

O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS A PARTIR DA NARRATIVA VISUAL LÓGICO DIDÁTICA

Margarida Rodrigues de Andrade Borges
Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal da Paraíba - UFPB
E-mail:margaridaborges1979@gmail.com

Francyllayans Karla da Silva Fernandes
Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.
E-mail:francyllayans.karla@upe.br

Edneia de Oliveira Alves
Orientador – Doutora em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB.E-mail: edneiaalvesufpb@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, relatamos nossas experiências concernentes ao ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos por intermédio do Narrativa Visual Lógico Didática. No projeto de extensão intitulado: Assessoria e Formação Para o Ensino de Português como L2 para Surdos (PROBEX) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, coordenado pela professora Dra. Edneia de Oliveira Alves, nós elaboramos o Recurso Didático Visual que subsidia o processo de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. A produção do Recurso Didático Visual tem como base teórica a verbo-visualidade produzida por Brait (2009). Esse material é utilizado por duas docentes da rede pública de ensino que lecionam em três cidades diferentes, sendo uma na Paraíba e uma no Rio Grande do Norte. As teorias que fundamentam a produção do Recurso Didático Visual são: tradução intersemiótica de Jakobson, a verbo-visualidade de Brait, reescrita de Marcuschi. Neste trabalho, iremos focar no relato sobre a construção da Narrativa Visual Lógico Didática produzida para o texto que trata sobre cidades que não registram crimes a mais de dez anos. O processo metodológico para a construção da Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD) segue as seguintes etapas: escolha de um gênero textual; escolha de um texto na estrutura do gênero escolhido; leitura flutuante; escolha das imagens; montagem da narrativa visual lógico didática e das representações imagéticas didáticas. Como resultado, obtivemos um Recurso Didático Visual contendo 53 slides de powerpoint, dos quais 22 são utilizados especificamente para apresentar o texto em forma de NVLD. Esse material foi avaliado positivamente pelas professoras que empregaram-no em sala de aula.

Palavras-chave: Material didático. Ensino de Português como L2. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para o surdo tem sido tema de vários trabalhos da academia - Guarinello (2007); Campello (2008); Lacerda (2014); Lodi (2014); Albres (2014); Alves (2020), as quais partem da concepção socioantropológica da surdez, pois consideram as questões culturais, identitárias e linguísticas do sujeito surdo como importantes para o processo de aprendizagem de uma segunda língua na modalidade escrita.

Partindo do pressuposto legal, a Lei 10.436/02 - regulamentada pelo Decreto 5.626/05 - reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como Língua e forma de comunicação e expressão do povo surdo em território nacional brasileiro. Por outro lado, a Lei 14.191/21 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB inserindo a Educação Bilíngue do surdo como uma modalidade da educação, reafirmando a característica bilíngue do sujeitos surdo e seu direito a ter um processo educacional que viabilize o acesso às duas línguas (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita).

Neste sentido, o ensino de uma segunda língua na modalidade escrita deve atender a proposta legal que determina os direitos linguísticos e educacionais desses sujeitos, bem como apostar nas possibilidades de inserção de recursos visuais que complementem e favoreçam a aprendizagem da segunda língua desses sujeitos.

Partindo de tais perspectivas legais e teóricas, ações são promovidas no intuito de dirimir a problemática que envolve o ensino/aprendizagem do surdo brasileiro em língua portuguesa. Sendo assim, a ação de extensão tem sido empregada no ensino ao surdo e tem sido avaliada positivamente. Assim, apresentamos neste artigo o Recurso Visual Didático - RVD como um instrumento para o ensino de leitura e produção textual da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Para esta ação partimos do pressuposto de que o sujeito surdo dialoga com o mundo utilizando uma língua visuo-espacial e sua percepção visual, por isso, concordamos com Alves (2020) sobre a necessidade da elaboração de propostas para ensino de Língua Portuguesa através do Recurso Visual Didático - RVD, por acreditarmos que esse material possui elementos que coadunam com a característica visual dos sujeitos surdos e que proporciona-lhes o contato com a Língua Portuguesa escrita essencialmente pela visão, apesar de ser uma língua oral.

