

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS  
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
E LITERATURA PARA EDUCANDOS SURDOS**

*Giselly dos Santos Peregrino* (INES)

[gisellyperegrino@globocom.com](mailto:gisellyperegrino@globocom.com)

*Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey* (INES)

[jaquecosendey@bol.com.br](mailto:jaquecosendey@bol.com.br)

*Verônica de Oliveira Louro* (INES)

[veolivlouro@hotmail.com](mailto:veolivlouro@hotmail.com)

### ***1. Introdução***

Em 1855, chega ao Brasil o professor surdo francês E. Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, a fim de que iniciasse um trabalho de educação de crianças surdas. No final dessa década, é fundado o Instituto de Surdos e Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES –, que utilizava a língua de sinais. Contudo, em 1911, seguindo uma tendência mundial, o INES estabeleceu o Método Oral Puro em todas as disciplinas. Ainda assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora a proibiu oficialmente. Apesar disso, ela continuou sendo utilizada pelos alunos nos pátios e corredores. No fim da década de 1970, a Comunicação Total chega ao país. E, na década seguinte, tem início o Bilinguismo. Atualmente, as três abordagens convivem no Brasil, mas estudos apontam que a última é a que melhor atende ao educando surdo.

O Oralismo, segundo Goldfeld (2002), visa à integração da criança surda na comunidade de não surdos, propiciando-lhe condições de desenvolver a língua oral. Por conseguinte, percebe a surdez como uma deficiência que precisa ser minimizada.

Por outro lado, a comunicação total, acreditando que apenas o aprendizado da língua oral não garante o pleno desenvolvimento do surdo, preocupa-se com os processos comunicativos entre os próprios surdos e entre surdos e não surdos. Esta filosofia “acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, em prol do aprendizado exclusivo da língua oral” (GOLD-

FELD, 2002, p. 38). Por isso, defende o uso de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação.

A mais recente filosofia na educação de surdos é o bilinguismo, uma proposta de ensino de que se valem as escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas. Considera-se a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua do surdo (L2). De acordo com Quadros, a proposta da escola, além de ser bilíngue, precisa ser bicultural para “permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p. 28).

Neste trabalho, serão apresentadas propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e Literatura para educandos surdos no contexto do bilinguismo. A partir de nossa experiência como docentes do INES, visamos contribuir para o ensino-aprendizagem dessas disciplinas, tanto na escola de surdos quanto na escola regular com orientação inclusiva.

## ***2. O ensino de língua portuguesa para educandos surdos***

O ensino de língua portuguesa como L2 para educandos surdos apresenta-se como constante desafio, exigindo dos educadores extenso trabalho de pesquisa e elaboração de material didático apropriado para esses indivíduos. A compreensão do papel da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais (libras) na vida do surdo brasileiro não pode estar ausente das reflexões dos profissionais envolvidos na educação de surdos. Como bem afirma Quadros:

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português (QUADROS, 2006, p. 24).

Desvincular-se de nomenclaturas e análises puramente gramaticais é também essencial durante as aulas, ou seja, é preciso abordar a língua portuguesa de forma a criar competências de leitura e escrita, desviando o foco de uma análise puramente nomenclatural. Pensando nas especificidades do sujeito surdo cuja língua primeira é a

***Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2***

língua de sinais, viso-gestual, faz-se necessária uma abordagem que explore as potencialidades desse indivíduo, no lugar de práticas que se centrem em uma visão limitadora.

Tomando por base Freire, “é urgente que a questão da leitura e escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua contribuição” (FREIRE, 2008, p. 9). Ensinar leitura e escrita, mas, principalmente a primeira, proporciona aos indivíduos de classes pobres ou excluídas uma possibilidade de ingresso (ou reingresso) em um mundo, muitas vezes, excludente.

