pouco razoáveis sobre como aprender a representação de algo (escrita do português) que não se

conhece (português oral) e para evitar o apagamento da complexidade do que se pede ao aprendiz surdo, que muitas vezes é taxado simplesmente de indiferente à importância de saber ler e escrever em uma sociedade letrada.

Tais fatores explicam, ao menos em parte, as realizações aquém das pretendidas no que concerne ao ensino da modalidade escrita a surdos e lançam luz sobre as implicações e demandas pedagógicas específicas ao ensino da leitura a surdos.

## Referências

ALVARADO, J.; PUENTE, A.; HERRERA, V. Visual and phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using Chilean sign language. *American annals of the deaf*. v.152, n.5, p. 467 -479, 2008.

BRASIL. Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. *Lei da Libras*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BRITTO, L. P. L. *A leitura além do óbvio: inquietudes e desacordos*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BYRNE, B. Teorias sobre a aquisição da leitura. In: SNOWLIN, G. M. J.; HULME, C (Orgs). *A ciência da leitura*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilingue do surdo congênito. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_.; CAPOVILLA, A. G. S. *Alfabetização: Método Fônico*. São Paulo: Mmenon, 2007.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; MACEDO, E.; BIDÁ, M.; NEVES, M. V.; GIACOMET, A.; AMENI, R.; VALLE, L. E. L. R. do; MAZZA, C. Processos de decodificação e de reconhecimento visual direto na competência de leitura de surdos do ensino fundamental ao médio: avaliação da habilidade de decisão lexical por meio do tclp1.1. IN: MACEDO; E. C.; CAPOVILLA, F. C. (org.). *Temas em Neuropsicolinguística*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006.

CASTRO, C. M. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Pisa 2000: Relatório Nacional*. Brasília, 2001, p. 77-88.

DEHAENE, S. Aprender a ler. In: \_\_\_\_\_. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 213-252.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FELIPE, T. Bilinguismo e surdez. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. v.14, p.101-112, 1989.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilingue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1976.

HARRIS, M; MORENO, C. Deaf children's use of phonological coding: evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of deaf studies and deaf education*. v. 9, n. 3, p. 253 -268, 2004.

KATO, M. A. A natureza da linguagem escrita. In: \_\_\_\_\_. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C (Orgs). *A ciência da leitura*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

KOO, D et al. Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf individuals of different communication backgrounds. *Annals of the New York Academy of Sciences*. v.1145, p. 83-99, 2008.

LASASSO, C. J.; METZGER, M. A. An alternate route for preparing deaf children for bibi programs: the home language as L1 and Cued Speech for conveying traditionally spoken languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v.3, n.4, p. 265–289, 1998.

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

LEYBAERT, J.; CONTENT, A.; ALEGRIA, J. The development of written word processing: the case of deaf children. IN: SCLIAR-CABRAL, L. (ed.). *Reading: creative and automatic process*. *Ilha do Desterro*, n.21, p.11-42, Florianópolis, 1989.

LEYBAERT, J. Aprendendo a ler com uma deficiência auditiva. In: SNOWLIN, G. M. J.; HULME, C (Orgs). *A ciência da leitura*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

McGUINNESS, D. *Why our children can't read and what we can do about it: a scientific revolution in Reading*. New York: Touchstone, 1999.

\_\_\_\_\_. *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica e alfabetização: superando preconceitos teóricos e mantendo a coerência, ajudamos nossos alfabetizandos. In: MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. ;KOLINSKY, R. GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

NARR, R. Phonological Awareness and decoding in deaf/hard-of-hearing students who use visual phonics. *Journal of deaf studies and deaf education*. v.13, n. 3, p. 405-416, 2008.

NATION, K. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C (Orgs). *A ciência da leitura*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERFETTI, C.A; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C (Orgs). *A ciência da leitura*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_.; SCHIMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, A. do A.; RIBEIRO, A. E. do A. O português grita. O surdo “ouve”? – Para pensar o lugar do português como segunda língua na educação de surdos. *Leitura: teoria e prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Ano 30, n.58, jun., p.2113 -2118. Campinas - SP: Global, 2012. [suplemento especial 18 COLE – CD-ROM]

RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text and the teacher. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. 4 ed. Newark: International Reading Association, 1994, p. 996-1056.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 4 ed. Newark: International Reading Association, 1994, p. 864-894.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

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

SCLIAR-CABRAL, L. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L.; SOUZA, A. C. de. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, A. C. de; OTTO, C.; FARIAS, A. da C. *A escola contemporânea: uma necessária reinvenção*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011, p. 171-191.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013.

SECRETARIA Municipal de Educação; DIRETORIA de Orientação Técnica (SME/DOT). *Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SEIMETZ-RODRIGUES, C. Controvérsia sobre o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura por surdos e os fundamentos de

alfabetização da criança surda. *Revista Linha Mestra*. Ano VIII, n. 24, p.835-847, jan-jul, 2014.

\_\_\_\_\_. Rota de acesso ao texto escrito e compreensão leitora em sujeitos surdos. Florianópolis, 2015, 117f. *Tese (Doutorado)* – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis: 2015 [tese em desenvolvimento].

SEIMETZ-RODRIGUES, C.; SOUZA, A. C. de. *Quais os fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes para o ensino do português a surdos com vistas à aprendizagem da leitura?*[em preparação]

SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4.ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

SOUZA, A. C. Leitura, produção de sentidos e ensino. In: *II Seminário de Leitura e Produção Textual - SELEP, 2012*, Criciúma. II SELEP - Seminário de Leitura e Produção Textual. Criciúma: Editora da UNESCO, 2012. v. 1. p. 1-12. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/selep/article/viewFile/631/634>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

SOUZA, A. C. de. Cognição, aprendizagem e língua. In: \_\_\_\_\_.; GARCIA, W. A da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012a.

STUMPF, M. R.A Educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. (Org.). *Estudos Surdos IV*. 1ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, v. 4, p. 426-451.

TOFFOLO, A. C. R. A leitura na surdez profunda: a influência da oralidade e da leitura labial e estratégias predominantes. Belo Horizonte, 2014, 73f.

**Cristiane Seimetz-Rodrigues e Ana Cláudia de Souza**

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Belo Horizonte: 2014.

ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* 2 ed. São Paulo: Editora Senac, 2001.