

Leitura e surdez

Maria Cristina da Cunha Pereira*
Lodenir Becker Karnopp**

Uma breve análise da atual situação de ensino da leitura evidencia que a escola brasileira, de forma geral, está preocupada essencialmente com o ensino das normas do “bem falar e bem escrever” a língua portuguesa, dando à leitura um espaço mínimo. No ensino geral da língua portuguesa, a preocupação do professor é sanar o “erro” ortográfico, vocabular e gramatical de seus alunos. Como consequência, o ensino de língua é situado no limite da frase e de sua seqüenciação, propiciando que o texto seja visto como uma seqüência indefinida de palavras e frases (Silveira, 1998).

Esse cenário está também presente no ensino da língua portuguesa para surdos. A literatura sobre surdez se refere à compreensão da leitura como uma tarefa difícil para alunos surdos. Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade parece decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas sintáticas.

No que se refere ao vocabulário, este é apontado, tanto por professores, como pesquisadores, e até pelos próprios surdos, como um dos grandes responsáveis pelas dificuldades de leitura dos surdos.

Góes (1996) entrevistou professores e alunos surdos, entre 14 e 26 anos de idade, que freqüentavam ensino supletivo e todos atribuíram as dificuldades dos surdos na leitura e na escrita ao domínio insuficiente do vocabulário. Dos depoimentos dos sujeitos de Góes parece subjacente a idéia de que aprender português im-

* Dr. em Letras - UNICAMP, PUCSP.

** Dr. em Letras PUCRS - Profa. da ULBRA.

plica o domínio dos itens lexicais. Embora o vocabulário seja um aspecto importante, o maior ou menor desenvolvimento não caracteriza maior ou menor conhecimento da língua.

Fernandes (1990, 2003) analisou o desempenho, na compreensão e reprodução de textos de 40 surdos adultos, com diferentes graus de escolaridade, desde a quarta série do ensino fundamental, até o ensino superior completo.

Apesar de diferenças significativas entre os sujeitos, a grande maioria apresentou dificuldades na compreensão das palavras, o que, segundo Fernandes, consistiu em um dos principais fatores que impediram a organização conceitual dos textos lidos. Esta dificuldade se manifestou não apenas no não entendimento de palavras lidas, mas ainda na confusão de uma palavra com outra já conhecida, levando à deturpação do significado de uma frase ou mesmo de todo o texto. Para a mesma autora, o que faz do surdo um usuário não-competente em potencial, no aspecto lexical, é que sua exposição ao léxico é muito menor que a de um ouvinte. Isto ocorre não só porque não ouve as palavras, mas porque não as lê, quer por falta de hábito quer pela dificuldade que a leitura, de modo geral, lhe acarreta.

Aos argumentos apresentados por Fernandes, acrescentaríamos que a ênfase, no ensino da leitura e da escrita para surdos, se dá ao vocábulo. Ensina-se uma lista de vocábulos que, mais tarde, serão combinados para formar frases.

Cárnio (1995), ao pesquisar a importância da leitura e da escrita na vida de adolescentes surdos, constatou que, embora relatassem prazer pela leitura, muitos demonstraram dificuldades acentuadas na compreensão de textos, o que, segundo ela, se deve provavelmente ao fato de as professoras não realizarem um trabalho de compreensão textual, mas sim vocabular.

O ensino da leitura e da escrita com base em vocábulos é relatado pelos sujeitos de Almeida (2000), a qual estudou a leitura e a reprodução de textos por dois adultos surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira. De acordo com eles, a professora ensinava uma palavra escrita, mostrava a figura correspondente e fazia o sinal. Depois mostrava a figura novamente, o sinal e a escrita da palavra e, por último, quando queria que os alunos lessem, tirava a figura e o sinal e deixava só a forma escrita. No ditado, fazia o sinal e os alunos escreviam o sinal ou ditava as palavras.

Ao analisar a leitura de seus sujeitos, Almeida constatou que eles procediam à leitura de palavra por palavra, o que resultou na não compreensão dos textos. Além disso, apresentaram uso significativo do alfabeto digital, utilizado tanto para acessar o significa-

do das palavras lidas, como para decodificá-las, sem compreensão do significado. Ao ser solicitado que reproduzissem o que leram, ambos construíram um outro texto, relacionado ao cotidiano de cada um, com base em um ou outro vocábulo dos textos originais.

