

## **ALTERNATIVAS DE LETRAMENTO PARA CRIANÇAS SURDAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE O SHARED READING PROGRAM**

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar – UPF – lebedeff@upf.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: CAPES

No Brasil, de acordo com Quadros (2003) a aquisição do português escrito por crianças surdas esteve, e ainda em muitos casos está, baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado de forma natural. A autora comenta a utilização de várias tentativas de alfabetização da criança surda, como a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem (como a Chave de Fitzgerald e o método Perdoncini), o português sinalizado (utilização dos sinais da Língua Brasileira de Sinais com a estrutura do português), entre outros. O que se percebe é que apesar dessas tentativas, os surdos seguem com dificuldades de aquisição do português.

Nesse sentido, pode-se pensar num risco permanente de vulnerabilidade dos surdos, pois aprender a ler e escrever, como comenta Soares (2002), traz inúmeras conseqüências para o indivíduo, influenciando sobre fatores sociais, psíquicos, políticos, cognitivos, lingüísticos e, inclusive, econômicos. Segundo a autora, o impacto dessas mudanças sobre o sujeito, ou seja, a apropriação da leitura e da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam denomina-se letramento. Ampliando o conceito, Soares (2002) salienta que letramento não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social.

Martins (2003) comenta que “letrar” significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade. Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais lêem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos, reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa. O letramento, conclui a autora, é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia-a-dia.

Além disso, Soares (2002) argumenta que a criança precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ela precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de freqüentar revisteiras, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Segundo a autora, para que ocorra a adaptação adequada ao ato de ler e escrever “...é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura”. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

No caso das crianças surdas, sabe-se que a barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento. De acordo com Wilbur (2000), no período que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já criança surda não chega na escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Ou seja, chegam à escola sem uma base lingüística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e, apesar desta situação, são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura lingüística da língua oral, fala, leitura, e, muitas vezes Língua de Sinais, tudo ao mesmo tempo.

Outra dificuldade, encontrada pelas crianças surdas que estão em escolas com acesso a língua de sinais é a artificialização da língua escrita em sala de aula nos anos iniciais de escolarização. As atividades que utilizam a língua escrita envolvem, muitas vezes, apenas repetições, reproduções e supergeneralizações<sup>1</sup>. A língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, escolar, não há função social ou discursiva (e,

---

<sup>1</sup> Estudantes surdos são ensinados a supergeneralizar incorretamente as estratégias de leitura, as quais, em geral estão baseadas na familiaridade com sentenças que possuem um substantivo, um verbo e objeto direto. Desse modo, os estudantes aprendem a entender a sentença sempre interpretando o primeiro nome como agente, o verbo como ação e o segundo nome como o destinatário da ação, uma estratégia de interpretação chamada “leitura na ordem de superfície” (*reading surface order*). A estratégia funciona bem na leitura de diversas sentenças em inglês, especialmente as simples que são apresentadas para crianças, por exemplo, “o caminhão bateu no carro”. Entretanto, para muitas sentenças essa estratégia produz resultados incorretos, como na frase: “o caminhão foi batido pelo carro”. Crianças que lêem segundo a estratégia de leitura da ordem de superfície podem ler que o caminhão bateu o carro (Wilbur, 2000). Outro exemplo é o de um exercício proposto por uma professora no qual o aluno deveria apenas completar as sentenças: ele comeu maçã, ele comeu banana, ele comeu uvas, etc.

muito menos, prazerosa) para esta escrita, apenas função escolar. Uma outra ocorrência de artificialização da língua, muito comum nas escolas é a de simplificar a escrita do português para os surdos. Ou ocorre uma “redução” das dificuldades ao omitir preposições e artigos e apresentar verbos apenas no infinitivo, numa suposta escrita de LIBRAS ou os professores sublinham apenas aquilo que o aluno “deve” ler do texto, ou seja, como se os outros componentes do texto, que são específicos da língua portuguesa, não fossem importantes para a leitura de uma pessoa surda.

Outro fator que contribui para dificultar o acesso do surdo à língua escrita é o que constata Giordani (2004) ao citar “a imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua”.

Percebe-se, em algumas escolas, que a língua de sinais está sendo utilizada mais como um língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que seja protagonista em práticas discursivas, que produza e transmita cultura. Esta artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, à interpretação do texto. Desenvolve-se então, um enorme paradoxo: reivindicava-se a língua de sinais na escola para garantir um acesso de qualidade à cultura escrita, entretanto, apesar da língua de sinais estar na escola (pelo menos em algumas), este acesso ainda não está sendo viabilizado. A grande questão, portanto, para além do estar na escola, é o de como esta língua de sinais está na escola. Que papel é dado à língua de sinais com relação as atividades de leitura e de escrita?

