

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ACADÊMICOS SURDOS: REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA

Keyse Regiane Lepka de Cunha¹
Cibele Krause Lemke²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo contribuir com a compreensão da prática da leitura do surdo no ensino superior, valorizando a Libras como primeira língua, sendo esta compreendida como uma ferramenta necessária para a comunicação desses sujeitos. A pesquisa está dividida em duas partes: na primeira apresentamos a pesquisa bibliográfica e, na segunda parte, uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura neste contexto. A metodologia utilizada foi a análise documental. Os resultados apontam apenas a apropriação, durante a leitura do surdo no ensino superior, de conceitos e não de outros mecanismos integrantes da língua portuguesa. É possível concluir, portanto, que há necessidade de maior desenvolvimento de materiais didáticos que propiciem ao surdo a capacidade de proficiência na leitura, principalmente no Ensino Superior.

Palavra-chave: Surdos. Português. Leitura. Ensino Superior.

THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE FOR DEAF
SCHOLARS: REFLECTIONS ABOUT READING.

ABSTRACT: The aim of this study is to contribute to an understanding of the practice of reading by deaf people in higher education, valuing Libras as a first language, which is understood as a necessary tool for their communication. The research is divided into two parts: the first is a bibliographical survey and the second part is a didactic proposal for the development of reading. The methodology used was documentary analysis. The results point to the appropriation, during the reading of the deaf in higher education, only of concepts and not of other mechanisms that make up the Portuguese language. It is possible to conclude, therefore, that there is a need for greater development of teaching materials that make deaf people increasingly proficient in reading, especially in higher education.

Keywords: Deaf people. Portuguese. Reading. Higher Education.

1 Mestre em Letras – PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras na Áreas de Concentração: Interfaces entre Língua e Literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste –

E-mail: keysecunha@yahoo.com.br

2 Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e membro do corpo permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras – PPGL e de Educação – PPGE - UNICENTRO. E-mail: cklemke@unicentro.br

Introdução

A Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2022, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como a Língua Oficial da Pessoa Surda no Brasil, tendo sido aprovada após árdua luta dos movimentos pelos direitos dos surdos. O artigo 1º reconhece a Libras como língua própria da comunidade surda brasileira, definindo-a como principal meio de comunicação das pessoas surdas. Destaca-se que, o uso da Língua de Sinais é um fator importantíssimo para que a “construção de conhecimentos por parte dos surdos se efetive, considerando os aspectos linguísticos, históricos e sociais destes sujeitos” (ALMEIDA, 2013, p.17).

Conforme descreve o parágrafo único do art. 1º da Lei nº 10.436/2022, a “Língua de Sinais Brasileira é um sistema linguístico normal, legítimo, e é eminentemente nacional, ou seja, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (SÁ, 2011, p. 35).

A Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). O art. 21 do Decreto nº 5.626/2005 estabelece como obrigatória a inclusão, nos quadros das instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (BRASIL, 2005).

No entanto, os surdos estão inseridos em uma sociedade altamente letrada e, principalmente, aqueles incluídos no Ensino Superior usam a língua portuguesa como o meio básico de apresentação e trabalho dos conteúdos. Mesmo com a presença constante de intérpretes em sala de aula e materiais adaptados, há momentos em que ao surdo é solicitado ler em língua portuguesa.

Portanto, o objetivo deste trabalho é oferecer, além de uma reflexão teórica, pro-

postas de atividades de leitura para surdos no Ensino Superior, valorizando a Libras como a primeira língua do surdo, a qual é vista como uma ferramenta fundamental para a comunicação, porém com o intuito de proporcionar um melhor entendimento da língua portuguesa escrita.

Esta pesquisa teve início durante a disciplina de Currículo e Avaliação em Língua Portuguesa para Estrangeiros, do Curso de Letras Português – Libras na Instituição de Ensino Superior Faculdade Sant’Ana, no 8º período de 2014. Trata-se de uma pesquisa inserida no paradigma qualitativo, que “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13).

Dividida em duas partes, a primeira consiste na realização e apresentação de uma pesquisa bibliográfica, enquanto a segunda parte se dedica à apresentação dos materiais da proposta didática. O objetivo principal é apresentar propostas de atividades para o desenvolvimento da leitura em português para acadêmicos surdos. Os objetivos específicos são: (a) auxiliar no processo de leitura em português dos surdos; (b) sistematizar elementos de coesão; (c) desenvolver exercícios que contribuam para o processo de leitura dos surdos.

Isto considerando que a leitura, em língua portuguesa, requer um aprendizado significativo para os acadêmicos surdos, com abordagens inovadoras que os levem a uma compreensão mais avançada da língua portuguesa, assim como se espera de qualquer estudante universitário. Nesse sentido, compreende-se a importância da proposta didática no que se refere ao aprendizado da leitura em português para esses indivíduos. Neste viés, não se limita apenas em trabalhar com conceitos, mas sim com elementos que conectam conceitos dentro de um contexto, tendo em vista o entendimento do texto de

modo mais abrangente.

É importante ressaltar que a segunda língua – L2 – é assimilada de maneira sistemática, por meio da utilização de estratégias formais de ensino para que ocorra aprendizagem. Desta forma o ensino de português para surdos, precisa ser realizado de forma diferente da utilizada com falantes ouvintes da língua portuguesa.

Portanto, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do tema “ensino de leitura para surdos” e, em seguida, considerando a realidade dos surdos acadêmicos, foram elaboradas atividades didáticas de leitura que contemplassem diferentes elementos da língua portuguesa. No total foram elaboradas catorze atividades, das quais três foram selecionadas para demonstrar que as palavras mantêm a coesão do texto.