No entanto, não se pode falar em ensino de leitura e escrita de uma língua oral-auditiva como a língua portuguesa para surdos, sem se ter em mente as implicações presentes nesse processo:

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam [...]. (QUADROS, 1997, p. 98)

Assim sendo, desenvolver um olhar crítico e diferenciado em relação à língua portuguesa faz-se necessário. A compreensão do modo como o educando apreende o mundo e a própria língua são fatores a serem considerados. As atividades propostas não devem distanciar-se da realidade linguística e do modo visual com que o surdo apreende o mundo a seu redor.

É fundamental desenvolver com os educandos surdos um trabalho que permita a valorização da bagagem cultural deles, proporcionando-lhes aulas em que haja um constante diálogo entre educando-educando/educando-educador/educador-educando. Nelas o aluno ganha espaço para se colocar, já que, quando ele se manifesta, interage e reflete, inclui-se no processo de ensino-aprendizagem. Freire (2008) defende que o alfabetizando é o sujeito responsável pelo processo de conhecimento e de criação, e o educador, como parte do processo, não pode anular no educando a criatividade e a responsabi-

lidade na construção da linguagem escrita e na leitura dessa linguagem. Portanto, o ensino-aprendizagem do educando surdo deve levar em consideração essa troca.

Muitas vezes, evitam-se atividades de leitura e escrita na escola, “já que os professores julgam que seus alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever” (KARNOPP, 2010, p. 66). Despir-se do medo de se trabalhar com diferentes domínios do discurso e gêneros textuais é tarefa árdua – porém, necessária – para o educador. Na escolha dos textos a serem trabalhados em sala, é importante levar em conta o grau de maturidade linguística e a idade dos alunos (atenção essa que também devemos ter com nossos alunos não surdos!). Os gêneros textuais selecionados precisam ser fundamentais na realidade do aluno ou, ao menos, ter relação com o cotidiano dele.

Ao encontro das escolhas textuais, Kleiman (2007, p. 16) afirma que grande parte das pessoas não gosta de ler, porque, para a maioria delas, as primeiras lembranças que tem da leitura – e as mais recentes também – não são prazerosas. Essas lembranças não estão associadas às historinhas contadas pela mãe no aconchego do lar antes de dormir e, sim, às atividades passadas pela professora na escola, as quais mais servem como entrave para leitura do que como estímulo.

Kleiman (2007) acrescenta que, para que um aluno possa compreender um texto e ser capaz de responder questões sobre ele, é necessário que também consiga encontrar um sentido – um propósito – nas atividades que acompanhem essa leitura, o que, na maioria das vezes, não acontece. Contudo, o maior problema apontado pela autora apóia-se no fato de que, em muitos desses exercícios, coincidem práticas desmotivadoras perpetuadas dentro da sala de aula em relação à leitura. Um exemplo são as atividades que privilegiam a estrutura da língua, em detrimento do estudo do texto em si, e usam o texto apenas como pretexto para introduzir ou revisar um tema gramatical. Em outros momentos, há perguntas que visam a respostas que não necessitavam do texto. Eram questões de cunho pessoal, que pediam a opinião do aluno.

Por que continuar com esse modelo de ensino de leitura, se com ele só continuamos mantendo a resistência dos alunos em relação à leitura e à estrutura da língua? Se a leitura baseia-se no desejo e no prazer, como afirma Bellenger (1978 *apud* KLEIMAN, 2007, p. 15), por que transformá-la em um trabalho árduo e tortuoso para o educando? Ao professor, cabe a missão de ensinar-lhe que ler não significa apenas decifrar signos linguísticos, mas, sim, viajar para outros mundos, adquirir conhecimento e deixar-se transformar pela leitura (*loc. cit.*).

Cabe ainda ressaltar que Kleiman (2007) não rechaça totalmente as atividades analíticas, gramaticais. Ela considera esse trabalho importante para a sistematização do conhecimento linguístico; contudo, acrescenta que, na sala de aula, o professor não deve restringir-se a esse tipo de atividade e, sim, investir em projetos que permitam o desenvolvimento crítico do aluno e que também possam conjugar diferentes disciplinas.