Como referem Paul e Quigley (1994), a dificuldade de vocabulário é influenciada, entre outros fatores, pelo conhecimento anterior, pela habilidade do leitor em usar as pistas contextuais, pelo contexto em que a palavra é usada, pela frequência em que aparece e pela multiplicidade de significados.

Ao adotar práticas educacionais em que o foco é o vocábulo isolado, a escola leva os alunos a prestarem atenção às palavras individualmente, preocupando-se em entender o significado literal das palavras e não buscando um sentido mais amplo no texto.

Em relação ao aprendizado das estruturas sintáticas, predominam ainda hoje, na educação de surdos, modelos que têm, como princípio, a organização das palavras em frase. Tendo, como desencadeadores, perguntas (como, por exemplo, onde? o quê?), formas geométricas (como triângulo para uma categoria gramatical, quadrado para outra, por exemplo), ou cores (como vermelho para uma categoria gramatical, azul para outra, por exemplo) os alunos devem construir suas orações, não sendo admitidas aquelas mal estruturadas ou incompletas. As estruturas trabalhadas com os alunos obedecem a um critério de complexidade sintática.

O controle das estruturas sintáticas também se dava nos textos. Assim, materiais escritos para leitores ouvintes eram simplificados para leitores surdos, tanto em relação ao léxico como às estruturas sintáticas, e outros novos eram escritos, sempre obedecendo ao critério de simplificação de forma a serem compreendidos pelos alunos.

O desenvolvimento de materiais de leitura sintaticamente controlados especificamente para surdos se fundamentava, segundo Moores (1996), em dois argumentos: o de que existe incompatibilidade entre o conhecimento lingüístico, o inferencial e o experiencial da criança surda e o adotado nos materiais comuns de leitura, e o de que no início do processo os leitores surdos necessitam de ajuda especial para decodificação das palavras.

A crítica ao controle da sintaxe é a de que faz uso de frases separadas do discurso, mais próximo da situação de leitura na vida real. Kretschmer e Kretschmer (1986) ressaltam que os alunos surdos, como os ouvintes, aprendem a sintaxe na medida em que se envolvem em trocas conversacionais, em escritas interativas ou em diálogos autênticos. Acrescentam, ainda, que as crianças, ao adquirirem linguagem, não se detêm no refinamento sintático, mas

no uso da sintaxe na interação. Defendem que os programas de desenvolvimento de linguagem deveriam focalizar a conversa e não o domínio das formas sintáticas da língua.

A ênfase no ensino de vocábulos, assim como a simplificação e o controle no uso das estruturas sintáticas, pareciam ter como objetivo facilitar a aquisição da língua por crianças surdas. O princípio da facilitação no ensino da língua parece ter como subjacente a imagem de um interlocutor incapaz de operar na constituição de seu conhecimento de língua.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), pesquisadores da área da linguagem e da educação de surdos, ressaltam que o conhecimento de cada palavra e de sua classe gramatical não é a base para a compreensão da leitura. Para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos, que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, não apenas de vocábulos isolados. Permite também lembrar o que leram, um processo que é ajudado pela integração de informação nova àquilo que já sabem. Para os mesmos autores, o conhecimento que as crianças trazem para os textos inclui histórias que são passadas através das gerações, assim como acontecimentos do dia-a-dia, regras e valores culturais. Todo esse conhecimento é mediado pela linguagem e desempenha papel importante na habilidade de compreender o texto escrito.

Além do conhecimento sobre o mundo físico e social e sobre a cultura, trazemos para a atividade de leitura, como destacam Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), conhecimento sobre a própria leitura, conhecimento letrado, assim como conhecimento sobre as palavras e a sintaxe.

Ainda para Lane, Hoffmeister e Bahan, para ler, as crianças surdas, como todas as crianças, necessitam de conhecimento letrado para encontrar as palavras e as estruturas frasais e para planejar estratégias que possibilitem a compreensão do texto. Necessitam de conhecimento cultural e de mundo de modo que possam recontextualizar a escrita e derivar significado. No entanto, diferentemente de outras crianças, as surdas, particularmente as filhas de pais ouvintes, chegam geralmente à idade escolar sem terem adquirido uma língua.

Considerando-se que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os seus usuários, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo e da língua que vai ser usada na escrita, tornando pos-

sível a eles entender o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.

