

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS

Gleison Rocha Fabian¹

Ezer W. Gomes Lima²

RESUMO

Este estudo busca enfatizar a maneira como as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de alunos surdos vêm sendo abordadas na literatura. O enfoque adotado é de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos, ideias e ideologias já desenvolvidos sobre a temática. O estudo apresentou resultados pouco significativos para o ensino de surdo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. Contudo, salienta algumas conquistas importantes, como o reconhecimento da língua de sinais, a valorização do profissional tradutor e intérprete da LIBRAS – TILS e, sobretudo, o aumento de estudos e pesquisas sobre o tema. Diante dos resultados, observou-se que os alunos surdos geralmente não são notados pela sua diferença, e sim pelo que lhes falta. Eles não são respeitados por suas peculiaridades linguísticas e culturais e, sobretudo, por suas necessidades específicas, precisando, portanto, adaptarem-se ao mundo dos ouvintes.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; surdez; escola.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, que insurgiu apoiada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), informa o compromisso que a escola deve ter em relação à educação de todos os alunos, valorizando a diversidade. De acordo com Lacerda (2006), a partir desse documento, todos os alunos devem estar na escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

Para a autora citada, “[...] o modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças.” (LACERDA, 2006, p.166). Sendo assim, a escola se torna realmente inclusiva à medida que reconhece as diferenças existentes e, por consequência, responde com eficiência pedagógica.

Para atender às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional diária, a escola precisa se adaptar aos diferentes elementos curriculares. Deve ainda reconhecer as peculiaridades de todos os alunos, assim como flexibilizar e/ou adaptar o ensino, por meio de estratégias distintas, e adequar a prática

¹ Graduado em Pedagogia e especialista em Libras (SEMED/Roo) gleisonfab@gmail.com;

² Doutor em Educação (UERJ), professor Adjunto (UFR/ICHS) ezerlima@hotmail.com;

educativa às maneiras individuais de cada sujeito, considerando sempre que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe reconhecer a diversidade na escola.

Nesse cenário que distancia o movimento da inclusão e a realidade das escolas brasileiras está o aluno surdo, que, historicamente, em relação aos saberes escolares, sempre foi desacreditado. Porém, no decorrer dos anos, foi conquistando direitos, tendo acesso a novos conhecimentos e garantindo espaço nas reflexões no âmbito educacional (GUARINELLO, 2018; TADA *et al.*, 2012).

Mesmo com esse avanço, as propostas metodológicas de ensino para o ensino de surdos, principalmente no processo escolar inicial, ainda se baseiam no trabalho com ouvintes, ou seja, em um estudo por meio de sons, revelando total despreparo das escolas na busca de um ensino igualitário.

A partir do exposto, emergiu a questão que direcionou esta pesquisa: de que modo as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de alunos surdos vêm sendo executadas nas escolas regulares (inclusivas), a fim de garantir aos alunos um estudo de qualidade e progressivo?

Em relação à alfabetização/letramento, Soares (2002, p. 47) define o letramento como sendo “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Essa perspectiva tem sido preponderante nas discussões sobre alfabetização no Brasil voltadas para crianças que não apresentam nenhuma deficiência. Há um investimento concomitantemente em dois processos: o de apropriação do sistema de escrita alfabética e o de interação/uso da cultura escrita em práticas sociais.

Com o objetivo de responder à pergunta norteadora, este artigo envolveu pesquisa teórica, através da leitura de artigos científicos relacionados à alfabetização de surdos disponíveis na base de dados científicos Scielo, e da análise de alguns referenciais bibliográficos, documentos normativos e legislações referentes ao assunto.

O ALUNO SURDO E A ESCOLA

A educação inclusiva decorre de movimentos que visam a participação social de todos os segmentos populacionais. Ela se fundamenta na [...] “concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, é que avança

em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da população da população da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p.1).

Pelo que se vê, a inclusão de surdos na escola comum tem sido a orientação governamental básica, no entanto, existem autores que afirmam que esta não é a melhor alternativa. Considerando tal imposição, esses autores ponderam sobre as perspectivas cultural, linguística e cognitiva que permeiam a realidade educacional do surdo, observando que a Educação Especial não é o espaço mais apropriado para o aprendizado do surdo. Essa visão se justifica pelo fato desses sujeitos apresentarem características específicas e determinantes que vão além da surdez, levando-os a uma extrema sensibilidade viso-sensorial (SKLIAR, 2017). Sendo assim, antes de apontar para a não audição, a surdez aponta para uma experiência visual, sendo papel da escola se adequar a esse fator primordial.