Ramos (1999) ao estudar o fracasso da produção de textos na escola de ouvintes sugere, como causas, o desconhecimento da norma culta falada e escrita; o desconhecimento e falta de prática da técnica de produção de textos (escrever, ler, reescrever, ler, etc.); a ausência de treinamento na atividade de revisão; a ausência de um interlocutor real; a ausência de um objetivo social ou pragmático para a produção do texto; a ausência de modelos e padrões variados de textos; a ausência de uma hierarquia de tipos de textos, ordenados conforme o grau de dificuldade de produção ou de leitura; a ausência de uma clara definição do papel do professor no processo de produção de texto. O autor aponta para a necessidade de se optar por algo que o aprendiz já sabe: a produção

e a utilização de textos falados em situações normais de interação, neste caso, a escrita seria o resultado de um processo do qual o aprendiz participa ativamente, e não mais como um conjunto de regras arbitrárias e autoritárias às quais ele é obrigado a se submeter passivamente sem saber por que; seria permitir um ensino que leva o aluno a refletir sobre seu objeto de estudo e não um ensino que visa à transmissão de conteúdos prontos. O autor questiona, portanto, a artificialização da língua escrita, que já foi comentado anteriormente.

A escola nega, segundo Ramos (1999), a capacidade lingüística oral do aluno e, pode-se concluir, portanto, que tem negado, também, a capacidade lingüística em sinais dos alunos surdos. Percebe-se que a escola não está desenvolvendo práticas de letramento, mas de decodificação de palavras. E, além disso, desvaloriza a capacidade produtora de textos e de significados da língua de sinais.

Karnopp (2005) denuncia, com relação à escola de surdos, que nem sempre a língua de sinais é aceita pela escola no processo de leitura, de tradução e de construção de sentido dos textos, predominando o enfoque na leitura e escrita do texto em português, ficando a língua de sinais como um simples suporte, “uma ferramenta a serviço da língua majoritária” (p.66).

Uma possibilidade de mudança dessas práticas seria a ampliação de práticas de letramento na escola de surdos, tendo como a primeira língua de produção de textos, de prática discursiva, a língua de sinais. Quadros (2000) comenta que o acesso a leitura e escrita pela criança surda teria duas “chaves preciosas”: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. Diversos autores, como Karnopp (2005), Lebedeff (2004), Pereira (2005), Quadros (2000 e 2004), entre outros, sugerem a imersão em textos em língua de sinais, enquanto prática discursiva, de maneira a dar condições de acesso a hipóteses de como funciona o texto escrito. Esta possibilidade de trabalhar a língua de sinais via texto apresentado por um usuário fluente da língua poderia ser concretizada através da utilização de vídeos em língua de sinais, contos de história por adultos surdos, teatros, etc. Ou seja, as atividades de letramento, neste caso, iniciariam com textos em língua de sinais.

Pesquisas demonstram que as habilidades de realizar inferências e produzir histórias coerentes podem estar implicadas no desenvolvimento da compreensão textual

para os surdos que são fluentes em LS (Oakhill e Cain, 2000; Lebedeff, 2003). Torna-se necessário, então, apresentar textos via língua de sinais com o objetivo de ensinar estratégias tais como a de realizar inferências, monitorar a compreensão, e planejar e estruturar histórias. Essas estratégias podem ajudar o futuro leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes integradas dos textos em língua de sinais, habilidades que podem ser transferidas para entender textos escritos.

Essas habilidades devem ser desenvolvidas o mais cedo possível. Nesse sentido, Terzi (1995) discute, como uma das atividades mais importantes de letramento, a exposição da criança pré-escolar à leitura de livros infantis e salienta que esta exposição constante promove uma expansão do conhecimento sobre histórias, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita.

Trabalhar com atividades de letramento impõe, necessariamente, que a leitura e a escrita sejam relevantes à vida, que tenham significado, que tenham função social. Rojo (1995) cita de Lemos (1988) ao explicar que é o modo de participação da criança, ainda na oralidade (e neste caso, em língua de sinais), nas práticas de leitura e escrita e, dependentes do grau de letramento familiar e escolar em que a criança está inserida que lhe permitirá construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto de mediação com o mundo.

