

**A leitura da língua portuguesa como L2 por surdos: ressignificando o discurso da “dificuldade”**

**The reading in portuguese language as L2 by the deaf: resignifying the discourse about “difficulty”**

**Lectura del lengua portuguesa como L2 por los sordos: ressignificando el discurso de la “dificultad”**

*Aline Olin Goulart Darde<sup>1</sup>  
Ana Paula Santana<sup>2</sup>*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16092>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é refletir sobre o discurso da “dificuldade” da relação da pessoa surda com a LP (Língua Portuguesa) e o quanto isso pode refletir e refratar na constituição sujeito surdo como leitor dessa língua. Como metodologia tomamos como objeto discursos científicos e discurso de um sujeito surdo analisados por uma perspectiva bakhtiniana. Os resultados apontam que os discursos produzidos de dificuldade reverberam na vida cotidiana para a constituição da imagem do outro sobre o surdo e dele sobre si mesmo.

**Palavras-chave:** Leitura. Português. Segunda língua. Surdo.

**Abstract:** The purpose of this article is to reflect on the discourse of the “difficulty” and the relationship between written Portuguese language and deaf. We investigate how these aspects can reflect and refract in the constitution of a deaf as a reader. As methodology, we analyzed written scientific discourse and discourse of the one deaf from a Bakhtinian perspectives. The results indicate that the discourses produced about difficulty reverberate in the constitution of the image of the other subjects have about the deaf person and the image that the deaf has about himself.

**Keywords:** Reading. Portuguese. Second language. Deaf.

<sup>1</sup> Colégio de Aplicação. Universidade Federal de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5664431596524774>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8808-8606>. Contato: [olinaline@gmail.com](mailto:olinaline@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7572028702882169>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9508-9866>. Contato: [ana.santana@ufsc.br](mailto:ana.santana@ufsc.br)

**Resumen:** El propósito de este artículo es reflexionar sobre el discurso de la “dificultad” de la relación del sordo con la lengua portuguesa escrita y cuánto eso puede reflejarse y refractarse en la constitución de un sujeto sordo como lector de esa lengua. Como metodología, tomamos como objeto los discursos científicos y el discurso de un sujeto sordo analizado desde una perspectiva de Bakhtin. Los resultados apuntan que los discursos producidos por la dificultad repercuten en la vida cotidiana para la constitución de la imagen del otro sobre el sordo y de este sobre sí mismo.

**Palabras clave:** Lectura. Portugués. Segundo Lenguaje. Sordo.

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços na educação bilíngue para surdos, nota-se que o aprofundamento teórico quanto à visualidade como metodologia de ensino/aprendizagem para a leitura pode ser considerada recente. O ato de ler para os surdos funciona como leitura de uma imagem, o que demanda tempo e espaço. Nesse sentido, a codificação e decodificação de mensagens visuais dependem das experiências de mundo “do” e “com” os sujeitos que dão significação a essas imagens. Por isso, é necessário que sejam criadas situações para o desenvolvimento dessa acuidade visual com vistas ao seu potencial expressivo para que os surdos pensem de maneira visual, potencializando a criação de abstrações e de simbolizações, que são propriedades de uma língua (TAVEIRA; ROSADO, 2017).

A abordagem de letramento visual para surdos apresenta fundamentação em modelos perceptivo-cognitivo para leitura de L2 (doravante, segunda língua) com estratégias pautadas na visualidade. Um dos exemplos desses modelos é o Método Letrônico, que consiste no uso da Libras e da Língua Portuguesa (doravante LP) a partir de um mesmo *status*. “O termo letrônico foi cunhado por meio da junção do prefixo ‘letr’, de letra e o sufixo ‘ônico’, de ênfase, a fim de evidenciar as letras visuais que são a base do nosso método de alfabetização bilíngue dos estudantes surdos brasileiros” (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021, p. 246). A proposta do Método Letrônico vai ao encontro dos pressupostos do letramento visual para surdos, destacando-se a importância da percepção e memória visual para o letramento de surdos, assim como a habilidade de datilologia como uma habilidade que permite o elo entre as duas línguas (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021).

Darde (2022) também ressalta que tanto os aspectos cognitivos, como dialógicos e discursivos se apresentam de forma potencialmente visual na/para a construção de sentido da leitura, os surdos, nesse sentido, são “levedores” (DARDE, 2022). Isso quer dizer que o modo potente como a pessoa surda experiencia a visão traz implicações positivas para o modo como ela vivencia a linguagem e se caracteriza como uma “vantagem” tam-



bém no/para o processo enunciativo da leitura da LP como L2, uma vez que ela transpõe esse potencial visual desenvolvido por meio das interações e relações dialógicas estabelecidas com/no seu meio social para tal leitura. Entende-se, nesse contexto, que a leitura é determinada não só pelo que o surdo “perde”, mas pelo que “ganha” dos elementos verbais e não verbais na/da enunciação oportunizados pela forma como explora linguisticamente a visualidade nas interações com a Língua Portuguesa escrita (DARDE, 2022).

Ressalta-se que as diferenças surdas têm sido discutidas em forma de perdas e não de ganhos. O termo “dificuldade” tem se cristalizado como ponto central nesse debate. A literatura ressalta sempre a questão do ensino/aprendizagem como uma tarefa difícil para os surdos (SANTANA, 2016; FERNANDES E MOREIRA, 2017; PEREIRA, 2018, ALVES, 2019; DARDE E SANTANA, 2021). A análise da leitura dos surdos tem sido realizada, em sua maioria, em comparação com a leitura do ouvinte. A maioria dos estudos indicam dificuldades e características típicas de falantes de uma L2 na leitura de surdos. Com isso, muitos surdos acabam por serem considerados “iletrados funcionais”.

É importante destacarmos que o processo de leitura dos surdos, assim como de qualquer pessoa, tem seu aspecto social. Os surdos estão inseridos em práticas de leitura que perpassam diferentes contextos em sociedade (ROJO, 2008). Levando essa discussão dos estudos de letramento visual rumo ao aporte teórico de fundamentação bakhtiniana, nota-se a necessidade de uma aproximação com os estudos do letramento sob uma perspectiva social para a compressão das multissemióticas dos textos contemporâneos, ou seja, compostos por diferentes semióticas e, que, por isso, demandam a apropriação de multiletramentos pelo sujeito, uma vez que exigem capacidades e práticas de compreensão para cada uma dessas semióticas (ROJO, 2012).