Por possuir especificidades que destacam sua experiência visual, o indivíduo surdo demanda um aprendizado educacional que priorize a sua língua natural e que se efetive num espaço linguístico também natural. Isso de fato não acontece em um ambiente educativo comum, onde o surdo é apenas alguém diferente que, quando muito, tem um intérprete para intermediar a comunicação. Para alguns, a potencialidade de abstrair o mundo pela experiência visual é uma “falha”, para outros, “[...] essa reafinidade de uma modalidade visual significa não uma perda, mas uma entrada no mundo visual das linguagens, ricamente constituído, e não dependente do som” (WRIGLEY, 1996, p. 2 *apud* FERNANDES; MOREIRA, 2017).

Quando se observa os surdos, nota-se que eles, além de terem uma língua própria, têm um modo característico de vida e um conjunto de códigos diferentes. Eles usam regras de convivência grupais específicas, apresentam uma série de valores diferenciados e vivem construindo significados distintos. Será que isso não basta para se entender que os surdos têm uma cultura peculiar?

É importante entender que cultura é a forma com que as pessoas e os grupos expressam o que são, demonstram o que pensam, o que sentem, seus gostos, seus ideais, seus códigos, suas formas de encararem a vida, suas formas de conquistarem os seus sonhos, de lutarem pela vida. Logo, compreende-se que cultura “[...] é um campo de lutas em torno da significação do social. [...] a cultura produz subjetividades e modos de ser e estar no mundo[...].” (THOMA, 2006, p.10).

Quadros e Schmiedt (2006) falam da diferença primordial que caracteriza o surdo: “ele não escuta”. Mas, é justamente o fato de não ter acesso natural ao som que o impele a criar códigos, a criar formas diferentes de ver e estar no mundo, e formas diferentes de se relacionar com o outro. Ainda segundo o autor, a surdez deve ser compreendida não como uma deficiência, mas como uma marca que caracteriza um grupo que traz a sua inteligência, seus saberes, suas potencialidades, suas formas de fazer as coisas e a sua cultura, que é vivida pela experiência da visão; a vivência de olhar o mundo e não de escutá-lo.

As observações tecidas pelos autores supracitados acabam por mostrar que a pedagogia tradicional inclusiva e a manutenção de professores que não são fluentes em Libras continuam a impedir o sucesso educacional dos surdos e a culpá-los pelo fracasso. A incapacidade da escola comum em atender da forma mais adequada os surdos revela-se na ausência de um ambiente linguístico natural para os surdos, pois nela predomina a língua oral, à qual o surdo não tem acesso de modo natural (FERNANDES; MOREIRA, 2017).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) recomendam que todas as escolas regulares brasileiras estejam preparadas para receber o estudante surdo num ambiente linguístico no qual ele não se sinta discriminado. Também definem que todos os professores devem aprender a Língua de Sinais.

Olhar para a surdez como uma diferença é permitir que o surdo possa ser inserido na sociedade e que seja bem-sucedido como qualquer outro cidadão. Este cidadão está exigindo um novo olhar e uma nova escola que ofereça novas estratégias, novas metodologias, nova didática e novos olhares.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre as questões que envolvem a alfabetização e o letramento no Brasil. Inicialmente, esses dois processos não eram considerados como indissociáveis e, assim, a alfabetização se dava sem estabelecer paralelo com o letramento (KRAMER; NUNES, 2007). Entretanto, esse debate alcançou o meio acadêmico no início da década de 1980 e, desde então, o pensamento acerca desse campo educacional se modificou consideravelmente (SOARES, 2014).

De acordo com Kramer e Nunes (2007), o letramento se conceitua como algo que ultrapassa alfabetização, que vai além de ler e escrever. Soares (2002, p. 18) amplia esse conceito ao afirmar que letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o resultado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Ou seja, um sujeito letrado sabe usar socialmente a leitura e a escrita. Significa que um indivíduo não precisa ser alfabetizado para ser letrado, basta que ele se envolva em práticas sociais que envolvam leitura e escrita. Por exemplo, a criança quando brinca de escrever, ouvir e contar histórias.

Já a alfabetização, de acordo com Soares (2014), é o processo que ocorre a partir da interação entre o adulto alfabetizado/letrado e a criança, ou seja, pela aquisição de habilidades necessárias para o ato de ler e escrever. . . Sendo assim, distingue-se do letramento por tratar-se de um processo em que o indivíduo busca a aquisição e internalização dos saberes relativos a um código linguístico. Porém, não se preocupa com a prática desses conhecimentos pelo indivíduo diante da vida em sociedade.

