

O ensino da leitura de gêneros textuais na formação de leitores surdos

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Claudia Regina Mosca Giroto
Maria Cecília Bonini Trenche

Como citar: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; TRENCHÉ, M. C. B. O ensino da leitura de gêneros textuais na formação de leitores surdos. *In*: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 139-165. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3.p139-165>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 9

O ENSINO DA LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Claudia Regina Mosca Giroto

Maria Cecília Bonini Trenche

INTRODUÇÃO

Esse capítulo objetiva contribuir para o debate e para a reflexão sobre o ensino da leitura de estudantes surdos em ambiente escolar bilíngue, tendo por base os estudos de Bakhtin e Volochinov (1992) sobre a filosofia da linguagem, e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca da metodologia do ensino de gêneros textuais proposta na modalidade oral e escrita.

Parte-se da concepção de leitura como um processo ativo, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos com base nas relações dialógicas estabelecidas entre autor e leitor, entre leitor e texto e

entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto (LODI, 2006).

Os discursos, em geral, são considerados objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, mas raramente são abordados como objetos de ensino nos estudos e/ou reflexões na área da surdez. Propõe-se a abordagem do gênero como “[...] um megainstrumento que fornece suporte para atividades nas situações de comunicação, tornando-se uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75). A defesa do uso do gênero como instrumento ancora-se na compreensão de que sua materialidade constitui-se em ferramenta capaz de orientar as práticas pedagógicas de ensino da leitura voltadas às demandas e às necessidades de estudantes surdos inseridos em contextos educacionais.

A abordagem bilíngue, balizada na perspectiva socioantropológica, defende que os surdos são capazes de se apropriar dos objetos culturais do mundo, com base no uso da língua gestovisual e atribuir significado ao que leem. Devem ser reconhecidos como um grupo linguístico e cultural minoritário, distinto da comunidade ouvinte. A abordagem é contrária à imposição da oralidade como única forma de possibilitar o desenvolvimento educacional aos surdos e concebe a surdez como uma diferença – que, por definição e essência, constitui as suas representações em matizes de significações linguísticas, políticas e pedagógicas (SKLIAR, 1998).

A VISÃO DE LEITURA NA ÁREA DA SURDEZ

O emprego de práticas pedagógicas distantes dos usos sociais da linguagem reduz o desenvolvimento da língua materna ao ensino de gramática e de vocabulário. Consequentemente, o currículo escolar fica restrito ao planejamento das atividades da leitura desvinculada do interesse dos alunos, em que o uso exclusivo do livro didático e o exercício da verbalização do texto escrito tornam-se atitudes constantes em sala de aula. Por conseguinte, ao desprezar as múltiplas configurações textuais de se ler em sociedade, a leitura tem se caracterizado enfadonha e destituída de sentido para a maioria dos alunos que nela se inserem (SILVA, 1998).

O ensino da leitura na educação dos surdos não tem sido diferente das condições anteriormente mencionadas. De modo geral, as pesquisas

revelam práticas pedagógicas orientadas para a simplificação e o controle no uso das estruturas sintáticas, com o objetivo de facilitar a apropriação da língua portuguesa para os surdos (FRIÁES, 1999; FRAGOSO, 2000; PEREIRA, 2009). O princípio da facilitação no ensino da língua vincula-se à imagem de um interlocutor incapaz de operar com a linguagem. Como consequência a esse modo de ensinar, poucos surdos conseguem grau de autonomia no uso da língua portuguesa nas modalidades lida e/ou escrita, esquivando-se dos eventos de letramento propostos na/pela escola (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996; BERBERIAN; MASSI, 2006; FERNANDES, 2006; SILVA; BITTENCOUT; GESUELI, 2012).

Silva (2001) ao abordar sobre o letramento do aluno surdo no contexto educacional inclusivo, afirma que mesmo que seja implantado um currículo em Libras e uma pedagogia centrada no ensino da leitura e escrita, tendo como segunda língua o português, a escola não poderá desconsiderar que o movimento de opção de uma língua, no sistema educacional, pode ocasionar uma série de tensões, principalmente por se tratar de um grupo majoritário de ouvintes e de outro grupo minoritário, daqueles que não ouvem. Ao defender que se cumpra uma educação bilíngue, destacará que o surdo tenha um currículo em Libras e uma pedagogia centrada no ensino da escrita, no caso dos surdos brasileiros, o português.

O modo de entender a educação dos surdos por intermédio de um viés logocêntrico¹ parte de práticas pedagógicas em que o resultado é o efeito de um discurso dominante das concepções pedagógicas de ouvintes, podendo provocar:

[...] uma rede de lutas e de conflitos social e educacional e um afastamento curricular relacionado à técnica e metodologias, por conta da ambiguidade existente nos textos dos surdos. O que a escola discute atualmente, por meio de seu currículo, é como se organizam os saberes e o conhecimento dentro do espaço escolar para se ter uma educação de qualidade. Mas para que estas questões passem a ser legítimas, é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdos, pois a educação não é politicamente opaca, e nem neutra em seus valores. Com o olhar mais atento, verifica-se que

¹ Em seu estudo, Silva (2001) complementarmente refere-se à sobreposição da ideologia oralista na educação dos surdos baseado no princípio da igualdade de oportunidades e na defesa dos padrões da normalidade. Nessas discussões, acrescenta-se ao debate a proposição de um currículo hegemônico que desconsidera as especificidades dos que nela circulam, como no caso do surdo, a sua própria condição de não ouvinte e utilizar uma língua gestovisual.

o currículo é uma arena de lutas, conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso, nesse contexto assumir uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação dos surdos, dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo. (SILVA, 2001, p. 21).

Em outros termos aponta ainda que tais inconsistências exigirão, dos dirigentes escolares, uma revisão no sistema educacional partir da participação do próprio surdo nas decisões do projeto político pedagógico da escola. [...] “Tais inconsistências reivindicam uma revisão educacional, que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo”. (SILVA, 2001, p. 20).