Assim sendo, busca-se aqui uma compreensão do processo enunciativo da leitura e do sujeito leitor em consonância com a dimensão social desse processo. De acordo com Darde e Santana (2020), as crianças surdas, na maioria das vezes, não têm acesso a esse capital cultural em função da falta de domínio da língua de sinais pelos seus familiares, o que acaba gerando um “impedimento” na interação, que interfere na transmissão desse capital no que se refere à cultura escrita (BOURDIEU, 1998).

Essas discussões vão ao encontro de uma proposta de educação para os surdos que considere o letramento em L2 (Língua Portuguesa na modalidade escrita) não apenas a língua de sinais como ponto de partida, mas também a concepção de linguagem pela qual se tem trabalho na escola. O pressuposto de que basta se ter língua de sinais para que o surdo seja alfabetizado fez com este tema tenha sido tratado com superficialidade



e, ainda mais, que o termo “dificuldade” tenha ganhado destaque e, praticamente, se cristalizado nos meios educacionais.

A partir dessas considerações, pretende-se como objetivo deste artigo, refletir sobre o discurso da “dificuldade” da relação da pessoa surda com a LP e o quanto isso pode refletir e refratar na constituição sujeito surdo como leitor dessa língua. Para tanto, será tomado como exemplo, discursos científicos que tratam sobre a questão e a apresentação de um caso. Acredita-se que esses discursos reverberam na vida cotidiana para a constituição da imagem do outro sobre o surdo, bem como da imagem do surdo sobre si e como o “outro do outro”, que, por sua vez, é determinante para a constituição do sujeito como um sujeito de linguagem.

## 2. A CRISTALIZAÇÃO DA DIFICULDADE DE LEITURA PARA OS SURDOS

Na maioria dos estudos sobre leitura das pessoas surdas há uma vinculação da dificuldade como se essa fosse inerente a sua condição, desqualificando o surdo e suas práticas de letramento de forma, geralmente, naturalizada. Levantamos, abaixo, três aspectos dessas dificuldades: A “dificuldade” como qualificadora do sujeito surdo – o problema é do surdo; A “dificuldade” como qualificadora da LP – o problema é da língua; A “dificuldade” na relação surdo/LP – o problema é do surdo com a língua.

### 2.1.A “dificuldade” como qualificadora do sujeito surdo: o problema é do surdo

A literatura está preñe de textos que evidenciam marcas discursivas de que as dificuldades com a LP pertencem aos surdos, uma vez que eles a “*apresentam*” ou são “*apresentadas*” por eles, são “*suas*”, eles as “*têm*”, as “*tiveram*”, é “*desse perfil*”, eles as “*evidenciam*”, são “*naturais*” deles, é o surdo que a “*possui*”, ela “*está presente*” nele. Com isso, não se está negando a existência das dificuldades que entornam o processo de ensino e aprendizagem da leitura por pessoas surdas, sobretudo, porque os estudos mostram que elas existem, mas refletindo sobre a maneira de falar sobre essa questão centrada no sujeito, na qual acredita-se que pode reverberar em sentidos sociais de naturalização dessas dificuldades como se fosse uma marca da pessoa surda ou mesmo uma generalização (DARDE, 2022). Vejamos abaixo no Quadro 1, alguns excertos desses discursos científicos:

**Quadro 1: Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como qualificadora do sujeito surdo quando se refere à leitura da LP por surdos.**

Título do estudo	Enunciado - Autor(a)/página/Ano
<i>Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis</i>	Com relação à educação dos surdos, mais especificamente, ao processo de apropriação da leitura e da escrita, a maioria dos trabalhos refere-se às <b>dificuldades</b> e às construções atípicas <b>que os surdos apresentam</b> [...] Diversas pesquisas têm apontado para as <b>dificuldades apresentadas pelo sujeito surdo</b> com relação às questões da linguagem escrita.” (GUARINELLO <i>et al.</i> , 2009, p. 101 e 103).
<i>Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão</i>	“Assim, os jovens surdos não estão sozinhos em <b>suas dificuldades</b> relativas à leitura e escrita. Porém, a situação deles é um tanto mais complexa.” (BISOL <i>et al.</i> , 2010).
<i>Compreensão de Textos em Adolescentes Surdos</i>	“Os resultados mostraram que os surdos usuários da Língua Portuguesa na modalidade oral (G2) <b>tiveram mais dificuldade</b> de compreender o texto que os surdos usuários da LIBRAS (G1) e que os sujeitos de audição normal (G3) [...] os erros cometidos por <b>surdos e suas dificuldades</b> com a Língua Portuguesa não seriam similares aos dos falantes nativos de outra língua, devido ao fato de não terem domínio linguístico? (DOS SANTOS; BORGES 2012, p. 247).
<i>Novas estratégias comunicativas como fator de qualidade na interação de surdos em um sistema organizacional</i>	“Trabalhos realizados evidenciam <b>dificuldades linguísticas desse perfil de usuário</b> , tais como: <b>dificuldades</b> de entendimento da língua portuguesa devido ao processo de significação das palavras” (ALVES <i>et al.</i> , 2013, p. 123).
<i>Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica</i>	“Para entendermos a estruturação da escrita produzida pelos alunos surdos, <b>suas dificuldades</b> e seu modo singular de compreender a LP e expressá-la [...]” (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 966).
<i>A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil</i>	“[...] considerando que as aulas e avaliações são todas em Língua Brasileira de Sinais isso não impede que esses <b>surdos tenham dificuldade</b> na leitura de textos em português escrito ou mesmo com a língua de sinais utilizada na universidade, muito mais formal [...]” (SANTANA, 2016, p. 87-88).
<i>Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior</i>	“[...] estudantes <b>surdos</b> adultos trabalhadores que chegam ao ensino superior, <b>com dificuldades</b> na leitura e escrita do português [...]” (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 127).
<i>Um estudo sobre abordagens didáticas utilizadas por Fernando C. Capovilla na alfabetização de crianças surdas</i>	“[...] identificar os déficits encontrados na alfabetização de crianças surdas, tanto na didática utilizada na escola comum, quanto <b>nas dificuldades naturais que os alunos surdos</b> encontram ao se depararem com a língua portuguesa escrita” (SANTOS; DIAS; NASCIMENTO, 2017, p. 01).
<i>Ensino/aprendizagem da Leitura em Língua Portuguesa para/por adolescentes surdos</i>	“[...] embora já tivessem concluído o Ensino Fundamental, <b>apresentavam dificuldades</b> significativas na compreensão da leitura” (PEREIRA, 2018, p. 155).
<i>Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras</i>	“[...] o estudante <b>possui muita dificuldade</b> em se apropriar da língua escrita.” (ALVES, 2019, p. 66).
<i>Letramento de surdos universitários no Brasil: o bilinguismo em questão</i>	“Sobre a linguagem escrita dos surdos, a literatura já vem apontando características presentes e <b>dificuldades</b> no domínio da segunda língua [...]” (DARDE; SANTANA, 2021, p. 765).