Trata-se de uma pesquisa subjetivista na qual o sujeito que conhece sobre o objeto do conhecimento não é demonstrado de forma explícita. Ao contrário, o conhecimento é parcial e determinado pelo sujeito que o vivencia a partir de suas experiências e valores. Em outras palavras, somente aquilo que é relevante para o sujeito é que pode e deve ser considerado objeto do conhecimento (FRANCO, 2001).

As atividades propostas concentram-se nas palavras que mantêm a coesão do texto, de modo a demonstrar ao potencial usuário do material produzido o seu significado real no contexto e a sua relevância, como será demonstrado no tópico seguinte. A seguir são apresentadas as atividades selecionadas para a análise e, por fim, as considerações finais.

Um breve histórico sobre a Educação dos Surdos no Brasil

A seguir, faremos um breve relato sobre percurso histórico da Educação de Surdos, pontuando as questões mais relevan-

tes. Historicamente, os surdos, em razão de sua dificuldade de comunicação, foram considerados pessoas inaptas, incapazes de serem educadas, taxados como seres cujo “[...] pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição: quem não ouvia, portanto, não falava e não pensava” (STREIECHEN, 2012, p.13).

Conforme as narrativas sobre a educação dos sujeitos Surdos, eles eram considerados castigados pelos deuses, abandonados em locais públicos, eram vistos como incapazes de exercer as suas atividades diárias e políticas. De acordo com Guarinello (2007), apud Aristóteles (384-322 a.C.), as pessoas surdas eram afetadas por não adquirirem a fala o que levou a uma crença generalizada de que os surdos eram incapazes de viver em sociedade devido à falta de fala.

O espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino, foi considerado o primeiro professor de surdos de que se tem notícia. Goldfeld (2002) ressalta que Ponce de León desenvolveu uma metodologia de ensino baseada na datilologia, na escrita e na oralização, aplicada ao ensino de crianças surdas oriundas de famílias nobres.

É apenas a partir de 1760, porém, que se tem notícia de uma metodologia baseada no desenvolvimento de uma língua de sinais como base comunicativa a partir dos trabalhos do abade Charles M. De l'Épée (LACERDA, 1996). Conforme Goldfeld (2002) menciona, Charles Michel de L'Épée (1712-1789) é uma das figuras mais importantes da história da educação de sujeitos surdos, sendo um dos responsáveis por mudanças significativas. Devido à sua dedicação às pessoas com surdez, sua generosidade e empatia tornou-se uma das personalidades mais relevantes para as comunidades surdas em todo o mundo.

Os autores afirmam que L'Épée buscou professores de surdos em diversos países da

Europa e, em uma de suas pesquisas, aprendeu o alfabeto dactilológico de Bonet – Espanha, fazendo ajustes para trabalhar com as gêmeas e aplicá-lo na França com algumas modificações (VELOSO; MAIA, 2011).

Influenciado pelas ideias iluministas, L'Épée fundou, em 1760, a primeira escola pública para surdos (GOLDFELD, 2002), e defendendo a tese de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos e o seu único meio de comunicação e desenvolvimento intelectual, lançou o primeiro dicionário de Língua de Sinais.

Nesse período, a Língua de Sinais foi aceita como língua natural dos surdos, por meio da modalidade gestual-visual, que utilizava a comunicação visual como um meio para a aquisição e desenvolvimento do pensamento. Aceitação dessa língua como língua natural dos surdos foi um marco significativo para as comunidades surdas, ao permitir que eles se expressassem de forma verdadeira e autêntica (GUERRA, 2022).

Goldfeld (2002) afirma que, na Inglaterra, os estudos eram mantidos em sigilo para evitar que outros países os copiassem. Gallaudet, sem sucesso, parte para a França visando conhecer a obra de L'Épée no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Passou vários meses frequentando a escola de sinais e, ao retornar para o seu país, levou consigo o professor surdo Leurent Clerc. Durante a viagem de 52 dias, ele continuou ensinando a Língua de Sinais para Gallaudet, que, por sua vez, ensinava a língua inglesa para o surdo (STROBEL, 2009).

No Brasil, o marco inicial da Educação dos alunos surdos é o ano de 1855, quando o professor surdo chamado H Ernest Huet veio ao Brasil, por meio de um convite feito por D. Pedro II. No ano de 1857, no dia 26 de setembro, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, conhecida atualmente como Instituto Nacional de Educação de

Surdos – INES, referência até os dias atuais (GOLDFELD, 2002).

O professor H Ernest Huet deixou o Instituto no ano de 1862. O cargo de diretor foi assumido pelo Dr. Manoel de Magalhães Couto. Os seus sucessores também não eram especialistas em surdez. O currículo apresentado por ele não mencionava o treino de fala ou de leitura orofacial (MOURA, 1996).

Segundo Moura esclarece que:

Em 1868, uma inspeção do governo no instituto verificou que ele estava servindo apenas de asilo de Surdos. O diretor foi demitido e, em seu lugar, foi nomeado o Dr. Tobias Leite. Em 1873, foi aprovado o projeto de regulamento em que era estabelecida a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da "linguagem articulada e leitura sobre os lábios" (MOURA, 1996, p.82).

Em 1873, por intervenção do trabalho de Joaquim José de Menezes Vieira, inicia-se o ensino da linguagem articulada. Ainda segundo Moura (1996),

Este ensino foi realizado por sete anos, sendo que, após este tempo, foi considerado pelo diretor Dr. Tobias Leite, que os alunos não haviam obtido nenhum rendimento com este treinamento, enquanto que o ensino através da escrita havia se mostrado útil. Por esta razão em 1889, o Governo ordenou que o ensino da "linguagem articulada" fosse feito apenas por alunos que pudessem se beneficiar, a critério do professor e do diretor, sem que existisse prejuízo à instrução da linguagem escrita (MOURA, 1996, p.82).

