

Leitura e Surdez

Maria Cristina da Cunha Pereira

Linguista da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação e Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Introdução

Neste texto, refletiremos sobre o modo como a leitura de estudantes surdos foi concebida ao longo do tempo e como podemos, nos dias atuais, possibilitar-lhes não apenas a decodificação, mas também a compreensão da escrita.

Por muito tempo a leitura dos surdos foi caracterizada como decodificação sem compreensão. Embora essa característica não seja exclusiva dos surdos, as razões são, certamente, diferentes.

Durante o período em que predominou o oralismo na educação de surdos, no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa se dava por meio de estruturas frasais que os estudantes deveriam aprender a usar. Para isso, o professor conduzia o aprendizado, começando por palavras e continuando com estruturas frasais obedecendo a uma ordem crescente de complexidade morfosintática.

Como resultado dessa abordagem de ensino e da falta de conhecimento da língua, os estudantes conseguiam decodificar os símbolos gráficos, mas, na maior parte das vezes, não entendiam o que liam. Na busca de atribuir sentido ao texto, geralmente se prendiam ao significado de cada palavra individualmente. Embora seja uma estratégia geralmente usada diante de textos em línguas que nos são menos familiares, no caso dos estudantes surdos ela pode ter decorrido de práticas adotadas pelos professores.

Ao oferecerem textos para serem lidos pelos estudantes surdos, era comum (e ainda é, em muitos lugares) que o professor solicitasse que eles sublinhassem as palavras desconhecidas, que seriam posteriormente explicadas pelo professor ou pesquisadas no dicionário.

O número excessivo de palavras desconhecidas provocava desânimo nos estudantes e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura

como muito difícil e, deles, como incapazes de ler (SÃO PAULO, 2007). Sentindo-se incapazes, muitos surdos se recusavam a ler.

A compreensão de leitura por estudantes ouvintes tem preocupado pesquisadores como Solé (1998), Kleiman (1998, 2004), Fulgêncio e Liberato (2001, 2003), entre outros.

Fulgêncio e Liberato (2001, 2003) consideram a leitura como resultado 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). Para estas 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.

As autoras destacam que, frente ao texto, o leitor proficiente não decodifica cada símbolo presente ou interpreta cada palavra. Sua atenção dirige-se para a busca de um sentido e, nessa tarefa, ele opera com o seu conhecimento prévio. É o conhecimento prévio sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor fazer previsões e inferências, prescindindo da decodificação de cada elemento individual do texto.

A mesma ideia é partilhada por Kleiman (1998). Para a autora, o leitor adulto não decodifica, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Assim, quanto mais o leitor souber sobre o assunto do texto, mais seguras serão suas previsões. Para isso, Kleiman sugere que uma mesma temática seja abordada de diversos pontos de vista para, assim, o leitor poder construir uma rede de conhecimento ou família de conceitos que lhe permita aprender e fazer mais e melhores previsões sobre o assunto.

O conhecimento prévio é composto, conforme Kleiman (2004), pelo conhecimento de língua ou linguístico, de mundo e de texto. O conhecimento de língua abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras em português, passando pelo conhecimento de vocabulário e das regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua. O conhecimento de mundo envolve tanto o conhecimento adquirido nas experiências e convívio em uma sociedade, como o conhecimento sobre o assunto do texto. O conhecimento textual se refere ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto.

Tanto Solé (1998) quanto Kleiman (1998) ressaltam que é tarefa do professor propiciar conhecimento prévio para que os estudantes tenham condições de entender o que leem. Cabe também a ele ensinar os estudantes a fazerem uso desse conhecimento.

Na aula de leitura, é possível criar condições para o estudante fazer previsões, orientado pelo professor, que, além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura, construindo suportes para o enriquecimento dessas previsões e mobilizando o conhecimento do estudante sobre o assunto (KLEIMAN, 1998). Como o professor já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as previsões sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo as pistas necessárias (SOLÉ, 1998).

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental (etapas de alfabetização), a elaboração de previsões sobre o texto pode ocorrer a partir das ilustrações, o que desperta interesse nas crianças (KLEIMAN, 1998). Mais tarde, à medida que avançam no processo de compreensão da leitura,

os estudantes podem se basear em índices textuais, como títulos, cabeçalhos, ilustrações etc., os quais permitem entrever o conteúdo do texto (SOLÉ, 1998).