Com relação às atividades de contar histórias para crianças surdas, são poucos os registros na literatura Brasileira. Pereira (2004, 2005a e 2005b) é uma das autoras que discute o desenvolvimento de narrativas por crianças surdas e a importância da exposição precoce a atividades discursivas em língua de sinais e em língua escrita. Lodi (2005), utilizou a língua de sinais brasileira “como locus de construção de sentidos” para práticas de leitura com adultos surdos. Desse modo, segundo a autora, “...os sujeitos surdos puderam interagir discursivamente com os textos, com suas histórias e com o conjunto das oficinas, a LIBRAS possibilitou que os sujeitos surdos viessem a reconhecer-se como leitores (p. 11)”.

Sabe-se que nos Estados Unidos, o programa *Shared Reading* é bastante incentivado nas escolas para surdos. Basicamente o que acontece é uma atividade de leitura compartilhada entre pais, professores surdos e crianças surdas, são atividades de letramento familiar programadas pela própria escola. Os programas têm como objetivo

principal “ensinar” às famílias ler livros em língua americana de sinais, utilizando, para tanto, estratégias surdas (Lebedeff, 2003), pois são os surdos adultos que contam as histórias, funcionando como modelos para os pais e as crianças.

O objetivo de pesquisa para meu estágio pós-doutoral foi o de conhecer o programa *Shared Reading in loco*. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de conhecer diferentes experiências de práticas de leitura e escrita e tradução para surdos, tendo como princípio a prática discursiva. Pretendeu-se, com esta pesquisa, contribuir com pesquisadores e professores de surdos brasileiros, com a discussão de novas possibilidades de letramento para crianças surdas.

O Shared Reading Program, ou Programa de Leitura Compartilhada<sup>2</sup> foi desenvolvido e implementado por David Schleper, Jane Fernandes e Doreen Higa em 1993 na Hawaii Center for the Deaf and Blind, escola de surdos no Havaí, ao descobrirem que nenhum dos pais ouvintes lia livros para seus filhos surdos (Delk e Weidekamp, 2001).

Posteriormente, em 1999, o Gallaudet University's Laurent Clerc National Deaf Education Center, centro de desenvolvimento de projetos educacionais e tecnologia da Universidade de Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos, resolveu patrocinar e padronizar o projeto, desenvolvendo treinamentos de coordenadores locais para expansão do programa para escolas e professores em nível nacional. O principal objetivo do Programa de Leitura Compartilhada é o de ensinar pais e cuidadores (avós, irmãos mais velhos ou outras pessoas) a ler para as crianças surdas em Língua Americana de Sinais utilizando estratégias que tornem a leitura compartilhada mais eficiente.

Os resultados esperados, em curto prazo, são de que: 1) os pais leiam mais para as crianças; 2) as famílias se divirtam ao compartilhar a leitura de livros; 3) melhoria na comunicação entre pais e filhos; 4) crianças aumentem seu interesse em compartilhar livros. Já os resultados esperados em longo prazo são: 1) crianças obtenham níveis mais elevados de leitura; 2) crianças obtenham índices mais elevados de escolarização. Eu tive a oportunidade de participar de um dos treinamentos de coordenadores locais, no próprio Clerc Center, em março de 2007. O treinamento teve a duração de 40 horas, foi todo

---

<sup>2</sup> Esta é a tradução utilizada pelo Clerc Center para o material de divulgação e treinamento em Português.

realizado em Língua Americana de Sinais. Dos professores, apenas duas eram ouvintes, e dos 25 participantes, apenas 4 eram ouvintes

O treinamento focaliza os 15 princípios, que Schleper (1997) compilou, para que os adultos usem ao ler para crianças surdas. Os princípios são baseados em pesquisas que analisam as estratégias que pais surdos utilizam ao ler para seus filhos surdos. Durante o treinamento realizado pelo Clerc Center, os participantes são divididos em grupos, e é exercitada a leitura de livros, sempre utilizando os princípios a seguir:

1. **Traduzir histórias usando a língua americana de sinais (ASL).** Salienta a necessidade de focalizar em conceitos, ou seja, não é uma tradução literal, palavra-palavra. Ao mesmo tempo, há a ênfase na utilização do alfabeto digital para soletrar palavras novas ou sem tradução para a língua de sinais.
2. **Manter ambas as línguas (ASL e inglês) visíveis.** O adulto deve certificar-se que as crianças visualizem tanto a língua escrita como a língua de sinais, assim como as ilustrações.
3. **Elaborar sobre o texto.** O autor salienta a importância de serem adicionadas explicações sobre o texto para fazê-lo mais compreensível.
4. **Rer ler as histórias numa perspectiva de partir do “conto de história” para a “leitura de história”.** Para que a história seja mais compreensível para a criança, o autor sugere que o leitor “conte a história” nas primeiras vezes, e, aos poucos, ao perceber que a criança realmente compreendeu o foco da narrativa, o leitor, lentamente, deverá focalizar mais e mais no texto.
5. **Seguir a liderança da criança.** Muitas vezes a criança quer ler apenas uma pequena parte do livro, ou pular páginas. O autor sugere que no início, é importante seguir a vontade da criança.
6. **Tornar explícito o que está implícito.** É de extrema importância discutir com a criança os significados que estão implícitos. Nesse sentido, auxiliá-la a elaborar inferências.
7. **Ajustar o local do sinal para adequar à situação da história.** Nesse sentido, o leitor deve usar de liberdade e criatividade para a localização da realização do sinal: realizar o sinal na página do livro, realizar no corpo da criança. E, também, no lugar usual.

8. **Ajustar o estilo do sinal adequando a história.** Ser dramático. Jogar com os sinais e exagerar nas expressões faciais para mostrar personagens diferentes, assim como diferentes sentimentos e estados de humor.
9. **Conectar conceitos da história ao mundo real.** Relacionar os personagens aos eventos reais, aos conhecimentos e experiências já vividas pela criança.
10. **Usar estratégias para a manutenção da atenção.** Bater levemente no ombro da criança, ou dar uma “cotovelada” delicada para manter a atenção.
11. **Usar o contato visual para convocar a participação da criança.** Olhar a criança ao ler, comunicar-se com o olhar, convocar a participação com o olhar que pode ser questionador, exclamativo, entre outros.
12. **Atuar para ampliar conceitos.** Atuar como o personagem da história após a leitura.
13. **Usar variações de ASL para frases repetitivas.** Se ocorrer uma repetição de frases, variar os sinais.
14. **Fornecer um ambiente positivo e de apoio.** Incentivar a criança a compartilhar suas idéias sobre a história e apoiar as idéias da criança.
15. **Esperar a criança tornar-se leitora.** Acreditar no sucesso da criança e ler muito.

Obviamente nem todas as estratégias ou princípios podem ser utilizados concomitantemente, mas devem ser sempre lembradas e utilizadas de acordo com as possibilidades que os livros apresentam. Após o treinamento, os coordenadores locais do programa recrutam tutores surdos (preferencialmente) que trabalharão diretamente com as famílias. Os tutores surdos realizam 20 visitas, uma por semana, a cada uma das famílias. Na ocasião da visita, o tutor inicia a leitura do livro, servindo como modelo para os pais ou cuidadores que, após a leitura realizada pelo tutor, lerão eles mesmos para as crianças. A releitura realizada pelos pais ou cuidadores é o momento de instrução e correção, na qual o tutor salienta os princípios acima apresentados e amplia o conhecimento de língua de sinais dos familiares. Para cada semana são selecionados dois ou três livros, levados em uma sacola da qual constam, além do livro: 1) um vídeo com a

leitura do livro em questão realizada por um surdo, para os familiares tirarem dúvidas com relação aos sinais utilizados; 2) uma lista de dicas de leitura que são, em realidade, um resumo dos quinze princípios e, 3) uma ficha de sugestões de atividades a serem realizadas pelos familiares e a criança após a leitura. A criança e o responsável escolhem um dos livros para a leitura, e a sacola permanece na casa da criança até a próxima visita, na qual a sacola será trocada.

As famílias são selecionadas tendo como alguns dos critérios: 1) a idade das crianças, pois o projeto quer proporcionar atividades de leitura precoce, crianças com até 8 anos têm prioridade; 2) vulnerabilidade lingüística: os coordenadores locais identificam as famílias que possuem maiores dificuldades de comunicação com seus filhos; 3) engajamento no projeto: as famílias devem querer participar, a escola ou centro de atendimento não pode forçar os pais a participarem, entre outros.

