

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE LEITURA E A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR SURDO

Heloísa Andréia Vicente de Matos

Para que servem as mãos? As mãos servem para pedir, prometer, chamar, conceder, ameaçar, suplicar, exigir, acariciar, recusar, interrogar, admirar, confessar, calcular, comandar, injuriar, incitar, teimar, encorajar, acusar, condenar, absolver, perdoar, desprezar, desafiar, aplaudir, reger, benzer, humilhar, reconciliar, exaltar, construir, trabalhar, escrever[...] Com as mãos limpamos as nossas lágrimas e as lágrimas alheias. E nos dois extremos da vida, quando abrimos os olhos para o mundo e quando os fechamos para sempre ainda as mãos prevalecem. Quando nascemos, para nos levar a carícia do primeiro beijo, são as mãos maternas que nos seguram o corpo pequenino. E no fim da vida, quando os olhos fecham e o coração pára, o corpo gela e os sentidos desaparecem, são as mãos, ainda brancas de cera que continuam na morte as funções da vida. E as mãos dos amigos nos conduzem... E as mãos dos caveiros nos enterram!

(Montaigne)

RESUMO

Este trabalho aponta alguns aspectos teóricos sobre a questão da leitura e seus desdobramentos e, por conseguinte, sobre os aspectos relacionados à constituição do leitor também nas condições da surdez. Do mesmo modo, destaca questões do letramento e as implicações desse processo na constituição do leitor Surdo, também através de narrativas de sujeitos adultos (com pouca influência da oralização e relativa proficiência na leitura do Português, no presente) sobre seus movimentos de formação, configurados na noção de espaço e tempo construídos pela memória dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE

Surdez; Leitura; Leitor; Surdo; Letramento; Desenvolvimento.

SOME ASPECTS ON THE DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY OF READING AND THE CONSTITUTION OF THE DEAF READER

ABSTRACT

This paper points some theoretical aspects on the question of the reading and its unfoldings and, therefore, on the aspects related to the constitution of the reader also in the conditions of the deafness. In a similar way, it detaches questions of the literacy and the implications of this process in the constitution of the Deaf reader, also through narratives of adult deaf people (with little influence of the oralism and relative proficiency in the reading of the Portuguese, at the current moment) on its movements of formation, configured in the notion of space and time constructed by the memory of the same ones.

KEY WORDS

Deafness; Reading; Reader; Deaf; Literacy; Development.

PARA FALAR NA LEITURA DOS SURDOS¹...

Tendo como base meu projeto de tese para doutoramento, intitulado *Histórias de leitura: a constituição de sujeitos Surdos como leitores*, apontarei neste artigo alguns aspectos teóricos sobre a questão da leitura e seus desdobramentos de modo amplo e, por conseguinte, sobre os aspectos relacionados à constituição do leitor também nas condições da surdez.

Isto significa dizer que a leitura está aqui concebida tanto no que diz respeito aos ouvintes como no que se refere aos que não ouvem, indo na direção contrária à idéia de que exista a justificativa para a divisão social entre *nós* (ouvintes) e *eles* (surdos), o que significa classificação, central na vida social. Nesta perspectiva, dividir e classificar significa também hierarquizar, conforme Silva (2000a, p.82) e, como conseqüência, “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.” Assim, inicialmente, podemos nos remeter à reflexão do papel da divisão entre leitores (surdos e ouvintes), ainda que se considerem algumas especificidades, e das influências desta dicotomia na própria formação dos sujeitos Surdos, historicamente situada, embora não faça parte dos objetivos do presente trabalho.

