

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.008

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: O ENSINO DA L2 PARA SURDOS

ADRIANA DA SILVA MARIA PEREIRA

Professora Docente I na SEEDUC/RJ e Professora Itinerante da Educação Especial na SEMED/NI, Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho" – UNESP/SP. E-mail silva.maria@unesp.com;

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS-MARQUES

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutora em estudos da Linguagem pela UFRN, com Pós-doutorado Universidade estadual de Campinas/SP. E-mail: ivoneidebezerra@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir resultados de uma pesquisa bibliográfica em que se investigou o processo de alfabetização e letramento no ensino-aprendizagem da L2 para alunos surdos vinculados à EJA. A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, em textos disponíveis em periódicos, anais de congressos (nacional e internacional) e bibliotecas virtuais, destacando os estudos de: Kelman (2011), Machado (2002), Silva (2017), Madalena (2013), Amaral (2013), Sales (2015), Monteiro Silva (2014), Marques e Oliveira (2012), Kleiman (2015), Fernandes e Moreira (2009), Araújo (2015) e Neto; Ferreira; Bezerra (2019). Partindo da concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2006), propõe-se uma discussão acerca de alfabetização e letramento, teoricamente fundamentada nos estudos de letramento de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995, 2005, 2008), além de contribuições dos estudos freirianos (FREIRE, 1989). Os resultados da pesquisa apontam que a escola precisa pensar estratégias pedagógicas que viabilizem o ensino de Libras junto com a Língua Portuguesa sem a supervalorização de uma em detrimento da outra, além de promover atividades pedagógicas diferenciadas, a partir de recursos visuais e temas relacionados à identidade surda.

Palavras-Chave: Letramento. Alfabetização. Ensino de língua portuguesa. Surdez. EJA.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the results of a literature research about the literacy process in teaching and learning of L2 for deaf students, linked to EJA. The research was carried out in a qualitative approach, using information available in journals, conference proceedings (national and international) and virtual libraries, highlighting the studies by Kelman (2011), Machado (2002), Silva (2017), Madalena (2013), Amaral (2013), Sales (2015), Monteiro Silva (2014), Marques and Oliveira (2012), Kleiman (2015), Fernandes and Moreira (2009), Araújo (2015) and Neto; Ferreira; Bezerra (2019). As a theoretical foundation, literacy studies are used to present the concepts of literacy and language, found in Soares (2009), Kleiman (2008), Freire (1989) and Co-autor (2020). The Bakhtinian conception of language approach was used (BAKHTIN, 2006). Results indicate that schools need to think about pedagogical strategies that make it possible to teach Libras together with the Portuguese language, without overvaluing one to the detriment of the other, in addition to differentiated pedagogical activities, visual aids and themes related to deaf identity.

Keywords: Literacy. Literacy. Portuguese language teaching. Deafness.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no Brasil, o avanço de políticas públicas de inclusão colaborou para um aumento significativo no número de matrículas na rede de ensino regular, no entanto, essa garantia não assegura que o processo de escolarização seja plenamente inclusivo nem que contribua para a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. Acerca da ideia de inclusão, é importante considerar que ela não se efetiva apenas porque são pensadas políticas públicas, elaboradas leis, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, ou normas educacionais, como a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996.

Apesar dos avanços conquistados, precisamos avançar bastante em termos de inclusão social e, especialmente, de inclusão no contexto educacional, visto que a escola brasileira ainda é marcada pela evasão de milhões de alunos, que “são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social” (MANTOAN, 2003, p. 27).

Em uma perspectiva inclusiva, rompemos com a ideia de subdivisão de sistemas escolares em duas modalidades: ensino especial e ensino regular. À escola cabe o papel de acolher as diferenças sem discriminar, sem segregar (MANTOAN, 2003). A inclusão deve ter como finalidade a melhoria da qualidade do ensino, de modo a atingir todos os alunos que apresentam qualquer necessidade educacional na escola e não apenas os alunos com deficiência, pois nisso as instituições de ensino falham com muitos e não somente com aqueles que apresentam alguma deficiência (física, auditiva, visual entre outras), conforme aponta Mantoan (2003, p. 15):

[...] as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Para implementar a inclusão de forma eficaz, é necessário repensar as práticas educativas a partir das necessidades educacionais especiais dos alunos e de suas demandas sociais. Nesse contexto, o processo de alfabetização/letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos surdos se insere, com demandas específicas, tanto para o aluno quanto para o professor regente.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e tem por objetivo discutir resultados desse estudo em que se investigou o processo de alfabetização e letramento no ensino-aprendizagem da L2 para alunos surdos vinculados à EJA, cujos dados serão aqui analisados, refletindo-se sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da L2 na EJA para alunos surdos.