O Recurso Visual Didático - RVD que descrevemos aqui é composto por português escrito e imagens, configurando-se pela seguinte sequência: trabalho com vocabulário do

texto que será abordado, texto do gênero notícia em Língua Portuguesa resumido, Narrativa Visual Lógico Didática - NVLD, variação linguística, conteúdo gramatical, estudo da estrutura do gênero notícia por meio da pirâmide invertida, produção textual, proposta de atividade diagnóstica, conteúdo gramatical e avaliação mediadora.

A produção do RVD é justificada porque está em conformidade com os pressupostos teóricos e legais no tocante à educação bilíngue de pessoas surdas no que se refere ao ensino de uma segunda língua na modalidade escrita considerando as características culturais desses sujeitos.

O projeto de extensão possui dois grandes grupos: As professoras aplicadoras e a equipe de produção do material, sendo assim a produção do Recurso Visual Didático - RVD é feita pela equipe de produção do material, no entanto, o grupo de produção se subdividiu em dois grupos: as que produziam a Narrativa Visual Lógico Didática - NVLD e as que produziam as demais partes do recurso, no entanto, o grupo utiliza as mesmas imagens em todo o Recurso.

Para que ocorra essa unicidade, a Narrativa Visual Lógico Didática - NVLD é a primeira parte do Recurso Visual Didática - RVD a ser produzida e posteriormente compartilhada com os integrantes do grupo que produz as outras partes do recurso. Todo o Recurso é debatido coletivamente com a professora orientadora, as professoras aplicadoras e com o grupo de produção do material para aprimoramento e do material antes do uso em sala de aula.

1 CONHECENDO O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS UTILIZANDO O RECURSO VISUAL

Para Alves (2020), o contexto educacional do surdo difere-se do contexto educacional regular para ouvintes por causa das manifestações linguísticas que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, no contexto de educação bilíngue dos sujeitos surdos que possuem como primeira língua uma que se manifesta de maneira visual-espacial e como segunda língua uma que se manifesta de maneira oral-auditiva.

No que concerne aos sujeitos surdos, o gênero textual tem relevância significativa, pois a medida em que esses sujeitos se apropriam da diversidade de gêneros textuais em seus contextos de produção, isso contribui para o processo de aprendizagem da escrita de modo

que eles podem desempenhar e adequar a escrita aos diferentes contextos (Andrade; Madeiro, 2016).

Salles et al. (2004) pontua que alguns aspectos da Língua Portuguesa representam dificuldades frequentes com artigos, preposições e conjugações verbais do pretérito imperfeito e perfeito, bem como a oposição entre ser/estar. Destaca-se a dificuldade com o gênero das palavras, semântica e condição gramatical. Assim, ainda segundo Salles (2004) no processo de aprendizagem de segunda língua ocorre:

“[...] articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem à chamada interlíngua. A expectativa é que o aprendiz faça generalizações e ‘crie’ regras, recorrendo a sua capacidade inata e criatividade para a aquisição da linguagem” (Salles, et al., 2004, p. 121).

De acordo com Prado e Costa (2017, p.11):

(...) para alunos surdos, a aquisição do domínio do código escrito não acontecerá por meio da mecânica de associação entre som e fala, mas por intermédio da relação entre duas imagens diferentes. Alfabetizar um aluno surdo significa ensinar a estabelecer associação entre a imagem da palavra escrita com a imagem do sinal representativo do significado. Ou seja, a palavra escrita é uma imagem que o remete ao significado representado por outra imagem. Assim, alfabetizar alunos surdos pressupõe didáticas e organizações de ensino diferentes daquelas observadas na organização de propostas direcionadas aos alunos ouvintes.