Outros autores da área da surdez (SKLIAR, 1998; LACERDA, 2009) adicionam a esse debate o argumento de que a inclusão do aluno surdo em sala de aula comum não poderá ser norteadada pelo princípio de igualdade em relação ao ouvinte, mas, sim, pelo direito ao reconhecimento de suas diferenças socioculturais, nas quais o ensino ancore-se em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez.

Portanto, para que a educação bilíngue seja efetivada na escola inclusiva, há que se fazer profundas mudanças em sua organização que considerem desde a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais, aquisição de materiais adaptados, até a construção de um novo projeto político-pedagógico, que atenda as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos surdos.

Análogo às considerações mencionadas, Giroto, Poker e Omote (2012) destacam o papel do professor especializado na materialização da educação inclusiva. Ao articular diferentes conhecimentos e apoios específicos que visam o processo de aprendizagem de alunos, em sala de aula comum, apontam a importância do trabalho colaborativo, que leva em consideração a diversidade do seu alunado, o que pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos.

Mesmo ciente de que as necessidades especiais dos surdos ainda estão distantes de serem contempladas no sistema de ensino comum,

acredita-se que a escola poderá se tornar inclusiva quando avançar em passos firmes em direção às questões aqui pontuadas.

Pode-se efetivamente concordar com as ideias de Omote (1999, p. 9), quando afirma:

Qualquer que seja o nome utilizado – normalização, integração ou inclusão – na realidade, o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, condições incapacitadoras, etc. Essa sociedade inclusiva não pode ser construída ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam uma em relação as outras. Muitas dessas diferenças implicam inevitavelmente capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas delas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas. Muitas dessas diferenças requerem tratamento diferenciado, para que às oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem.

Do mesmo modo, tem razão Bueno (1998) ao enfatizar que, para ultrapassar as discussões sobre os problemas de escolarização dos surdos aqui mencionados, estas não podem continuar restringindo-se à defesa do uso desta ou daquela língua, ou da abordagem educacional a ser adotada. É necessário, portanto, levar em consideração as questões que envolvem a surdez e o multiculturalismo², na cultura surda.

Atualmente, poucas pesquisas têm se interessado em analisar a formação de leitores surdos em sala de aula comum, pois alegam, entre outros fatores, a falta de adequação do sistema de ensino, para compreender e atender as suas necessidades especiais, desconsiderando a importância da língua de sinais em tal processo.

Agindo dessa maneira, parte dos pesquisadores que atuam com a temática da surdez parece não ter em mente que o movimento de transformação da sociedade (escola, família, igreja, etc.) é lento e gradativo e que nele estão implícitas relações de luta e poder. Saber que a escolha da possibilidade de uso de uma língua, em detrimento de outra, perpassa por

² Para saber mais sobre o conceito de multiculturalismo, ver a obra de Bueno (1998).

movimentos de tensões e conflitos, torna-se um campo profícuo para o debate sobre letramento e surdez, na escola. Analisar como os surdos estão se apropriando da leitura em sala de aula (comum ou especial) não significa aqui reforçar os velhos paradigmas sobre a educação e surdez (visão clínica-patológica), ao contrário, respeitar aqueles que se inserem no processo de transição do sistema educacional de ensino vem sendo mais um desafio para os profissionais que defendem a educação inclusiva.

Como primeiro passo nessa longa jornada, considera-se imperativa a organização de projetos político-pedagógicos que reconheçam as necessidades educacionais do público da educação especial (BRASIL, 2007). Entender os problemas educacionais dessa população, a partir das poucas oportunidades participativas em eventos de letramentos nos grupos mais privilegiados, parece ser prática necessária na superação das desigualdades impostas em nossa sociedade. Assim, a formação integral e o exercício da cidadania para os surdos passariam, também, pela apropriação da leitura como ferramenta cultural e social de linguagem.

A LÍNGUA COMO CONSTITUTIVA DO SUJEITO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA

Existe abundante literatura sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita do português para crianças surdas, como segunda língua – L2 (GOÉS, 1999; GESUELI; KAUCHAKJE; SILVA, 2003; LODI, 1996, 2002, 2004, 2006; TRENCHÉ; BALIEIRO, 2006; GARINELLO, 2006; SANTANA, 2007; LACERDA; LODI, 2009; LACERDA, 2009; MARTINS; GIROTO, 2008, 2010; GUARINELLO et al., 2012). Em geral, esses estudos referem que, diferentemente dos alunos ouvintes, é possível notar que os surdos iniciarão o processo formal de alfabetização a partir de precárias experiências no uso da língua oral e/ou gesto-visual. Tal fato parece constantemente aquecer o debate na área da surdez, que revela um número significativo de surdos que chegam à escola com pouco conhecimento de mundo e restrito repertório de experiências discursivas que os levem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (SANTANA, 2007; GUARINELLO, 2006; LACERDA, 2009; BOSCO; MARTINS; GIROTO, 2012; BOSCO; MARTINS, 2012).

Diferentemente desta situação, surdos, filhos de pais surdos, parecem enfrentar o processo de escolarização, a partir do uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, em condições de letramento mais satisfatórias (GUARINELLO, 2006). Para os defensores da abordagem bilíngue para a educação dos surdos, a Libras é concebida como a forma mais eficaz no estabelecimento de trocas discursivas no mundo letrado, sendo a língua portuguesa enfatizada como L2 (LODI, 2004, 2006; LODI, LACERDA, 2009; GESUELI, KAUCHAKJE, SILVA, 2001; GESUELI, 2004; SANTANA, 2007; LACERDA; BERNADINHO, 2009; PEREIRA, 2009; MARTINS; GIROTO, 2008, 2010a, 2010b; GUARINELLO *et al*, 2012).