Diante do exposto, pode-se considerar que o domínio de um sistema de escrita interfere profundamente no desenvolvimento cultural dos grupos sociais (LÚRIA, 2001). Do mesmo modo, pode-se admitir que esse domínio acarreta uma revolução em todo o desenvolvimento cultural da criança, segundo Vygotsky (1989), e o domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Para Vygotsky (1989), na atividade produtiva, nas relações de trabalho, o homem cria instrumentos: *ferramentas* - orientadas externamente para o controle e domínio da natureza e signos - orientados internamente, que viabilizam a organização social e o controle do próprio indivíduo. Desta forma, a realização do trabalho implica diferentes formas

¹ No presente artigo, tem-se como referência a Surdez (com S maiúsculo) que será usada para designar um grupo lingüístico e cultural – e não a surdez, ou seja, estudos desta natureza preocupam-se em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), etc. e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez, conforme Goldfeld (1997).

de atividade e à medida que a estrutura das interações sociais no trabalho se altera no curso da História, também se transforma e se redefine a atividade mental dos homens.

A atividade, no sentido psicológico especificamente humano, pode ser concebida como um processo dinâmico que integra as características sócio-interativas e individuais-cognitivas das condutas humanas, e que se configura nas/ pelas várias formas de interação social – mental e material. A atividade humana, portanto, só ocorre e tem sentido nas relações interindividuais cotidianas e é nessas relações que emergem os signos – verbais e não verbais – como necessidade e possibilidade de interação e mediação (SMOLKA, 1989).

Como produção histórica de natureza social, a palavra – oral e escrita – constitui um *instrumento* de desenvolvimento cultural e de pensamento. Na medida em que se integra à dinâmica da atividade do indivíduo, a palavra (signo e instrumento psicológico) modifica o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, fazendo com que a ação humana tenha possibilidades de redimensionamento (VYGOTSKY, 1989). A atividade mental é, desse modo, mediada, e essa mediação é intrínseca a cada ato humano, constituindo a dimensão sógnica e significativa da experiência humana, como nos lembra Smolka (1989).

Desta maneira, o conhecimento desses aspectos nos dá subsídios para falar da leitura como prática discursiva, como trabalho simbólico. Possibilita a consideração da atividade de leitura no seu processo de constituição sócio-histórica e na diversidade dos contextos de sua produção, articulando a dimensão material, biológica e a dimensão simbólica, cultural (SMOLKA, 1989).

Assim, a perspectiva aqui assumida destaca a leitura como atividade de linguagem, com sua gênese e história nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais, em acordo com Smolka (1989).

Como tais relações são constituídas na/da intersubjetividade, essas formas de interação são lacunares e inacabadas, caracterizando-se pela incompletude, dando sempre espaço para o outro.

No processo de desenvolvimento, as inter-relações tornam-se mais complexas e as atividades intersubjetivas diversificam-se e ampliam-se no espaço e no tempo. É nessa dinâmica de atividades interpessoais que se configuram formas de dialogia, que se elaboram *esquemas* de interpretação (SMOLKA, 1989). Assim, a palavra, signo verbal, marca o tempo, traça a História; o olhar de Bakhtin (1981) confere à língua uma dimensão ideológica e dialógica. A vertente ideológica compreende a palavra como o modo mais puro e sensível da relação social, e como o veículo privilegiado para a formação da consciência e da ideologia.

Neste sentido, vale a pena destacar que apenas o *conhecimento* do código – como a memorização de letras e sílabas, por exemplo, - não garante a leitura, caracterizando a atividade como mera decifração. Desta maneira, a *passagem* no desenvolvimento da atividade da leitura implica em outros fatores constitutivos significativos, quais sejam, os processos de mediação na elaboração do conhecimento sobre a escrita, onde a apropriação do código escrito *passa pelo outro*.

Tal *passagem* ocorre de acordo com as diferentes formas e momentos de interação, de acordo com as condições específicas de trabalho e de vida dos indivíduos e dos grupos nessa interação. Assim, conforme Smolka (1989), no processo de apropriação do código escrito como objeto de conhecimento, as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, apreendendo modos de agir, de pensar e de falar sobre as coisas.