Por isso, a dimensão do processo de ensino da leitura e da escrita para o sujeito surdo, deve ter como fundamento a perspectiva do letramento, que de acordo com Soares (2019, p. 39) “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Nesse sentido, letrar-se é ter capacidade para colocar a língua aprendida em prática, sem grandes fragilidades para ler ou escrever nessa língua.

Antonio e Prado (2023) completam:

Portanto, dominar o sistema, a mecânica da leitura e escrita (ser alfabetizado) não é suficiente para constituir-se um leitor, tendo em vista que a técnica permite relacionar fonemas e grafemas (no caso de alunos ouvintes) para compor um vocábulo, mas não garante que o sujeito será capaz de compreender o que se lê ou produzir um texto compreensível.

Por isso, o sentido de alfabetizar-se e letrar-se se distanciam. No entanto, o processo de ensino de Língua Portuguesa para surdos, tem seguido os padrões de alfabetização, propondo a aprendizagem de técnicas para construção vocabular, com palavras descontextualizadas, sem oportunizar ao sujeito surdo o contato com a língua em seus diversos contextos de uso escrito para promoção da capacidade de compreensão e produção de texto.

Para Soares (2019) “[...] é impossível formular um conceito único de letramento adequando a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural e político” (p. 79), contudo, podemos inferir que a essência do letramento encontra-se nas possibilidades de inserção das práticas de leitura e escrita na vida social do sujeito.

Segundo Seixá e Fernandes (2012) a leitura significa um processo de interação entre o mundo e o sujeito, desta forma, a ilustração dentro da literatura tem a função de representação imagética e está carregada de significados, por isso a leitura da imagem também é um aspecto importante para a ampla significação textual, pois as imagens são peças que contribuem na produção dos sentidos.

Para Egito, Santos e Vicente (2023, p.11)

Os 3 tipos de conhecimento que nos ajudam a entender melhor e, conseqüentemente, a produzir um bom texto são o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. As brechas nesses conhecimentos dificultam o desenvolvimento da compreensão leitora e a produção textual.

Ser letrado é ter acesso ao mundo através da escrita e da leitura, conhecendo o mundo e a si mesmo, pois o letramento tem relação direta com as questões sociais, por isso o ensino da leitura e da escrita tem que ter relação direta com as vivências dos alunos, para que eles consigam compreender os seus lugares na sociedade, atribuindo significado ao que está sendo ensinado.

Segundo Soares (2001, p.36) quem “aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição”. Nesse sentido, para o sujeito surdo o letramento tem também grande importância, pois à medida em que o sujeito amplia seu letramento também aumentam as possibilidades do exercício de práticas sociais por meio da língua.

De acordo com Taveira e Rosado (2017, p. 17) "a experiência visual surda tem um sentido de letramento", por isso a inserção de imagens no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua favorece o processo de letramento desses sujeitos. Esse processo envolve não apenas os recursos imagéticos, mas práticas pedagógicas vinculadas às experiências visuais dos sujeitos surdos, o uso da Língua de Sinais e a valorização da cultura surda (Lebedeff, 2010).

Marques (2004) afirma que a aprendizagem do sistema de escrita de qualquer língua efetiva as possibilidades de uso desta em todos os contextos sociais, para além do conhecimento de regras gramaticais e ortográficas, letras e vocábulos isolados, a aprendizagem de uma língua na modalidade escrita requer a incorporação das práticas de uso.

2 O USO DO RECURSO VISUAL PARA ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

A Narrativa Visual Lógico Didática - NVLD constitui uma parte do Recurso Visual Didático e tem como objetivo trabalhar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua dos sujeitos surdos por meio de metodologias que foquem na visualidade para assim promover a significação do conhecimento linguístico ministrado, por meio da representação imagética didática.

A NVLD possui uma sequência a ser seguida pelo professor durante o decorrer das aulas, esse encadeamento é composto pelos conteúdos a serem ensinados e as atividades práticas, nessa sucessão de acontecimentos das aulas a primeira proposta de atividade é a produção textual.