O levantamento bibliográfico foi realizado em artigos científicos publicados em periódicos, livros e anais de congressos, bibliotecas virtuais etc. Assim, destacamos alguns autores e trabalhos que subsidiaram este trabalho: Kelman (2011), Machado (2002), Silva (2017), Madalena (2013), Amaral (2013), Sales (2015), Silva (2014), Marques e Oliveira

(2012), Kleiman (2015), Fernandes e Moreira (2009), Araújo (2015) e Viana Neto; Ferreira; Bezerra (2019). Utilizamos como base teórica os seguintes autores para a discussão sobre o conceito de alfabetização/letramento: Kleiman (1995; 2015), Soares (2009), Street (1995), Freire (1989). Os estudos bakhtinianos foram o aporte teórico para a concepção de linguagem (BAKHTIN, 2006).

Em linhas gerais, a relevância da pesquisa está em buscar compreender o processo de alfabetização e letramento no ensino-aprendizagem da L2 para alunos surdos vinculados, observando como se dá a aquisição linguística de Libras e da Língua Portuguesa na EJA, na tentativa de oferecer contribuições à prática pedagógica de professores que ministram aula de Língua Portuguesa na EJA para alunos surdos.

METODOLOGIA

A escolha do objeto de estudo deste trabalho surgiu a partir da observação crítico-reflexiva durante o acompanhamento da itinerância da educação especial, no processo de ensino-aprendizagem e inclusão de alunos surdos em duas escolas da rede municipal de Nova Iguaçu/RJ, no primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental.

Durante as visitas realizadas, foi possível perceber as dificuldades dos professores e alunos para se comunicarem em Libras, pela falta de fluência de ambos, o que ocasionava também entraves no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos da L2 e no planejamento de práticas educativas inclusivas atreladas às necessidades específicas dos alunos.

Por esse motivo, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema alfabetização e letramento na EJA para alunos surdos, a fim de verificar quais são os entraves que comprometem esse processo e quais as estratégias que podem vir a promover uma formação cidadã, que não sobreponha uma língua em detrimento da outra.

Em linhas gerais, segundo Fernandes (2007), a pesquisa bibliográfica é definida como um tipo de levantamento de dados publicados em livros, revistas e periódicos de textos de diferentes gêneros acadêmicos, como teses, monografias, artigos científicos, resenhas etc., permitindo ao pesquisador realizar uma revisão de literatura sobre as teorias que abordam o tema ou objeto de estudo. Assim, esse tipo de pesquisa realiza-se

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Assumindo essa configuração e por se propor à análise de diferentes percepções sobre o problema estudado, a pesquisa ora discutida caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, o que justifica a opção metodológica neste trabalho de natureza científica. Quanto à análise dos dados da pesquisa, estes são analisados, aqui, em uma abordagem qualitativa, porque esse tipo de pesquisa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os resultados da pesquisa, a partir do levantamento de bibliografias que tratam sobre o ensino de Língua e, mais especificamente, de Língua Estrangeira (L2) na EJA, com o foco na alfabetização e letramento, estão baseados nos estudos dos seguintes autores: Kelman (2011), Machado (2002), Silva (2017), Madalena (2013),

Amaral (2013), Sales (2015), Silva (2014), Marques e Oliveira (2012), Kleiman (2015), Fernandes e Moreira (2009), Araújo (2015) e Viana Neto, Ferreira e Bezerra (2019).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Na discussão acerca da alfabetização e letramento de alunos surdos, vinculados à EJA, ressalta-se que “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (BRASIL, 1998, p. 20).

Para refletir sobre esse tema, neste trabalho, discutem-se os seguintes conceitos: linguagem, língua materna, consciência fonológica, alfabetização e letramentos.¹ O conceito de consciência fonológica se faz necessário para entender a importância que as habilidades, como rima e aliteração, têm no processo de alfabetização dos alunos surdos, mesmo estando matriculados na EJA.

Sales (2015, p. 02) realizou uma pesquisa em uma turma inclusiva da EJA na rede pública do Estado da Bahia e, após observações das aulas, a análise dos dados obtidos dos relatos de professores e especialistas e a verificação das atividades escritas realizadas pelos alunos surdos, constatou que “os alunos surdos não sabiam ler e escrever. Eram meros copistas, não faziam relação palavra/significado, muito menos conseguiam escrever um texto com autonomia”. Isso acontece porque, devido à falta percepção auditiva e de estímulos desde criança que ocorrem com a interação com o outro no processo de aquisição da linguagem, não há a apropriação dos

[...] significados verbais por meio de sucessivas generalizações construídas conjuntamente com seu interlocutor adulto, que, continuamente, interpreta as produções da fala infantil, atribuindo-lhes forma e sentido pela incorporação de fragmentos dessas produções para colocá-los em funcionamento em sua própria voz (COELHO, 2011, p. 157).