Outro ponto destacado por Solé (1998) e Kleiman (1998) diz respeito ao trabalho com o vocabulário. Segundo as autoras, cabe ao professor fazer uma análise cuidadosa do vocabulário do texto a fim de determinar quais palavras podem ser inferidas pelo estudante a partir do contexto, quais não podem e quais precisam de uma definição também contextualizada. Uma vez que o estudante tem tendência a parar de ler quando encontra uma palavra desconhecida, cabe ao professor ensiná-lo a analisar o contexto na procura de pistas, o que implica ensiná-lo a fazer uma leitura não linear, isto é, a continuar a leitura ainda quando houver incompreensão momentânea.

Além do conhecimento prévio, as autoras ressaltam a importância de se estabelecerem objetivos claros para a leitura.

Segundo Solé (1998), a interpretação do leitor depende em grande parte do objetivo estabelecido para a leitura, daí a importância de ensinar os estudantes a ler com diferentes objetivos – para obter uma informação, para seguir instruções, para aprender, por prazer, entre outros – para que, com o tempo, eles sejam capazes de se proporem objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados à situação.

Outro elemento que, segundo Solé (1998), interfere na compreensão do texto é a motivação. Segundo a autora, para que uma pessoa se envolva em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem nas mãos de forma autônoma ou com a ajuda de uma pessoa mais experiente, caso contrário o que poderia ser um prazer pode se transformar em tarefa árdua e provocar o desânimo, o abandono e a desmotivação.

Compreensão da leitura por estudantes surdos

Assim como para os ouvintes, a meta da leitura para os estudantes surdos deve ser a compreensão. Diferentemente dos ouvintes, no entanto, a relação com a escrita será mediada pela língua de sinais.

Svartholm (1997) sugere que se deve mostrar para a criança surda que a língua escrita realmente significa algo, evocando este significado em outra língua, a língua de sinais. Traduzir textos e mensagens escritos de diferentes tipos na língua de sinais é, para a pesquisadora, uma base importante para a aprendizagem posterior da criança. Svartholm (1997) destaca que os textos por si só não comunicam nada para a criança surda, já que não há pistas no contexto imediato a partir das quais ela possa elaborar hipóteses sobre o conteúdo. A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para a criança surda é traduzi-los na língua de sinais. Para isso, lembra a autora, o professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de uma língua com a outra.

As pesquisas linguísticas têm mostrado que as estruturas linguísticas e as formas de expressar conteúdo diferem fundamentalmente nas línguas de sinais e nas línguas orais. Segundo Svartholm (1999), não há uma correspondência simples, par a par, entre as palavras e os sinais. Às vezes um sinal corresponde a uma palavra, mas, na maioria das vezes, um sinal corresponde a mais de uma palavra ou mesmo a uma oração na língua escrita. A pesquisadora ainda afirma que, se a criança adota a estratégia de procurar o sentido em textos ao tentar parear palavras isoladas a sinais isolados, logo ficará perdida (SVARTHOLM, 2008). Para a mesma autora, o sentido é expresso, nos textos, por palavras que se combinam para formar orações, períodos e parágrafos – e é o sentido dessas unidades maiores que a criança tem de captar. Ensinar a leitura para crianças surdas significa, portanto, ensiná-las a achar o sentido em textos, o que implica ensinar quais partes do texto vão juntas e, dessa forma, expressam sentido (SVARTHOLM, 2008).

Assim como Solé (1998) e Kleiman (1998, 2004) propõem para os ouvintes, também os leitores surdos necessitam de conhecimento prévio para atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) lembram que, diferentemente de outras crianças, as surdas, particularmente as filhas de pais ouvintes, comumente chegam à idade escolar sem uma língua adquirida. Incapazes de armazenar suas experiências na memória porque lhes falta uma língua, é inevitável que cheguem à escola extremamente deficientes em relação ao conhecimento de fundo, tão essencial para a leitura. Cabe destacar que, para esses autores, conhecimento de fundo parece referir-se a conhecimento prévio.

Segundo os autores (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996), como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento sobre a língua para encontrar as palavras e as estruturas de frases e para planejar estratégias que tornem o texto inteligível. Necessitam também de conhecimento cultural e de mundo, de modo que possam recontextualizar, o máximo possível, a escrita descontextualizada e derivar significado dela. Embora os autores não façam referência, é óbvio que a ampliação do conhecimento prévio dos estudantes surdos deve acontecer por meio da língua de sinais.

Cabe ao professor motivar o estudante surdo para a leitura, ajudá-lo a ler com diferentes objetivos, bem como fornecer as pistas necessárias para que ele possa fazer previsões sobre o texto. Assim como para os ouvintes, cabe também ao professor analisar cuidadosamente o vocabulário do texto a fim de determinar que palavras, provavelmente desconhecidas do estudante, podem ser compreendidas a partir do contexto e quais não podem e, por isso, devem ser explicadas (SÃO PAULO, 2009).