Do mesmo modo, como se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados nesses jogos das relações interpessoais. Tais atividades interindividuais transformam-se em um processo intrapsicológico; assim, as interações e a posição do outro como interlocutor são constitutivas no processo de elaboração mental e organização das experiências de leitura.

De acordo com Lúria (2001), a criança, antes de participar de um processo escolar de alfabetização, compreende que pode usar sinais, marcas, desenhos, etc. como símbolos, uma vez que estes passam a expressar significados que ela procurou registrar, contudo isso não a habilita a utilizar esses conhecimentos quando é exposta às *formas culturais* de escrita, isto é, quando começa a aprender, na escola, o sistema de escrita utilizado socialmente. Para o referido autor, é a *substituição* de uma técnica por outra que leva a um aprimoramento das habilidades de ler e escrever.

Assim, o desenvolvimento ulterior da alfabetização, para Lúria (2001), envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e expressar o ato de recordação. Deste modo, o ato da criança de escrever produzirá a compreensão, pois antes da criança ter compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetua inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Contudo, como lembra o autor, mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, os quais o educador deve conhecer.

A pesquisa realizada por Grotta (2000) ilustra os aspectos referidos anteriormente sobre a constituição do leitor, demonstrando a formação de quatro sujeitos

leitores, através do resgate de suas histórias de vida. Nas histórias narradas, a formação dos mesmos foi um processo que ocorreu nas interações sociais, a partir do outro, da mediação de outros leitores. Nessas histórias, configuraram-se como mediadores: os pais, avós, tios, professores, colegas de trabalho, primos e outros. Segundo a autora, esses agentes, ao contarem e lerem histórias para os sujeitos em questão, ao valorizarem e incentivarem a leitura como um objeto cultural e social importante, ao demonstrarem-se leitores, mediaram a relação dos sujeitos com a leitura, contribuindo para a constituição dos mesmos.

Assim, os dados revelam que a atitude do outro (adulto), de contar histórias ou lê-las para as crianças, era uma via de expressão de afeto do adulto para com eles. Para Grotta (2000), as falas dos sujeitos apontam que foi a qualidade afetiva de suas interações com a escrita, através da leitura do outro, que promoveu o prazer inicial pela atividade da leitura.

É importante, desta forma, destacar o papel dos conteúdos afetivos na constituição do sujeito. Para Wallon (1938, apud GALVÃO, 2002) as emoções têm incontestável valor plástico e demonstrativo, permitindo ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo que, sendo visíveis do exterior, constituem-se no primeiro recurso de interação com o outro. São uma atividade proprioplástica que esculpe o próprio corpo. Deste modo, pela capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas. A passagem dessa percepção corporal à capacidade de representação mental se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la.

Em síntese, sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, pode-se dizer que ela está também na origem da atividade representativa, portanto, da vida intelectual. Assim, os leitores seriam constituídos na/ pela linguagem, através da relação com o outro, na/ pela afetividade.

No caso da constituição do sujeito, será através de uma rede de relações entre os conjuntos motor, afetivo e cognitivo e entre eles e seus fatores determinantes (orgânicos e sociais) que o processo se dará, segundo Wallon (apud MAHONEY, 2003).

Pensando no desenvolvimento do leitor, pode-se destacar também a concepção de Wallon (apud, 1938, GALVÃO, 2002) que compreende a constituição da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

Assim, numa atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para a sua manifestação. Isso significa, segundo Wallon (apud GALVÃO, 2002), que as emoções propiciam relações interindividuais, nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um.

Em síntese, a atividade intelectual - que tem a linguagem como instrumento indispensável – depende do coletivo e vai adquirindo importância progressiva como forma de interação com o meio. Desse modo, “permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura” (GALVÃO, 2002, p.66).

É nesse bojo que a leitura e a constituição do leitor são refletidas no presente trabalho; a leitura que se faz a partir do outro (também nas/pelas relações afetivas) e que permanece como experiência para o sujeito, num movimento contínuo de trocas simbólicas com o meio social.