A partir do exposto, justifica-se a importância do conceito de consciência fonológica nesta seção do artigo. O homem é um ser comunicativo por natureza, e

1 De acordo com Brian V. Street (1995), citado por Marcuschi (2005, p. 15), o sugerido é utilizarmos o termo “letramento” no plural, já que existem várias manifestações de letramento, por conta da “natureza social do letramento”.

por meio da linguagem pode agir, mudar, compreender e se comunicar com o outro e com o mundo (SANTOS-MARQUES, 2020). Para a autora, é por meio da comunicação que o indivíduo interage com o outro e com o mundo que o cerca, pois,

[...] como um ser social, o homem tanto constitui como é constituído pela linguagem, a qual é indispensável tanto para a produção do conhecimento quanto para a nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. Vivendo em comunidades, precisamos nos comunicar com outras pessoas e estabelecer com elas relações dialógicas de natureza diversa, de atuar com e sobre elas e de interagir socialmente por meio do discurso (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 26).

Essas relações dialógicas estão presentes nos estudos bakhtinianos, “que concebem a linguagem como processo de interação verbal” (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 30). A linguagem ocorre em um processo dialógico de natureza social, e não individual, no qual “a fala está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 06).

Essas estruturas sociais estão basicamente ligadas as práticas de letramento. De acordo com Kleiman (2005, p. 12) podemos definir práticas de letramento com:

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir às aulas, enviar cartas, escrever diários.

Por situar a linguagem no plano do social, dando protagonismo aos sujeitos mediante a interação e a prática social, optou-se por utilizar esse conceito como base de fundamentação para a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da L2 na EJA para alunos com surdez, haja vista que

[...] a língua é processo de enunciação, uma atividade social de natureza dialógica. Ela não se limita a uma atividade mental, nem se configura como um sistema abstrato, nem se limita à transmissão de informações. A língua é muito mais que isso, é produto da interação entre falantes, resultante de uma determinada situação de uso social da linguagem (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 30).

Isso porque a faculdade da linguagem é inata, ou seja, é um fenômeno “inato, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que **nós fazemos** com esta capacidade” (MARCUSCHI, 2005, p. 14).

E o que se faz com essa capacidade inata? Como ela se manifesta no convívio social? A manifestação acontece mediante o uso da língua materna. Entende-se por língua materna o código linguístico utilizado pelos falantes (nativos) de um determinado país, o qual está atrelado ao conceito de nacionalidade e identidade cultural, por exemplo: língua portuguesa², língua espanhola, entre outras. No caso da Língua Portuguesa, L2, que faz parte deste trabalho, observou-se a sua dinamicidade e as diferentes variantes linguísticas (sociais, regionais, históricas e estilísticas). As variantes linguísticas representam a diversidade cultural e social do Brasil.

O sotaque nordestino, por exemplo, é uma variante linguística em que o falante pode ser vítima de discriminação e preconceito linguístico (BAGNO, 2007), assim como a maneira singular que algumas classes sociais têm de se expressar. Essa discriminação contribui para a exclusão social e o preconceito linguístico, sendo importante considerar que

[...] isso ocorre porque, geralmente, a sociedade, a qual se organiza a partir da extratificação social, desvaloriza o modo de falar de pessoas das classes sociais menos favorecidas, quando elas não dominam a norma-padrão, pois esta se estabelece de forma impositiva por quem tem mais acesso aos bens culturais, dentre eles, as variantes de maior prestígio social (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 16).

Conseqüentemente, resulta em inúmeras dificuldades no ensino da L2 para alunos surdos. Mas esse tema será tratado na quarta seção deste trabalho. Por hora, é importante destacar que

[...] a escola deve trabalhar na perspectiva de educar para a superação da exclusão e do preconceito em relação à língua, fazendo ver que não existe uma língua ou um modo de falar/escrever melhor ou superior ao outro. O que existe são “modos de dizer” diferentes que devem se adequar às necessidades, à situação de comunicação e aos propósitos comunicativos dos falantes ou usuários da língua (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 23).

2 Para Bechara (2009, p. 37) “Quando nos referimos à *língua portuguesa, língua espanhola, língua alemã* ou *língua latina*, fazemos alusão a uma língua como produto cultural histórico, constituída como unidade ideal reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades integrantes desse domínio linguístico”.

Nesse contexto, o professor é o agente principal no processo de desenvolver em sua *práxis* ações que viabilizem um ensino democrático, que valorize todas as variantes linguísticas. Só assim se poderá diminuir a supervalorização da norma culta ou norma-padrão em detrimento da fala dos alunos.