Em síntese, pode-se dizer que alfabetização e letramento se distinguem entre si, no entanto, não ocorrem indissociavelmente. Na verdade, a alfabetização ocorre de forma mais significativa quando realizada através de atividades que promovam também o letramento, a partir das práticas sociais que envolvem o ler e o escrever. Todavia, Soares (2014) enfatiza que dominar os saberes da alfabetização não constitui requisito para ser letrado. O letramento baseia-se em fazeres sociais, já a alfabetização caracteriza-se por ser uma das habilidades individuais do sujeito.

No sistema regular de ensino, o processo de alfabetização da criança se inicia na educação infantil. Essa fase escolar é caracterizada como um tempo valioso para promover na criança o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de autogestão e de protagonizar o seu processo de aprendizagem (SOUZA, 2016).

Sani e Rubio (2014) ressaltam que a verdadeira educação deve respeitar a natureza infantil. Em complemento, afirmam que se sua fantasia e sua emoção estiverem integradas em seu processo de desenvolvimento e conhecimento, a criança sentir-se-á respeitada e terá condições de ingressar em um mundo social e cultural. Se sua criatividade e sua crítica tiverem que ser dominadas e normalizadas, não haverá um desenvolvimento integral, mas apenas uma diluição de suas capacidades no que o outro

concebe por civilização. Em uma prática educativa ideal, os saberes não são transferidos ou transmitidos; um sujeito não substitui o outro na construção de seu próprio conhecimento. Nesse processo, o educador se mantém como ator essencial, uma vez que deve organizar e desenvolver a prática educativa de maneira que a criança se aproprie do conhecimento e se desenvolva plenamente, num esforço próprio de estabelecer relações entre o aprender e a sua realidade (BRASIL, 1996).

O educador, além de levar a criança a viver novas experiências, deve propor questões reais a serem solucionadas de forma a criar uma situação de aprendizagem significativa (SOUZA, 2016). Posto isto, o ambiente escolar precisa promover sempre a exploração da realidade e o debate das questões sociais e culturais que permeiam o cotidiano dos alunos.

Convém frisar que o processo de aprendizado ocorre de forma gradativa, à medida que a criança interage com o outro e com o meio e se adapta a ele. Assim, quando internaliza um novo conhecimento, significa que conseguiu mudar o seu comportamento diante do meio e adquiriu aprendizado.

Ferreira (2015) destaca que a aprendizagem ocorre principalmente a partir de situações desafiadoras provocadas pelo educador e pensadas a partir do interesse que a criança demonstra por um assunto ou em solucionar um determinado problema. Logo, a forma como o educador apresenta o objeto de estudo deve ser bem planejada, com o intuito de se apresentar significativa, interessante e instigadora para o educando (SOUZA, 2016).

Essas mesmas concepções cabem ao aluno surdo, uma vez reconhecido como ser social e de direitos. Com efeito, não se pode negar ao surdo o direito à alfabetização e o letramento diante das dificuldades e desafios que surgem das especificidades de sua condição – a surdez (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). É imprescindível, portanto, que o educador se posicione como mediador do conhecimento entre o indivíduo surdo e a Língua Portuguesa, buscando adequar a sua prática educativa às necessidades educacionais especiais desse aluno. Para o surdo, a Língua Portuguesa deve ser vista não como língua opressora, mas como mais um meio de interação, integração e socialização.

DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Os obstáculos existentes no processo de alfabetização de surdos são de todas as magnitudes e ocorrem em todos os âmbitos sociais. São, por exemplo, o não cumprimento da legislação, um sistema educacional que não consegue atender às especificidades desse público, cursos de formação docente que não se aprofundam no tema etc. (MELLO, 2018).

Quadros (2014) afirma que, ao desenvolver um processo de alfabetização efetiva, o educador auxilia na construção da identidade sociocultural da criança surda. Assim, as práticas educativas de alfabetização que visem também o letramento infantil devem considerar os contextos histórico, social e cultural que permeiam a via de seus educandos e, conseqüentemente, o processo de construção da sua linguagem.

Tada *et. al* (2012, p. 04), alerta que:

A baixa incidência de alunos com deficiência auditiva (2,9%) nas salas regulares, segundo a equipe técnica das escolas, ocorre em virtude dos alunos surdos optarem pelas classes especiais em função da própria deficiência com professor ouvinte ministrando aula em linguagem de sinais, sem sentirem-se constrangidos frente aos colegas ouvintes.