Fonte: DARDE, 2022, p.216-217.

Vê-se aqui que a “dificuldade” torna-se, praticamente, qualificadora do sujeito surdo como se não houvesse presença de barreiras linguísticas impeditivas ou que dificultas-



sem a aprendizagem da L2, a LP, como: dificuldades com a aquisição da língua de sinais, na formação de professores em uma perspectiva bilíngue, na contratação de intérpretes e professores surdos, na disponibilidade de acervo bibliográfico bilíngue, na acessibilidade tecnológica, nas poucas práticas de leitura familiares etc.

Destaca-se que, quando se fala em dificuldade de leitura por ouvintes, ela é tratada como umas das dificuldades que podem caracterizar até mesmo diagnósticos de transtornos de aprendizagem, separando em três grandes grupos: os transtornos específicos de aprendizagem (Dislexia, por exemplo), Transtornos de Aprendizagem e as Dificuldades de leitura e escrita. Esse último, embora se distancie dos transtornos, também é visto como uma demanda que necessita de intervenções fonoaudiológicas, psicopedagógicas ou mesmo de reforço escolar. É interessante observar que as “dificuldades” de leitura dos surdos acabam por legitimar um outro grupo com características específicas no qual, praticamente, todos os surdos fariam parte. Logo, não poderia ser um “transtorno” a ser tratado, numa visão medicalizante. Contudo, questiona-se se, no grupo dos surdos, não haveria pessoas com dificuldades mais significativas com a leitura como ocorre com os ouvintes.

Por serem definições enraizadas em um viés biológico, as pessoas surdas nem se enquadrariam nessa categoria de “dificuldade” de aprendizagem na leitura da LP como L2 em função da deficiência auditiva e por se tratar da aprendizagem de uma segunda língua. Porém, compreendendo a pessoa surda a partir da diferença linguística e cultural, e considerando um caso hipotético de uma pessoa surda que teve o devido acesso a sua L1, apresentando inteligência normal ou superior e sem desvantagens culturais, o que poderia se caracterizar ou causar uma “dificuldade” na aprendizagem da leitura da LP como L2 nessa perspectiva? Certamente, a resposta para essa pergunta, sob um viés biológico, recairia sobre o sujeito. Por isso, que pensar sob a lógica da “dificuldade” a partir do sujeito, não traria soluções, somente mais justificativas e rótulos para a pessoa surda.

## 2.2. A “dificuldade” como qualificadora da LP: o problema é da língua

Inicialmente é importante destacar que mesmo para ouvintes, há um mito de que a língua portuguesa é uma língua difícil (BAGNO, 2007). Segundo Bagno (2007), isso ocorre principalmente pelo distanciamento que se tem entre a forma de aprender a língua portuguesa na escola, a gramática, e a distância que há com a língua falada e suas varia-



des, o que faz com que os alunos tenham que decorar partes da gramática que praticamente não utilizam na fala usual. O autor ainda ressalta que o português se torna difícil porque se aprende algo que não tem significado nenhum com nosso uso.

Os discursos científicos sobre a relação da LP e pessoas surda trazem também marcas discursivas que levam a construir sentidos de que a “dificuldade” nesse processo qualifica a LP como de difícil aprendizado. Contudo, discute-se essa relação a partir da falta de acessibilidade da L1 e da L2 e a marca discursiva que se atribui ao termo “dificuldade” passa a ser considerada como inerente à LP para o surdo. Vejamos o Quadro 2 abaixo:

**Quadro 2: Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como qualificadora da LP quando se refere à leitura da LP por surdos.**

Título do estudo	Enunciado - Autor(a/es)/página/Ano
<i>A importância do Português como segunda língua na formação do aluno surdo</i>	“A escrita em <b>Português é muito difícil</b> para os Surdos, pois não compreendem o significado das palavras que utilizam na leitura e na escrita de textos, na escola regular inclusiva” (AVELAR; FREITAS, 2016, p. 14).
<i>Sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Libras na escola inclusiva: a perspectiva dos alunos surdos</i>	“Acreditamos que o fato de todos os alunos envolvidos na pesquisa considerarem <b>o português um conteúdo muito difícil</b> , ou quase impossível de se aprender, é decorrência da maneira árdua, isto é, não específica, a partir da qual o conteúdo vem sendo apresentado a esses sujeitos” (GONÇALVES; RIBEIRO, 2012, p. 76-77).
<i>Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica</i>	[...] o emprego destes elementos (artigos) é <b>extremamente difícil</b> para os surdos, por isso o uso inadequado e a ausência destes é um aspecto comum nas produções dos surdos [...] Em relação à acentuação, como exposto acima, é um aspecto que depende da tonicidade, e, para os surdos é <b>extremamente difícil</b> pelo fato desta exigir a consciência sonora das palavras” (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 975-977).
<i>A surdez: um olhar sobre as diferenças</i>	“Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em <b>português, uma tarefa difícil, difícilima.</b> ” (PERLIN, 2010, p. 57).
<i>O uso social da Língua Portuguesa pelo surdo: competência na interpretação de uma</i>	“Entretanto, por serem usuários de uma língua sinalizada, eles foram penalizados, ao serem obrigados a empregar uma língua oral, ou a sua representação escrita, ambas de <b>difícil acesso a pessoas privadas da audição</b> ” (CARNEIRO; SILVA; NOGUEIRA, 2017, p. 16).

Fonte: DARDE, 2022, p.219.

Nos enxertos acima, faz-se uma relação direta entre aprendizagem da modalidade escrita de uma língua e domínio da modalidade oral dessa língua. Todavia, é sabido que as línguas orais e as línguas escritas são processadas por sistemas cognitivos paralelos e que o cérebro humano em sua complexidade comporta vias múltiplas e paralelas para o processamento da leitura (DEHAENE, 2012). Sendo assim, tomar a língua escrita como uma representação do oral é apenas uma das possibilidades múltiplas que o cérebro humano dispõe para a realização da leitura, e essa forma de conceber tal processo, por sua vez, é o que deu origem aos métodos fônicos para o ensino e aprendizagem de línguas escritas advindas de língua orais.



Há, assim, uma visão de que existe uma relação direta entre fala e escrita, ou seja, quem fala bem, escreve bem, que escreve bem, fala bem. Contudo, sabermos que essa relação é de interdependência e não de dependência. Assim como há uma relação também de interdependência entre a língua de sinais e a modalidade escrita da língua portuguesa, por exemplo (SANTANA, 2016). Esse tipo de relação deve ser considerado no ensino da língua portuguesa escrita em uma sala de aula inclusiva, na qual participam surdos e ouvintes, afinal, essa relação não pode ser desconsiderada para o ensino do português escrito.