Svartholm (1997, 1998) destaca a importância de se ler para as crianças surdas, desde a idade pré-escolar. Pode-se contar uma história na língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, elas leem o texto junto com o professor e explicam o conteúdo na língua de sinais. A autora ressalta que os textos lidos não são adaptados, mas fazem parte de livros comuns para crianças. É desnecessário dizer que o tipo de texto usado deve ser interessante, divertido ou estimulante para elas. Textos desse tipo raramente são encontrados em livros especialmente adaptados para iniciantes. Segundo a autora (SVARTHOLM, 1997), textos

adequados podem ser encontrados em livros infantis comuns: contos de fadas, fábulas, todos os tipos de textos apropriados para crianças, sejam histórias reais ou fictícias. Svartholm (1997, 1998) ressalta que é em livros como estes, escritos não com o propósito de apresentar linguagem simples, mas com o propósito de entreter ou de apresentar fatos interessantes, que se encontra o tipo de conteúdo que estimulará as crianças a aprenderem mais sobre a língua escrita.

A importância dos textos como fonte de conhecimento para os surdos é enfatizada por Lane, Hoffmeister e Bahan (1996). Os autores criticam os materiais de leitura de baixo nível apresentados aos estudantes surdos, que contribuem em grande parte para as dificuldades que estes apresentam.

A atribuição de material empobrecido para a leitura dos estudantes surdos decorre, principalmente, da imagem ou da representação que o professor tem deles. Muitos professores resistem ou se negam a dar livros para que os estudantes surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os estudantes surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Consequentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo (SÃO PAULO, 2009).

Também Fernandes (2003) ressalta a importância de expor os estudantes surdos a textos de boa qualidade. Segundo a autora, muitas vezes os textos oferecidos em sala de aula para leitura não cumprem a função social e simbólica. O contato com o escrito se reduz a atividades em que, ou os estudantes folheiam os livros livremente, sem a ação mediadora do adulto, ou leem textos produzidos coletivamente e escritos geralmente pelo professor.

Fernandes faz referência, ainda, a experiências de leitura com base em livros didáticos, os quais obedecem a uma organização temática e sintática que escapa geralmente à compreensão dos estudantes surdos. Segundo a autora, tais experiências de leitura não propiciam aos estudantes surdos tornarem-se leitores autônomos e competentes.

Considerando que, para a grande parte dos estudantes surdos, as atividades de leitura representam o meio privilegiado de acesso ao conhecimento da Língua Portuguesa, Fernandes (2003) sugere que os textos sejam selecionados com base na qualidade do conteúdo e nos desafios sintáticos que possam oferecer.

Propostas de ensino da leitura para estudantes surdos

Com base nas ideias aqui apresentadas, parece claro que defendemos que as crianças surdas devem ser expostas desde cedo a situações que envolvam a leitura. O objetivo não é que leiam, mas que desenvolvam comportamentos leitores, uma vez que a leitura se constitui como o recurso mais eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa. Para isso as crianças surdas, assim como as ouvintes, devem ter contato direto com os livros para folheá-los e explorá-los por conta própria. Para alcançar este objetivo, o professor poderá organizar cantos de leitura, espaços na biblioteca, onde as crianças surdas possam estar com os livros por alguns momentos e, se possível, escolher algum para levar emprestado.

O professor pode, também, organizar momentos de leitura, nos quais todos leiam, inclusive o professor. Nestes momentos, as crianças escolhem um livro de sua preferência e, por alguns minutos, "leem" sem serem interrompidas. Tais atividades propiciam o manuseio de livros, a constituição de hábitos de leitor, bem como a leitura de imagens, que lhes permitem fazer previsões sobre o conteúdo dos textos. (XIMENES et al., 2002; SÃO PAULO, 2008)

Ao se referirem ao trabalho com crianças surdas pequenas, Macchi e Veinberg (2005) sugerem duas maneiras de trabalhar a leitura: contar histórias e ler histórias.

Na atividade de contar histórias, as autoras sugerem que o narrador crie um cenário no ar. Os personagens são localizados no espaço e a narrativa se desenvolve levando em conta o contexto. O narrador dramatiza a história que está sendo contada, faz com que as crianças percebam as características dos personagens a partir de sua narrativa. Isso significa que o narrador deve ser capaz de desdobrar-se em diferentes personalidades para aproximá-las de seu público; deve usar fluentemente a língua de sinais, incluindo o espaço, a expressão corporal e facial, a sintaxe e todos os elementos que a compõem.