Diante desses dados, acredita-se que o educador deve transformar o espaço escolar de maneira a estimular, das mais variadas formas, a criança surda a construir, a partir da interação com o mundo lúdico, os seus conhecimentos, habilidades, capacidades e o seu desenvolvimento intelectual (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Os autores salientam, portanto, que o educador deve considerar as especificidades desse aluno e sua condição, explorando o seu principal canal de recepção, a visão (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Corroborando a fala de Quadros e Schmiedt (2006) o Decreto-Lei nº 5.626 de 2005, ao afirmar que pessoa surda é aquela que tem perda auditiva e que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005).

Ainda segundo Quadro e Schmiedt (2006), a prática de uma alfabetização significativa depende de empenho e dedicação do educador em se posicionar como ponte de ligação entre a criança surda e o mundo letrado. Precisa, portanto, da ação consciente do educador ao selecionar um acervo literário que seja acessível à compreensão infantil e idealizado para a faixa etária em questão.

De acordo com os dispositivos legais que regem a educação no Brasil, o ambiente escolar deve ser um espaço de ensino democrático e, por isso, propício para se promover a democracia do saber, sem distinção racial, cultural, econômica, religiosa ou de condição física. Destarte, cabe à escola inserir todas as crianças no mundo letrado e incentivá-las a nutrir o gosto pela leitura, propiciando um cenário de interação entre o mundo real e o mundo imaginário da criança. Dessa forma, estarão buscando o enriquecimento do patrimônio lúdico infantil (SOUZA, 2016).

Inúmeros são os questionamentos acerca das problemáticas que envolvem a alfabetização e a aquisição dos saberes relacionados ao letramento da criança surda. Em termos de aprendizagem, Quadro e Schmiedt (2006) ressaltam o fato de que muitos educandos surdos avançam todos os níveis da educação formal. No entanto, chegam ao fim da vida escolar sem internalizar conhecimentos mais complexos relativos à Língua Portuguesa. Isso significa que o educando aprendeu a ler, foi alfabetizado, mas não aprendeu uma leitura significativa, o letramento. Em outras palavras, esse sujeito não consegue construir ou elaborar significados variados para aquilo que lê.

Segundo Almeida (2017), talvez o principal obstáculo para a efetivação de uma alfabetização significativa do aluno surdo seja o despreparo de grande parte dos docentes e, mais precisamente, a falta de fundamentação nos princípios da alfabetização e do letramento na formação desses professores. Ainda segundo o autor, é bastante corriqueiro ouvir relatos de docentes que não são ou não se consideram preparados ou bem formados para exercer o trabalho com alunos surdos em fase de alfabetização, pois, apesar de parecer tarefa fácil, por se tratar da educação de crianças pequenas, não o é.

O professor, ao trabalhar com o aluno surdo em processo de alfabetização, deve se sentir e estar preparado e confiante. Nesse sentido, Almeida (2017, p. 336) afirma que “[...] formar o professor (de crianças surdas) é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

As observações do autor ressaltam que o docente é um ator fundamental no processo de alfabetização do surdo. Todavia, ele necessita ser apoiado e valorizado, uma vez que trabalhando sozinho dificilmente conseguirá construir um trabalho fundamentado em práticas educativas voltadas para promover o desenvolvimento global de seus alunos.

É fundamental, portanto, o uso de metodologias que proporcionem o entendimento dos alunos surdos e que os professores busquem adequar seus procedimentos de alfabetização. É indispensável um ensino diferenciado, que permita a esse alunado o desenvolvimento pleno de suas habilidades e ao professor explorar as diversas dimensões desse desenvolvimento (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Diante do exposto, fica clara, então, a importância de se aliar a alfabetização ao letramento na prática educativa e de se buscar metodologias que alcancem o objetivo de se promover o pleno desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Educação foi o âmbito social que primeiro se adequou para atender às especificidades dos surdos. Seus avanços foram visíveis ao longo do tempo e, de certa maneira, aconteceram rápido. No entanto, a prática educativa com alunos surdos ainda é permeada por inúmeros desafios. No processo de alfabetização, por exemplo, as dificuldades são muitas, seja pela falta de preparo dos educadores, seja pelas características advindas da própria surdez. Mas, em grande parte, essas dificuldades ocorrem pelo uso de metodologias tradicionalistas que não atendem às necessidades educacionais desse aluno.