Outro ponto a ser considerado, o português torna-se “difícil” pela falta de material didático e livros bilíngues, ou seja, falta de possibilidades de imersão do surdo na cultura escrita bilíngue. Segundo Santana (2016), a produção de livros bilíngues, (em língua de sinais e L2 na modalidade escrita) ainda é incipiente. A circulação desses livros também é limitada, considerando que há poucos nas bibliotecas pessoais dos surdos e nas bibliotecas públicas. Os editores dos livros bilíngues são na maioria surdos ou amigos ou parentes de surdos. A compra dos livros é muito pequena e o retorno financeiro é ínfimo. Além disso, há um desconhecimento entre professores e até mesmo entre professores surdos sobre essas edições. Ressalta-se ainda que a maioria dos “impressos” são limitados à dicionários, contos infantis e livros didáticos. Não há uma “massificação da leitura”, sendo o restrito número de livros de histórias infantis praticamente o único patrimônio comum compartilhado e reconhecido de uma geração a outra. As produções editoriais não conseguiram modificar as práticas de leitura dos surdos. Desta forma, os livros bilíngues podem ser interpretados mais como um esforço de simbolização capaz de conferir existência social, cultural e política para os surdos do que a possibilidade de acesso dos surdos à cultura escrita.

### 2.3. A “dificuldade” na relação surdo/ LP: o problema é do surdo com a língua

Há discursos científicos sobre a relação da LP e pessoas surda que levam a construir sentidos de que a “dificuldade” é *encontrada* pelo sujeito diante da sua inserção na cultura escrita. Vejamos abaixo o quadro 3.



**Quadro 3: Enunciados destacados de discursos científicos que materializam a “dificuldade” como encontrada pelos surdos na relação com a LP.**

<b>Título do estudo</b>	<b>Enunciado - Autor(a)/página/Ano</b>
<b><i>Novas estratégias comunicativas como fator de qualidade na interação de surdos em um sistema organizacional</i></b>	“Como consequência, não dominam a língua portuguesa, e podem <b>encontrar dificuldades</b> na realização de tarefas simples, devido à predominância da informação textual na Web.” (ALVES, 2013, p. 122).
<b><i>A importância do Português como segunda língua na formação do aluno surdo</i></b>	“Este trabalho tem como objetivo pesquisar sobre como tem ocorrido o ensino de Português como segunda língua em algumas escolas inclusivas de Goiânia, visando apontar algumas das <b>dificuldades encontradas pelos alunos Surdos</b> , bem como observar suas estratégias para superar suas dificuldades na escola e ampliar seu conhecimento da Língua Portuguesa.” (AVELAR; FREITAS, 2016, p. 13).
<b><i>Mapeamento da escritura em Língua Portuguesa como L2 de surdos brasileiros candidatos ao curso de licenciatura em Letras Língua Brasileira de Sinais</i></b>	No contexto de sua educação formal bilíngue, <b>os surdos também encontram o desafio</b> de aprender o Português escrito (PEDROSA, 2018, p. 461).
<b><i>Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica</i></b>	Quando se trata de língua é importante lembrar que os surdos são praticamente estrangeiros em seu próprio país. Por isso, ao inserir-se em um meio escolar, ele <b>encontra inúmeras dificuldades</b> , tanto socialmente como em relação aos conteúdos [...] A questão da flexão verbal, tal como foi tratada neste artigo, é uma das <b>maiores dificuldades encontradas</b> pelos surdos na escrita (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 967).

Fonte: DARDE, 2022, p.220-221.

Nessa forma de dizer sobre a “dificuldade” na relação LP e pessoa surda, se nota que ela qualifica o meio, que é exterior ao surdo e, por isso, é nele que ele a encontra e a experiencia. Assim, se produz um sentido de deslocamento da dificuldade como sendo pertencente ou natural ao sujeito surdo ou como inerente à própria LP, quando compreendida apenas como sistema linguístico abstrato. A palavra “dificuldade” nessa relação entre surdo e a LP escrita, evocam sentidos que estão vinculados aos obstáculos e aos desafios que o ambiente social constrói e promove na relação entre o sujeito e a LP escrita, constituindo-se como barreiras de acessibilidade linguística. Acrescente-se que o fato de que a LP é L2 para os surdos têm implicações diretas nesse processo.

O acesso linguístico é fundamental, mas ele por si só não garante as boas práticas promotoras para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, neste caso, para o domínio da leitura. Sobretudo, porque elas precisam ser ensinadas e aprendidas, e isso envolve relações dialógicas de ensino e aprendizagem entre os sujeitos (DARDE, 2022).

É claro que as dificuldades que as pessoas surdas encontram nesse processo são de outra ordem quando comparadas aos ouvintes. Mas além das questões de acessibilidade linguística para os surdos, as questões cognitivas e emocionais em interface com o social no processo de apropriação da LP como L2 também são fundamentais nesse processo (BEZERRA, 2014). E isso tem muito a ver com a forma como são estabelecidas as



relações dialógicas de ensino e aprendizagem de leitura de LP escrita, em situações não formais e formais, nas trajetórias de vida dos sujeitos surdos.

Partindo de um olhar bakhtiniano e tendo como premissa os sentidos sociais sobre a palavra “dificuldade” que evoca a “qualidade daquilo que é difícil” ou “que torna uma coisa difícil, custosa, penosa, árdua”, questiona-se, aqui, se esses sentidos pertencem naturalmente aos surdos, assim como também se residem na LP, ou mais, se residem no meio social, nas relações dialógicas que envolvem o uso LP pelos surdos e seus interlocutores.

O que se observa na literatura sobre o tema é que a relação surdo/LP é repleta entaves, bloqueios, significações limitadas, inconcluídas, incompreensíveis e, por isso, com responsabilidades nubladas ou esvaziadas de sentidos, nas quais produzem a “dificuldade”. São essas relações dialógicas que tornam a LP difícil, custosa, penosa e árdua para os surdos, aí que reside a dificuldade que eles encontram.

Porém, imersos nesses discursos sociais, da primeira e da segunda forma de compreender essa relação entre LP e pessoa surda, que se reforçam a ideia de que o surdo tem “dificuldade” com a LP ou que tomam a LP como dificultosa para ele, é que ele vai se constituindo como o *outro dos outros*. Considerando aqui que os discursos científicos, assim como os demais discursos sociais sobre a pessoa surda, reverberam em suas vidas cotidianas, assim como na de seus interlocutores. E, assim, o sujeito surdo vai recebendo e reproduzindo sentidos desses discursos sociais que o levam a construir a ideia de que na sua relação com a LP há um problema, no qual é decorrente da sua surdez, ou melhor, da sua diferença linguística como surdo, ou decorrente do sistema linguístico da LP que é dificultoso para ele. Dessa forma, o discurso da “dificuldade” ou recai sobre ele ou recai sobre a língua.