Na leitura de uma história, conforme propõem Macchi e Veinberg (2005), o leitor deve respeitar o texto escrito e traduzi-lo para a língua de sinais. As crianças vão acompanhando, pelas imagens, a leitura feita pelo professor e vão parando para acrescentar comentários, completar a narração. Nessa atividade, as imagens atuam como complementares à informação da história.

Ao se referir ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos, Fernandes (2003) propõe que qualquer atividade de leitura e de produção deve ser precedida de um planejamento que envolva em sua organização os seguintes aspectos: contextualização visual do texto, *leitura* do texto em Língua Brasileira de Sinais (Libras), percepção de elementos linguísticos significativos com funções importantes no texto, relacionados à sua tipologia e estilo/registo, leitura individual/verificação de hipóteses de leitura, (re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

Em relação à contextualização visual do texto, Fernandes (2003) afirma que, ao contextualizar o texto com imagens, o professor contribui para que o estudante estabeleça relação do

texto com experiências vividas, o que aumentará a sua atenção e o interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula.

A *leitura* do texto em Libras possibilita aos estudantes ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais. Quanto maior for o conhecimento em Libras do professor, mais profundo será o nível de análise e de interpretação dos estudantes sobre o tema.

O uso do bimodalismo pelo professor, ou seja, de sinais junto com a fala, na ordem da Língua Portuguesa, é, segundo Fernandes (2003), uma das causas das dificuldades dos estudantes surdos na leitura. No bimodalismo, a leitura se faz termo a termo, na ordem da Língua Portuguesa. Quando é possível, corresponde-se o sinal à palavra; quando não, são utilizadas estratégias, como a soletração manual ou a invenção de sinais que não existem nessa língua. Tais recursos reduzem a complexidade léxico-sintático-semântica das línguas envolvidas, pois as estruturas são traduzidas literalmente, causando, no estudante surdo, estranhamento ou perplexidade na compreensão da mensagem.

O *ensaio de leitura* permite aos estudantes inferirem sentidos do texto e elaborarem hipóteses de leitura. A autora lembra que não importa o tipo de leitura que o estudante realize. Por meio de perguntas pertinentes o professor poderá conduzi-lo na atribuição de sentido ao texto. É papel do professor também reconduzir o raciocínio do estudante quando ele estabelecer hipóteses de leitura inadequadas. Destacar palavras-chave do texto, explorando os seus múltiplos sentidos, é uma tarefa imprescindível para a leitura compreensiva, de acordo com Fernandes (2003).

Em relação às tentativas de leitura pelos estudantes, Fernandes (2003) critica a postura de professores que não permitem que estes elaborem hipóteses sobre a escrita, apressando-se em iniciar a leitura linear de palavras, traduzindo palavra por palavra. Para a autora, tal procedimento não conduz à reflexão do estudante, além de não ser possível estabelecer relação *termo a termo* entre línguas de estruturas gramaticais completamente diferentes.

No que se refere à percepção de elementos linguísticos, Fernandes (2003) recomenda que o professor conduza o *olhar* dos estudantes para aspectos formais do texto que, sozinhos, eles não perceberiam e que contribuem para a compreensão. Esses aspectos incluem sinais de pontuação, uso de maiúscula e minúscula, bem como características de determinada tipologia e estilos/registros. Esses últimos se referem aos diferentes níveis de formalidade e de informalidade do texto.

Fernandes destaca, ainda, a importância de o professor observar que aspectos estruturais poderão ser eleitos para sistematização por dificultarem a compreensão do texto. Nessa escolha,

[...] o professor deve ter em mente que, nesse caso, 'gramatical' não se refere ao conhecimento metalinguístico escolar (nomear e classificar termos da oração), mas sim aos conhecimentos que são 'naturais' no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo (ordem dos constituintes, conhecimento de gênero e número, colocação pronominal, entre outros) e que temos que trabalhar com nossos estudantes surdos, a fim de que eles possam refletir conscientemente sobre o funcionamento dessas regras (FERNANDES, 2003, p. 155).

Dando continuidade à sua proposta, Fernandes afirma que, uma vez que o texto já foi significado e contextualizado, é possível ao estudante fazer a leitura individual. Nessa etapa, é dada aos estudantes a oportunidade de mobilizarem suas hipóteses de leitura individualmente, o que possibilitará ao professor avaliar o seu trabalho e perceber se os aspectos eleitos para sistematização foram relevantes e contribuíram para a atribuição de sentidos. Ela sugere que o professor oriente os estudantes a se posicionarem em relação ao texto lido, o que permite que o leitor se insira nas práticas culturais que o texto escrito veicula.

Considerando a relação indissociável entre leitura e escrita, Fernandes (2003) sugere que o professor solicite a (re)elaboração escrita do texto lido.