Além dessas questões de variantes é preciso considerar outras questões, por exemplo, em relação à consciência fonológica: por que é tão importante conhecer esse processo? Qual a importância disso para o processo de alfabetização? A consciência fonológica vem sendo objeto de estudo por parte de pesquisadores de vários países, como Suécia, Noruega, França, Rússia e Brasil (BRITES, 2019). Esses estudos já são realizados há mais de 30 anos e as pesquisas apresentam um entrelace entre a neurociência e a educação. Um diferencial que pode contribuir (e muito) para o trabalho docente, já que entender sobre a capacidade metalinguística do ser humano auxilia no direcionamento das práticas educativas, em prol não apenas da alfabetização, mas também das práticas de letramento.

Segundo Relvas (2015), as investigações científicas sobre o funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem constataram que “o sucesso da criança na aprendizagem de leitura, escrita e aritmética depende do amadurecimento neurofisiológico das células, bem como emocional e social”. Percebe-se, assim, a importância do meio social nesse processo de aprender, o que significa que “cabe à escola desenvolver a linguagem oral/formal que o estudante traz pela atividade pedagógica que deve garantir a aprendizagem de leitura e escrita” (RELVAS, 2015, p. 66)

Em suas pesquisas, Brites (2019, p. 10) conceitua consciência fonológica como “a capacidade metalinguística em que tomamos consciência de que o que falamos pode ser segmentado em palavras, sílabas e fonemas (sons)”. Associar as sílabas aos seus respectivos sons e, conseqüentemente, fazer a conversão para a escrita, somente será possível se a criança for bem estimulada na percepção “da noção de som/letra ou grafema/fonema”, e dessa forma, terá sucesso na fase alfabética. E acontecerá a chamada “virada de chave”.

Todo esse processo colabora para o desenvolvimento da leitura e escrita, como apontado por Brites (2019) em seu livro *Consciência fonológica: manual teórico e prático*. A autora ainda destaca a importância da fase alfabética no processo de alfabetização:

Nessa fase, a criança começa a ler em pedacinho (sílabas), como se estivesse mapeando a palavra. Quando a criança passa por esse estágio

alfabético, ela está aprendendo as regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Essa fase acaba se tornando a etapa mais importante no processo de aprendizagem, pois se o indivíduo consegue entender a regra, desenvolvendo o que chamamos de sistema auto gerativo, ele é capaz de entender a decodificação da língua em que está inserido, conseguindo ler qualquer palavra, por mais difícil que ele seja (BRITES, 2019, p. 17).

Neste trabalho, tratamos desse tema, de modo mais específico, dessa questão no contexto da EJA. Com essa compreensão, o jovem ou o adulto na EJA seria capaz de representar as palavras na forma escrita, ou seja, na forma ortográfica. Sendo assim, faria a correlação entre a palavra e o seu sentido na língua portuguesa. Ocorre aqui o resultado das duas fases: a logográfica³ e a alfabética. Cabe ressaltar que a consciência fonológica faz parte dos pré-requisitos do processo de alfabetização e que somadas, as habilidades de reconhecimento de palavras, compreensão e fluência são essenciais para a promover a leitura e a escrita (Brites, 2019).

Por sua vez, Ferreiro (2008, p. 02) explica que a aquisição do sistema alfabético e da consciência fonológica ocorre de forma simultânea, ou seja, “à medida que o indivíduo se aproxima da escrita alfabética, sua capacidade de análise do oral também permite análises de pedaços cada vez menores do que é falado” e acrescenta que este processo acontece de forma natural na infância, quando a criança adquire a linguagem oral. Na criança surda, a falta de percepção auditiva e de estímulos irá prejudicar esse processo e, conseqüentemente, a alfabetização na L2.

É no processo de alfabetização que o aluno na EJA desenvolve essas habilidades, para posteriormente ser capaz de compreender a funcionalidade dos textos de acordo com cada prática social de forma autônoma, reflexiva e crítica. Para Santos-Marques (2020, p. 6),

[...] na sociedade letrada, à escrita é atribuído, naturalmente, um poder de acesso e inclusão, visto que o letramento contribui para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais e proporciona autonomia ao escrevente para ele poder expressar melhor suas opiniões, seus pontos de vista e visões de mundo e poder se fazer ouvir, defender seus interesses e buscar a resolução dos seus problemas, atendendo a suas necessidades de participação nas diferentes esferas de atividade (no mundo do

3 Brites (2019) explica que na fase logográfica a criança ainda não é capaz de lê, apenas de reconhecer visualmente as letras, por conta da memória visual.

trabalho, na escola, na comunidade, na igreja, nas associações de bairro, nos sindicatos etc.).