Assim, ao entrar em contato dialógico com discursos da primeira forma, como responsividade a esse discurso que lhe é exterior, a “dificuldade” recai sobre o surdo, porque a surdez é dele e não do outro não surdo que “naturalmente” não tem esse “problema”, e recai duas vezes, pois o sentido produzido pelo outro se soma ao sentido produzido por ele mesmo na dificuldade que ele encontra. E, por consequência, esse ciclo discursivo, ainda opressor, sustenta a subjetividade do surdo que prevalece se constituindo como se fosse “inadequado” ou “parcialmente adequado” para a aprendizagem e uso da LP (DARDE; 2022).

Já no contato dialógico com discursos da segunda forma, como responsividade a esse discurso que lhe é exterior, que produz sentidos de que a LP tem como qualidade a dificuldade, há duas maneiras de o surdo expressar responsividade: uma ativa e tensa e



outra passiva e submissa. Isso porque a LP sendo um desafio, um obstáculo ou uma barreira “sobrenatural”, incompatível com a natureza surda, demanda-se que na mesma proporção “sobrenatural” sejam reunidas forças para superação e coragem, pois ela precisa ser enfrentada e combatida para que, em contrapartida, ele vença o duelo e tenha o “mérito” de poder utilizá-la. Ou então, se deixar vencer, desistir, se entregar a sua vulnerabilidade e fraqueza e, assim, se submeter à LP, “a língua incompatível com as suas capacidades”.

Ambas as formas de responsividade da pessoa revelam um entorno social hostil do ponto de vista humano, pois a saída para o sujeito é lutar ou fugir. Porém, há que se considerar que a primeira forma meritocrática pode até ser sedutora, pois remete sentidos de bravura e até certo heroísmo do sujeito, pode até parecer bonito em uma primeira vista, pois são dessas práticas que nascem as histórias de superação, ingenuamente (ou cruelmente) aceitas e valoradas socialmente. Todavia, geralmente as histórias de superação são pautadas no esforço demasiado, no auto sacrifício, no martírio e, principalmente, na falta de empatia dos *outros*. A segunda forma expressa o fracasso, a impotência, a indiferença, e de forma ainda mais marcante, a falta de empatia dos *outros*, é um caminho totalmente excludente, que não tem nada a ver com a falta de coragem do sujeito. Ambas as formas de responsividade dos sujeitos manifestam e denunciam um meio social que prevalece opressor para o surdo, onde a “dificuldade” ou mesmo o “sucesso” recai sobre o sujeito.

Outro ponto a destacar é que as metodologias para ensino de L2 para surdos pouco discutiam as especificidades das relações entre as línguas, assim como a inserção do surdo na cultura escrita, suas práticas de letramento e suas formas singulares de apreensão do texto escrito. Sabe-se que ainda é muito recente a adoção da abordagem bilingue nas escolas, como veremos no caso que vamos discutir abaixo.

## 2 METODOLOGIA

Para esse estudo foi realizado um recorte dos dados apresentados em DARDE (2022) de uma pesquisa qualitativa com ancoragem teórico-metodológica a partir do Círculo de Bakhtin (2014) e demais autores circunscritos a esse tipo de abordagem a partir dos estudos do Letramento. Para contemplar o caráter qualitativo da presente pesquisa, acerca da construção dos dados, para análise, adotou-se um estudo de caso realizado por meio de entrevistas caracterizada como “Encontro Dialogado” entre sujeito surdo e



pesquisadora. O sujeito participante dessa pesquisa preenchia os seguintes pré-requisitos: Formação acadêmica de pós-graduação stricto-sensu; prazer pela leitura da L2; leitura de gêneros discursivos secundários; qualidade de leitura, analisada a partir heterogeneidade dos gêneros discursivos que lê; e quantidade de leitura, analisada a partir da frequência de leitura, no mínimo diária.

A escolha por um sujeito que tem prazer pela leitura como pré-requisito parte do fato de que se busca compreender o processo histórico de leitura do sujeito e sua constituição enquanto leitor. O recrutamento do sujeito da pesquisa foi realizado por meio de um vídeo-convite sinalizado em Libras, o qual foi postado na Plataforma *Youtube* e divulgado por *link* em redes sociais. Os sujeitos que se voluntariaram a participar da pesquisa participaram de uma entrevista, caracterizada nesse estudo como “Encontro Dialogado”. Voluntariaram-se cinco sujeitos, nos quais todos enquadraram-se no perfil exigido para a pesquisa (DARDE, 2022), porém, destes, foram escolhidos um caso para este artigo. O presente estudo teve aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (no. 49972021.5.0000.0121).

Primeiramente será apresentado a história de vida de Augusto (nome fictício) e posteriormente se fará alguns recortes para o aprofundamento dos dados.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1. O caso de Augusto – a dificuldade encontrada

Augusto tem 34 anos, gosta de ler em LP sobre as coisas que lhe interessam. Ele é bilíngue, sinalizante da Libras, sua primeira língua “[...] *eu sei me comunicar e interagir em Libras, gosto de ser surdo [...] vou continuar sendo surdo para sempre*” (exclama), e usuário da LP como segunda língua, principalmente na modalidade escrita.

Augusto é o único surdo de uma família de ouvintes. A surdez foi adquirida meses depois do seu nascimento quando foi acometido por uma otite bilateral, tendo como consequência uma perda auditiva bilateral à orelha direita, caracterizada como moderada/severa e à orelha esquerda caracterizada como profunda. Quando tinha aproximadamente seis anos de idade e estava prestes a iniciar o primeiro grau (o atual Ensino Fundamental), também em uma escola pública, foi encaminhado a frequentar uma instituição que realizava atendimentos educacionais e terapêuticos para surdos como forma de complementação à escolarização. Foi nesse espaço que teve contato pela primeira vez com outros surdos da sua idade e com a língua de sinais. Na escola comum não havia profis-



sionais que soubessem Libras ou adeptos à Comunicação Total, o ensino era pautado na oralização.

O segundo grau (o atual Ensino Médio) também foi realizado em escola pública e comum, nas mesmas condições que o primeiro grau. Também nessa época, passou a frequentar a associação de surdos e a participar mais ativamente da comunidade surda. Quando terminou o segundo grau, não foi aprovado no vestibular imediatamente e cursou um curso técnico em Administração e posteriormente de instrutores de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Atualmente tem formação acadêmica em Licenciatura em Letras-Libras, pós-graduação (especialização) em Educação de Surdos, mestrado em Estudos Tradução e na época da pesquisa, era estudante do curso de doutorado em Linguística. Há quase dez anos atua como professor de Libras em um Instituto Federal localizado no sul do Brasil.