Voltado para essa temática, este estudo mostrou avanços nas políticas e legislações que garantem o direito do surdo à educação. Em contrapartida, revelou que ainda são inúmeras as dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas que valorizem a educação bilíngue e as características do aluno surdo, respeitando sua cultura, identidade e diferença.

Apesar de a educação inclusiva já ter percorrido duas décadas de propagação e discussões, principalmente atreladas à questão da educação de surdos, a sociedade ainda mantém a visão patológica a respeito da surdez. Isso ocorre devido ao processo de imposição cultural ouvinte e pelos universalismos que demarcam discursos opostos à ideia da existência de uma cultura surda, discursos esses baseados na concepção de cultura universal, monolítica, com definições hegemônicas.

Por conta das características linguísticas, cognitivas e culturais específicas, o povo surdo forma uma minoria diferente, mas que sofre a imposição e influência da cultura ouvinte. Por essa razão, é natural encontramos na cultura surda um cenário de

lutas de poderes e significados, gerando conflitos de representações e de identidades surdas diversas.

Em vista desses conflitos, espera-se uma verdadeira ruptura que não se restringe ao momento histórico em que se resolverá separar educação especial da educação de surdos, mas uma ruptura em definitivo das correntes da colonização sobre os diferentes, representadas pela imposição da cultura ouvinte e pelas práticas oralistas que permanecem nas escolas inclusivas, povoando o cotidiano dos surdos.

Pensar e promover a inclusão social com vistas à inserção dos surdos na educação formal e sua permanência até o fim do processo de formação básica é um discurso politicamente correto, porém, ao se tratar de processo educacional, parâmetros, diretrizes e estratégias devem ser pautados no reconhecimento e na valorização da diferença.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros. Política educacional e formação docente na perspectiva da alfabetização. **Educação**. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n.2, 2017, p. 327-342. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.html Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.html> Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Brasília. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: abr. 2020.

FERNANDES, S. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-127.pdf> Acesso em: abr. 2020.

FERREIRA, A. P. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil**. Escola de Belas Artes. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Monografia (ESPECIALIZAÇÃO) Ensino de Artes Visuais. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBDA9KJ8D/monografia_ana_patricia.pdf?sequence=1 Acesso em: abr. 2020.

GUARINELLO, W. W. F. **Integração social e educação de surdos**: uma revisão de conceitos. 8. ed. Rio de Janeiro: Babel, 2018.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11719/8442> Acesso em: abr. 2020.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v26669.pdf> Acesso em: abr. 2020.

MELLO, R. **As artes visuais e a literatura alfabetização do surdo**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/GuiaProf_RogerMello.pdf Acesso em: abr. 2020.

MAHER, T.M. Do Casulo ao Movimento: A suspensão das certezas na Educação Bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 67-96
MOURA, M.C. A língua de sinais na educação da criança surda. São Paulo: TecArt, 2000.

PIAGET, J. A. **Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

QUADROS, Ronice M. **Gramática da língua de sinais brasileira**: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. Revista da ANPOLL, São Paulo, v. 1, n.35, 2012.

_____. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas In Livro

pós-congresso TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL IV. EDUFSCar: 2014.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/242258822_Educacao_de_surdos_efeitos_de_modalidade_e_praticas_pedagogicas Acesso em: abr./2020.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Alfabetização e letramento**: conceitos e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2011.

SANTOS, D. C.; SILVA, I. C. G. **A relação entre a língua de sinais e o processo de alfabetização de crianças surdas**. Dissertação (Mestrado) Psicopedagogia. 2012

SANIO, J. A. P.; RUBIO, J. A. S. **A influência da arte no desenvolvimento e aprendizagem da criança surda na educação infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Faculdade São Roque. São Roque: 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Jeane.pdf Acesso em: abr./2020.

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. 9ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *In: Revista Brasileira de Educação*. nº n. 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2014.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp> Acesso em: abr. 2020.

SOUZA, Claudenice Costa. **Ludicidade**: jogos e brincadeiras de matemática para a educação infantil. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, 2014, p. 17-31. Editora UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf> Acesso em: abr. 2020.

TADA, I. N. C. *et al.* Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília - DF, v. 28, n.1, p.65-69, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000100008&lng=en Acesso em: abr. 2020.

THOMA, Adriana S. Educação dos surdos: Dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMAS, Adriana; LOPES, Maura (Org.) **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial**. Salamanca. 1994. Disponível em:



<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: abr. 2020.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: O entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 44, e179339, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e179339.pdf> Acesso em: mai. 2020.