



# **ENSINO DA LEITURA PARA SURDOS**

**TEACH READING  
FOR THE DEAF**

MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA

## RESUMO

Este trabalho nasceu do interesse por conhecer propostas que pudessem contribuir para aprimorar o desempenho dos alunos surdos na leitura, na medida em que por meio dela que eles aprenderão a Língua Portuguesa. A leitura dos trabalhos de pesquisadores da área da leitura evidenciou que as dificuldades de compreensão da leitura não são exclusivas dos surdos e dependem, em grande parte, da concepção que o professor tem da leitura e das práticas que adota no ensino. Ao adotar a concepção de leitura como soma do sentido das palavras, o professor cria no aluno a ilusão de que é necessário entender cada palavra do texto. Se, por outro lado, o professor adotar a concepção de leitura como resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que entende do texto, seu trabalho será propiciar aos alunos surdos a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, para que eles sejam menos dependentes da decifração de cada palavra. Para isso, o professor deve contar com a Língua Brasileira de Sinais que, por ser acessível aos alunos surdos, desempenha o mesmo papel que a Língua Portuguesa na modalidade oral para os ouvintes.

**Palavras-chave:** Ensino da leitura para surdos. Leitura e surdez. Compreensão de leitura por surdos.

## ABSTRACT

*This paper was originated from the interest in knowing proposals that could contribute to improve the performance of deaf students in reading, since it is by reading that they will learn the Portuguese Language. Consulting publications about the act of reading produced by researches showed that the difficulties of reading comprehension are not exclusive of the deaf and depend largely on the teacher's conception of reading and the practices s/he adopts. By conceiving reading as the sum of the words meaning, the teacher creates in the student the illusion that it is necessary to understand every word in order to understand the text. If, on the other hand, the teacher adopts the conception of reading as a result of the interaction between what the reader knows and the elements of the text, his work will be to enable deaf students to increase their world and the language knowledge, so that they become less dependent on the deciphering of each word. For this reason, the teacher must use Brazilian Sign Language, since it is accessible for deaf students and plays the same role as Portuguese in oral mode to hearing students.*

**Keywords:** Teach reading for the deaf. Reading and deafness. Reading comprehension by the deaf.

## MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA

Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (PUC-SP); doutora em Linguística (UNICAMP); professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e linguista da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (PUC-SP). E-mail: mccphy@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu do interesse por conhecer propostas que pudessem contribuir para aprimorar o desempenho dos alunos surdos na leitura, já que é por meio dela que eles podem aprender a Língua Portuguesa. Considerando que há poucas publicações disponíveis no nosso país sobre o ensino da leitura compreensiva para surdos, procedeu-se à busca de autores que discutem a compreensão da leitura por alunos ouvintes.

Trabalhos de pesquisadores da área da leitura, como Solé (1998), Kleiman (1998; 2004) e Fulgêncio; Liberato (2001; 2003), entre outros, evidenciam que os problemas que os surdos apresentam na leitura, como decodificar sem compreender o que leem ou ater-se ao significado de cada palavra, são observados também nos ouvintes.

Com base nesta constatação, é objetivo deste trabalho pesquisar propostas de ensino da leitura para alunos ouvintes e refletir sobre a possibilidade de adotá-las ao ensino de alunos surdos, considerando, que, diferentemente dos ouvintes, que usam a Língua Portuguesa na modalidade oral, os surdos vão ter acesso à leitura em Língua Portuguesa por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

### 1. ENSINO DA LEITURA PARA ALUNOS SURDOS

Até recentemente (e ainda hoje em muitos lugares), o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos consistia

na introdução de palavras e prosseguia com sua utilização em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando lhes eram oferecidos textos, eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos (PEREIRA, 2015). Como resultado, embora não apresentassem dificuldade para decodificar os símbolos gráficos, a maioria dos alunos surdos não compreendia o que lia. Na busca de atribuir sentido ao texto, geralmente se prendiam ao significado de cada palavra individualmente. Embora seja uma estratégia geralmente usada diante de textos em línguas que nos são menos familiares, no caso dos alunos surdos pode ter decorrido de práticas adotadas pelos professores.