Somada à perspectiva de leitura como prática e inclusão social, Solé (2004) define o ato de ler como “proceso de interacción entre el lector y el texto [...] mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (2004, p. 17). Para ela, cada texto apresenta suas marcas linguísticas, e o leitor leva à atividade de leitura informações e vivências que traz na memória, enriquecendo-a. Sob esse ponto de vista, cada leitor lê à sua maneira, conforme sua bagagem, seus interesses e seus objetivos. Assim, o processo de leitura permite uma troca de informações entre o leitor e o texto e, indiretamente, entre aquele e o autor. O leitor crítico atribui sentido e significado ao texto.

Devemos considerar que, além do conhecimento linguístico, para a autora mencionada, há outras competências envolvidas no processo. Por isso, torna-se imprescindível, para o sucesso da tarefa, o aprendizado de estratégias de leitura, buscando-se ativar os conhecimentos de mundo e saber reconhecer as características dos tipos de texto (narração, descrição e argumentação). Cabe ressaltar a importância do modelo de leitura interativa, que prevê etapas como pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLÉ, 2004).

Pretende-se mostrar um caminho com esse modelo, o que pode ser bastante frutífero no ensino de língua portuguesa como L2. Tal proposta nos permite fazer com que o aluno assuma uma posição de leitor ativo e crítico diante dos textos, acostumando-se a um processo que conjuga o conhecimento que ele traz do assunto a ser tratado. É preciso que o conhecimento de mundo seja aflorado – momento da pré-leitura – bem como é necessário que haja domínio das habilidades de decodificação e aprendizado das distintas estratégias, para ler as informações contidas no texto – leitura propriamente dita –, para, então, haver possibilidade de conhecer sua opinião, fazê-lo refletir sobre o tema do texto e exercitar temas gramaticais relevantes à compreensão do texto – momento de pós-leitura.

Acrescenta-se às teorias de leitura interativa e sociointerativa o modelo que prevê a leitura como um processo enunciativo (DAHER; SANT'ANNA, 2002). Refere-se aqui aos estudos de Maingueneau (2002), segundo o qual o coenunciador deve apreender os sentidos presentes na enunciação, partindo do seu conhecimento linguístico (léxico, regras gramaticais, marcadores discursivos), genérico (gêneros discursivos, mais abrangentes que os tipos de texto) e enciclopédico (de mundo).

No processo de produção de sentido, acionam-se determinadas competências comunicativas como a genérica – conhecimentos relacionados aos gêneros do discurso –, a enciclopédica – conhecimento de mundo – e a linguística – domínio da língua em que está escrito o texto. Segundo Maingueneau:

O domínio das leis do discurso e dos gêneros de discurso (a *competência genérica*) são os componentes essenciais de nossa *competência comunicativa*, ou seja, de nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência. Essa aptidão não requer uma aprendizagem explícita; nós a adquirimos por impregnação, ao mesmo tempo que aprendemos a nos conduzir na sociedade. (MAINGUENEAU, 2005, p. 41)

Embora os gêneros não se apresentem da mesma forma em qualquer tipo de sociedade e mesmo que não se dominem certos gêneros, é possível identificá-los. Isso ocorre porque alguns gêneros funcionam como base, e as variações, normalmente, provêm dessas

bases (MAINGUENEAU, 2005, p. 43-44). Do bilhete, por exemplo, surgiu o gênero mensagem de texto para celular.