Considerando os estudos lingüísticos do processamento cognitivo da informação, o leitor, na concepção aqui adotada, é um agente que, em contrapartida com o autor, processa, por um conjunto complexo de ações, as informações oferecidas pelo texto, estabelecendo conexões informativas co-textuais e contextuais. Logo, cada ato de leitura é a produção interativa eficaz de conhecimentos novos, na comunicação humana (Silveira, 1998, p. 150).

Pesquisas mais recentes sobre a compreensão de leitura de alunos surdos, submetidos a uma concepção de leitura como atribuição de sentido, apontam para mudanças significativas tanto na relação com a leitura quanto no desempenho.

Friães (1999) analisou a compreensão de leitura de alunos surdos, do Ensino Fundamental de uma escola especial com o objetivo de entender como se dá a compreensão da leitura por estudantes surdos e qual o papel que a restrição do vocabulário tem no desempenho dos mesmos. Numa primeira etapa, ela aplicou um questionário a 100 alunos, visando obter dados sobre seus hábitos de leitura.

Na segunda etapa de seu estudo, Friães (1999) solicitou a 10 estudantes da sétima série do Ensino Fundamental que escolhessem um texto, o qual deveria ser lido e reproduzido oralmente ou através de sinais. Os textos foram escolhidos pelos alunos dentre várias revistas semanais, que estavam dispostas sobre uma mesa. Após a leitura, a pesquisadora pedia que o aluno lhe contasse o que leu, depois do que formulava três questões: Foi difícil? Que dificuldades você teve para entender? O que você fez para resolver essas dificuldades? Todos os sujeitos foram filmados com equipamento de vídeo-teipe e os dados foram transcritos posteriormente.

Na terceira e última etapa do estudo, Friães repetiu os mesmos procedimentos adotados na segunda etapa com os mesmos alunos que haviam participado da segunda etapa um ano antes e que cursavam nessa época a oitava série do ensino fundamental. Cada aluno escolhia um texto, o reproduzia e, em seguida, lhe eram feitas quatro perguntas: as três já formuladas na segunda etapa e mais uma: Por que você escolheu esse texto? Como na segunda etapa, todos os sujeitos foram filmados com equipamento de vídeo-teipe.

A análise dos dados da primeira etapa do estudo evidenciou que, segundo os alunos entrevistados, a leitura esteve presente desde cedo em suas casas, todos entraram cedo na escola especial e foram expostos desde cedo a materiais escritos. Em relação à se-

gunda e à terceira etapas, Friães concluiu que, contrariamente à afirmação de que os surdos não entendem o que lêem, todos os sujeitos do estudo demonstraram ter compreendido os textos lidos, mesmo referindo desconhecimento de alguns vocábulos. A pesquisadora atribuiu esses resultados, em primeiro lugar, à preocupação da escola e dos pais em ampliar o conhecimento de mundo, não só através da interlocução com outros parceiros, como do hábito de leitura. Um segundo fator referido por Friães relaciona-se à atitude da família dos alunos que, além de incentivar a leitura e propiciar materiais com diferentes tipos de textos, lia, e neste sentido, funcionava como modelo para os filhos. Como terceiro fator, a pesquisadora cita a concepção de leitura que os alunos parecem ter desenvolvido, não se limitando a decodificar os símbolos gráficos, mas atribuindo sentido aos textos lidos.

Com o objetivo de estudar a relação que surdos adultos têm com a leitura, Frago (2000) entrevistou três sujeitos que se diferenciavam bastante quanto à competência no português e na Língua Brasileira de Sinais. Dois dos sujeitos apresentavam dificuldades acentuadas em relação ao uso do português, embora fossem usuários da Língua Brasileira de Sinais. Após a entrevista, apresentou aos sujeitos um texto que eles deveriam ler e reproduzir o texto para a pesquisadora.

Mesmo apresentando dificuldades para compreender o que lê, e referindo ler apenas revistas que contivessem fotos que o auxiliassem na compreensão dos textos, um dos sujeitos relatou recorrer à leitura para aprender novas palavras. Já o segundo sujeito referiu ler para se manter informado, mas afirmou considerar a leitura uma tarefa que exige muito esforço e por si só não é prazerosa. Ainda que sentisse dificuldade para atribuir sentido a todas as palavras, tentava suprir com o contexto, o que lhe possibilitou uma compreensão global do texto. Apenas o terceiro sujeito demonstrou bom conhecimento tanto da Língua Brasileira de Sinais como do Português. Relatou ler muito, conviver em um ambiente familiar que valoriza a leitura e a tem como atividade importante para o desenvolvimento intelectual e cultural, além de prazerosa.