Percebe-se que, naquela época, as ocupações eram associadas exclusivamente no ensino da fala e da leitura orofacial dos alunos surdos. Foi um período muito difícil, pois os surdos precisavam fixar o olhar aos lábios, a leitura orofacial pressionava severamente a obtenção do som, pela valorização exclusiva da fala.

Durante os últimos anos, foram utilizadas diferentes abordagens de ensino com o sujeito surdo: “[...] a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo” (DORZIAT, 1999, p. 13). A abordagem oralista tem a intenção de integrar o surdo na comunidade de ouvintes, proporcionando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa). Nessa perspectiva de linguagem, o único meio de comunicação desses sujeitos surdos referia-se à língua oral, ou seja, para que o surdo se comunique bem é importante que ele seja um “falante” eficiente do português (SOARES, 1999).

Consideramos totalmente equivocada a denominada “proposta oralista”, a qual se fundamenta na suposta “recuperação” da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo (QUADROS, 1997, p.21). Em concordância, Goldfeld (2002, p.34) afirma que “o Oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”.

Diante do argumento exposto pelas autoras, nota-se que oralismo acaba por colaborar com o fracasso educacional da criança surda na medida em que a impede de ter acesso a uma língua de fato, ou seja, para que se tenha uma boa fluência no pensamento, nas relações sociais, na aquisição do conhecimento e do cognitivo da criança, é fundamental o uso de uma língua, nesse caso da criança surda, a Língua de Sinais (LACERDA, 2000).

É notório que os defensores do oralismo sempre objetivaram aproximar os surdos dos ouvintes e, a partir daí, surge o conceito de Comunicação Total. Quadros (1997, p. 24) explicita que está “proposta permite o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda, porém, os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa”. Em outras palavras, endossamos a afirmação de Goldfeld (2002, p.107), ao dizer que “não se pode

assim, fragmentar uma língua, pois com isso perdem-se seus valores, seus dados históricos e culturais. Esse é o grande erro da Comunicação Total”

Observamos que o Oralismo e a Comunicação Total deixaram algumas lacunas, as quais comprovaram o insucesso dessas concepções. Dado esse insucesso, houve espaço para o desenvolvimento posterior de uma nova proposta para educação de Surdos, o “Bilinguismo”, o qual enfatiza a língua brasileira de sinais como (L1) no processo educacional.

O bilinguismo caracteriza-se por valorizar os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. De acordo com Quadros (1997, p. 27) é a “proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”, ou seja, o bilinguismo preconiza que a organização escolar deve se dar partindo de uma metodologia de ensino que assegure a formação bilíngue dos professores, sendo a Libras a primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita a segunda (L2), proporcionando um ambiente escolar bilíngue, o que possibilitará maior sucesso no processo de aprendizagem das crianças surdas.

A inclusão do aluno Surdo no ensino superior

No Brasil, houve um aumento significativo de estudantes surdos incluídos em instituições de ensino superior, isso advém do “[...] reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos”. (BISOL; VALENTINI; SIMIONI, ZANCHIN, p.148, 2010).

As autoras consideram esse avanço no ensino superior como um “momento histórico no qual políticas públicas de inclusão

vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais” (BISOL; VALENTINI; SIMIONI; ZANCHIN, p.148, 2010).

De acordo com Damázio (2007, p. 13) as “[...] pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das universidades”.

O primeiro obstáculo é o vestibular, pois a prova é elaborada principalmente para as pessoas sem nenhum tipo de necessidades educacionais especiais. Especificamente no que se refere à redação, é importante compreender que há uma “dificuldade em relação à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, os surdos não utilizam tempos verbais nem preposições, o que dificulta o bom desempenho nas provas tradicionais do vestibular” (MONTEIRO, 2005, p. 34).

Dessa forma, é importante compreender os desafios enfrentados pelos surdos ao se adaptarem às demandas do ambiente acadêmico. A fim de assimilar de forma adequada às novas informações e conhecimentos, é necessário superar as lacunas da trajetória escolar anterior, como dificuldades linguísticas, condições de estudo inadequadas, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão na leitura e dificuldades na produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

Após transpor a barreira do vestibular, o próximo obstáculo a ser enfrentado pelo estudante surdo é a permanência e a conclusão do curso escolhido. Além disso, os surdos universitários também enfrentam desafios decorrentes da concepção ouvintista enraizada, ou seja, a forma como são tratados como se fossem ouvintes (CARVALHO, 1998).

Na questão do currículo, não é preciso substituir por outro, privando esse aluno de

conteúdos relevantes à sua formação ou tornando a caminhada acadêmica mais facilitada, mas sim adaptar e torná-lo mais flexível e compatível com as necessidades educacionais dos alunos especiais (CARVALHO, 1998).

Para Damázio (2007),

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (DAMÁZIO 2007, p. 21).

A argumentação de Skliar (1998, p.144) é que “o rigor científico deve estar presente para permitir a transformação da curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica”, e a dialogicidade é um dos elementos possíveis para pensar o mundo da vida, movido pela própria curiosidade. Dessa forma, é importante destacar a relevância da utilização de métodos adequados em sala de aula para favorecer os alunos surdos que estão em processo de inclusão, sendo o professor o responsável por incentivar e promover a construção do conhecimento por meio da interação entre os alunos surdos e seus colegas (LACERDA, 2006).