A produção do material tem como base teórica a verbo-visualidade que para Brait (2009; 2013) trata-se de um texto composto por imagem e verbo, sendo eles elementos que não se separam, por isso Alves (2020, p. 46) afirma que a NVLD se configura enquanto "um texto verbo-visual que surge a partir do sentido produzido em um texto verbal", utilizando a tradução intersemiótica, esse tipo de tradução apóia-se na tradução de signos verbais por meio de signos não-verbais com o intuito de promover sentido imagético ao texto verbal.

A proposta do projeto de extensão é fazer com que o sujeito surdo tenha também contato com o texto verbal da língua oral, pois segundo Alves (2020) o surdo chega ao ambiente escolar com um curto repertório vocabular da Língua Portuguesa, identificando apenas palavras isoladas e descontextualizadas e isso compromete a compreensão e a

produção textual desses sujeitos. O objetivo fundamental do projeto é, através da assessoria, capacitar o aluno surdo a ler e escrever em Língua Portuguesa.

Assim, a Narrativa Visual Lógico Didática - NVLD, é constituída pela tradução imagética do texto escrito em português. Essa tradução é relevante porque contribui para a compreensão do sentido do texto, bem como para o desenvolvimento da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, uma vez que esses sujeitos conseguem estabelecer conexões entre o texto visual e o escrito, compreendendo o contexto desses discursos.

Desta forma, o processo de ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa para o aluno surdo nos termos de Prado e Costa (2017) de maneira nenhuma pode ocorrer por meio de associações com a oralidade, porque o surdo não consegue relacionar o código escrito com sua respectiva sonoridade. Ao trabalhar com o público surdo, é necessário considerar meios favoráveis à realidade cultural, ou seja, caminhos que criem condições propícias no tocante à experiência visual desses sujeitos, conforme afirma Taveira e Rosado (2017) o letramento e a experiência visual estão intrinsecamente relacionados.

Por assim dizer, a NVLD é uma ferramenta riquíssima e funciona como uma forte aliada no ensino de leitura para o aluno surdo e em consequência a produção textual é motivada por essa etapa. A vantagem do ensino da estrutura do gênero de forma visual situa o aluno em um determinado contexto e o capacita a produzir o seu próprio texto na estrutura do gênero estudado em sala apoiando-se no repertório vocabular do texto lido. Prado e Costa (2017) a relação entre a palavra escrita e o recurso imagético favorece o domínio do código escrito.

Desta forma, realizamos a leitura fruição da notícia na íntegra com os alunos, através do próprio site de onde a notícia foi retiramos para a construção da Narrativa Visual Lógico Didática, com o objetivo de que o aluno reconheça um dos ambientes de publicação de notícias, logo depois o aluno é exposto ao vocabulário com palavras retiradas do texto, para compreensão do significado da palavra aplicada naquele contexto.

Posteriormente, inicia-se a apresentação da Narrativa Visual Lógico Didática, que é feita através da tradução semiótica do texto, tendo como base a teoria verbo-visual e considerando as características de visualidade dos sujeitos surdos, que utilizam a visão como substituição total da audição (Perlin; Miranda, 2003) e que por isso precisam de estratégias de

ensino que valorizam a visualidade, principalmente no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua que tem como base a oralidade.

Desta forma, de acordo com Seixa e Fernandes (2012) a leitura é o momento de interação entre o sujeito e o mundo, assim, após o trabalho intenso de leitura da Narrativa Visual Lógico Didática, inicia-se o trabalho com a gramática da Língua Portuguesa, os quais são retirados do texto. Por fim, utiliza-se a pirâmide invertida para explicar a estrutura do gênero notícia e iniciar o processo de produção textual, que tem como temática o conteúdo central da notícia que foi estudada e com base em duas imagens com subtemas que representam a proposta norteadora da produção textual dos alunos.