Baseados na concepção de texto como a soma do significado isolado de cada palavra, ao proporem atividade de leitura, antes mesmo de verificarem o que os alunos entenderam do texto, os professores geralmente lhes pediam que sublinhassem as palavras desconhecidas, procurassem o significado das mesmas no dicionário e fizessem frases com as palavras pesquisadas (SÃO PAULO, 2007). O foco na palavra levou os alunos surdos a prestarem atenção às

palavras individualmente, preocupando-se em entender o significado literal e não buscando sentido no texto. O número de palavras desconhecidas era tão grande que causava desânimo nos alunos, o que, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e, deles, como incapazes de ler (São Paulo, 2007). Sentindo-se incapazes, muitos surdos se recusavam a ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos surdos lerem e, quando o faziam, geralmente eram simplificados, tanto em relação ao vocabulário quanto às estruturas sintáticas, com o propósito de facilitar a compreensão. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa, tanto no que se refere ao vocabulário quanto à estruturação frasal, não se ampliava e os alunos surdos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler até se tornarem completamente desinteressados pela leitura (SÃO PAULO, 2007).

Pesquisadores que se dedicam ao ensino da leitura para crianças ouvintes, como Solé (1998), Kleiman (1998, 2004), Fulgêncio, Liberato (2001, 2003) entre outros, criticam esta concepção. Para eles, o que interessa para a leitura não é a identificação do significado de cada palavra isoladamente, mas a apreensão do conteúdo e da significação da palavra naquele contexto.

Ao se referir às crianças ouvintes, Kleiman (2004) esclarece que na fase

de alfabetização a criança decodifica o que está escrito, processo este que, segundo a autora, é muito diferente de ler, embora as habilidades necessárias para a decodificação sejam necessárias para a leitura. Ressalta que um leitor proficiente não decodifica os símbolos gráficos presentes em uma palavra, ele percebe as palavras globalmente, guiado pelo que já sabe e por suas hipóteses de leitura.

Posição semelhante é assumida por Fulgêncio, Liberato (2001). As autoras consideram a leitura resultado da interação entre informações visuais e não-visuais, ou seja, entre o que o leitor já sabe e o que retira do texto. As informações visuais se referem ao que está escrito, enquanto que as informações não-visuais se referem ao conhecimento que o leitor já tem (conhecimento prévio). Segundo as autoras, frente ao texto, o leitor não decodifica cada símbolo presente ou interpreta cada palavra. Ele busca pistas. Sua atenção dirige-se para a busca de sentido e, nessa tarefa, ele conta com seu conhecimento prévio. É o conhecimento que o leitor tem sobre a língua e sobre o mundo que lhe permite atribuir sentido ao texto, bem como fazer previsões e inferências, prescindindo da decodificação de cada palavra.

Ao se referir ao papel da informação não-visual (conhecimento prévio) na compreensão da leitura, Fulgêncio, Liberato destacam a previsão, que acelera e,

portanto, facilita a leitura, e a inferência, que completa e possibilita a compreensão do material expresso no texto. Alertam que, se o leitor tem escassa informação não-visual, é de se esperar que tenha dificuldades na leitura: se ele não pode prever e tem que ler "palavra por palavra", a velocidade de leitura pode diminuir a ponto de tornar impossível a compreensão global do texto.

Apesar de reconhecer que o sucesso da leitura depende de muitos fatores, Fulgêncio, Liberato (2001; 2007) concordam que a compreensão do vocabulário pode ser considerada fator primordial para a formulação de previsões e para o estabelecimento de inferências, processos fundamentais para a compreensão do texto. Lembram que, se o texto contém poucas palavras desconhecidas, é possível ao leitor inferir o significado dessas palavras a partir de pistas fornecidas pelo contexto linguístico e pelo seu conhecimento prévio. No entanto, se o número de palavras desconhecidas é muito grande, a possibilidade de inferir o significado é bloqueada, levando à incompreensão total do texto.

A capacidade para perceber a função do contexto linguístico é de fundamental importância na leitura e pode começar a ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade, por meio de textos curtos, apoiados por gravuras, onde as prováveis dificuldades de leitura sejam contornadas (Fulgêncio; Liberato, 2001). Uma vez que o aluno tenha tendência de

parar de ler quando encontra uma palavra desconhecida, muitas vezes como resultado de orientação do próprio professor, as autoras sugerem que o professor ensine o aluno a analisar o contexto na procura de pistas, o que implica ensiná-lo a fazer uma leitura não linear, ou seja, a continuar a leitura ainda quando não entender uma palavra e voltar atrás no texto para reler, já que o contexto pode ajudar a compreendê-la.