LETRAMENTO E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA PELO SURDO

Além dos aspectos referentes à leitura, Botelho (2002) destaca que a concepção de que a língua consiste, fundamentalmente, em léxico, e que opera através dele, parece estar arraigada nos pontos de vista de vários profissionais que atuam junto aos Surdos, em relação à idéia de contexto. Para Botelho (2002), às vezes os Surdos são desencorajados quando procuram recorrer ao contexto, e o mesmo é tomado como acessório ou solução adotada frente à falta de alternativa imposta pela ausência de um amplo vocabulário e não como condição para a compreensão.

Assim, os problemas decorrem da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno, que permita aos Surdos uma outra dimensão em relação à língua escrita (BOTELHO, 2002).

Em paralelo, no relato dos Surdos entrevistados em minha pesquisa², vários agentes são citados como elementos centrais para o desenvolvimento da leitura: pais,

² Os sujeitos da pesquisa foram quatro adultos Surdos, leitores da Língua Portuguesa, usuários da Língua Brasileira de Sinais, considerados *não oralizados*: sujeitos Surdos que não desenvolveram a oralidade como recurso lingüístico cotidiano, apropriando-se, fundamentalmente, da língua de sinais como 1ª. língua, isto é, © ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.65-75, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

associação de Surdos, pessoas que partilhavam a língua de sinais como, amigos, intérpretes, professoras, entre outros. Os gibis e filmes legendados são também apontados como desencadeadores da motivação para ler. Contudo, três (dos quatro) Surdos sinalizam um ponto muito importante no que se refere aos seus processos de letramento: suas famílias ou as escolas nunca lhes contavam histórias, por exemplo, quando ainda não haviam se apropriado da língua de sinais (e a partir daí puderam buscá-las por si sós). O fato foi característico dos Surdos com pais ouvintes.

Conforme A., um dos entrevistados: “Nunca ninguém me contou histórias. Nunca! Até agora, só mesmo (assuntos de) Português, Matemática, sempre a mesma coisa... Histórias não havia! As pessoas ouvintes desprezavam isso!”.

Desta maneira, sob tais condições, o processo de letramento dos Surdos, fica fragilizado, haja vista que o mesmo se refere a uma “multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita”, segundo Soares (1998, p.112).

Conforme Botelho (2002), outras definições enfatizam o letramento como uma construção de natureza política, com a utilização social da leitura e da escrita como forma de tomar consciência da realidade e transformá-la, o que não tem acontecido no caso dos Surdos, inseridos em uma pedagogia que os deixa imobilizados politicamente (MASSONE; SIMON, 1999, apud BOTELHO, 2002, p.64).

No que se refere aos Surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. Além desses aspectos, as escolas de Surdos desconsideram que aprender a fazer usos proficientes de leitura e de escrita é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais, bem como de linguagem. Isto irá permitir o desenvolvimento de competências na leitura e na escrita, sendo esta última uma

sujeitos que foram considerados com pouca influência da oralização na aquisição da linguagem (tendo como base suas histórias de vida, desde a infância) e em suas histórias como leitores de Língua Portuguesa. Do mesmo modo, esperava-se que os referidos sujeitos fossem proficientes na leitura de uma segunda língua, no caso, o Português. Diante de tais critérios, essas informações foram reafirmadas por colaboradores que conheciam os referidos depoentes (familiares, colegas de trabalho, membros da comunidade, professores, etc.), fossem eles ouvintes ou Surdos, mediante alguns breves relatos fornecidos à pesquisadora.

As informações foram coletadas pela pesquisadora, através de entrevistas individuais semi-dirigidas chamadas *recorrentes*, abordando aspectos da história de leitura dos sujeitos Surdos, com a participação do intérprete de LIBRAS. Tais entrevistas foram videogravadas, depois transcritas e (re)apresentadas ao depoente e ao seu intérprete, se este assim desejasse. Assim, os depoimentos foram tecidos em função das histórias de vida e rememoração dos eventos de letramento dos sujeitos selecionados para a pesquisa, feitos em LIBRAS.

língua com a qual os Surdos não se relacionam tendo como base a oralidade, assim como fazem os ouvintes³ (de acordo com BOTELHO, 2002).