### 3.1.1. Quando a leitura é prazerosa eu consigo entender

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por Augusto ao longo de sua vida sempre foi uma atividade que lhe exigiu muito esforço, tanto para a leitura, quanto para a escrita. Esse conhecimento sempre lhe foi muito cobrado por seus pais, porém, diferente da oralização, era algo que lhe despertava o interesse. Para ele, sua relação com a LP dependia e ainda depende do interesse que tinha e tem pelos diferentes conhecimentos que a escrita poderia lhe proporcionar “*se eu gosto e é interessante, eu me sinto feliz porque eu sei que estou aprendendo*”, declara. Porém, essa relação também foi marcada por sentimentos de angústia, de limitação e desejo de desistir, quando era submetido a práticas que não lhe eram acessíveis, tanto de leitura como de escrita.

### 3.1.2. Uma vez, cem vezes, tinha que repetir, muitas vezes.

Augusto diz que as recordações que têm dos primeiros contatos com a LP escrita o remete a imagens das formas das letras. Para ele, as letras e as palavras eram formas que não tinham significado. Porém, na medida em que foi crescendo, foi sendo convocado por sua família e pela escola para saber o que significavam aquelas “formas”, assim foi entendendo que elas, quando combinadas, representavam as coisas do mundo. As primeiras palavras em LP escrita que ganharam sentido para Augusto foram “pai” e “mãe” por volta de cinco anos de idade.



Seus pais se preocupavam muito que ele tivesse um bom rendimento escolar. Augusto diz que não recebia incentivo deles direcionado à leitura por fruição, ninguém lia para ele ou com ele, como uma atividade prazerosa, mas o ajudavam nas tarefas escolares. Seus pais, focavam para que ele aprendesse o nome das coisas e ele deveria memorizá-los. Abaixo ele explica como funcionava a dinâmica das tarefas auxiliadas pela família:

*[...] na escola do IATEL tinha as tarefas, tinha a imagem da bola e ao lado tinha que escrever BOLA, e não era uma vez só, tinha que repetir várias vezes, treinar para memorizar as palavras, uma vez, cem vezes, tinha que repetir, muitas vezes.*

### 3.1.3. *Eu sempre via meu pai lendo e escrevendo*

Augusto costumava observar seu pai lendo jornais ou revistas ou escrevendo quando ele estava realizando as atividades do supletivo e ficava muito curioso acerca do conteúdo desses materiais de leitura. Conta que admirava muito a letra do seu pai, uma letra cursiva bem desenhada, e que o pai até tentava explicar a ele o que significava o que tinha escrito ou sobre os textos que estava lendo, mas raramente Augusto conseguia entender. Na sua casa, ele recorda que tinha alguns materiais de leitura, como revistas, jornais e histórias em quadrinhos, nos quais gostava muito de explorar por serem materiais que continham imagens. Ele também utilizava essas revistas e jornais para as tarefas da escola, de recorte e colagem de palavras e imagens.

Quando Augusto começou a frequentar a escola e se viu diante do alfabeto de Língua Portuguesa, apresentado de modo formal pela primeira vez, conta que se viu desafiado e motivado a memorizar um código, necessário para que aprendesse a ler e a escrever. Como era difícil a articulação de cada som, sua estratégia era memorizar a forma de cada letra e a sequência do alfabeto visualmente, ele conta “*eu lembro que eu fechava os olhos e pensava visual... eu lembro que eu fazia combinações exemplo: A, B, C, eu também oralizava junto e ficava pensando naquela sequência repetidamente [...]*”. Ele também observava o movimento labial que a professora fazia com a boca quando estava ensinando as letras “*era importante eu ver o movimento labial das letras, me estimulava no processo de conhecer as letras*”, revela.

Foi na escola que Augusto também aprendeu que escrita da LP também representava o que era falado e que as palavras escritas podiam ser segmentadas em unidades menores, ou seja, sílabas. E que as sílabas, por sua vez, eram compostas pelas letras daquele código que ele precisou memorizar. Ele conta que foi nesse momento que perce-

beu que cada uma daquelas “formas” que ele via e que não sabia o significado, representava um som e aquelas formas agrupadas representavam outro som (as sílabas), que eram articulados na boca e junto com outros agrupamentos de letras formavam as palavras que as pessoas falavam. Mas o som era inacessível para ele, o que era acessível era o que ele podia ver, o registro escrito.

Conta que como era difícil reconhecer as sílabas das palavras com apoio nos sons, criava as suas próprias estratégias visuais para identificá-las:

[...] os tipos de sílabas eu sabia, eu sabia as regras, eu tinha as estratégias visuais para identificar o tipo, por exemplo “PO” tem duas letras, e uma delas é vogal, é uma sílaba de duas letras, se tem sílaba que tem duas consoantes tem 3 letras, eu observava a estrutura com a estratégia visual, mas o som delas, a fonética eu não sabia nada, eu não sei se era importante ou não, pra mim era uma regra do português que não era importante.

Augusto teve uma professora surda oralizada que usava aparelho auditivo e que falava bem alto com ele, era ela quem o incentiva a ler usando também a oralidade. Augusto se sentia muito motivado nesses momentos, pois se identificava com a professora que era surda assim como ele e que conseguia ler muito bem, ela era um modelo para ele. Sobre essa professora, ele diz que:

[...] ela tinha muita atenção comigo, conversava, lia comigo, me incentivava a ler, me ensinou a responder lendo as palavras, junto comigo, falava e eu repetia e eu senti que melhorei a leitura, mas saber mesmo, entender mesmo, eu não entendia, parece que eu ficava perdido, apesar de parecer que estava certa a leitura porque acompanhava a fala, mas não tinha reflexão [...]

Augusto diz que sempre foi um bom aluno, muito esforçado e dedicado. Seus pais costumavam receber muitos elogios por isso, inclusive, na instituição onde fazia atendimentos complementares, no qual fazia parte de turmas de surdos, ele era considerado o melhor aluno por causa da sua leitura, “*eu lia rápido e certo*”, conta.

#### 3.1.4. *Ler e imaginar eu não sabia*

Augusto problematiza a leitura que fazia quando criança, pois na maioria das vezes, ele não entendia o que lia articulando as palavras oralmente, “*ler e imaginar eu não sabia*”, revela. Ele fazia o movimento labial enquanto lia porque era incentivado pela professora, mas, para ele, não era algo que promovesse a construção de sentido do que estava sendo lido.