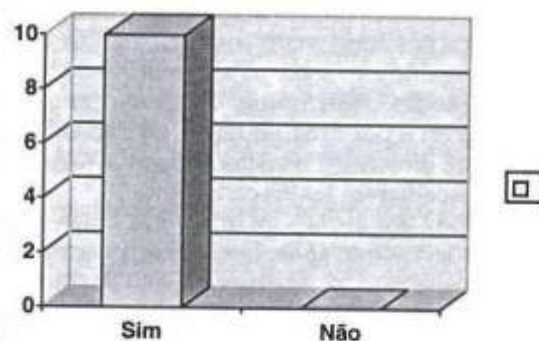
Como conclusão, Frago ressalta que o domínio da leitura é possível para a pessoa surda e se apóia fundamentalmente no fato de ela dominar uma língua. Acrescenta, ainda, que não importa a língua na qual o ensino da leitura se baseie, o importante é que exista uma língua adquirida e que a pessoa seja capaz de pensar no funcionamento das duas línguas.

Com o objetivo de investigar aspectos relacionados às práticas de leitura e escrita de estudantes surdos universitários que

estavam ingressando no primeiro semestre do curso universitário, Karnopp (2001) entrevistou 10 surdos, sendo 9 provenientes de escolas de surdos e fluentes em língua de sinais e um aluno proveniente de escola de ouvintes. Os dez sujeitos ingressaram na universidade em diferentes cursos: arquitetura, artes, educação física, geografia, informática e pedagogia.

A pesquisa foi realizada em dois momentos: primeiramente foi entregue o questionário escrito e os alunos responderam às questões propostas em língua portuguesa. No segundo momento a entrevista foi filmada em língua de sinais e um entrevistador surdo dialogou com o grupo sobre aspectos relacionados às práticas de leitura, análise e produção textual dos surdos. Para o presente texto foram selecionadas somente as questões que se referem às práticas de leitura dos estudantes. As questões selecionadas foram as seguintes:

Você gosta de ler? Por que você lê?



É interessante observar que todos os alunos responderam de forma afirmativa que gostam de ler, e, dentre as justificativas apresentadas, registramos:

É importante saber ler, conhecer palavras, novas informações, etc. Para conhecer histórias, imaginar, ler Caras, revistas, jornais, ler cartas ... (A01)¹

... acho importante aprender o que tem escrito, ou é só pedir amigos que eles explicam p/ mim e fica mais fácil. (A02)

É importante conhecimento das palavras de português. (A03)

¹ As respostas dos alunos surdos foram catalogadas numericamente.

... porque eu preciso escrever... (A04)

... é muito fundamental para a minha vida... (A05)

Sim, porque tem alguns livros que contam histórias e eu posso imaginar como é a história. (A06)

Eu gostou de ler, porque eu aprendei na aula e preciso escrever redação em português, carta, também. (A07)

... Eu adorei ler revista Caras, jornal... (A08)

Muito difícil português, sempre olho jornal, revista mais gosto esporte, internet e e-mail. (A09)

Sim. Porque é muito importante saber ler; gosto muito de ler; traz novas palavras, novas informações, etc... (A10)

Um dos aspectos observados nas respostas refere-se às ilustrações utilizadas nos textos, sendo uma das pistas que ajudam na tarefa de antecipação de significados durante a leitura dos mesmos. Assim, surgiram citações da revista Caras, pela utilização de uma grande quantidade de fotos na veiculação das informações e também porque as ilustrações funcionam como elementos facilitadores na construção dos significados sobre as informações do texto.

A preferência por textos com figuras ou fotos também foi constatada por Friães (1999) e por Fragoso (2000). Ao serem solicitados que escolhessem, de diferentes revistas semanais, dois textos para serem lidos, todos escolheram textos com fotos.

Outra questão dirigida aos alunos foi quanto às aulas de português, solicitando sugestões quanto ao ensino. Assim, perguntou-se:

Quais os objetivos que você acha importante desenvolver nas aulas?