No caso dos educandos surdos, por exemplo, trabalhar com o gênero bilhete pode ser bastante profícuo. Afinal, usam celulares para mandar mensagens. Se eles as enviam para amigos surdos, não surdos ou para o chefe, precisam saber portar-se formal e informalmente e, mais ainda, necessitam fazer-se entender. Por isso, os docentes precisam estar atentos a esse uso cotidiano da língua:

Os professores devem saber por que, quando, onde as pessoas surdas usam a língua nacional, pois isso pode dar aos seus alunos a motivação e o encorajamento necessários para o processo de aprendizagem. É fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para vida. As dimensões dessa segunda língua são amplas e isso deve servir de motivação para os alunos. Eles podem conversar sobre o que leram, podem telefonar para o colega, podem conectar-se via *Internet* através da leitura e escrita. Isso deve ser explorado pelo professor. O prazer e a satisfação servirão para despertar o significado do aluno. (QUADROS, 1997, p. 99)

Enfim, apresentar e discutir as características de gêneros usados pelos educandos e sua relevância na sociedade atual pode ser proveitoso. Além disso, oferece aos alunos uma nova janela como meio de comunicação e interação entre eles. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pode ser enriquecido com a troca de experiências e de vivências não somente entre alunos e alunos, mas também entre alunos e professor.

Além dos fatores relevantes já citados, devemos também ter em mente a importância do visual no processo de ensino-aprendizagem do educando surdo. A surdez é uma experiência visual (SKLIAR, 2010). Um trabalho que leve em consideração, portanto, o forte apelo que o visual tem para o surdo deve ser trazido para a sala de aula. Desenhos, pinturas, vocabulário visual (desde que devidamente contextualizado) tornam-se ferramentas importantes nas aulas de português – o diálogo entre língua escrita, imagens e língua de sinais é vital para que se desenvolvam as competências de leitura e escrita.

Para exemplificar, são estratégias válidas: criar atividades como relacionar imagem e texto por meio de enumeração; desorde-

nar os quadrinhos para que os alunos ponham em ordem; apagar o diálogo dos balões para que relacione a expressão facial e o contexto ao que se fala ou pensa; relacionar sinopses de filme com o cartaz do filme. São várias as possibilidades de criação, pois certamente o não verbal chama a atenção dos educandos surdos e os estimula bastante a querer aprender.

Assim sendo, com o suporte da língua de sinais e do texto não verbal, abre-se uma série de possibilidades nas aulas de língua portuguesa para surdos.

É relevante frisar, por último, que o aluno deve ser proficiente na língua de sinais, porque “é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto” (QUADROS, 1997, p. 99). Daí a importância de terem contato com a comunidade surda e de pensarem sobre a própria língua. Aulas de libras para os educandos surdos são, por conseguinte, necessárias.

### ***3. O ensino de Literatura para educandos surdos***

De acordo com Santana (2007), ler está relacionado com a língua de sinais, com a vivência do surdo com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Por conseguinte, é preciso oferecer-lhe oportunidades de ter contato com variadas formas de configurações textuais. É imperativo “proporcionar, ao máximo, a ‘imersão’ do sujeito na linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa” (SANTANA, 2007, p. 199).

É mister pôr o educando em contato efetivo com textos, e não existe distinção entre surdos e não surdos. Contudo, no caso específico daqueles, tal atividade se faz mais do que necessária, torna-se urgente, devido ao escasso acesso que tais educandos, comumente, têm aos textos literários. Conforme salienta Quadros:

No caso da criança surda, ela deverá ter contato com a língua escrita através de histórias, de textos, de registros das suas atividades em sala de

aula. Inicialmente, tais registros podem ser elaborados pelo professor. Os textos devem apresentar um conteúdo interessante e significativo, além de serem adequados ao nível linguístico dos alunos. Pesquisas evidenciam que simplificações de textos não são recomendáveis, pois comprometem a coerência e a coesão dos mesmos. A criança surda deve ter a oportunidade de “ler” tais registros de forma a tornar a leitura parte do cotidiano escolar e ela deve sentir-se capaz de realizar a tarefa. O professor deve estar atento para lhe indicar pistas que possam ajudá-la na compreensão. (QUADROS, 1997, p. 96)

O professor, de modo sistemático, deve responsabilizar-se por tornar esse contato uma experiência profícua: “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (COSSON, 2006, p. 23).