Essa compreensão sobre a sociedade letrada só confirma o que se disse anteriormente sobre a exclusão social e o preconceito linguístico sofridos por aqueles que não dominam nem utilizam a norma padrão culta. É preciso oportunizar uma alfabetização que rompa com esse paradigma de estigma e prepare o aluno com ou sem deficiência para aprender a expressar suas ideias e seus pensamentos mediante o uso da palavra de forma crítica e reflexiva no cotidiano social. Uma educação libertadora deve estar “pautada em princípios, tais como dialogidade, utopia, politicidade e inacabamento. Nesse viés epistemológico, o diálogo é condição indispensável à construção do conhecimento” (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 21).

Para a autora, essa concepção de educação pode subsidiar uma ideia de alfabetização crítica, que se ancora nos pressupostos da teoria freireana. Assim, essa concepção de alfabetização esboçada em uma perspectiva crítica dá suporte ao que se chama hoje de letramento. O processo de alfabetização, nessa perspectiva, colabora para a formação emancipatória, uma educação igualitária e democrática. São essenciais para promover a leitura. (SANTOS-MARQUES, 2020).

Paulo Freire rompe com o processo de alfabetização ligado apenas à decodificação. Seu método de ensino transforma e rompe com paradigmas tradicionais de ensino, proporcionando uma alfabetização não somente para escola, mas também para a vida em sociedade. O autor propõe um método de alfabetização que permite ao sujeito interpretar as palavras dentro de uma representação pictórica, que desafia os alunos em contextos da realidade, em “situações codificadas de cuja decodificação ou ‘leitura’ resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo” (FREIRE, 1989, p.11).

Por esse motivo, ao esboçar sua teoria de alfabetização crítica, pode-se dizer que ele “antecipa” os pressupostos do conceito de letramento ao se apropriar do sistema simbólico no contexto social, ou seja, o indivíduo faz uso da escrita em práticas sociais para atender às demandas sociais de leitura e escrita no processo de comunicação com o outro e com o mundo. Adota-se, aqui, como base teórica, o conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire, como ponto de partida, mas associado ao conceito de letramento proposto por Kleiman (1995, p. 19) e que vem a ser: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

HISTÓRIA DO SURDO: CONTEXTO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Desde a antiguidade até os dias de hoje, percebe-se o quanto as pessoas com surdez sofrem com o preconceito, a discriminação e a falta de acessibilidade na comunicação, em diferentes ambientes sociais, culturais e principalmente no ambiente escolar. Torna-se imprescindível conhecer um pouco da história e cultura surda no Brasil e no mundo, para refletir sobre o ensino da língua portuguesa para alunos surdos e suas implicações.

Nessa época, destinava-se a preocupação com a herança de seus descendentes que impulsionou a nobreza a criar condições para a escolarização dos surdos. O método utilizado na época destina-se apenas à oralização, devido ainda aos resquícios do pensamento da Igreja Católica na Idade Média. O monge espanhol Pedro Ponce de León foi o primeiro professor de surdos no mundo e desenvolveu uma metodologia própria a partir de técnicas específicas.

Além da oralização, também se ensinava leitura, escrita e filosofia. Contudo, “[...] esses conhecimentos não eram difundidos. Mais um desafio para a educação de surdos à época” (MAIA, 2018, p. 103). Ainda de acordo com esta autora:

A história da educação de surdos é reflexo da concepção de como a sociedade enxergava a pessoa surda. A evolução desse olhar coincide com a evolução das políticas educacionais para surdos no Brasil e no mundo. Desse modo, a trajetória da educação de surdos se fortalece. Barreiras são quebradas e novos paradigmas surgem (MAIA, 2018, p. 102).

A partir dessa iniciativa, houve avanços significativos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos como, por exemplo, a criação do primeiro Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (1760), pelo abade francês Charles Michel Lépée e a fundação da primeira escola de surdos dos Estados Unidos, a Hartford Scholl, que foi inaugurada em 1817, por Thomas Hopkins Gallaudet. A língua de sinais dos EUA foi adaptada da língua francesa de sinais e recebeu o nome de ASL (*American Sign Language*). Cabe ressaltar que a Libras não é universal. Por ser uma língua, tem suas especificidades de acordo com a cultura surda do país e das regiões que o compõem.

No Brasil, a criação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos, atual Instituto de Educação de Surdos (INES), em 1856, por Eduard Huet, foi um marco educacional na educação de surdos no país, já que esta instituição tem mais de um século

de funcionamento, atendendo de forma multidisciplinar crianças, jovens e adultos com surdez.