Alunos	Entender o significado das palavras	Traduzir o texto para a LIBRAS	Ler	Entender o texto	Escrever	Outros (ilustrações, fotos)	Falar
A01	x	x	x	X	x	x	
A02	x		x	X	x		
A03	x	x	x	X	x	x	
A04	x	x	x	X		x	
A05	x	x	x	X	x	x	
A06	x		x	X		x	
A07		x					
A08	x	x			x	x	
A09	x	x	x	X	x		x
A10	x	x	x	X	x	x	
Total	9	8	8	8	7	7	1

No quadro acima, chama a atenção a resposta do aluno A07, que privilegiou, nas aulas de português, somente a tradução dos textos da língua portuguesa para a Língua de Sinais Brasileira. Outros aspectos a salientar referem-se à prioridade do entendimento das palavras sobre o entendimento do texto, da prioridade da leitura sobre a escrita. Por fim, um único aluno selecionou a fala como um dos itens a serem trabalhados durante as aulas de português.

Solicitou-se também aos alunos que contassem a sua experiência na escola quanto às aulas de português.

Entre os depoimentos apresentados, destacam-se:

Eu entendia o significado das palavras através da LIBRAS. Eu aprendia com meus colegas. A professora ouvinte ensinava alunos surdos e eu entendia pouco. (A01)

As vezes me aprendo sozinha; as vezes me comunico com as minhas colegas se tiver as disciplinas difíceis! (A02)

... minha família ajuda muito no (meu) português. (A03)

Eu preciso aprender mais claro em qualquer aula. (A04)

Leio jornal, aprendi pouco português por causa da professora, ensinou mal. (A05)

... faltou (a leitura de) livros no colégio. (A06)

... meu irmão ensinou claro para mim, por causa carta... (A07)

... eu entendo o significado das palavras mas eu não consigo muitas vezes ler um texto ou um livro – não entendo! (A08)

... aprende português, explica texto junto intérprete LIBRAS ótimo, claro. (A09)

... aprendi (na escola) os verbos no passado, presente, futuro etc... os pronomes... também gostei como escrever, colocar as frases corretas. (A10)

Além disso, muitas outras experiências desagradáveis surgiram nos relatos:

Eu não conhecia muitas palavras de português. Eu escrevia e as pessoas não entendiam o que eu escrevia; Eu aprendia sozinha. Às vezes os professores faziam ditado oral; era horrível; ficava envergonhada; Meu irmão, em casa, me ensinava claramente português. A professora não era clara. Os alunos não compreendiam o texto, a leitura; [...] faltou livros no colégio; Eu não acostumei na ULBRA, fico

confusa e nervosa. Tenho vergonha que as pessoas não entendem as frases que escrevo. (A01)

As vezes os professores passavam o ditado!! É horrível demais! Ele me repetia 4 vezes de cada palavras. E p/ os ouvintes é diferente! Tudo bem! (A02)

Foi horrível, porque professor não explica mais claro para mim? elas não conhecem bem a vida do surdo. Só dicionário. (A03)

Eu escrevi errado frase de português. As pessoas não entendem! Por causa o texto para a Libras. (A08)

As respostas apontaram para a importância da língua de sinais em suas práticas de leitura; para o apoio familiar na realização das tarefas; para a importância da participação de profissionais intérpretes; para a necessidade de auxílio quanto às dificuldades advindas do processo de entendimento dos textos; para a elaboração de atividades pertinentes que respeitem as especificidades linguísticas dos surdos.

Você costuma ler?

(8) Sim (80%)

(2) Não (20%)

Com que frequência?

Segundo os dados das entrevistas, leitura de jornais, de revistas e da internet é realizada diariamente por 6 alunos.

Dois alunos (A04 e A07) apontaram que eventualmente lêem textos em jornais ou revistas e não realizam outro tipo de leitura. Dois alunos (A06 e A10) não responderam.

Quanto aos tipos de texto lidos, os alunos responderam:

A01- Notícias, todos os tipos, textos pequenos, jornal, Cláudia, Caras, Capricho e Super Interessante.

A02 – Notícias, novidades.

A03 – Histórias, notícias, texto bom e claro para surdos.

A04 – Jornal e revista Caras.

A05 – Esportes, Veja, Caras.

A06 – Romance, texto sobre jovens, mundo.

A07 – Revista Cláudia.

A08 – Revistas.

A09 – Esporte, Internet e TV legendada fácil claro, também do jornal.

A10 – Qualquer tipo de texto, leio todos os tipos...