Também Moura (2008) apresenta uma proposta de trabalho com leitura em Língua Portuguesa como segunda língua. A pesquisadora analisou uma aula de leitura onde ela era a professora, buscando compreender como ocorre a construção de significados mediados pela Língua Brasileira de Sinais em uma sala de quarto ano do Ensino Fundamental, em escola para surdos que adota a abordagem bilíngue.

A pesquisadora (MOURA, 2008) entregou aos estudantes uma reportagem de jornal sobre um tema que estava sendo estudado e pediu que eles o lessem, primeiramente sozinhos ou em pequenos grupos. Nesse momento, a professora não interferiu. No momento seguinte, ela exerceu o papel de mediadora, formulando perguntas de esclarecimento, tanto para saber se os estudantes estavam de fato compartilhando significados, quanto para que expusessem mais as suas ideias. Ao mesmo tempo, a professora oferecia informações quando achava necessário para que os estudantes pudessem construir um repertório que fundamentasse melhor as suas respostas.

Como resultado, a pesquisadora relata que, no decorrer da aula, os estudantes “chegaram à conclusão de que ler a Língua Portuguesa inserida no seu contexto de produção e compreensão, por intermédio da Libras, capacita-os a se apropriar do texto” (MOURA, 2008, p. 95).

Com base nessa experiência, a autora recomenda aos professores que valorizem a interação entre os estudantes, criando momentos propícios para a troca de experiências e para a negociação de sentidos e significados entre eles, em vez de dar respostas prontas e imediatas. Lembra que o professor é mediador, cabendo a ele fomentar discussões sobre a atribuição de sentidos e significados pelos estudantes, assim como sobre a tradução da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais.

O desempenho de estudantes surdos na leitura foi analisado por Pereira (SÃO PAULO, 2009) com base em atividades propostas para estudantes surdos pelos professores de salas de recursos do Estado de São Paulo. A análise revelou que todos os estudantes demonstraram ter compreendido os textos lidos e nessa tarefa fizeram uso tanto da informação contida no texto (informação visual, para Fulgêncio e Liberato, 2001), quanto do conhecimento prévio que tinham do tema (informação não visual). Embora possam ter tido dificuldade para compreender alguma palavra dos textos, conseguiram fazer uso das estratégias adequadas.

Para avaliar a compreensão dos textos, alguns professores formularam perguntas, enquanto outros pediram que os estudantes reproduzissem o texto que leram.

Em relação às perguntas, foram observadas perguntas de múltipla escolha, nas quais os estudantes deveriam escolher a alternativa adequada dentre as apresentadas, assim como perguntas que requeriam a formulação de uma resposta. Nesse segundo tipo de proposta, notaram-se os três tipos de perguntas referidos por Solé (1998): perguntas literais, cuja resposta está explicitada no texto, bastando que os estudantes as localizem; perguntas de pensar e buscar, que exigem que os estudantes realizem algum tipo de inferência; e perguntas de elaboração pessoal, cuja resposta não consta no texto.

Embora Solé (1998) não apresente uma análise dos tipos de perguntas, a classificação a que ela se refere parece envolver uma distância crescente em relação ao texto. Estas informações sugerem que os professores devem expor seus estudantes surdos a todos os tipos de perguntas e não apenas às literais, comumente usadas na avaliação da compreensão de textos por estudantes surdos (São Paulo, 2009).

Considerações finais

A leitura é o caminho para que os estudantes surdos aprendam a Língua Portuguesa. No entanto, para que possam ter acesso aos conteúdos dos textos, devem contar com a ajuda de um professor fluente nas duas línguas, e eles mesmos precisam ter bom domínio da língua de sinais. Por meio da leitura em Língua Portuguesa, mediada pelo professor na Língua Brasileira de Sinais, espera-se que os estudantes surdos se tornem leitores autônomos, elaborando previsões e inferências que lhes permitam compreender os textos lidos e lendo com diferentes objetivos.

Referências bibliográficas

- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura – teoria & prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the Deaf-World*. California: DawnSign Press, 1996.
- MACCHI, M.; VEINBERG, S. *Estratégias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Noveduc, 2005.
- MOURA, D. R. *O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SÃO PAULO (Estado). *Leitura, escrita e surdez*. 2. ed. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2009, p. 12-19.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos estudantes surdos*. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SVARTHOLM, K. Educação bilíngue para os surdos na Suécia: teoria e prática. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos. 2008. p. 119-144.
- SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-23. v. 2.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 38-45, 1998.

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

XIMENES, F. et al. Uma forma diferente de trabalhar com livros de histórias. *Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: novos rumos para a educação brasileira*. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2002, p. 159-162.