O programa tem sido exaustivamente avaliado, são analisadas vi protocolos as atividades e percepções dos coordenadores locais e dos tutores; os livros; o desenvolvimento das crianças; a constituição e participação das famílias, entre outros. Delk e Weidekamp (2001) são pesquisadoras da Gallaudet University e professoras dos treinamentos para coordenador local, e realizaram uma extensa pesquisa sobre os resultados do projeto. O interessante, para o propósito deste texto, é o de discutir os resultados qualitativos. As autoras evidenciam, entre outros achados, que: 1) a maioria das crianças cujos pais participaram dos projetos relatou que os pais liam para elas mesmo sem a presença do tutor. 2) Durante o período de visitas dos tutores, as crianças surdas tiveram a mesma média de leitura de livros que as crianças ouvintes da população em geral. 3) Crianças membros de classes econômicas desfavorecidas e membros de famílias cuja primeira língua não era o inglês apresentaram a mesma média de leitura de livros que famílias de condições econômicas mais estáveis. 4) Pais e crianças apresentaram mudanças qualitativas e positivas na maneira como compartilhavam os livros e na própria comunicação.

O Projeto de Leitura Compartilhada estressa sua fundamentação teórica em estudos que evidenciam a importância da leitura de livros na infância para a obtenção de altos índices de leitura e escrita de crianças ouvintes, como por exemplo, Anderson, Hiebert, Scott e Wilkinson (1985). Entretanto, como as próprias Delk e Weidekamp

(2001) comentam, ainda não foi possível avaliar resultados efetivos de aquisição de leitura e escrita em crianças que participaram do programa, sendo este um dos objetivos de pesquisas que estão atualmente em realização.

Entretanto, existem diversas pesquisas que demonstram a importância de atividades de leitura compartilhada precoce para a posterior aquisição de leitura e escrita. Maxwell (1984) realizou um estudo de caso com uma menina surda filha de pais surdos acompanhando momentos de leitura compartilhada de 1 ano e 9 meses aos 6 anos e três meses de idade. A autora deteve-se no desenvolvimento das habilidades leitoras da menina, que inicia a ler antes de ingressar em processo de escolarização formal. O que também chama a atenção na pesquisa de Maxwell é que os princípios descritos por Schleper (1997) aparecem nas descrições do comportamento do pai ao ler as histórias para a filha. Obviamente muitas outras variáveis estão presentes nesta situação, visto que os pais também são surdos (Lebedeff, 2003), e não apenas a atividade de leitura precoce prediz um desenvolvimento precoce de leitura. O que se deve levar em consideração é que a atividade de leitura compartilhada precoce é sim uma das variáveis a contribuir para a aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com os participantes e com os professores envolvidos no treinamento para coordenador local do qual a autora participou, o projeto ainda requer de alguns ajustes, como por exemplo, garantir a continuidade de leitura após o término das 20 semanas de encontros com o tutor; garantir os registros dos tutores e familiares com relação às atividades desenvolvidas com finalidade de avaliação e pesquisa, ampliar a rede de atendimento, garantir pagamento adequado aos tutores, entre outros.

Apesar desses ajustes, pode-se dizer que o projeto tem uma grande abrangência e uma enorme importância para a comunidade surda americana. A experiência de treinamento permitiu à autora o contato com pessoas que já eram tutores e iriam ser coordenadores locais bem como com professores que conheciam o projeto e que queriam implementá-lo em suas escolas. Os relatos deixaram claro o impacto cultural e identitário: pessoas surdas ensinando ouvintes; melhoria nas relações familiares em virtude da melhoria da comunicação; famílias ouvintes buscando suporte e estreitamento de relações com a comunidade surda; crianças surdas tendo como modelos adultos surdos; crianças surdas compreendendo que seus pais ouvintes também podem ser

modelos lingüísticos; ampliação das atividades de letramento para as famílias (irmãos e primos também se uniam ao momento de leitura com os tutores); ampliação da leitura em inglês para famílias que não eram falantes nativos, entre várias outras situações relatadas pelos participantes que avaliam positivamente o projeto.

### **Considerações finais**

O texto teve como objetivo discutir as possibilidades de letramento, ou seja, da possibilidade de utilização social e cultural da língua escrita, a partir de uma perspectiva discursiva, do Programa de leitura Compartilhada que é desenvolvido nos Estados Unidos pelo Laurent Clerc National Deaf Education Center da Gallaudet University. Apresentou-se, inicialmente, uma discussão sobre as dificuldades dos surdos brasileiros no processo de aquisição de língua escrita. Sugeriu-se que atividades de letramento precoce podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades comunicativas e textuais que contribuirão para a aquisição de leitura e escrita. Inicia-se, a partir daí, a apresentação do referido programa, seus objetivos e proposta de realização.