Destacam-se, nas respostas, a prioridade e acesso à leitura de jornais e revistas e raras leituras de livros. Internet e TV legendada foram citadas por somente um dos alunos.

Como você busca o significado do texto e das palavras?

Com os surdos ou com intérprete. Eu costumo ler desde criança, então leio com atenção. Se eu não entendi o texto leio 1 vez, ou 2 vezes, até entender. (A01)

Eu pergunto p/ o meu pai e minha mãe! (A02)

Pergunto outras pessoas e (pesquisei no) dicionário. (A03)

Eu duvido das palavras, após pergunto p/ a minha avó e minha irmã. (A04)

Pergunto p/ outra pessoa e dicionário. (A05)

Lendo o texto e entendendo, deixando a palavra desconhecida para depois. (A06)

... busco o dicionário, melhor! (A07)

Com as amigas surdas, intérpretes, só quem usa a língua das mãos eu pergunto o significado das palavras. (A08)

Verdade palavra muito difícil, pergunto outra pessoa p/ explicar claro, frase palavra claro. Se pouco, eu deixo (sem entender). (A09)

Eu comecei a ler desde criança, então leio com atenção palavras que entendo na minha memória. (A10)

As respostas dos alunos revelam que, com exceção de um (A09), todos buscam resolver suas dúvidas em relação ao significado de textos e de palavras, recorrendo a familiares, a amigos ou ao dicionário.

Quais aspectos ajudam você a desenvolver e aprender a leitura e escrita?¹

Alunos	Inter- net, e-mail.	Chat	TDD	Jornais	Legenda TV	Revis- tas com diálogo	Noticiário	Outros ²
A01	Não respondeu.							
A02	x	x	x	x				
A03	x	x	x	x	x	x	x	x
A04				x	x	x	x	
A05	x	x	x	x	x	x	x	x
A06	x	x		x	x			x
A07			x	x		x	x	x
A08				x		x		x
A09	x	x	x	x	x	x		
A10	x	x	x	x	x	x	X	x
Total	6	6	6	10	6	7	5	6

As respostas estão, obviamente, relacionadas ao acesso que os alunos têm aos materiais citados (computador, TV legendada, etc.).

Analisar a situação de leitura e surdez no contexto brasileiro e as investigações oferecidas por pesquisadores na área, tais como as selecionadas para esta exposição, possibilita dizer que a escola, de modo geral, ainda exclui a leitura do trabalho escolar, e privilegia a leitura como decodificação. Conseqüentemente, o resultado não é satisfatório na maior parte das vezes, razão pela qual se faz necessário mudar nossa situação de ensino para diminuir as dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo.

Referências

- ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e surdez – um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- CÁRNIO, M. S. *Conceitos e compreensão de leitura e escrita no contexto da educação especial*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1995.
- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FRAGOSO, A. C. P. F. *Relações de surdos com a leitura e estratégias utilizadas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2000.

¹ Obs: As respostas foram sugeridas pelo grupo entrevistado, e em seguida foi feito o levantamento no mesmo grupo.

² No item "Outros", incluem-se as seguintes respostas: *Comunicação com amigos e família* (A03, A05). Livros pequenos, depois passando p/ maiores e difíceis (A06). Cartas e LIBRAS (A07). Eu não tenho TDD, internet, legenda TV, a família nunca interpreta da televisão, só minha mãe usa pouco língua de sinais (A08). Livros (A10).

FRIÃES, H. M. S. *Compreensão de textos de adolescentes surdos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 1999.

GOÊS, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

KARNOPP, L. B. O ensino da língua portuguesa para surdos a partir de uma perspectiva bilíngüe. In: [Anais do] 2º Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e 7º Salão de Iniciação Científica. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

KRETSCHMER, R. R. Jr.; KRETSCHMER, L. Language in perspective. In: LUTERMAN, D. (Ed.). *Deafness in perspective*. California: College Hill Press, 1986.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the deaf-world*. San Diego, California: DawnSignPress, 1996.

MOORES, D. F. *Educating the deaf: psychology principles and practices*. 4. ed. Boston, USA: Houghton Mifflin Company, 1996.

PAUL, P. V.; QUIGLEY, S. P. *Language and deafness*. 2. ed. San Diego, California: Singular Publishing Group, 1994.

SILVEIRA, Regina C. P. da. *Leitura: produção interacional de conhecimentos*. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.