Botelho (2002, p.65) destaca que as políticas educacionais *inclusivas* têm privilegiado sua interação com ouvintes, dando mínima ou nenhum destaque à construção do letramento. Em síntese, ser letrado depende do estabelecimento de práticas sociais de leitura e de escrita que dizem respeito “ao que, quando, com quem ou por intermédio de quem, onde, quanto e por que as pessoas lêem e escrevem, e retratam interesses e competências construídas” .

Assim, conforme a autora, a inserção em práticas de leitura e de escrita também é dependente das representações dos Surdos e de suas famílias sobre a concepção do ato de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar, das representações sobre surdez e linguagem e da existência de uma língua partilhada que permita comunicar sobre as vantagens e o prazer que podem ser decorrentes das atividades de ler e de escrever.

Em relação ao interesse em ler e escrever dos Surdos, Botelho (2002) destaca que o surgimento do mesmo depende de incentivo, ou seja, as histórias de leitura e de escrita retratam os modos como os sujeitos construíram, ou não, o gosto de ler e de escrever, a partir de sua socialização.

Do mesmo modo, a autora destaca que o interesse pela leitura também nasce quando o que se faz prescinde de uma atividade reflexiva. O interesse pela leitura e pela escrita está ligado, da mesma forma, aos significados afetivos, às condições reais de produção e à possibilidade de se partilhar uma língua com aquelas pessoas que são modelos de socialização. Assim, os modelos de leitura e de escrita podem ser identificados, o que permitirá a divisão de histórias e experiências (BOTELHO,2002).

Na pesquisa realizada por Botelho (2002), os Surdos que participaram tinham diferentes interesses pela leitura e pela escrita, bem como diferentes entornos sociais. A oferta de leitura e de escrita era também diferenciada e maior no caso dos Surdos oralizados. Segundo a autora, em nenhum dos grupos havia uma língua plenamente compartilhada, embora a maior fluência em língua oral, no caso dos Surdos oralizados, tenha colaborado em trocas de algumas experiências entre pais e filhos, sobre histórias e perspectivas em relação à

³ Gesuelli (1998, 2004) destaca que, por não ouvir, o Surdo apóia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição.

leitura e à escrita. Contudo, ressalta que, nas trocas de experiências através da língua oral, quando há interlocutores Surdos, as aquisições são limitadas.

No caso dos sujeitos Surdos não oralizados, o entorno familiar de leitura e escrita era bem diverso do contexto dos oralizados, como foi citado, havendo menor oferta de materiais de leitura e escrita em suas famílias. Assim, pais e irmãos mantinham hábitos menos freqüentes de leitura, ou tais materiais não existiam.

Desta maneira, na referida pesquisa, as práticas de leitura e escrita dos Surdos dependeram, fortemente, do acesso e do uso de materiais. Os Surdos oralizados, quando comparados aos não oralizados, apresentaram resultados na leitura e na escrita relativamente melhores; entretanto, tais resultados não se explicam pela oralização, mas pelas condições de leitura e de escrita a que certos Surdos têm acesso e uma constante imersão em práticas sociais que envolvem textos. Segundo Botelho (2002), os Surdos não oralizados, que foram objeto de investigação na pesquisa, dificilmente mantinham práticas de leitura e de escrita, dentro e fora das escolas, fator decisivo para o insucesso.

Lodi, Harrison e Campos (2003), frente à questão do letramento e as especificidades da surdez, salientam também o uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS), apesar de não poder ser estendido a todos os sujeitos Surdos e apresentar-se em diferentes níveis de domínio e conhecimento. Assim, destacam que muitos Surdos não têm acesso à LIBRAS, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira, utilizada para fins mais imediatistas e relatos de acontecimentos familiares.