A instituição de ensino superior precisa promover oportunidades para a diversidade e valorizar/respeitar as limitações e as diferenças individuais. Porém, “a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente” (DINIZ; ALMEIDA, 2005; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Damazio e Alves (2010), apresentam uma explicação sobre o conceito de integração do surdo ao sistema regular. As autoras salientam que as pessoas tratam a “[...] inser-

ção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial [...]; (DAMAZZIO; ALVES, 2010, p. 40). Os alunos com surdez precisam ser capazes de acompanhar os demais colegas ouvintes e atender às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades dos alunos surdos.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o papel social da instituição de ensino superior, visando colaborar na implementação de leis, regras e orientações para a adaptação dos estudantes com necessidades educacionais, a fim de aprimorar e adquirir novos conhecimentos (SCHNEIDER, 2017).

Durante o percurso, certamente ocorrerão dificuldades que serão enfrentadas pelo surdo, uma vez que a sociedade é pensada para ouvintes, entretanto, existem leis que o amparam como a portaria nº 1.679 do Ministério da Educação (MEC) de 1999 que busca “assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior”, representando um avanço para a inclusão, neste caso do aluno surdo. A citada Portaria dispõe em seu artigo 2º alínea C que para alunos com deficiência auditiva deve haver:

Compromisso formal da instituição de proporcionar, seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento de aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para o uso do vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver, matriculado); materiais de informações curso em que o estudante estiver, matricula-

do); materiais de informações surdos [grifo nosso].

Compreende-se que, além do cumprimento das leis e das adaptações curriculares, a concretização da inclusão no ensino superior deve ocorrer por meio de uma interação constante entre surdos e ouvintes, com a mediação de intérpretes e professores devidamente capacitados para trabalhar com a diversidade e as diferenças na sala de aula (SKLIAR, 1999; SCHNEIDER, 2006).

Assim sendo, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior promovam a construção de uma sociedade em que os valores humanos se apresentem como uma abordagem técnica e científica, capaz de viabilizar uma verdadeira realização da inclusão, sobretudo por meio da leitura.

Construção de recursos linguísticos para leitura em língua portuguesa

A língua é desenvolvida por meio do contexto social e das interações com os indivíduos, sendo que todos deveriam ter acesso ao aprendizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, uma vez que essa é a língua oficial no Brasil, de modo adaptado ao contexto no qual estão inseridos. Hoje, os estudos sobre as manifestações da pessoa surda em Língua Portuguesa são avaliados a partir da produção escrita, uma vez que essa reflete a compreensão da leitura, ou seja, da interação realizada como o texto:

[...] a escrita da pessoa surda reflete, em certa medida, os conhecimentos que possui, ou não, da comunidade ouvinte. Ou, o quanto a escrita tem função em sua vida, ou ainda reflete o próprio processo de alfabetização a que foi submetida. Nesse contexto, o ensino da língua Portuguesa é frequentemente levado a termo como uma língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos, adjetivos,

advérbios na produção de textos, esquece-se de se considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado (SOUZA, 1998, p. 147) [grifo nosso].

O intercâmbio citado refere-se a um sentido completo proposto pelo autor e que deveria ser construído por todos, surdos e ouvintes. Assim, mesmo considerando que os surdos aprendem através do visual e da língua de sinais – Libras é de extrema importância que sejam trabalhadas as relações de sentidos entre os conceitos propostos nos diferentes textos, para além das citadas classes gramaticais, dando ênfase aos aspectos de coesão textual e nas leituras.

É importante compreender que o surdo tem dificuldades de aprendizagem durante o período escolar, assim como o ouvinte, devido a sua oralidade ou até mesmo por ter a linguagem de sinais defasada, sendo que essas dificuldades podem ser amenizadas dependendo do meio escolar.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atual conjuntura de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela determinado sentido. Portanto, a esta concepção subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana (KOCH, 1997, p. 25).

Assim, para além da presença das intérpretes, que é indispensável, está a relação com o próprio texto que, quanto mais próxima e intensa, mais aproximará dos sentidos propostos pelo autor e que deverão ser reconstruídos pelos participantes do momento da leitura. Ocorre que muitas vezes, durante o percurso acadêmico, há tentativas solitárias de leitura e que podem vir a frus-

trar o acadêmico surdo, assim compreende-se necessária a maior autonomia possível deste acadêmico em relação à Língua Portuguesa.

Para um texto progredir, é importante seguir uma sequência que pode ser chamada de coesão sequencial, essa precisa ser percebida e seguida em primeiro lugar na leitura para que possa ser reaplicada na escrita. Porém, na grande maioria dos casos, os surdos possuem a escrita defasada não adquirindo coesão sequencial, por consequência, acredita-se, de um precário investimento na qualidade da leitura proposta no ensino superior.

É importante ressaltar que a escrita do surdo deve ser respeitada e avaliada de acordo com as suas possibilidades, entretanto, avanços são sempre bem-vindos, além de necessários no contexto acadêmico.