De acordo com Martins (2011), se o aluno surdo tiver oportunidades de mediar situações significativas de constituição de linguagem que envolvem atividades de leitura e o planejamento educacional orientar-se para suas potencialidades e não para suas deficiências, suas chances de se constituir leitor se multiplicarão, à medida que as situações de aprendizagem possibilitem que ela se constitua como interlocutor/ator.

Para que o aluno surdo possa fazer uso social e cultural da leitura como uma ferramenta de linguagem, ele precisará da mediação de um parceiro mais experiente, no caso aqui enfatizado – o professor. É esse profissional quem exercerá um papel fundamental nesse processo, uma vez que é responsável pelo planejamento das atividades de leitura e pelo oferecimento de oportunidades significativas para a criança interagir com o texto em sala de aula, ampliando seus conhecimentos sobre o mundo (MARTINS, 2011). As teses defendidas pelas autoras desse capítulo sustentam-se no aporte teórico que será apresentado a seguir.

Os postulados neovygotskinianos (LEONTIEV, 1978; LÚRIA, 1986; VIGOSTKI; LURIA; LEONTIEV, 2003) sustentam a ideia de que é pela linguagem que o homem constrói a representação da realidade em que vive e destacam o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Para os autores a linguagem assume a função principal de transformar a realidade, sendo esta transformada pelo homem que age *no e sobre* o mundo e que se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Com base no materialismo dialético, conforme Vigostki (2001)³, é possível compreender como as condições sociais e as interações humanas afetam o desenvolvimento das funções cognitivas. Para o autor, as funções psicológicas superiores são estabelecidas, inicialmente, no plano social, por meio da interação entre as pessoas (processo interpsicológico), para posteriormente se tornarem internalizadas, no plano psicológico (processo intrapsicológico). Destaca-se em sua teoria o conceito de internalização como sendo a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação, por parte do sujeito, do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações, o que permite a operação com os signos, na qual a linguagem constitui-se na instância de internalização por excelência.

Smolka (2000), ao discutir o conceito de internalização na teoria histórico-cultural, afirma que esta pode ser caracterizada como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, pois possibilita ver o processo de desenvolvimento e a aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo. Ao conceitualizar a internalização, subsidiada pela teoria histórico-cultural, Smolka (2000) afirma ser perfeitamente possível utilizá-la como sinônimo de apropriação, uma vez que tal conceito implica supor algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro). Embora seu estudo revele que o termo apropriação está impregnado de outras implicações conceituais importantes, ele ganhará relevância quando embasados no materialismo dialético. Dentre os diversos usos do termo, em muitos campos, a autora destacará, na psicologia, os trabalhos de Leontiev e Bakhtin, os quais buscam modos diferentes para conceber e explicar as relações entre signo e ação e investigar as relações entre significado e sentido, linguagem e significação. Para ela, o termo apropriação refere-se

[...] a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas ainda

³ A escrita do nome deste autor aparece de diferentes maneiras na literatura que envolve a produção das suas obras no Brasil, dependendo do idioma de publicação. Nesse texto, será adotada a grafia Vigotski com o objetivo de padronizar a sua escrita em conformidade com a obra consultada (VIGOSTKI, 2001) em relação às citações direta e/ou indireta do trabalho do autor.

há outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar e produzir. Como apontado por esses autores “apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção” (MARX; ENGELS, 1984 apud SMOLKA, 2000, p. 28).

[...] o mais importante [...] é a noção de capacidades e possibilidades humanas relacionadas aos meios – instrumentos, modos – de produção. É essa noção de capacidades humanas relacionadas aos modos de produção que Vygotsky particularmente explora e desenvolve quando elabora a questão da mediação semiótica. (SMOLKA, 2000, p. 29).

Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento da linguagem segue sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. Em outras palavras, pode-se dizer que é a linguagem que estrutura o pensamento e por meio dela organizamos nossas ações. A linguagem adquire, então, uma função de significação, no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento, à medida que sistematiza a experiência direta dos sujeitos. Ao afirmar que as funções psicológicas superiores aparecem inicialmente no plano intersíquico para depois surgirem no plano intrapsíquico, Vigotski (2001) ressalta o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Inicialmente, o autor estabelece que as trocas interativas se dão fundamentalmente no plano verbal, entre aquele que ensina e aquele que aprende. Isso significa que a linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento, com destaque ao uso do signo nesse processo.

Nessa perspectiva, o autor destacará o papel da palavra no desenvolvimento humano, como forma mais pura de interação social. O significado da palavra passa a ser concebido como amálgama estreita da unidade dialética entre o pensamento e a linguagem e como consequência da constituição da consciência e da subjetividade.

Em consonância com os postulados da teoria-histórico cultural, Bakhtin e Volochinov (1992) ressaltam que a palavra, além de ser instrumento da consciência, constitui-se num espaço privilegiado da criação ideológica.

Assim, pode-se dizer que o homem, ao apropriar-se dos meios externos, a partir do uso de elementos mediadores (signos e instrumentos), será capaz de transformar sua relação com a natureza e de dominar seu comportamento. Destacando a linguagem como instrumento privilegiado de apropriação do conhecimento, explicita que a sua constituição se dará na interação entre os seres, possibilitará a compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dentre as diferentes formas de manifestação da linguagem (oral, escrita, gestual e outras), esse estudo destaca que a escola também deverá valorizar a leitura como objeto cultural que tem sua origem nas práticas sociais de escrita.

Sob tais premissas:

[...] a linguagem como um sistema comunicativo não é um dado *a priori* a ser descoberto ou reconstituído. Mesmo como código ou gramática, é de natureza intersubjetiva, não pertencendo ao indivíduo: ao mesmo tempo em que é parcialmente constituído e assumido como dado, precisa ser realizado concretamente em atos de comunicação para que se constitua como “real, possível e significativo” para determinados atores, em determinado lugar. (SIGNORINI, 1995, p. 175).