Atualmente, o INES conta com atendimento educacional nas seguintes modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante, estágios remunerados, cursos de graduação em pedagogia bilíngue, mestrado profissional e especialização. Além de atendimento multidisciplinar com fonoaudiologia, psicologia e assistência social (INES, 2019).

Apesar de ser uma instituição de “peso” e oferecer tanto a escolarização quanto o atendimento clínico e multidisciplinar aos surdos de todo o Brasil, com os avanços nas políticas públicas em prol da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial -alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação-, muitos responsáveis, devido à distância entre o município de Nova Iguaçu e o Centro do Rio de Janeiro, mais precisamente o bairro Laranjeiras, onde fica localizado o INES, optaram por matricular seus filhos em escolas municipais.

A pesquisa realizada em 2019, por Pereira (2019), mostra que o número de matrículas na rede municipal de ensino de Nova Iguaçu na educação especial (alunos especiais, classes especiais e incluídas) teve um aumento considerável não somente nas séries iniciais, mas também na EJA. No total, 269 (duzentos e sessenta e nove) alunos foram matriculados em diferentes escolas da rede municipal de Nova em 2018 e de acordo com a autora citada, não houve qualquer proposta de capacitação para o trabalho docente com esses alunos.

Não foi possível, na pesquisa, verificar o número de alunos surdos matriculados na rede municipal de Nova Iguaçu. Entretanto, verificou-se, mediante uma notícia divulgada no site da Prefeitura de Nova Iguaçu sobre as comemorações do Dia do Surdo, que mais de 40 estudantes surdos da Escola Municipal Monteiro Lobato compareceram ao evento no dia 26 de setembro de 2019. A unidade escolar é o único Polo de Surdez e atende alunos de outros municípios da Baixada Fluminense. Em 2019, a rede municipal de Nova Iguaçu totalizava 65 (sessenta e cinco) escolas e seis com intérprete de libras.

Essa unidade escolar atende alunos da educação infantil, ensino fundamental (primeiro e segundo segmento) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Igualmente a Escola Municipal Doutor José Brigagão Ferreira, também em Nova Iguaçu, foi acompanhada por uma das autoras desta pesquisa durante alguns anos na itinerância da educação especial. A partir de sua experiência com a observação crítica-reflexiva,

o processo de ensino-aprendizagem da L2 na EJA tornou-se objeto de estudo e pesquisa.

Como se pode verificar nas informações apresentadas, é imprescindível oportunizar uma prática docente que tenha por objetivo a inclusão e o desenvolvimento global dos alunos surdos, que leve em consideração a sua cultura e o ensino da Libras, além de práticas de letramento em L2 que possam ser emancipatórias, haja vista que esse quantitativo de alunos surdos preferiu concluir seus estudos em escolas próximas às suas residências. Este é um direito estabelecido pelas políticas públicas de inclusão, como a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante a matrícula preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei nº 10.435, de 24 de abril de 2002, e o PL (Projeto de Lei) nº 180, de 2004, instituído pelo senado, corroboram e acrescentam avanços significativos no processo de ensino dos surdos nas escolas, pois a primeira lei reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão de natureza visual-motora e assim estabelece, no seu Art. 2º:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunicações surdas do Brasil.

A referida lei acrescenta ainda que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. O exposto significa que o ensino da L2 se restringe à escrita, enquanto a Libras faz parte apenas da comunicação. O PL nº 180, de 2004, confirma essa tese ao alterar o Art. 1º da LDBN/9.394/1996 e acrescenta o art. 26-B:

Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades de educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas.

Nesse contexto, observa-se que a Libras e a L2 devem ser ensinadas nas redes de ensino (públicas e privadas) para os alunos surdos. O objeto deste estudo é a importância das práticas de letramento emancipatórias na EJA para alunos

surdos, contudo, não se pode deixar de mencionar que as políticas públicas, por si só, não garantem o ensino da Libras nas escolas, e há um caminho longo a se percorrer, para que iniciativas como a da Escola Monteiro Lobato, em Nova Iguaçu, de implementar uma educação bilíngue e realizar encontros semanais para ensinar aos responsáveis a LIBRAS sejam a realidade de todas as escolas, não apenas de Nova Iguaçu, mas de todo o Brasil.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: RESULTADOS DE PESQUISA

No que se refere ao tema de estudo desta pesquisa, no campo do processo de alfabetização dos alunos surdos, alguns especialistas da área consideram que não há relação direta entre a consciência fonológica e a habilidade de leitura. Porém, há estudos que mostram que os surdos “podem aprender habilidades fonológicas, quando apresentadas por uma combinação de estratégias visuais e auditivas”, o que também dificulta o uso da linguagem e a comunicação com o outro, ou seja, com o seu interlocutor (KELMAN, 2008. p. 186, *apud* TREZEK; MALGREN, 2005).