A proposta de produção textual deve fazer parte da temática da leitura realizada e para obter-se é oferecido dois “sub-temas” apresentados de forma imagética porque o pensamento do sujeito surdo é influenciado pelas percepções visuais, neste sentido considera-se a relevância de artefatos culturais da pessoa surda, especificamente o artefato experiência visual. Assim sendo, o estudante observa as imagens propostas e seleciona a que preferir para desenvolver seu texto.

Para Almeida e Lacerda (2019, p. 6) “o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita a partir das articulações descritas deve levar em conta que as múltiplas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos são marcadas por valores individuais, engendrando diferentes possibilidades enunciativas. Por isso a divisão de subtemas e a liberdade de escolha sobre qual elemento imagético o sujeito irá realizar sua produção tem favorecido o desenvolvimento da escrita desses sujeitos.

O processo de produção é definido por Almeida e Lacerda (2019) como o resultado de um trabalho social que é realizado individualmente pelos sujeitos que são ativos em seu pronunciamento, o que reflete a individualidade desses sujeitos. “As diferentes ressonâncias – escolhas estéticas e expressivas, inserções e informações complementares, preferências e seleção de recursos linguísticos, negociações, busca de efeito de sentido, posicionamentos, argumentação e contra-argumentação, entre outros – singularizam a escrita de cada participante surdo” (p.24).

No contexto do Recurso Visual Didático foi abordado a temática paz, com a notícia intitulada “Cidades que não registram crimes a mais de dez anos”, a partir desse assunto abordado em sala de aula, propomos dois temas relacionados diretamente com o tema. Nesse

caso, foram apresentadas duas imagens-temas: uma imagem que mostra pessoas de diferentes idades caminhando e crianças brincando na rua, ou seja, sem violência todos podem brincar, caminhar com tranquilidade pelas ruas e a segunda imagem figuras de bonecos de mãos dadas representando a união entre as pessoas.

Ao escolher, o estudante desenvolverá seu texto baseado na estrutura da notícia. Essa estrutura é baseada na pirâmide invertida, o uso desse recurso é uma técnica da redação jornalística é um formato textual em que a parte mais importante da notícia encontra-se na parte superior/introdução onde constam as seguintes informações: *Quem? O que? Onde? Quando?*. Na parte do meio, o desenvolvimento com as informações de *“Como?”* o(s) fato(s) aconteceram e na parte final o *Porque?* do ocorrido.

Sabemos que para a maioria dos surdos redigir um texto na modalidade escrita da Língua Portuguesa é uma tarefa desafiadora ocasionada por diversos entraves, contudo em sua própria língua de sinais o surdo é amparado pelo conforto linguístico para produzir sentidos nos atos enunciativos desta língua. Essa é uma realidade que os acompanha ao longo da história.

Embora não seja um trabalho fácil, porém possível após oferecidas as condições adequadas. O estudante ao produzir seu texto na estrutura do texto trabalhado, o entrega para professor mediador realizar as possíveis correções. O professor irá verificar se o texto produzido está na estrutura do texto trabalhado em sala com as principais informações e em seus devidos lugares, como também revisar ortograficamente as palavras usadas pelo aluno.

Com base em Nogueira (2018, p. 692) "essa interface, portanto, passa longe de ser entendida como um aspecto transitório da comunicação de pessoas surdas ou como uma mera interferência de uma língua na outra, a ser ultrapassada ou abandonada à medida que o domínio esperado para um ou outro recurso é alcançado".

Desta forma, o processo de produção textual conta com a correção constante das professoras, que realizam várias leituras das produções junto aos alunos, focando na estrutura do gênero, no conteúdo da produção e nos elementos gramaticais que foram abordados durante a aula, para identificar em que medida os alunos conseguiram absorver o conteúdo.

Após esse momento, o professor realiza os possíveis apontamentos e entrega o texto para o aluno, ou seja, com esse retorno ele é oportunizado a reescrever seu texto refletindo a respeito dos seus equívocos e fazendo as devidas adequações.