Assumir tal perspectiva significa reconhecer que os gêneros discursivos são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciado, presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos”, pois cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas sociais em que eles circulam e são criados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 261). Esses autores defendem que a única forma de entender-se o fenômeno da linguagem humana é analisá-lo no cotidiano e na interação entre as pessoas. Ao se dedicarem ao estudo da *linguagem* e não da *língua*, tomam o enunciado como a unidade básica de suas pesquisas e não o código (signo). Em outras palavras, o código (signo) não existe por si só, pois para haver a significação será necessária a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouve, quem lê). Um código dicionarizado não é enunciado e, para tornar-se um, deve ser empregado em um tempo determinado, ser produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. O enunciado constitui-se a partir de dois aspectos distintos: de um lado, a materialidade técnica do

texto e, de outro, aquilo que escapa aos limites da língua, para ascender ao plano da linguagem.

Bakhtin e Volochinov (1992, p. 307) afirmam que:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.

Koch (2003a, p. 12) refere que língua ganha materialidade nas [...] “condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) que são constitutivas de sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito”. Em outras palavras, essa forma de conceber a língua está atrelada diretamente ao surgimento da *linguística do discurso*⁴, que tem como objeto de análise as manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sobre determinadas condições de produção, que podem se constituir em duas ou mais palavras ou de frases. Nesta nova área da linguística, defende-se a descrição e a explicação da “[...] (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, podendo esta se materializar nas mais diversas formas” (KOCH, 2003a, p. 10), nas modalidades verbais-auditivas e/ou gesto-visuais.

A esse respeito pode-se recorrer ao estudo de Jobim e Souza (1994, p. 99) para reiterar que o processo de constituição da linguagem não descarta a existência de regras naturais da língua, porém o seu domínio será limitado se tais regras forem utilizadas como único critério explicativo para sua existência e funcionamento. Ainda, referem que existem “[...] modos muito diferentes de falar, muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social”, pois o “[...] que constitui essas linguagens é algo extralinguístico, que ao trabalharmos a língua na sua relação com a ação

⁴ Grifos da autora (KOCH, 2003a).

humana e com a vida, não encontrou o modo adequado de registrar a língua como fenômeno social”.

À luz dos pressupostos da filosofia da linguagem, segundo Bakhtin e Volochinov (1992), Jobim e Souza (1994), Signorine (1995), Kock (2003a; 2003b) e Schneuwly e Dolz (2004), a essência da materialidade da língua não se constitui por um sistema abstrato de formas linguísticas, pela enunciação individual isolada e nem pela produção articulada da fala. Ao contrário, esta deve ser concebida como um fenômeno social da interação verbal realizada por meio da enunciação, pois engendra a sua própria materialidade. Toda enunciação é, portanto, caracterizada como um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. “[...] Portanto não há um enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e os que sucederam; um enunciado é um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta” (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 99).

Partindo dessa compreensão, a língua não é concebida como um código adquirido *a priori* ao desenvolvimento da criança, mas, sim, constituída nas interações sociais. Reconhecida como prática social de linguagem (FOUCAMBERT, 1997; 2004; CHARMEUX, 2000; VIGOTSKI, 2001; SILVA, 1998; 1991; 2003a, 2003b, 2003c; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a leitura é concebida, sobretudo, como um *processo de constituição de conhecimento*.

Acompanhando Trenché (1995, p. 78), a atividade discursiva não se definirá:

[...] pela apropriação de uma língua existente previamente ao sujeito, mas pela ação do sujeito com e sobre a língua. Embora o conhecimento dos recursos expressivos da língua seja necessário à produção discursiva, eles não são suficientes, pois a tarefa interpretativa não se restringe à decodificação do que é dito e do que é explícito, assim como a expressão não se limita à produção de palavras e frases estruturadas corretamente.

Nessa perspectiva, a língua e a palavra ganham facetas variadas e, portanto, não podem ser compreendidas apenas como uma metodologia linguística. As palavras evocam os contextos nos quais viveu sua vida socialmente tensa e só se tornam “próprias” quando o falante as domina

pelo discurso, tornando-as familiares com sua orientação semântica e expressiva. Dito de outro modo, não se domina um sistema linguístico por um conjunto de itens lexicais (vocábulos), ou pela aprendizagem de regras de estruturação dos enunciados (gramática), ou ainda pela apreensão de um conjunto de princípios linguísticos sobre determinado tema.

Assim sendo, o enunciado de um discurso é compreendido somente quando carregado de algum sentido vivencial, o qual não é tomado de um dicionário, pois evoca sempre os contextos aos quais pode estar associado, como, por exemplo: quem falou, como falou, por que e para que falou, que recursos semióticos usou, etc. Está, portanto, relacionado a uma realidade. Nela se estrutura, ganha profundidade semântica, ou seja, renova suas significações em cada contexto. A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal; não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui em um processo ininterrupto (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992).

De acordo com os autores, o tema se refere ao sentido da enunciação completa, constituindo-se como um elemento inseparável da situação em que foi produzido. Portanto, o tema é definido por elementos verbais (palavras, formas sintáticas, sons, entoação) e elementos não verbais da situação. O tema deve ser único, individual e não reiterável; é a expressão de uma situação histórica concreta, na qual tem origem e se efetua a enunciação. No interior do tema, a enunciação é dotada de uma significação, constituída por elementos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos), que funcionam como aparato técnico para a realização do tema. Porém, o tema não é apreendido por um processo de mero reconhecimento e identificação. Supõe uma forma ativa de compreensão e tem sempre em germe uma resposta. Só essa resposta compreensiva é capaz de apreender o tema.

Assim sendo, o enunciado de um discurso é compreendido somente quando carregado de algum sentido vivencial, o qual não é tomado de um dicionário, pois evoca sempre os contextos aos quais pode estar associado, como, por exemplo: quem falou, como falou, por que e para que falou, que recursos semióticos usou etc. Está, portanto, relacionado a uma realidade; nela se estrutura, ganha profundidade semântica, ou seja, renova suas significações em cada contexto. A língua é inseparável do fluxo

da comunicação verbal; não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui em um processo ininterrupto (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992).