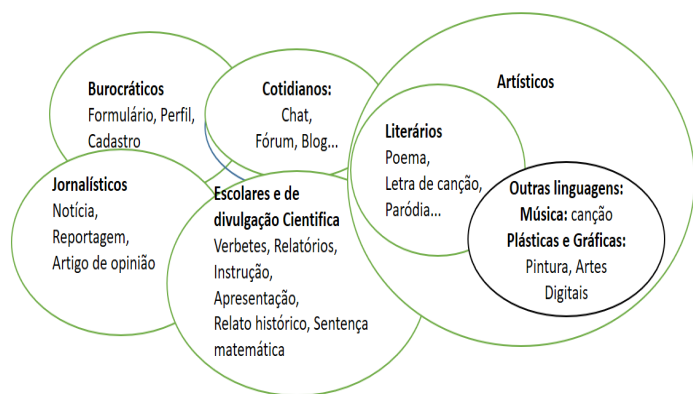
Compreensões acerca da leitura como L2 para os acadêmicos surdos

De acordo com Kleiman (2013, p. 7) “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar”. No caso dos surdos e, principalmente, dos surdos acadêmicos não há diferenças neste aspecto, uma vez que estamos todos e todas inseridos em uma sociedade grafocêntrica (MOLICA, 2009).

Suprir as necessidades de leitura no contexto acadêmico significa oferecer aos surdos diferentes estratégias que possam contribuir com a compreensão dos textos que permeiam o contexto acadêmico. Uma das primeiras dificuldades encontradas pelo leitor surdo está no processamento da linguagem, que depende de uma “GRAMÁTICA IMPLÍCITA, isto é, o conhecimento que temos por sermos falantes da língua, que não equivale ao conhecimento gramatical

adquirido na escola” (KLEIMAN, 2013, p. 49). Este conhecimento é inexistente, quase que totalmente, para os surdos, ou seja, precisa ser construído e, para tanto, há necessidade de um material didático que venha ao encontro dessa necessidade. É necessário considerar, ainda de acordo com Kleiman (2006), as diferentes esferas de comunicação escrita pelas quais o aluno passa cotidianamente, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Esferas de acesso à linguagem escrita



Fonte: Kleiman, 2006, p. 41.

Assim, como demonstra a figura 1, de modo geral, o acadêmico surdo também está exposto às esferas e gêneros discursivos. O que se torna necessário é a sistematização do modo de trabalho com a leitura no ambiente acadêmico e com foco, logicamente, nos gêneros acadêmicos. Ou seja, mesmo que não haja uma gramática implícita, como dito por Kleiman, há um grande potencial nos acadêmicos surdos, uma vez que estão presentes nos mesmos ambientes que os ouvintes. Para Kleiman, no processo de leitura, há necessidade de:

[...] habilidades que integram elementos discretos do texto através de operações para a unificação de funções, e para a identificação de categorias superiores que serviriam como conceito guarda-chuva para os diversos elementos [...] é importante pensar no texto como tendo dois aspectos globais profundos [...] um relativo à construção de um significa-

do e que está diretamente ligado ao assunto, que seria a MACROESTRUTURA, e outro relativo à construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligado ao gênero, que seria a estrutura ou SUPERESTRUTURA (KLEIMAN, 2013, p. 127) [grifo nosso].

Essa armação sustentadora do assunto são os elementos linguísticos que extrapolam a construção dos conceitos e forjam as relações entre os conceitos. São as categorias chamadas gramaticais e que englobam “pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação dos tempos verbais, as conjugações, por exemplo. Todos esses recursos expressam relações [...]” (COSTA VAL, 1991, p. 18), ou seja, essas relações que ajudam a construir uma leitura de fato, de compreensão geral do assunto tratado em determinado texto. No contexto do ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos:

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (BRASIL, 2004, p. 115).

Os surdos utilizam, portanto, a língua portuguesa (L2) na modalidade escrita, como segunda língua e nesse uso foi desenvolvido um modo diferente de escrita, que se organiza a partir da sua primeira Língua Brasileira de Sinais – Libras (L1), a qual possui uma gramática própria.

A criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever. É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa

aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito que lhe é muito necessário, pois é a língua de seu país que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral (STUMPF, 2005, p. 145-146).

Segundo a autora, é através da sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras L1 que o surdo terá uma base linguística para aprender sua segunda língua, a língua portuguesa L2. Quando o surdo não tem o domínio da sua primeira língua, não apresenta um referencial significativo para assimilar a língua portuguesa. É “uma escrita diferente”, com uma estrutura gramatical em que há, em muitos casos, ausência de artigo, uso de preposições e conjunções de forma inadequada, verbos não flexionados, entre outros” (KARNOPP, 2004, p. 106-107).

Os caminhos da pesquisa: discussão de dados

Foram desenvolvidas atividades de leitura que contemplassem diferentes elementos da língua portuguesa. Durante a elaboração das atividades houve preocupação em contemplar mais do que a construção de conceitos, mas também trabalhar com conectivos de conceitos dentro de um contexto, tendo em vista o entendimento do texto acadêmico.

As atividades foram elaboradas a partir de três textos acadêmicos discutidos na disciplina “Currículo e Avaliação em Língua Portuguesa para Estrangeiros”.

Atividade 1 – TEXTO 1

“Em relação à leitura em LE, o termo mais adequado seria ruminação mesmo. Inicialmente, serão trabalhados os sentidos mais primários, através da consulta ao dicionário. Serão resgatados, na memória discursiva, eventos comunicativos anteriormente vivenciados alguma situação de interação em que aquela determinada palavra fora empregada. Serão desenvolvidos ainda processos analógicos entre a LE e a LM ou outras línguas que se conheça ou se fale, no trabalho de compreensão de termos cognatos... Serão, assim, produzidos efeitos de sentidos. No caso dos aprendizes de LE, o conhecimento prévio do aprendiz (sua de leitura em PLM e em outras LE vai sendo paulatinamente aperfeiçoando, através do estudo das formas da língua alvo. Vão se aprimorando também seus conhecimentos prévios dos processos linguísticos (gêneros textuais e sua materialidade linguísticas) elementos que vão compondo sua memória discursiva e o mundo do escrito, expresso no texto, sua relação contexto e com a situação discursiva, segundo as condições de sua produção.”