Esse processo de interação e troca não acontece com crianças surdas e com perda auditiva. Infelizmente, em virtude do diagnóstico tardio, que muitas vezes só é feito após os dois ou três anos, não se consegue estimular de forma precoce o desenvolvimento fonológico. O diagnóstico precoce auxilia na aquisição da língua, seja a língua de sinais, seja a portuguesa (KELMAN, 2011).

A Resolução nº 25, de 26 de fevereiro de 2008, estabelece, no Art. 1º, que o exame de diagnóstico de audição será realizado em crianças de Alto Risco, “em todas as maternidades e hospitais de referência para Gestação de Alto – Risco do Estado de São Paulo, integrantes ou não do Sistema Único de Saúde – SUS”. Ainda não é uma realidade nacional, mas essa obrigatoriedade é um avanço para o Estado de São Paulo e pode servir de exemplo para todos os estados do Brasil.

Uma pesquisa realizada por Machado (2002) apresenta um panorama do ensino na EJA com os alunos surdos durante o processo de transição entre a integração e a inclusão nas classes comuns. O resultado da pesquisa mostra que as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização/letramento da L2 estavam relacionadas à falta de interação em Libras entre professor-aluno e profissionais capacitados em Libras (intérpretes, instrutores e professores de Libras). O texto a seguir é ilustrativo a esse respeito:

Eu comecei a aprender, por exemplo, o professor escrevia a matéria no quadro, eu copiava, depois o professor explicava, eu não entendia nada. Porque eu não tenho audição, eu sou visual. O professor mandava ler a matéria em casa, eu pensava preciso lê, lê, Tudo. Mas a palavra eu não conhecia. O dicionário eu não conhecia, não sabia palavras [...] minha dificuldade de aprendizagem estava em compreender o que o professor falava. Falava muito rápido, não entendia. Precisava de ajuda em casa para entender, reforço, estudar muito, muito (MACHADO, 2002, p. 3).

Em outros dias, quando tinha aquela aula de português, geografia e que não entendia, eu pedia para ir embora e procurava o IATEL, porque eu sabia que lá eu iria encontrar alguém que me explicasse um pouquinho, e quando chegava em casa meu pai me ajudava e assim eu ia progredindo (MACHADO, 2002, p. 4).

Ao se analisar os relatos acima, percebemos que, na perspectiva desse sujeito, os professores não conseguiam ensinar aos surdos levando em conta as suas reais necessidades, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada dentro da Língua Portuguesa. Para isso é necessário fazer uso de recursos visuais e propor atividades diferentes, atividades pedagógicas de aquisição linguística (Libras e Língua Portuguesa oral/escrita), além de estimular a visão em foco (SILVA, 2017; MADALENA, 2013; AMARAL 2013).

Um outro fator importante a sinalizar é a falta de profissionais especializados em Libras (Intérpretes, instrutores e professor de Libras), que possam desenvolver um trabalho docente junto com os professores da classe regular, a fim de ajudar o professor da turma a criar estratégias que viabilizem o ensino de Libras e da Língua Portuguesa

[...] enquanto línguas com as quais o surdo convive em seu cotidiano, sendo a primeira sua língua materna e respeitada como tal, e a segunda escrita em seu país de nascimento, da qual se faz necessária a apropriação a fim de melhor interagir, fazer-se ouvir, ter acesso a informações, enfim, exercer melhor a sua cidadania (SALES, 2015, p. 7).

É necessário também sinalizar que o docente necessita estar aberto à interação com o aluno surdo, mesmo sem ter fluência em Libras. Quando esse profissional procura interagir da melhor maneira com seu aluno surdo, torna-se sensível e aberto “às proposições metodológicas dos sujeitos que constituem a sala de aula” (SALES, 2015, p. 8).

Na pesquisa de Sales (2015) fica evidente que essa medida foi essencial na implementação do projeto de alfabetização/letramento, já que “[...] priorizava o ensino da leitura e da escrita considerando as práticas de letramentos, cultura e conhecimentos prévios sobre a língua portuguesa dos alunos”.

Esse processo de reconhecer a cultura e considerar o conhecimento prévio do aluno está em consonância com o que deve ser ensinado na sala de aula da EJA, que “deve ser um espaço de inclusão e não um espaço de exclusão pela língua” (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 19), sem haver desmerecimento e supervalorização de uma língua (Língua portuguesa) em detrimento da outra (Libras) (SVA, 2014).