Como sugestão para trabalhar a inferência lexical, as autoras recomendam que o professor faça uma análise cuidadosa do vocabulário do texto antes de ensiná-lo, a fim de determinar quais palavras provavelmente desconhecidas pelo aluno podem ser inferidas a partir do contexto, quais não o são e quais precisam de uma definição também contextualizada.

Fulgêncio, Liberato (2001; 2007) lembram que não se pretende que um texto inclua somente palavras que já fazem parte do vocabulário do leitor, sem nenhum termo desconhecido. Ressaltam que, se o conhecimento do vocabulário facilita a leitura, é interessante que o inventário lexical possa ser continuamente incrementado, que se possam incorporar novas palavras àquelas já conhecidas e novos sentidos a termos já conhecidos. As autoras defendem que o texto propicie contato do leitor com novas expressões de uma maneira bem dosada, evitando o acúmulo de itens desconhecidos, de forma a lhe possibilitar a dedução do

significado da palavra nova sem grande esforço, a partir de explicações ou de pistas relevantes fornecidas pelo contexto linguístico.

Dada a importância que os pesquisadores atribuem ao conhecimento prévio para a compreensão da leitura, cabe lembrar que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, que usam a Língua Portuguesa na modalidade oral. Uma vez que a perda auditiva dificulta ou mesmo impede a aquisição da linguagem oral, é comum que essas crianças não participem das conversas em família, o que limita o desenvolvimento do conhecimento de mundo. Se os pais não usarem a língua de sinais em casa, espera-se que as crianças surdas filhas de pais ouvintes, cheguem à escola sem uma língua constituída. Consequentemente, seu conhecimento de mundo e de língua ficará altamente prejudicado. Cabe lembrar que o conhecimento de mundo e de língua constitui o conhecimento prévio, indispensável para a atribuição de sentido à leitura. Com pouco conhecimento de mundo e de língua, as crianças surdas ficam dependentes das informações constantes no texto e, como consequência, têm muita dificuldade para atribuir sentido ao que leem, restando-lhes recorrer à decodificação sem compreensão.

A importância do conhecimento prévio para os alunos surdos é destacada por Lane; Hoffmeister, Bahan (1996). Os autores afirmam que, para ler além do

nível de decodificação, é essencial que os alunos surdos tenham considerável conhecimento de vida e de mundo, bem como das regras da língua na qual o texto é apresentado. Tal conhecimento ajuda os leitores a criar expectativas e a constituir hipóteses sobre os significados dos textos e de passagens de textos e não apenas de palavras isoladas. Permite, também, lembrar o que leram, processo ajudado pela integração de informação nova àquilo que já sabem.

Se parte deste conhecimento vem do professor, ou de textos, como acontece na escola, é necessário, então, uma língua comum a aluno e professor, uma língua que possibilite acesso aos textos. Os autores enfatizam que os alunos surdos poderiam aprender muito se os professores usassem a língua de sinais.

Considerando que a maior parte das crianças surdas chega à escola sem língua de sinais, cabe a esta possibilitar sua aquisição. Por fazer uso das mãos, do corpo e do espaço, a língua de sinais não oferece dificuldade para ser adquirida pelas crianças surdas e sua aquisição vai possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo e o conhecimento de uma língua natural.

A aquisição da língua de sinais vai permitir às crianças surdas vivenciarem, com adultos sinalizadores, experiências ricas e prazerosas, como histórias infantis e outras formas de uso normal da linguagem escrita, como bilhetes, cartões, entre outras. Nessas situações, as crianças surdas

terão contato com a Língua Portuguesa escrita que, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária para que possam constituir seu conhecimento sobre a língua (Pereira, 2011a).

Assim como os ouvintes que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os surdos devem recorrer à Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá aos alunos surdos vivenciarem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituir o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011b).

A adoção da Língua Brasileira de Sinais deve ser acompanhada por mudanças na concepção de leitura. Como propõem Fulgêncio, Liberato (2001; 2003), a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. Coerente com esta concepção, se o objetivo do ensino da leitura para alunos surdos é, assim como para os ouvintes, formar leitores que atribuam sentido ao que leem, o professor deve proporcionar a interação dos alunos surdos com textos, uma vez que é neles que as palavras adquirem sentido. O foco, portanto, não deve ser a palavra, mas a palavra no contexto linguístico, no texto.