Atividade 1.1

Procure no dicionário o significado das seguintes palavras: RUMINAÇÃO, ANALÓGICO, COGNATOS, PAULATINAMENTE.

Atividade – 1.2

Relacionar cada palavra de acordo com o seu significado:

RUMINAÇÃO

ANALÓGICO

COGNATOS

PAULATINAMENTE

LEITURA

ANTERIORMENTE VIVENCIADOS

SENTIDOS SEMELHANTES

É importante ressaltar que nesta atividade houve preocupação em construir um vocabulário com termos do texto que não fazem parte do cotidiano dos surdos e que não tem sinal em Libras. Há pouco vocabulário relacionado a temas mais complexos dos artigos científicos. Quadros e Karnopp (2004) revelaram que existe uma carência de terminologias científicas em Libras, o que pode interferir na negociação de sentidos dos conceitos científicos por docentes, alunos e intérpretes, dificultando o ensino-aprendizagem em ciências (SOUZA; SILVEIRA, 2011).

Assim, participar de práticas de leitura significa tornar-se membro de uma comunidade, onde se determinam formas apropriadas de se constituírem eventos com a linguagem escrita, isto é, formas de interagir com textos escritos e interpretá-los (BLOOME, 1987, p. 101). Na tentativa de facilitar a aprendizagem dos vocabulários, terminologia por meio das quais o professor poderá trabalhar de forma contextualizada.

Segundo o autor, o “vocabulário de uma língua é suficiente para que os membros da comunidade que a utilizam falem sobre o que é relevante para eles, porém cada vez que o universo de cada comunidade linguística se amplia sua língua se amplia” (BARROS apud BENASSI; DUARTE, 2015, p. 07).

A proposta da segunda atividade refere-se à forma lúdica de explorar os aspectos da língua de sinais.

Atividade 2.1

Nesta atividade priorizamos o letramento, a fim de contemplar a modalidade visual, procurando desenvolver no leitor uma leitura visual, por meio de imagens com algumas representações que conduzam ao surdo, à compreensão, por meio da

ativação do seu conhecimento prévio. Essa atividade acrescenta ao texto acadêmico a inserção de imagens, uma vez que para a cultura surda, os aspectos visuais são essenciais. Assim, o objetivo da atividade buscou contemplar esse elemento importante para a cultura surda.

Observe as figuras e responda se as mesmas são: Libras, gestos ou oralidade.

As figuras fazem parte da cultura surda, os vocabulários são conhecidos e ajudaram a compreender melhor o texto. Os sujeitos surdos, no desenvolvimento desta atividade, estarão em contato com a sua cultura surda, definida por Strobel como: “[...] um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições” (STROBEL, 2008, p. 30-31).

Pode-se afirmar que existe uma cultura surda que se diferencia da cultura dos ouvintes por meio de valores, estilos, atitudes e práticas diferentes (SKLIAR, 1998). Através da Libras, o surdo estabelece a interação social, cultural e científica da comunidade surda, sendo assim, por meio do visual, a Libras facilita uma aquisição mais rápida, portanto o professor deve utilizar metodologias diferenciadas na escrita e leitura que atendam o acadêmico Surdo.

Segundo Silva (2008)

[...] se por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação à leitura e à escrita em Português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua (SILVA, 2008, p. 37).

As autoras Fulgêncio (2001) Liberato (2003). conceituam “leitura” como resultado

Figura 2 – Libras, gestos ou oralidade



Fonte: Fábio Sellani. Disponível em: <http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011/10/proibicao-da-lingua-de-sinais-seculo.html>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Figura 3 – Acessibilidade



Fonte: Blog Acessibilidade na Prática. Disponível em: <http://acessibilidadenapratica.blogspot.com.br/2011/02/Acessibilidade-parasurdos.html>. Acesso em: 14 abr 2023.

Figura 4 – Libras



Fonte: Disponível em: <http://br.depositphotos.com/24525093/stock-illustration-cartoon-of-a-boy-doing.html>. Acesso em: 14 abr 2023.

da interação entre informações constantes no texto (informações visuais) e informações que o leitor traz para o texto, ou seja, seu conhecimento prévio (informações não visuais). De acordo com as autoras, é o conhecimento anterior que o leitor tem da língua e do mundo que lhe permite fazer previsões e inferências e, assim, montar o sentido do texto.

Desta forma, o professor pode instigar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto do texto, realizando uma ficha de registro.

Atividade 1 – TEXTO 3

Serão desenvolvidos ainda processos analógicos entre a LE e a LM ou outras línguas que se conheça ou se fale, no trabalho de compreensão de termos cognatos... Se-

rão, assim, produzidos efeitos de sentidos. No caso dos aprendizes de LE. O conhecimento prévio do aprendiz (sua de leitura em PLM e em outras LE vai sendo paulatinamente aperfeiçoando, através do estudo das formas da língua alvo. Vão se aprimorando também seus conhecimentos prévios dos processos linguísticos (gêneros textuais e sua materialidade linguísticas) elementos que vão compondo sua memória discursiva e o mundo do escrito, expresso no texto, sua relação contexto e com a situação discursiva, segundo as condições de sua produção.

É fundamental ler o texto com os acadêmicos surdos, em seguida refletir sobre o enunciado do texto que se refere ao contexto sócio-histórico e ideológico dentro do qual o locutor ou usuário da linguagem realiza a comunicação.