Para Augusto, era naturalmente mais fácil quando a palavra, frase ou texto a ser lido vinha acompanhado de um de imagem, ele diz que “*ai sim eu entendia, por exemplo,*

*quando me mostravam um menino com a bola, eu entendia que significava que ‘o menino gosta de bola’*. Também era mais fácil para ele a leitura dos enunciados quando esses estavam vinculados a pessoas, como a palavra “pai” e “mãe”, ou o nome de objetos e situações que faziam parte do seu cotidiano.

Ele lembra que tinha uma professora de Português que sempre cobrava muito a leitura dele. Quando ela oferecia materiais de leitura, ele sempre dava um jeito de rejeitar os que não tinham imagens e escolher outro que tivesse imagens acompanhando a escrita, como histórias em quadrinhos ou livros ilustrados. Augusto diz que foi nesse período da vida, quando tinha mais ou menos doze anos de idade que conseguiu entender de fato o que lia *“eu comecei a ler e entender porque tinha a leitura e mais a imagem”*. Acrescenta, que foi a partir daí que sua leitura foi se desenvolvendo e se desenvolve até hoje.

### *3.1.5. Quando a leitura é prazerosa eu consigo entender*

De todo esse processo de aprendizagem inicial do Português escrito, para Augusto, o mais importante era ver, ver as palavras, ver as letras, ver as sílabas, assim como, ver o movimento labial, que, segundo ele, foi importante só quando estava conhecendo as letras e as sílabas, para saber diferenciá-las, pois o som não fazia nenhum sentido *“eu ouvia só um pouquinho... como eu ia entender? É complicado [...]”*, revela.

Hoje em dia Augusto usa a leitura para buscar informações, para construir novas aprendizagens, para divertir-se e, também, por obrigação acadêmica e profissional, bem como para buscar aconselhamentos para a sua vida. Reconhece que lê com prazer somente o que lhe interessa e, atualmente, o que mais lhe interessa são as leituras relativas à sua pesquisa no curso de doutorado e sobre investimentos. Essas leituras lhe despertam ânimo, curiosidade e lhe proporcionam aprendizagens e satisfação. Leituras que julga não serem tão interessantes ou que são “obrigatórias”, seja no trabalho ou na pós-graduação, lhe agradam pouco.

O hábito de ler é diário, seja por necessidade pessoal, profissional ou acadêmica, mas os textos dos quais tem preferência de leitura, lê aos finais de semana e alguns dias de semana quando tem tempo. A maioria dos textos que lê são providenciados gratuitamente advindos da internet. Investe financeiramente apenas nos livros sobre investimentos. Prefere ler textos de suporte digital, mas ainda não abandonou os textos impressos, o hábito de ler os impressos tem diminuído nos últimos anos. Preserva uma biblioteca em sua casa onde guarda livros com temáticas da sua área profissionais (Libras, Linguística, Educação, Tradução) e livros sobre investimentos, bem como demais materiais de leitura





impressos como textos reproduzidos de livros acadêmicos e apostilas. A biblioteca constituiu-se em um armário e os livros ficam expostos. Gosta de ler em seu escritório usando o computador ou o celular, ou no quarto usando o celular. Lê na biblioteca (da instituição onde trabalha e/ou estuda) livros impressos quando precisa realizar leituras para o trabalho ou vida acadêmica. Também lê na praia. As pessoas que lhe incentivaram e ainda o incentivam são seus professores, amigos e colegas. Quando Augusto precisa de sugestões, opiniões ou críticas de leituras de algum texto escrito em português, recorre a seus irmãos, amigos ou colegas de trabalho, a depender do assunto, *eu converso, dialogo com eles sobre textos, informações, diferentes perspectivas e discussões*”, diz, e ainda acrescenta, que além das pessoas também busca na internet:

[...] é importante procurar para saber se é verdade ou não, se é perigoso, por exemplo às vezes eu procuro sites com informações interessantes, mas eu fico desconfiado, então procuro em outros sites as informações completas para saber se é mentira ou verdade.

Quando foi trabalhar como professor de Libras para crianças, passou a ler para/com os seus alunos surdos, contando histórias e fábulas *“eu lia e sinalizava”*, declara Augusto. Atualmente ele lê para/com a sua sobrinha *“eu quero que ela tenha um futuro igual ao meu!”*, diz sorrindo.

Como professor de Libras, Augusto é muito requisitado para participar de bancas de avaliação de trabalhos de conclusão de curso, atividade que demanda uma leitura com expertise, dada a complexidade de tal atividade. Sobre essa atividade Augusto declara:

*Quando me chamam para participar de bancas, eu tenho que ler, eu sou muito chato com isso e eu faço cobranças, porque é meu jeito e sinto que tenho que fazer o que é certo, então eu questiono muito, faço correções, coisas que precisam ser arrumadas para melhorar o texto [...].*

Augusto diz que a leitura reflete diretamente na qualidade da sua escrita, por isso, mantém esse hábito, pois percebe que quando não lê o suficiente sobre determinados assuntos que deseja escrever para alguma atividade profissional ou acadêmica, sente que a sua escrita fica simples, com falhas, *“para escrever bem precisa ler e eu consigo ler e quando a leitura é prazerosa eu consigo entender”*, diz.

Sobre as possíveis dificuldades que Augusto encontra no momento em que está realizando a leitura de algum texto, ele relata que tem as suas estratégias para superá-las, como: retomar a leitura do texto; buscar por significados de palavras ou expressões na internet, utilizando os diferentes recursos que ela oferece como dicionários *online*, imagens e vídeos; busca de ajuda de outras pessoas. Quando avalia que se trata de uma



leitura muito complexa e que será muito difícil dar conta dela, ele se desinteressa e desiste de ler o texto.

Augusto traz em seu discurso um pouco de sentidos que remetem “dificuldade”, mas não associado ao “eu”, e sim, deslocado para alguma situação do meio social, como uma “dificuldade encontrada”. O que é possível de se notar é que quando se vê em situações de desafios na aprendizagem da leitura de LP, situações que pareciam ou poderiam ser “difícultosas”, como responsividade a tais situações, há um recrutamento de estratégias para superá-las com base nos seus próprios recursos cognitivos de ordem visual ou com apoio de seus pares dialógicos, sobretudo, a família, que foi fundamental, como promotora de práticas sociais em que a leitura tinha função social como parte de um capital cultural transmitido.