A questão que emerge, agora, é: como favorecer a experiência da leitura literária àqueles que têm a língua em que os textos estão escritos como segunda língua e, não raro, língua com a qual têm pouco contato, precisamente por não lerem com frequência? Ao que parece, o processamento da leitura na L2 ocorre de modo semelhante ao processamento na L1. Existem estudos que apresentam três pontos relevantes na preparação e uso de materiais de leitura de L2:

- (1) o fato de que a leitura é um processo ativo, em que o leitor usa seu conhecimento de vocabulário, de sintaxe, de discurso e do mundo. Cabe ao professor providenciar atividades em que o aluno possa praticar essas habilidades.
- (2) o fato de que a leitura deve ser vista como um fenômeno constituído por duas partes: a) o processo (compreendendo) e b) o produto (a compreensão).
- (3) o fato de que a boa compreensão da leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do mundo do leitor. (TAGLIEBER, 1988, p. 239)

Ainda de acordo com Taglieber (1988), o educador precisa tentar criar motivação nos alunos para lerem o material proposto antecipando e explicando o vocabulário e estruturas que, possivelmente, gerarão dificuldades. Deve-se ainda determinar uma finalidade para a leitura do texto. No caso da aula de Literatura, os textos podem ser lidos com objetivos variados, entre eles, para adquirir co-

nhecimento acerca da cultura de um país, treinar a interpretação, propiciar prazer estético, etc. Porém, devido à dificuldade, sobretudo para interpretar textos, os alunos desistem de ler, sem perceberem que precisam exercitar. A interpretação não é mera decodificação, visto que a linguagem é histórico-social. Dessa forma: “não há como entender que ao aluno – ao leitor – basta ir à palavra capturar o sentido que lá está” (PFEIFFER, 2003, p. 102). É ele quem deverá construí-lo.

Nas aulas de Literatura, cabem outras formas de expressão, artes, linguagens, as quais dialogam com a arte literária. Aos educandos surdos, essa questão é vital, pois lhes chama a atenção, sobretudo o que tiver forte apelo visual. Para Cereja:

[...] sem perder de vista o objeto central – o texto literário –, na aula de literatura cabe a música popular, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema, o teatro, a TV, o cartum, o quadrinho. Cabem, enfim, todas as linguagens e todos os textos, ou seja, a vida que com a literatura dialoga. (CEREJA, 2005, p. 201)

Essa proposta é sobremaneira relevante, porque tudo aquilo que despertar a atenção do educando surdo – principalmente pelo visual – para a leitura é válido. São muitos os surdos que afirmam não gostarem de ler, exatamente por terem tido contatos insatisfatórios com a leitura em alguma fase da vida. É válido lembrar que, para os surdos, reconhecer as palavras do português escrito equivaleria a identificar ideogramas chineses. Pela mediação do professor bilíngue, por meio de associações e contrastes entre a libras e a língua portuguesa, as regras de uso da língua (padrão real), seriam progressivamente apropriadas.

Trabalhar o texto verbal simultaneamente com o não verbal – fotografias, pinturas, desenhos, entre outros – é tornar possível uma mediação que se dirige de perto ao aluno. A experiência deste é principalmente com o visual (lembrando que a surdez é uma experiência visual). É boa metodologia de ensino aquela que visa ao aprendizado e à emancipação daquele que estuda. E buscar meios que atinjam aquilo que é próprio ao educando é encontrar uma forma de fazê-lo interagir com o conhecimento a ser adquirido. Não se trata meramen-

te de facilitar-lhe o conteúdo, mas de clamá-lo a aprender a partir de algo que lhe chama, comumente, a atenção: o não verbal.