Pode-se dizer que o programa é eficiente por várias razões: 1) pelo pragmatismo que adotou: treinamento de coordenadores locais, treinamento de tutores e treinamento de pais, todos utilizando os mesmos princípios, os mesmos livros básicos de histórias infantis, o mesmo *kit*, o que facilita o trabalho de coordenadores e tutores. 2) Pela exigência de ampliação das habilidades comunicativas dos pais e familiares, pois além de terem que se comunicar com os filhos surdos, devem se comunicar com os tutores. 3) Pela “obrigatoriedade” de leitura, ou seja, quando há a visita do tutor, o familiar tem que obrigatoriamente estar presente e ler para a criança, não existe a possibilidade de postergação. O interessante é que o índice de desistência de familiar em participar do programa é mínimo. 4) Pelo formato lúdico: a atividade de letramento é organizada pela escola, mas não é academicista. Pelos relatos percebe-se que há uma conotação lúdica e afetiva das atividades: os tutores tornam-se parte integrante da família, não é a escola que vai à casa da criança, é um amigo que está ensinando a ler em língua de sinais, que é convidado para aniversários, para piqueniques, entre outras atividades familiares.

Como educadora e pesquisadora fiquei satisfeita com o que vi, com o que li a respeito e com o que experienciei enquanto aluna do treinamento de coordenadores locais do Programa de Leitura Compartilhada. Acredito que é um excelente programa que pode

ser adaptado e implementado no Brasil, oferecendo às crianças surdas possibilidades de letramento que levem em consideração a apropriação das duas línguas (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa escrita) com as quais possam construir sentidos, possam construir narrativas e que possam escrever e ler suas produções culturais.

### **REFERÊNCIAS:**

- ANDERSON, R., HIEBERT, E., SCOTT, J., e Wilkinson, I. *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington: National Institute of Education, 1985.
- DELK, L. e WEIDEKAMP, L. *Shared reading project: evaluating implementation processes and family outcomes*. Washington: Gallaudet University, 2001.
- KARNOPP, Lodenir. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: Fernandes, E. (org.) *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Estudo da compreensão de histórias infantis em língua de sinais por crianças surdas. In: II Seminário Internacional As redes de conhecimento e a tecnologia: Imagem e cidadania, 2003, Rio de Janeiro. *Anais II Seminário Internacional As redes de conhecimento e a tecnologia: Imagem e cidadania*, 2003. 1 CD.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. Em: Adriana Thoma e Maura Corcini Lopes (Orgs.) *A Invenção da Surdez - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*. 2005, vol. 31, no. 3, pp. 409-424.
- MARTINS, Alice. *Alfabetização e letramento*. Disponível em: <<http://www.brazcubas.br/professores/alice/download/texto2s4.doc>>. Acesso em 3/12/2003.
- MAXWELL, Madeline A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224, 1984.
- OAKHILL, J. e CAIN, K. Children's difficulties in text comprehension: assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 51-59, 2000.

- PEREIRA, M. C. C. ; NAKASATO, R. . Narrativas infantis em Língua Brasileira de Sinais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, RS, v. 39, p. 273-284, 2004.
- PEREIRA, Maria Cristina Cunha. Aquisição da língua (guagem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: Fernandes, E. (org.) *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005a.
- PEREIRA, M. C. C. . Discutindo o ensino da Língua Majoritária escrita para alunos surdos. In: *Anais do VIII Congresso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos*. Havana: VIII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, 2005b. 1 CD.
- PADEN, C. E RAMSEY, C. Deaf culture and literacy. *American Annals of The Deaf*, 138 (2), 96-99, 1993.
- PAUL, P.V. *Literacy and Deafness*. Needham Heights: Allyn e Bacon, 1998.
- POWER, D. E LEIGH, G.R. Principles and Practices of literacy development for deaf learners: a historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 3-8, 2000.
- QUADROS, R.M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. 2004. Disponível em: <[http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu\\_surdos.pdf](http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf)> acesso em 14/10/2006.
- QUADROS, R. M. Alfabetização e ensino da língua de sinais. *Textura*, Canoas, n.3, p.53-62, 2000.
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*. 1999, vol 1, nº 1, pp.81-112.
- RAMOS, J. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROJO, Roxane H. R. Concepções não valorizadas da escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995.
- SCHLEPER, D. R. *Reading to deaf children: Learning from deaf adults* (video and manual). Washington, DC: Gallaudet University, Laurent Clerc National Deaf Education Center, 1997.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995.

WILBUR, R. The use of ASL to support the development of english and literacy. *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 5(1), 81-104, 2000.