Segundo Fernandes (2006,) destaca:

Atividade 1

1) Leia com atenção o texto e complete com as palavras que estão faltando, que estão no quadro abaixo:

de no dos de o do em outras vai sendo do das da língua vão se seus dos e sua que vão sua e o do no sua e com a as de sua

Serão, assim, produzidos efeitos ____ sentidos. ____ caso ____ aprendizes ____ LE. ____ conhecimento prévio ____ aprendiz (sua de leitura em PLM ____ outras LE vai sendo paulatinamente aperfeiçoando, através ____ estudo das formas ____ língua alvo. Vão ____ aprimorando também ____ conhecimentos prévios ____ processos linguísticos (gêneros textuais ____ materialidade linguísticas) elementos ____ compondo ____ memória discursiva ____ mundo ____ escrito, expresso ____ texto, ____ relação contexto ____ situação discursiva, segundo ____ condições ____ produção.”

O léxico e a gramática de uma língua nada significam fora da situação de interação verbal; a enunciação está determinada pelas condições sociais de produção do discurso. E isso, mesmo que formalmente ensinado, só se aprende efetivamente nas vivências sócio-históricas, nas interlocuções, nas práticas de enunciação em que mergulhamos (FERNANDES, 2006, p. 141, grifo nosso).

O enunciado por ser um ato sinalizado é constituído de significação e de sentido e a sua compreensão também só é possível através da interação.

Atividade 2

Selecionamos algumas palavras (Seria, através, de, em que, ou se) para a seguinte atividade. Explicar para os alunos o significado de cada uma das palavras:

Seria, através, de, em que, ou se.

1ª palavra – “seria” significa tentar para ver se vai dar certo Ex: O nome da vaca seria mimosa.

2ª palavra – através significa que você vai fazer alguma coisa, mas, fará isso através de algo. Ex: Vou estudar através do dicionário.

3ª palavra – de é um elemento de ligação. Ex: Vou passear como? De bicicleta.

4ª palavra – em que significa onde, qual lugar você ficou. Ex: Aquela moça ficou

em que lugar no jogo?

5ª palavra – ou se significa que os dois lados estão certos. Ex: Você fala do trabalho, ou se você quiser eu mesmo falo.

Na atividade de leitura, é possível estabelecer condições para o acadêmico surdo criar hipóteses, orientado pelo professor, que, além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, construindo suportes para o enriquecimento dessas previsões e mobilizando o conhecimento do estudante sobre o assunto (KLEIMAN, 1998).

No texto três, na primeira atividade, apesar da compreensão geral do texto os acadêmicos surdos apresentaram dificuldades nos conectivos citados: de, no, dos, de, o, do, em, outras, vai, sendo, do, das, da, língua, vão, se, seus, dos, e, sua, que, vão, sua, e, o, do, no, sua, com, a, as, de, sua. O objetivo desta atividade é sensibilizar o acadêmico surdo em relação aos elementos de ligação da língua portuguesa. O significado e a função de cada conectivo precisam ser explicados/debatidos com os surdos para que possam compreender o contexto do texto e construir sentidos completos por meio da leitura. Porém, a finalidade de ensinar a L2 para os sujeitos é que aconteça o uso da leitura e da escrita no desenvolvimento das práticas sociais. Sendo assim, é necessário que o professor utilize estratégias diferenciadas, adaptadas à realidade do surdo a fim de que reconheça os elementos coesivos durante a leitura. Como destacam os seguintes autores Almeida, Filasi, Almeida:

A coesão textual faz parte do sistema de uma língua e refere-se à presença de ligação entre os elementos do texto, formando sequências com sentido por meio de mecanismos que marcam algumas relações entre enunciados ou partes deles. Apesar de se tratar de uma relação semântica, é realizada pelo sistema léxico-gramatical. Ao estabelecer relações de sentido, a coesão relaciona-se aos recursos semânticos pelos quais uma oração se liga

com a anterior. Existem duas formas de coesão textual: referencial e sequencial (ALMEIDA, FILASI, ALMEIDA, 2009, s/p).

Segundo Cunha & Cintra (2007), as conjunções são vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração, que permitem o encadeamento dos conceitos trabalhados. Conforme Koch (2003), o encadeamento permite que estabeleçamos relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto.

De acordo com Fernandes (2009), os professores que atendem alunos surdos inclusos relatam que os resultados desses acadêmicos são insatisfatórios no que se refere às suas produções textuais em razão da ausência de elementos significativos, como os conectivos. A dificuldade desses alunos radica no fato de que seus processos cognitivos privilegiam a estrutura da língua de sinais, porém é importante incentivar que os surdos aprendam a L1/Libras, pois em muitos contextos, a língua portuguesa ainda é apresentada a eles como língua materna.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo promover uma reflexão acerca das possibilidades de leitura do acadêmico surdo e, a partir disso, desenvolver atividades didáticas que pudessem contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora de acadêmicos surdos.

No período da graduação, os Surdos estavam presentes no contexto da pesquisa – havia três surdos cursando a disciplina de Currículo e Avaliação em Língua Portuguesa para estrangeiros –, embora não como participantes ou sujeitos da pesquisa. Foi possível perceber e compreender algumas das dificuldades enfrentadas por eles em rela-

ção à leitura no contexto acadêmico. Esses desafios estão relacionados à interpretação do texto, à compreensão textual que frequentemente estão nas entrelinhas, o que resulta na falta de compreensão dos conceitos apresentados.

A inclusão dos surdos no Ensino Superior revelou que não há uma metodologia específica para trabalhar com textos, de modo a superar as dificuldades de leitura dos acadêmicos surdos. É notório que essa metodologia foi elaborada para os acadêmicos ouvintes.