Na aula de Literatura, uma das primeiras dificuldades dos alunos é em relação ao significado das palavras. Eles, sejam surdos ou não, têm necessidade de perguntar o que significa cada palavra dos textos, como se isso bastasse para a interpretação. É sabido que tal não é preciso, visto que o texto como um todo é que é o alvo. Todavia, os alunos insistem em perguntar, e por que os professores não podem responder? Podem responder com o não verbal, previamente selecionado e posto próximo do texto verbal. Isso já é uma mediação entre o verbal e o educando.

Muitos educandos surdos são familiarizados com o não verbal, ainda que haja alguns com comprometimentos que dificultam/impossibilitam a visão. Portanto, é possível torná-los familiarizados também com o verbal a partir do não verbal. O resultado que se espera é fazê-los tornarem-se leitores e, para isso, é indispensável ter consciência da necessidade de uma prática que os clame, os faça interagir, que tenha significado para eles. Desvalorizar o não verbal, em detrimento do verbal, é rechaçar um ponto de encontro entre o surdo e o texto literário. Possibilitar a experiência da leitura é fazê-lo tomar consciência de que está em uma sociedade leitora que escreve livros, cria textos, produz legendas para filmes, etc., de modo que é, praticamente, impossível escapar da leitura.

O ensino de Literatura para educandos surdos não pode esquivar-se da obrigação que tem de propiciar a experiência de ler, objetivando torná-los leitores fluentes e, conseqüentemente, cidadãos emancipados. Para que isso ocorra, é mister certa dose de bom senso e, ainda, respeito àquele que está em sala de aula, apesar de tudo, contra variados preconceitos, discriminações, violências, para aprender.

Por tudo isso, é relevante valer-se do não verbal como auxílio às aulas de Literatura para surdos. Estes, geralmente, têm bastante dificuldade para compreender textos, mormente literários. É indispensável investir no acesso desses educandos à leitura, propiciando-

lhes a experiência de ler, a qual pode ser complementada pela leitura de imagens.

#### **4. Conclusão**

Da chegada de E. Huet aos dias atuais, os surdos enfrentaram um longo e, por vezes, doloroso caminho para que sua língua pudesse, enfim, ser reconhecida. Ao longo destas páginas, discutimos, em breves linhas, propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e Literatura numa perspectiva bilíngue.

Aos educadores que aceitaram a provocante e instigante tarefa de fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas, cabe o compromisso de levar em conta as especificidades desses indivíduos, sua língua e história.

Ressalta-se também que o educador deve dedicar-se ao árduo e rico processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, pois, por meio dele, o educando tem a possibilidade de ingresso (ou reingresso) em um mundo, muitas vezes, excludente (basta ler as tristes estatísticas sobre alunos surdos nas universidades). É válido lembrar que “deve ser oportunizado aos alunos surdos o uso criativo da linguagem mediante atividades com a língua escrita” (QUADROS, 1997, p. 100), porque a dimensão desta é ampla, incluindo variadas funções e contextos possíveis.

Ensinar e aprender a ler precisam ser estimulantes. A escolha dos textos é essencial. É necessário que o aluno consiga encontrar um propósito nas atividades que seguem a leitura. O modelo interativo, que pressupõe a pré-leitura, leitura e pós-leitura, bem como o estímulo dos conhecimentos enciclopédico, linguístico e genérico (competência comunicativa) podem ser caminhos produtivos.

A compreensão de que o indivíduo surdo é um sujeito essencialmente visual e a adequação das práticas a essa realidade são caminhos a serem percorridos pelos educadores nesse processo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

***Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2***

CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DAHER, M. del C. F. G.; SANT'ANNA, V. L. de. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista 20 años de APEERJ – El español: un idioma universal*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, L. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e bilinguismo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

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

SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Colección ME – Materiales para la Innovación Educativa. 15. ed. Barcelona: ICE – Universitat de Barcelona; GRAÓ, 2004.

TAGLIEBER, V. J. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Org.) *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.