Tanto Solé (1998) como Kleiman (1998) ressaltam a importância do pro-

fessor na aprendizagem da leitura pelos alunos. Segundo as autoras, é tarefa do professor propiciar conhecimento prévio para que os alunos tenham condições de entender o que leem. Cabe também a ele ensinar os alunos a fazerem uso desse conhecimento. Nas aulas de leitura é possível, segundo Kleiman, criar condições para o aluno fazer previsões, orientado pelo professor que, além de permitir-lhe utilizar o conhecimento que ele já tem, supre eventuais problemas de leitura, construindo suportes para o enriquecimento dessas previsões e mobilizando o conhecimento do aluno sobre o assunto. Também Solé chama a atenção para o papel do professor na compreensão do texto pelos alunos, uma vez que, como o professor já conhece o texto, pode servir de orientador para as previsões sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno as pistas necessárias.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a elaboração de previsões sobre uma história, por exemplo, pode se dar a partir das ilustrações, o que desperta geralmente o interesse das crianças (Kleiman, 1998). Mais tarde, à medida que avançam no processo de compreensão da leitura, os alunos podem se basear em índices textuais, como títulos, cabeçalhos, ilustrações etc., os quais permitem entrever o conteúdo do texto (SOLÉ, 1998).

A intervenção do professor no processo de aprendizagem da leitura também é defendida por Fulgêncio, Liberato

(2001). Segundo as autoras, o professor deve interferir no processo do aprendizado de forma a permitir ao aluno a aquisição gradativa das habilidades necessárias à leitura, não por meio de exercícios artificiais, mas do confronto natural com textos legíveis, isto é, com a apresentação ao aluno de textos com níveis de dificuldade que aumentam à medida que ele se torna mais hábil. Isso diz respeito não só à sua forma linguística, mas também à organização de unidades de conteúdo.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos os recursos necessários para que possam enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura, Solé (1998) sugere que, antes de oferecer um texto para os alunos lerem, o professor planeje bem a tarefa de leitura e selecione com cuidado os materiais que serão trabalhados, decidindo as ajudas que os alunos possam necessitar, promovendo, sempre que possível, situações que abordem o contexto de uso real do texto, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. Ao planejar uma atividade de leitura, Solé (1998) recomenda que o professor considere a complexidade que caracteriza a leitura e a capacidade que os alunos têm para enfrentar essa complexidade. Para isso, sugere que observe os alunos enquanto leem, ofereça as ajudas adequadas que possam contribuir para a aprendizagem da leitura.

A motivação é, para Solé, um dos requisitos necessários para que os alunos leiam. Segundo a autora, para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, sozinha ou com a ajuda de leitores mais experientes, caso contrário, o que poderia ser um desafio interessante pode se transformar em um sério ônus e provocar desânimo, abandono, desmotivação. Destaca que, diante da expectativa de fracasso, é muito difícil o leitor enfrentar a tarefa de leitura. No entanto, com a ajuda de um leitor proficiente, a leitura deixará de ser uma prática desagradável e poderá se converter em desafio estimulante. Visando a motivar os alunos a ler, a autora recomenda que o professor considere a complexidade que caracteriza a leitura e a capacidade que os alunos têm para enfrentar essa complexidade.

Para auxiliar na compreensão da leitura, Solé recomenda que o professor atualize o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto antes da leitura. Para isso, sugere que o professor faça uso de algumas estratégias, como dar uma explicação geral sobre o que será lido. A autora esclarece que não se trata de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática para que os alunos possam relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia. Outra estratégia a que o professor pode recorrer é ajudar os alunos a prestarem atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio, como as

ilustrações que acompanham o texto, os títulos, os subtítulos, as enumerações, as introduções, os resumos, entre outros aspectos, os quais podem ajudar a informar sobre o que trata o texto.

Durante a leitura, Solé sugere que o professor promova atividades de leitura compartilhada. A autora considera as tarefas de leitura compartilhada a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias que os auxiliem a entender os textos. Nelas, o professor pode mostrar aos alunos como ele constrói a compreensão do texto, ao mesmo tempo em que os alunos vão assumindo progressivamente a responsabilidade de construir sua própria compreensão. A leitura compartilhada permite também ao professor observar os alunos lendo e oferecer os desafios e apoios necessários para que continuem avançando no processo.

Depois da leitura, Solé sugere que o professor incentive os alunos a retomarem algumas das atividades trabalhadas durante a leitura, tais como: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de perguntas e de respostas.