Ao discutir esse caso nos encontramos com diversos sentidos da palavra “dificuldade” que vêm sendo, muitas vezes, cristalizados quando se fala em leitura de L2 pelas pessoas surdas, vinculados a “perdas” (ALVES, 2013, grifo nosso). No entanto, quanto interpretamos o sentido dessa palavra de forma processual podemos compreender que a chamada “dificuldade em LP” pelas pessoas surdas vai além de fracassos e repetições sem sentido, ela pode ser ressignificada a partir de estratégias que podem ser utilizadas para favorecer a aquisição de L2 (DARDE, 2022). O que pode ser destacado aqui é que a aprendizagem da LP como L2 está diretamente relacionada às práticas sociais de cada sujeito, sua vivência, além de uma metodologia adequada que seja visual e significativa. Ressalta-se ainda que o prazer na/da leitura não é um processo individual e solitário, é também construído de forma compartilhada entre os sujeitos, pois é resultante de diferentes interações sociais, onde a leitura se pratica dialogicamente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso apresentado levanta questões importantes sobre a leitura e as potencialidades das pessoas surdas. No âmbito educacional, deve-se proporcionar uma educação bilíngue de qualidade para os surdos, seja em escolas inclusivas ou escolas de surdos. Ressalta-se que ainda são necessários muitos estudos de aprofundamento de metodologias de trabalho com esses estudantes, de modo a ultrapassar o mito já cristalizado de que todos os “surdos têm dificuldades de língua portuguesa na modalidade escrita”, nesse contexto, especificamente da parte da leitura. Para mudarmos essa crença, é necessário, sobretudo, modificarmos nosso olhar para algumas premissas:



1. Não analisar as dificuldades dos surdos apartadas das questões sociais;
2. Considerar a heterogeneidade linguística dos surdos e suas diferentes formas (espaço e tempo) de aquisição de L1 e L2;
3. Compreender os processos de transmissão cultural e herança cultural familiar do sujeito surdo;
4. Considerar a interrelação entre as diferentes modalidades da língua;
5. Compreender a constituição dos surdos como “levedores” (Darde, 2022).
6. Produção Cultural de materiais bilingues didáticos e literários.

Em suma, para o ensino e aprendizagem da leitura dos surdos deve-se, prioritariamente, compreender, para além da história educacional, a história de vida de cada sujeito e sua forma particular de inserção na cultura escrita, seu capital cultural escrito herdado da família, favorecidos também pelo capital econômico que dispõem. Apenas compreendendo todos esses aspectos é possível buscar a constituição subjetiva nas diferentes formas de apropriação da leitura pela pessoa surda. Nesse sentido, discursivamente, amplia-se e ressignifica-se o significado de *dificuldades* (penoso, custoso, difícil) para um sentido como “aprendizagem e conhecimento”: conhecimento da singularidade/heterogeneidade linguística da pessoa surda, conhecimento de metodologias apropriadas, conhecimento do capital cultural transmitido, conhecimento das relações que se estabelecem entre sujeito e suas diferentes modalidades de língua(gem).

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Aline da Silva *et al.*. Novas estratégias comunicativas como fator de qualidade na interação de surdos em um sistema organizacional. *In*: Simpósio Brasileiro de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais, 12., 2013, Manaus. **Anais... Manaus**: UFAM, 2013. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/8607>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk. Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla P. de Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 12-24, 2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.



BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015 [1979].

BISOL, Cláudia Alquati *et al.*. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; DA SILVA, Tânia Santos Alvarez; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. O Uso Social Da Língua Portuguesa Escrita Pelo Surdo: Competência Na Interpretação De Uma Notícia. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 13-25, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/37247>. Acesso em: 18 jul. 2022.

DARDE, Aline Olin Goulart; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Letramento de surdos universitários no Brasil: o bilinguismo em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13118#:~:text=Conclui%2Dse%20que%20o%20fato,que%20a%20Libras%20%C3%A9%20priorizada..> Acesso em: 15 ago. 2022.

DARDE, Aline. Olin. Goulart. **O potencial visual da pessoa surda e a leitura dialogada sinalizada da Língua Portuguesa como L2: reflexões à luz da Neurolinguística Discursiva**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução Leonor Sciar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOS SANTOS, Lúcia Helena Macedo; BORGES, Maria da Graça Bompastor Borges. Compreensão de Textos em Adolescentes Surdos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 241-249, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17330>. Acesso em: 17 set. 2022.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, p. 127-150, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMPLvBXKjd3KcYQ384gp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GONÇALVES, Alisson Gomes; RIBEIRO, Maria Clara Maciel. Sobre O Ensino De Língua Portuguesa E De Libras Na Escola Inclusiva: A Perspectiva Dos Alunos Surdos Envolvidos. **Educere et Educare**, v. 7, n. 14, p. 69-82, 2012.



GUARINELLO, Ana Cristina *et al.* Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 15, n. 1, p. 99-120, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z8zcTrTKfVWY6rw8Wpcnynn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Mapeamento Da Escrita Em Língua Portuguesa Como L2 De Surdos Brasileiros Candidatos Ao Curso De Licenciatura Em Letras Em Língua Brasileira De Sinais. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação, v. 12, n. 3, p. 456-473, 2018. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8638>. Acesso em: 29 jun. 2022

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Ensino/aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa para/por adolescentes surdos. **ReVEL**, n. 15, 2018. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/995acc1cf9f66f3858c406c9esed43dc5.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PERLIN, Gladis Teresinha T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PIMENTA; Nelson; STROBEL, Karin; MAESTRI, Rita. As habilidades linguísticas e comunicativas na alfabetização bilíngue (Libras e Português) dos estudantes por meio do método letrônico. In: REIS, Leidinae da Silva; FIGUEIREDO, Alexandra A.de Araújo. **Língua de Sinais de Um Continente a Outro: Atualidades linguísticas, culturais e de ensino**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 245-265.

ROJO, Roxane. O Letramento Escolar E Os Textos Da Divulgação Científica – A Apropriação Dos Gêneros De Discurso Na Escola. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTANA, Ana Paula. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 85-88, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12128>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTANA, Ana Paula. A Edição de Livros em Língua de Sinais no Brasil e na França: implicações para o acesso do surdo à cultura escrita. **Revista Portuguesa de História do Livro**, v. 37-38, p. 311-344, 2016.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. O livro em língua de sinais: estudo comparativo entre Brasil e França. In: Andrea Benvenuto ; Gildas Brégain ; Martial Meziani. (Org.). **Perspectivas comparadas sobre discapacidad: Francia-América Latina**. 1aed. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2019, v. , p. 01-132.

SANTANA, Ana. Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. 4a. edição. 4a.. ed. São Paulo: Plexus, 2014. 268p



STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145557>. Acesso em: 18 jul. 2022.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre Rosado. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wal, 2017.