De acordo com os autores, o tema se refere ao sentido da enunciação completa, constituindo-se como um elemento inseparável da situação em que foi produzido. Portanto, o tema é definido por elementos verbais (palavras, formas sintáticas, sons, entoação) e elementos não verbais da situação. O tema deve ser único, individual e não reiterável; é a expressão de uma situação histórica concreta, na qual tem origem e se efetua a enunciação. No interior do tema, a enunciação é dotada de uma significação, constituída por elementos lingüísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos), que funcionam como aparato técnico para a realização do tema. Porém, o tema não é apreendido por um processo de mero reconhecimento e identificação. Supõe uma forma ativa de compreensão e tem sempre em germe uma resposta. Só essa resposta compreensiva é capaz de apreender o tema.

As situações familiares fazem com que a intimidade do contexto em que se situa o ato enunciativo permita que enunciações dispensem o uso de significações explícitas. O tema é aí realizado através da entoação expressiva, sem o auxílio da significação e da articulação gramatical. À medida que a linguagem se desenvolve, as significações se estabilizam, já que todo tema se apoia sobre certa estabilidade da significação, contida nos recursos expressivos. As significações começam a se estabilizar ao se tornarem básicas e mais frequentes nas interações, para a utilização temática dessa ou daquela palavra. Uma palavra representa uma multiplicidade de significações. Para o autor, a significação é apenas uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto e pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos na sua relação com o todo. Sem relação com o todo, não há significação.

Para os autores, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção do autor, é a polifonia do discurso.

Compreende-se, então, que a atividade cognitiva decorrente da leitura, denominada compreensão, desenvolve-se com base em processos dialógicos orientadores da produção de sentidos.

A crença de que a percepção era uma capacidade direta e imediata, dependente apenas dos órgãos de sentidos (audição, visão, etc.) orientou por longo tempo as metodologias ensino da escrita. Nelas aprender a ler era visto como sinônimo de perceber visualmente as letras e ou auditivamente os sons. Dentro do referencial ao qual nos aportamos as funções fisiológicas audição e visão são consideradas capacidades altamente especializadas e que dependem de processos cognitivos. A percepção é uma aprendizagem que depende de experiências anteriores. Não se trata de registro passivo de estímulos, mas de (re)organização constante da estrutura de conhecimento. A atividade discursiva exerce, assim, um papel essencial para que a criança possa usar informações explícitas e implícitas do texto lido. Com o estudante surdo isso não deve ser diferente, pois a compreensão do que significa o ato de ler advém de múltiplos contatos com a escrita, e ganha sentido em práticas discursivas. O trabalho com leitura orientado pelo uso de diferentes gêneros textuais acompanhados de práticas discursivas propicia condições para o aprendizado da leitura crítica, que pressupõe a percepção do texto e seu contexto.

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO UMA PROPOSTA VIÁVEL NO ENSINO DA LEITURA

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao enfatizarem o papel dos gêneros escolares nas práticas de linguagens como objetos de ensino, trazem importantes considerações para pensar e propor o ensino da leitura, na educação de surdos. Embasados nos pressupostos da psicologia e psicolinguística soviética, tendo como principais representantes também os estudos de Vigostki (2001), Leontiev, (1978), Luria (1986), Bakhtin e Volochinov (1992) e Bakhtin (1992), problematizam o ensino dos gêneros orais e escritos com destaque ao papel social da linguagem, da teoria da atividade e seu funcionamento no desenvolvimento do psiquismo humano.

Consideradas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história da humanidade, as práticas de linguagem são vistas

por Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) “[...] a uma só vez, o reflexo como o principal instrumento da interação social”. Nessa perspectiva, as dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, numa situação de comunicação em particular, exigirão para a sua análise a descrição da participação dos sujeitos em situação reais de comunicação. Esses sujeitos são concebidos como atores das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. Entende-se, ainda, que as práticas de linguagem são próprias dos discursos empregados pelos sujeitos, em uma determinada situação, no denominado espaço escolar. Para privilegiar a compreensão sobre o seu o funcionamento, será necessário considerar as “diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73).

Com base nos estudos sobre o “Desenvolvimento do psiquismo humano” descritos por Leontiev (1978), pesquisadores como Koch (2003a e 200b) e Dolz e Schneuwly (2004), balizados pelo conceito de “atividade”, discutem o papel desta na constituição da linguagem verbal, a partir da sua caracterização em três dimensões: motivação, finalidade e realização da tarefa. Parafraseando Leontiev (1971) apud Kock (2003b), pode-se definir a atividade verbal

[...] como uma atividade [...] do ser humano que se transmite até certo grau mediante os signos de uma língua (cuja característica fundamental é a utilização produtiva e receptiva dos signos da língua). Em sentido restrito, deve-se entendê-la como uma atividade na qual o signo linguístico atua como ‘estímulo’ (Vygostky), uma atividade, portanto, em cujo transcurso construímos uma expressão linguística para alcançar um objetivo prefixado (p. 13).

A esse respeito, Kock (2003b) explicita que a realização linguística da atividade verbal depende das condições sociais e psicológicas que a determinam, além do motivo básico da atividade, sendo a sua realização concreta para fins sociais que inclui o estudo do sistema de signos que utilizamos nas interações sociais. Assim, a realização da atividade verbal constitui-se nas condições sociais e psicológicas, determinada pelo motivo básico da atividade materializada no discurso, por meio do uso dos meios desdobráveis de linguagem, tais como: a) seleção de palavras; b) passagem do programa à sua realização; c) projeto gramatical; d) tradução e comparação

de variantes sintáticas; e) fixação e reprodução dos comportamentos gramaticais, unidos à programação motora (fisiológica). Destaca então que o conjunto da atividade e do seu entorno sociopsicológico que interfere na forma da expressão linguística na intervenção verbal são:

- motivação – geralmente não já um motivo único, mas um conjunto de motivos, embora seja possível destacar o motivo central ou dominante;
- situação – que inclui um conjunto de influências internas que afetam um organismo e que, juntamente com a motivação inicial, informam com precisão esse organismo quanto às escolhas que deve realizar; e também a situação objetiva (situação propriamente dita) e a informação sobre a situação distinta nas quais se realizam outras atividades;
- provas de probabilidade – que determina quais, entre as diversas ações possíveis (integrantes de uma atividade completa) tem mais possibilidades de produzir os frutos desejados;
- tarefa-ação – segundo a qual se seleciona a ação que terá mais probabilidade de êxito; consiste fundamentalmente em nosso próprio conhecimento da estrutura e da finalidade de toda a atividade, isto é, trata-se de projetar uma ação das ações (aquela que, de acordo com o “cálculo de probabilidades” tem a maior probabilidade de êxito) para cumprir seu papel específico dentro do conjunto de ações em que se articula a atividade. (p. 14).

Sob tais aspectos, o sujeito idealiza o plano geral do texto (seja oral ou escrito) que, por sua vez, determinará a organização interna do discurso, antes de passar à sua realização em unidades linguísticas. Além disso, a realização verbal da interação verbal também se apoia em aspectos “superficiais”, tais como:

- na língua particular em que se realiza o enunciado, isto é, o sistema linguístico de uma dada língua;
- no grau de domínio da língua;
- no fator funciona-estilístico, que determina a escolha dos meios linguísticos mais adequados dentre toda as possibilidades existentes, de acordo com as condições específicas em que se realiza a comunicação. É responsável, por exemplo, pela seção da forma de dialogada ou monologada, escrita ou falada, do tipo de texto etc., assim como dos aspectos tradicionalmente considerados “estilísticos”;
- no fator afetivo, expressivo;
- nas diferenças individuais em experiência verbal entre falante e ouvinte, que exigem determinadas estratégias por parte do falante

na seleção das formas linguísticas, de acordo com as necessidades e possibilidades do ouvinte;

– no contexto verbal, no sentido de ‘contexto linguístico’;

– a situação comunicativa. (LEONTIEV apud KOCH, 2003b, p 15).

Em outros termos a linguagem, ao ser definida como uma forma de atividade concretizada na atividade verbal constitui-se, portanto, num conjunto de operações do sistema linguístico que, por sua vez representam a articulação das ações individuais em que se estrutura a atividade, e um objetivo final que, como o motivo inicial, tem um caráter basicamente linguístico. No processo de realização da atividade mediante as ações verbais (atos de verbais), Kock (2003b, p. 16) descreve ser preciso distinguir em duas fases: a estruturação da motivação inicial e a realização superficial dessa motivação. Nos dois momentos, é preciso levar em conta os “[...] determinantes não linguísticos, fundamentalmente de caráter psicossociais, devendo, inclusive, a manifestação superficial explicar-se, em grande parte, por tais fatores”.

Ao propor o ensino da leitura por meio da abordagem do ensino de gêneros, abrem-se novas possibilidades para que alunos surdos usuários de Libras compreendam que sua utilização serve como suporte de uma atividade de linguagem. Nessa perspectiva, o professor deve considerar para o planejamento de uma sequência didática de ensino da leitura que o gênero se materializará em três dimensões discursivas

[...] 1) os conteúdos e os conhecimentos que tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos forma sua estrutura. Outrossim, o gênero atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 75), ao enfatizar o papel dos gêneros na escola, ressaltam que esses devem funcionar para além de um instrumento

de comunicação, mas, principalmente, como um objeto de ensino e aprendizagem. Em outros termos, os gêneros devem se constituir como ponto central do planejamento e desenvolvimento dos planos de estudo, que envolvem a progressão escolar do aluno frente ao currículo escolar.

O uso de uma sequência didática para o ensino da leitura na escola pode, então, constituir-se como um elemento importante no processo de apropriação da leitura por alunos surdos que, ao utilizar os gêneros em suas práticas de linguagem de referência, definida uma possibilidade de domínio real da linguagem, podem se posicionar frente às exigências comunicativas com as quais são confrontados.

Tal pressuposto fundamenta-se na ideia de que a escola é o lugar privilegiado de ensino e aprendizagem nas práticas sociais de linguagem que ela produz, orientadas para os pontos fortes capazes de: a) fomentar a necessidade de criação de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz, favorecendo o desenvolvimento do pensamento em progressão na apropriação do gênero enfatizado; b) favorecer a sua utilização nas mais variadas situações escolares; c) garantir a construção do sentido do seu uso autônomo nos processos de aprendizagem em que se apresentam na escola; d) enfatizar o seu uso a partir das contribuições das práticas de referência, ressaltando a importância da sua dimensão comunicativa nas práticas de linguagem.

Destarte, o ensino da leitura na educação dos surdos, balizada pelo uso do gênero, exigirá dos envolvidos uma decisão didática sobre o cumprimento de objetivos específicos de aprendizagem, tais como: “[...] aprender e dominar os gêneros, para conhecê-lo ou apreciá-lo para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e [...] desenvolver a capacidade de ultrapassar o gênero e transferi-los para outros gêneros próximos ou distantes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80).

Com base nas considerações descritas sobre a utilização dos gêneros na organização de uma sequência didática de ensino da leitura, implicará, acima de tudo, considerá-la como uma atividade verbal, que tem a sua “[...] origem nas situações de comunicação”, imersas em interações sociais determinadas, ocupando um papel fundamental na explicação de seu funcionamento (apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73), de forma a ser concebida como:

[...] ação de produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais e ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade linguística). [...] Toda ação de linguagem implica, o desenvolvimento de capacidades por parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; PASQUIER; BRONCKAT, 1993 apud SCHNEUVLY; DOLZ, 2004, p. 73-74).