Assim como para os alunos ouvintes, o professor tem papel fundamental na compreensão da leitura pelos alunos surdos. Por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais, ele deve motivar os alunos para a leitura e para isso deve selecionar textos interessantes e de boa qualidade, não textos simplificados.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) criticam os materiais de leitura de baixo ní-

vel apresentados aos estudantes surdos, os quais contribuem em grande parte para as dificuldades que apresentam. A atribuição de material empobrecido para a leitura dos estudantes surdos decorre, principalmente, de sua imagem ou de sua representação para o professor. Muitos professores resistem ou se negam a dar livros para que os estudantes surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os estudantes surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Conseqüentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo (São Paulo, 2009).

Cabe ao professor dosar o grau de complexidade do texto de modo que seja possível aos alunos surdos lerem sozinhos ou com a ajuda de um leitor mais proficiente. Não se está defendendo aqui a simplificação do texto e nem o empobrecimento do vocabulário. Assim como Fulgêncio, Liberato (2007) propõem para os alunos ouvintes, também para os surdos deve haver preocupação com o aumento do vocabulário, mas de forma dosada, evitando o acúmulo de palavras desconhecidas, o que pode acarretar, além da diminuição da velocidade da leitura, dificuldade de compreensão, o que pode resultar em desmotivação.

Cabe ao professor, também, ajudar os

alunos a lerem com diferentes objetivos; a ampliarem seu conhecimento prévio e orientá-los a usar esse conhecimento na compreensão do texto. É papel do professor de surdos fornecer as pistas necessárias para que os alunos possam fazer predições sobre o texto (PEREIRA, 2014). Cabe também a ele analisar cuidadosamente o vocabulário do texto a fim de determinar que palavras, provavelmente desconhecidas do aluno, podem ser compreendidas a partir do contexto e quais não podem e, por isso, devem ser explicadas (São Paulo, 2009).

Ao se referir ao trabalho com crianças surdas pequenas, Macchi, Veinberg (2005) propõem que, na leitura de uma história, o professor respeite o texto escrito e o traduza para a língua de sinais. As crianças vão acompanhando, por meio das imagens, a leitura feita pelo professor e vão parando para acrescentar comentários ou completar a narração. Nessa atividade, as imagens atuam como complemento às informações da história.

Também Svartholm (1997) destaca a importância de o professor traduzir os textos na língua de sinais. Segundo a autora, esta é única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para a criança surda. Para isso, o professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de uma língua com a outra.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se mostrar que as dificuldades de compreensão da leitura não são exclusivas dos surdos e dependem, em grande parte, da concepção que o professor tem da leitura e das práticas que adota no ensino. Ao adotar a concepção de leitura como soma do sentido de cada palavra isoladamente, o professor cria no aluno a ilusão de que para entender um texto é necessário entender cada palavra. Se, por outro lado, o professor adotar a concepção de leitura como resultado da interação entre o que o leitor já sabe (conhecimento prévio) e o que compreende do texto, seu trabalho será o de propiciar aos alunos surdos a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, de modo a que eles se tornem menos dependentes da decifração de cada palavra. Para isso, o professor deve contar com a Língua Brasileira de Sinais que, por ser acessível aos alunos surdos desempenha o mesmo papel que a Língua Portuguesa na modalidade oral para os ouvintes.

## REFERÊNCIAS

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LANE, H; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the Deaf-World*. California: DawnSign Press, 1996.

Macchi, M.; Veinberg, S. *Estratégias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Noveduc, 2005.

PEREIRA, M. C. da C. Reflexões sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. In: Lier-De Vitto, M. F.; Arantes, L. (Orgs.) *Faces da escrita: linguagem, clínica e escola*. Campinas, SP: 2011a, 271-280.

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. V. 1, n. 1. 2011b. Uberlândia, MG: EDUFU. *Anais*. 2011, 610-617.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora da UFPR. Edição Especial, n. 2, 2014, 143-157.

PEREIRA, M. C. da C. *Leitura e surdez*. São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da UNESP/AVA Moodle [Educat] 2015. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto3.pdf)>. Acesso em: out. 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos estudantes surdos*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Leitura, escrita e surdez*. 2. edição. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. PEREIRA, M. C. da C. (Org.). São Paulo: FDE, 2009.

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

SVARTHOLM, K. La Educación bilingüe de los sordos: principios básicos. *El bilingüismo de los sordos*. Santa Fé de Bogotá: Instituto Nacional para Sordos. v. 1, n. 3, 1997, 29-40.