O respeito à Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1 é fundamental, trata-se de um direito conquistado e que permitiu o acesso aos ambientes com letramentos muitos específicos, como as IES – Instituições de Ensino Superior. Entretanto, novas superações são necessárias, uma vez que o conhecimento historicamente acumulado está, na sua grande maioria, preservado por meio das línguas escritas.

Dessa forma, é necessário ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua utilizando-se de materiais e métodos específicos, com objetivo de atender às necessidades educacionais do surdo. Além disso, é relevante considerar que os surdos estão inseridos na cultura nacional, o que significa que o ensino da língua portuguesa deve incluir temas que afirmem e aumentem as referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, como membros da comunidade lusófona, tal como ocorre na disciplina de Língua Portuguesa para ouvintes, ou para os que têm a língua portuguesa como língua oficial (BRASIL, 2004).

Pelo apresentado, é possível afirmar que no tocante à inclusão dos surdos no Ensino Superior e o trabalho com a leitura, que não há uma metodologia específica para trabalhar com textos, de modo a superar as dificuldades de compreensão textual por

parte dos acadêmicos surdos.

Como é possível observar no citado documento, não se trata de uma opção, mas sim de um dever, principalmente em ambientes que formam os sujeitos surdos em nível superior. Eles são acolhidos, são oferecidas adaptações necessárias, porém parece haver a necessidade de um esforço a mais no sentido da construção do surdo leitor nos cursos superiores. “A tarefa de adquirir uma língua impõe o domínio dos elementos do léxico [...] bem como das possíveis combinações entre eles” (BRASIL, 2004, p.123). Assim, o presente trabalho empenhou-se no sentido de contribuir com esse aprendizado.

Como uma reflexão inicial, esta pesquisa está longe de propor uma solução para a questão da leitura do surdo acadêmico, porém tem o potencial de sensibilizar possíveis futuros leitores acerca da produção e da revisão sistemática de materiais didáticos eficientes na tarefa de formar surdos leitores, principalmente para que possam ter um acesso integral ao ensino superior.

Referências

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de; FILASI, Carolina Ronqui; ALMEIDA, Luiza Crepaldi de. Coesão textual na escrita de um grupo de adultos surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira. *Rev. CEFAC*, v. 12, n. 2, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/9ymJZfJhqVynncZ7qt6rjrg/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. 2000. Tese. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2000.

ALMEIDA, Wolney Gomes. *Introdução à língua brasileira de sinais*. Ilhéus: UAB/UESC, 2013. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/398613.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

- BARROS, M. E. Apresentação. In: BENASSI Claudio Alves; DUARTE, Anderson Simão. Além dos sentidos: glossário de termos e conceitos da área musical em Libras. Cuiabá: 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/issue/view/373>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHI, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.
- BLOOME, David. (Ed.) Literacy and Schooling. Norwood: Ablex, 1987.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BRASIL. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática pedagógica. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lp-vol2.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.679, de 2 de Dezembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.
- CARVALHO, Rosita Edler. Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro: WMA, 1998.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes: 1991.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez. São Paulo: Moderna, 2010.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- DINIZ, António M.; ALMEIDA, Leandro S. Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. Análise Psicológica, v. 4, n. 23, p. 461-476, out. 2005.
- DORZIAT, Ana. Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. Tese. Universidade de São Carlos, São Carlos, 1999.
- FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-82.
- FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori (orgs.). Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.
- FERREIRA, Joaquim Armand.; ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: dife-

- renças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, v.6, n.1, p.1-10, Itatiba, jan. 2001.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Questões metodológicas e o papel do Sujeito-Pesquisador. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (orgs). O lugar dos sujeitos na pesquisa educacional. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.
- FULGÊNCIO, Lúcia.; LIBERATO, Yara. A leitura na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FULGÊNCIO, Lúcia.; LIBERATO, Yara. Como facilitar a leitura. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos. São Paulo: Plexus, 2007.
- GUERRA, Elenir. Língua brasileira de sinais: ressonâncias de história e de memória. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Português no Ensino Médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria & prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto e a construção do sentido. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto e a construção dos sentidos. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES [online]*. v. 26, n. 69, 2006, p. 163-184.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. São Paulo: Lovise, 2000.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. 1996. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MOLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. Letramento em EJA. São Paulo: Parábola, 2009.
- MONTEIRO, Myrna Salerno. As dificuldades de inclusão de surdos brasileiros e dos intérpretes de libras nas universidades públicas. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/materiais.universidadepublica.asp>. Acesso em: 12 de julho de 2017.
- MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- SÁ, Nídia de. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acacia Angeli. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan. 2002.
- SCHNEIDER, Roseléia. Educação de Surdos. Inclusão no Ensino Regular. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- SCHNEIDER, Roseléia. Educação Inclusiva no Ensino Superior para alunos surdos: resistências e desafios. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.
- SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SKLIAR, Carlos. A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: Inês, 1998.
- SKLIAR, Carlos. A surdez um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. A Educação do Surdo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, EDUSF, 1999.
- SOUZA, Sinval Fernandes de; SILVEIRA Hélder Eterno da; Terminologias químicas em libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos, *Revista Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 37-46, 2011.
- SOUZA, Regina Maria de. Que palavra que te falta, linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- STREIECHEN, Eliziane Manosso. Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS. Ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.
- STROBEL, Karen. As Imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis: UFSC, 2008.
- STROBEL, Karen. História da Educação de Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância Florianópolis 2009.
- STUMPF, Marianne Rossi. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- VELOSO, Eden; MAIA, Valdeci. *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. 8 ed. Curitiba: Editora Mãos Sinais, 2011.

Submissão: setembro de 2023.

Aceite: abril de 2024