Tais sujeitos, aos serem expostos à língua de sinais, não a diferenciam, inicialmente, do português, tratando-a como representação gestual da língua falada, o que desencadeia a desvalorização da LIBRAS por conceberem-na como língua de menor valor por não ser utilizada e conhecida pelos ouvintes.

Além deste aspecto, o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, seja pelos próprios Surdos ou por seus familiares, determina um uso e um conhecimento muito variável, fato pouco discutido e considerado até em experiências educacionais que buscam o reconhecimento da língua de sinais pela inclusão do intérprete em sala de aula.

Uma outra questão que tais autoras apontam (que se soma aos aspectos citados) é o fato da não existência de um registro escrito em LIBRAS, o que acarreta mais um fator de desvalorização social da língua, implicando, muitas vezes, na consideração desta como inferior ou incompleta, o que vem sendo destacado nos trabalhos voltados à pesquisa e ao

desenvolvimento de um sistema de transcrição gráfico das línguas de sinais, como o *Sign Writing*.

Como destacam, a obrigatoriedade da presença da escrita da língua majoritária vem sendo discutida em relação ao letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritárias (culturas ágrafas, como por exemplo, a indígena), mas aparecem em segundo plano nos estudos Surdos. Aspectos relacionados ao tema também são discutidos por Souza (2003) e Gesueli (2004).

Em síntese, o que se destaca é a necessidade de uma reflexão sobre as concepções tradicionais do ensino do português escrito para Surdos, enfatizando-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo (GESUELI, 2004).

Neste ínterim, considero importante deixar o testemunho de parte do processo de constituição como leitor, vivido por A., um dos entrevistados em minha pesquisa⁴, enfatizando a presença da língua de sinais como fundadora de uma nova perspectiva de significação para o mundo (o que seria – do ponto de vista da educação dos surdos – o começo), quando diz:

Agora eu tenho (interesse) em ler. É mais fácil a comunicação. No passado era diferente de hoje...Porque agora tenho intérprete, tenho alguns professores que sabem sinais. Tenho comunicação com professores (do curso) de Letras (...) que entendem e ensinam do jeito Surdo, com LIBRAS. Com LIBRAS, o Surdo vê e entende mais agora. Abriu a mente. É mais fácil! Desenvolveu-se mais com o intérprete de LIBRAS... Ajudou muito para o meu desenvolvimento. Também o Surdo estuda na faculdade, tem (a companhia) de outros Surdos, tem informações, explicações, troca informações... Como trocar no passado? Não tinha! Minha cabeça era vazia!

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 11. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002. (Educação e Conhecimento).

GESUELI, Z.M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B. et. al. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.39-49.

⁴ MATOS, H. A. V. **Histórias de leitura: a constituição de sujeitos Surdos como leitores**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, em andamento.

GROTTA, E.C.B. **Processo de formação do leitor:** relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2000.

LODI, A.C.B. et.al. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In LODI, A.C.B. et. al. (Org.). **Letramento e Minorias**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 35-46.

LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

SILVA, T.T.S. (Org.) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

SMOLKA, A.L.B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A.L.B. et.al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p.23-41.

SOARES, M.. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Linguagem e Educação), 1998.

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. , 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2003. (GT Alfabetização, Leitura e Escrita).

SOUZA, R.M. Educação de surdos e questões de norma. In LODI, A.C.B. et. al. (Org.). **Letramento e Minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.136-143.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HELOÍSA ANDRÉIA VICENTE DE MATOS
Pedagoga formada pela FE/UNICAMP e Doutoranda em
Educação pela mesma instituição; membro do Grupo de
pesquisa ALLE- Alfabetização, Leitura e Escrita e do Grupo
de Estudos Surdos (GES) – FE/UNICAMP.
E-mail: heloisamatos1@yahoo.com.br