De acordo com Marcuschi (2007) a reescrita é um mecanismo que vai além das questões textuais, pois contempla questões linguísticas, discursivas e cognitivas. Segundo Alves (2020, p. 134) “o trabalho com a reescrita promove no aluno a habilidade de avaliar seu próprio texto sob determinados critérios que são embasados na estrutura textual, na gramática da língua e no propósito discursivo que o autor tem”, contudo, essa prática possibilita ao próprio escritor desenvolver suas habilidades de uso da língua de forma adequada ao contexto estudado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para o sujeito surdo necessariamente deve-se considerar as particularidades culturais desses sujeitos, ou seja, sua fluência em sua própria língua e suas experiências sociais com a segunda língua. Nesta direção, a utilização do Recurso Visual Didático - RVD é eficaz por que a apresentação dos conteúdos são postos de forma imagética, totalmente desvinculados das características sonoras da Língua Portuguesa.

No interior do RVD há a Narrativa Visual Lógico Didática - NVLD, que é constituída pela tradução imagética do texto escrito em português. Essa tradução é relevante porque contribui para a compreensão do sentido do texto, bem como para o desenvolvimento da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, uma vez que esses sujeitos conseguem estabelecer conexões entre o texto visual e o escrito, compreendendo o contexto desses discursos.

Acreditamos na eficiência desta proposta para o ensino ao surdo, por ser um material rico em elementos visuais e por apresentar a segunda língua em seu contexto de uso, nossa teoria é reforçada a cada encontro diante dos relatos positivos das professoras parceiras após a aplicação do recurso em suas aulas. As professoras parceiras constatarem o avanço na aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos de modo compatível com suas potencialidades com as línguas.

Diante disso, defendemos a utilização do RVD porque tem sido um suporte substancial para o ensino de Língua Portuguesa como L2 ao surdo, pois contempla as especificidades desses sujeitos no tocante às experiências visuais em virtude dos conteúdos estarem traduzidos imageticamente proporcionando compreensão dos significados que o texto

almeja expressar, bem como favorece o desenvolvimento da produção textual escrita desse sujeitos.

Referências

ANDRADE, W. T. L. de; MADEIRO, F. Gêneros textuais e letramento no contexto da surdez. *Revista do Gelne*, v. 13, n. 1/2, p. 1-15, 3 mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9347>. Acesso em: 27 abr. 2024

ANTONIO, L. C. O.; PRADO, R. Educação Bilíngue, Letramento Visual e a importância da formação docente para o ensino de alunos surdos. *ReVEL*, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 21 abr 2024.

ALBRES, N. de A. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. *In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (Org.) Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 81 – 98.

ALVES, Edneia de Oliveira. Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideias, 2020.

ALMEIDA, Djair Lázaro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. *Pro-posições*, v. 30, e20170153, 2019. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0153> Acesso em: 11, jun. 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

EGITO, Niedja Balbino dos. SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. Vicente, Tâmisia Ramos. LETRAMENTO ESCOLAR NA PÓS PANDEMIA – UM PROJETO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.o 26, 2023, pp. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15921>. Acesso em: 22 abr 2024.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LEBEDEFF, T. B.. Aprendendo "a ler" com outros olhos: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, V. 36, 175-196, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Fala e escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, S., O processo de ensino e aprendizagem dos diferentes usos e formas da linguagem: letramento. (artigo publicado). 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>. Acesso em: 22 abr 2024.

NOGUEIRA, Aryane Santos. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 673-694, set./dez. 2018.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política, ponto de vista, Florianópolis, n.5, p. 217-226, 2003.

PRADO, Rosana. COSTA, Maria da Glória S. da. Alfabetização e Letramento de alunos surdos. In: LIMA, Neuza Rejane Wille; PERDIGÃO, Luciana Tavares; DELOU, Cristina Maria Carvalho de. (Org.) *Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão*. vol. 4. Niterói, RJ: ABDIn: 2017.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: Lebedeff, Tatiana Bolivar (Org.). *Letramento Visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.