Assim posto, entende-se que é por meio da utilização de diferentes gêneros discursivos que os surdos poderão vivenciar práticas reais de linguagem em suas atividades escolares. Exemplos de trabalhos que buscam investigar as contribuições destas proposições na área da surdez podem ser constatados nos estudos de Pereira (2009). Essa autora relata que as sequências didáticas podem facilitar a compreensão dos aspectos composicionais dos gêneros linguísticos aplicados aos usos e em que a linguagem é empregada nas esferas sociais de comunicação.

Na mesma direção, é possível identificar outro material, cuja finalidade foi apresentar e descrever sugestões de uso de uma sequência didática para o ensino da leitura e escrita para surdos, denominado de “Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda”, elaborado por Maria Cristina da Cunha Pereira, em parceria com os profissionais da Diretoria de Orientação Técnica, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Tal material ampara-se nos estudos de Kaufman, Rodriguez (1995), Marcuschi (2002), Salles et al. (2002), entre outros, que discutem a escrita como prática social de linguagem, que privilegia a natureza funcional e interativa, em detrimento dos aspectos formal e estrutural da língua.

O material em questão recomenda que as atividades de leitura devem considerar um maior número possível de gêneros, para que os alunos surdos sejam capazes de interpretá-los na língua de sinais e explicitar as características composicionais dos textos lidos (aspectos linguísticos e extralinguísticos característicos do discurso verbal). Ao organizar o ensino da leitura dessa forma, o professor possibilitará ao aluno atribuir sentido ao que está lendo, ao mesmo tempo em que o acesso ao texto escrito lhe possibilitará se familiarizar com a Língua Portuguesa. Reiterando o

posicionamento de Marcuschi (2002), pode-se enfatizar que o trabalho com gêneros textuais será sempre uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus diversos usos no dia a dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de algum gênero. Na expressão dos gêneros textuais, um ou mais tipos textuais podem ser usados. O autor definirá, então, o tipo textual como sendo a expressão usada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, etc.).

No trabalho com a variação dos tipos textuais empregados por Schneuwly e Dolz (2004) foram utilizados como referência, para o ensino das capacidades dominantes de linguagem, as habilidades de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. Sabe-se que alunos surdos são partilharem dos mesmos contextos histórico-sociais comunicativos que os ouvintes e, por sofrem interferência das tecnologias em suas atividades diárias, é de se esperar que façam uso dos gêneros textuais. Os gêneros textuais expressos pelos ouvintes oralmente, como recado, entrevista, debate, conversa, regras de jogos, exposição, por exemplo, podem também ser utilizados pelos alunos surdos em Língua Brasileira de Sinais. O uso de diferentes gêneros textuais, em Libras, certamente propiciará a esses alunos, usuários da modalidade de linguagem sinalizada, elementos para que possam entender e, posteriormente, utilizá-los na Língua Portuguesa.

Além do uso de diferentes gêneros textuais, o professor pode possibilitar condições para que os alunos surdos reflitam sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. Tal reflexão deve ter como objetivos a compreensão e a produção de discursos na Língua Portuguesa e não a memorização de regras sem compreensão. Entretanto, conforme aponta Sobral (2009, p. 86) ao discutir o conceito de gênero textual, há que se lembrar que as estratégias de ensino da leitura não devem ficar presas apenas ao seu aspecto de significação (ligado ao sistema da língua), e de composição da estrutura textual, mas ao contrário disso deve-se apoiar na constituição do sentido (ligado ao sistema de uso da língua) e da estruturação arquitetônica dos textos dos discursos. Acrescenta-se ainda que “O sentido, nesses termos, só advém com a mobilização do texto por um discurso a partir do gênero, e essa mobilização deixa marcas no

texto, mas remete sempre a uma dimensão intratextualizada, mas não menos extratextual, na qual se devem buscar os elementos discursivos/genéricos que, combinados com o/no texto, constituem o cenário do evento instaurado por todo ato da enunciação” (p. 87). Por conseguinte, a identificação das formas e de combinações dos discursos, a saber: texto descritivo, narrativo, dissertativo, e instrutivo etc., sempre serão produzidos a partir de formas que, se combinam de diferentes maneiras. Por sua vez, não se esgotam em inscrição dos gêneros, pois o que confere sentido ao texto, conforme aponta Sobral (2009, p. 87),

[...] é a sua convocação em discurso/ pelo discurso no âmbito de algum gênero, o que implica uma dada esfera de atividades e uma dada maneira social-histórica-ideológica de recortar o mundo, ou melhor, a parcela concebível do mundo no âmbito de cada esfera. O que mobiliza esses tipos de texto são as estratégias discursivas, os funcionamentos discursivos, o projeto enunciativo (que vai além das “intensões comunicativas”) [...].

[...] Em outros termos, tema, estilo e forma de composição só fazem sentido no âmbito de uma arquitetônica, sempre autoral, vinculada a um projeto enunciativo, sendo o texto o plano do material que tem por conteúdo o mundo humano e por forma o gênero [...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre propostas de ensino da leitura na educação dos surdos não é uma tarefa fácil. Muito se tem pesquisado e produzido sobre o nível insatisfatório de letramento desse grupo em processo de escolarização. Dentre as causas mais citadas destacam-se a falta de estrutura da escola em considerar as singularidades de natureza linguística, cognitiva, política e cultural desses estudantes.

Nesse capítulo foram apresentados alguns conceitos na perspectiva de construir elementos que visem orientar uma abordagem teórico-pedagógica sobre o ensino da leitura da educação dos surdos. Nessa abordagem concebeu-se que a apropriação do português escrito deve ser guiada por processos de produção de sentido situados sempre em contextos sócio-historicamente marcados por práticas discursivas e/ou processos inferenciais. Ressalta-se nele, de um lado, a importância de um trabalho de leitura voltado para os usos sociais dos gêneros textuais e, de outro, o papel

que a Língua de Sinais pode vir a ter nesse processo de apropriação, já que o que se focaliza são os usos dos códigos linguísticos e não os códigos em si. Essa é uma abordagem que não coloca Português escrito e LIBRAS em pólos opostos, mas os aproximam porque na perspectiva teórica adotada – sóciointeracionista, do ponto de vista de quem se apropria dessas línguas, o discurso e a interpretação são orientadores no produção de sentidos.

Aliada a essas premissas, destaca-se a necessidade de reflexão sobre os modelos explicativos de linguagem que podem subsidiar o ensino da leitura em diferentes esferas sociais de produção do discurso (escola – família – trabalho) (MARTINS, 2011).

Com base nos estudos de Bakhtin e Volochinov (1992; 1992) e Dolz e Schneuwly (2004), argumentou-se a favor de que a abordagem didática de uso de gêneros textuais pode ser uma alternativa viável e eficaz na transformação das relações dos estudantes surdos com a leitura e como esta pode auxiliar a modificar o modo (precário na maioria das vezes) como eles têm se apropriado dos conhecimentos veiculados na e pela escola. Tomar a leitura como um instrumento e material de linguagem que permite a elaboração de pontos de vistas sobre o mundo e sobre a compreensão dos conflitos sociais nele existentes, pode se constituir em uma ferramenta de transformação social e de ruptura das condições de perpetuação da ideologia dominante na educação dos surdos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.
- BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C.C.; MASSI, G. *Letramento: Referências em Saúde e Educação*. São Paulo: Plexus, 2006.
- BOSCO, D.C.; MARTINS, S.E.S.O.; GIROTO, C.R.M. Alunos com surdez e o processo de inclusão: uma análise de discursos sobre língua de sinais. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, Araraquara: FClar/ Unesp, V. 7, n. 3, p. 73-104, 2012.
- BOSCO, D. C.; MARTINS, S. E. S. O. Escolarização de alunos surdos na atualidade: dilemas e perspectivas. In. GADOTTI, M. T.; ROMUALDO, C.; ZUIN, P. B. (Org.). *Perspectivas da Educação para o Século XXI*. Franca: Riberião Gráfica Editora, 2012. p. 84-102.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado na área da Surdez*. Brasília: Secretaria da Educação Especial e Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2012.
- BUENO, J.G. Surdez, linguagem e cultural. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.
- CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p 95-129.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.
- GIROTO, C.R.M; POKER, R.B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini, OMOTE, Sadao (Org.). *Tecnologias nas práticas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; SãoPaulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-24.
- FERNANDES, M. E. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P., ANGELIS, C M.; MASSI, G. *Letramento: referencias em saúde e educação*. São Paulo: PLEXUS, 2006, p. 117-144.
- FRAGOSO, A.C.P.F. *Relações de surdos com a leitura e estratégias utilizadas*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FRIÃES, H.M.S. *Compreensão de textos de adolescentes surdos*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- _____. *A Criança, o professor e a leitura*. Trad. Marilene Chen e Carlos Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GESUELI, Z. M.; KAUCHAKJE, S.; SILVA, I. R. *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Leitura e Escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 39-49.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- GUARINELLO, A. C. Letramento e Linguagem nas Práticas Escritas com Sujeitos Surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: Referências em Saúde e Educação*. São Paulo: Plexus, 2006, p. 348-367.
- GUARINELLO, A. C.; CLAUDIO, P. D.; FESTA, P. S. V.; CARVALHO, H. A. S. de. Grupo terapêutico fonoaudiológico: português para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. (Org.). *Fonoaudiologia em contexto grupais: referencial teórico e prático*. São Paulo: PLEXUS, 2012, p. 161-182.
- KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1995.
- KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. *O texto e a construção do sentido*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003b.
- LACERDA, C.L *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 65-80.
- LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilingue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.11-32.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the deaf-world*. San Diego, California: DawnSignPress, 1996.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo humano*. Trad. de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006a.

- _____. Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: Referências em Saúde e Educação*. São Paulo: Plexus, 2006b, p. 244-273.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARTINS, S. E. S. O. *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- MARTINS, S. E. S.; GIROTO, C. R. M. A leitura e a escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngue. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial*. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2008, p. 197-220.
- _____. Proposta de avaliação da leitura e da escrita para alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10^a – Educação Especial e o uso das tecnologias de informação e comunicação em práticas pedagógicas inclusivas, 2010. *Anais...* FFC-Unesp/Marília, 2010a.
- _____. Surdez, linguagem e educação inclusiva. Módulo 12. Deficiência auditiva em Educação Especial. *Material didático utilizado no curso de Formação para o concurso público para provimento de cargo efetivo de professor de Educação Básica I, PEB II, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria do Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TVs Educativas, 2010b, 1-36.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, 19-36.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 150-162, 1999.
- PEREIRA, M. C. C. *Leitura, escrita e Surdez*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.
- SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para *Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

- _____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 71-94.
- SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A.B. (Org) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995, p. 161-200.
- SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: PLEXUS, 2001.
- SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo, 3.ed: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O ato de Ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.
- _____. *Trilogia pedagógica: leitura em curso*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.
- _____. *Trilogia pedagógica: unidades de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.
- _____. *Trilogia pedagógica: conferências de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003c.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SILVA, I. R.; BITTENCOUT, Z. Z. L. C.; GESUELI, Z. M. O processo de letramento do aluno surdo e a questão dos gêneros do discurso. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: ABEU; Oficina Universitária: Marília, SECADI/CAPES/UAB/MEC, 2012, p. 171-188.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, abr., p. 26-40, 2000.
- SOUZA E JOBIM, S. *Infância e linguagem: Bahtin, Vygostky e Bejamin*. Campinas: Papyrus, 1994.
- SOBRAL, S. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 2009.
- TRENCHÉ, M. C. B. *A criança e a linguagem no contexto escolar*. 1995. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- TRENCHÉ, M. C.; BALIEIRO, C. R. Linguagem, escrita, produção de sentidos e a criança surda: questões para a clínica fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P., ANGELIS, C. M; MASSI, G. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo, PLEXUS, 2006, p. 320-347.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.