Marques e Oliveira (2012) apontam que algumas pesquisas mostram que há um trabalho fragmentado na EJA, que não considera as necessidades comunicativas dos alunos na prática social. O homem é um ser social por natureza e a comunicação é um processo natural que ocorre entre os indivíduos, de modo formal ou informal, nos mais diferentes eventos linguísticos, e essa prática deve situar-se na aprendizagem nas duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. (FERNANDES; MOREIRA 2009, ARAÚJO, 2015).

Cabe ressaltar que esse processo dialógico tem suas especificidades dentro do processo de alfabetização/letramento da Libras e, conseqüentemente, da Língua Portuguesa, no qual a primeira é oral-auditiva e a segunda, viso-auditiva. Araújo (2015), em sua pesquisa sobre alfabetização/letramento, apresenta um quadro de sua autoria com base em Quadros (2006), fazendo uma distinção na forma de comunicação entre a Língua Portuguesa e Libras.

Quadro 1 – Distinções na forma de comunicação entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS

Fonético/fonológico	Configuração das mãos
Morfológico	Ponto de articulação
Sintaxe	Movimento
Semântico	Orientação
Textual/discursivo	Expressões

Fonte: Quadros (2006). Adaptado por Araújo (2015)

Pelas informações contidas no Quadro 1, verifica-se que a comunicação está diretamente ligada aos sinais e expressões. Assim, “Quando se sinaliza por movimento ‘cadeira’ com as mãos, o surdo capta aquela imagem e o conceito subjetivo

de cadeira que possui registrado pelo cérebro, dando significado para aquele sinal” (ARAÚJO, 2015, p. 9).

No processo de alfabetização e letramento na EJA, é importante contemplar, nas práticas de leituras e escrita, o uso de imagens, considerando as exigências de uma sociedade letrada na contemporaneidade. Assim, torna-se imprescindível o trabalho com diferentes linguagens, já que, nesse processo, o letramento deve ser compreendido em uma perspectiva plural. O surdo utiliza a visão não somente para ver, mas também para ajudar no processo de comunicação com o outro e direcionar os sinais em Libras, já que a movimentação e as expressões são essenciais para a compreensão e a comunicação em Libras. No ensino de Língua Portuguesa para surdos, é fundamental desenvolver o que se costuma chamar de letramento visual, o qual aborda a questão da percepção visual no sentido de ver e interpretar o que pode ver (VIANA NETO; FERREIRA; BEZERRA, 2019).

Araújo (2015) aponta outros fatores que contribuem para o processo de alfabetização/letramento em L2, como: utilizar uma pedagogia voltada para diversidade e especificidades dos alunos; respeitar as diferenças linguísticas; contemplar, no processo de alfabetização/letramento, a concepção de homem-sujeito; adotar uma abordagem interdisciplinar de alfabetização e conteúdos contextualizados relacionados à prática de escrita.

Pelo exposto, percebe-se que não é uma tarefa fácil ensinar a L2 para alunos surdos na EJA. Contudo, é importante oferecer um ensino de Língua Portuguesa com práticas de letramento que viabilizem a autonomia e a compreensão de diferentes textos que circulam em diferentes suportes. Na perspectiva da prática social, o trabalho com essas práticas oportuniza a inclusão social dos alunos surdos no universo da cultura letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o processo de alfabetização e letramento no ensino da L2 para alunos surdos, verificou-se que o processo de ensino-aprendizagem requer uma metodologia diferenciada que leve em consideração aspectos socioculturais, além de uma interrelação entre o ensino da Libras e da Língua Portuguesa.

Para isso, apresentou-se o conceito de linguagem, língua materna, consciência fonológica, alfabetização e letramento. Partiu-se da concepção bakhtiniana de linguagem, apresentou-se o conceito de alfabetização de Paulo Freire e

passou-se a discutir contribuições dos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; SANTOS-MARQUES, 2020). O levantamento bibliográfico apresentou um panorama importante sobre a história do processo de alfabetização/letramento dos surdos na EJA, que perpassa pelo processo transitório da integração para a inclusão nas classes regulares.

A pesquisa apontou como as políticas públicas e o processo de inclusão tiveram um impacto na educação dos surdos na EJA e quais foram as implicações e dificuldades que esses jovens e adultos enfrentaram no processo de alfabetização, tanto da Libras quanto da L2. Na EJA, esse panorama se torna ainda mais preocupante, pois são jovens e adultos ainda em processo de alfabetização da Libras, com muita dificuldade em aprender novos conceitos, por causa da defasagem idade-série. Além disso, há nuances nas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), que ocasionam dificuldades de compreensão em relação à estrutura linguística, comunicação entre os interlocutores e ao processo de transcrição dos sinais em palavras escritas na Língua Portuguesa. Esses entraves prejudicam o processo de alfabetização em L2.I.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Laís Cardoso. **A alfabetização e o letramento do sujeito surdo na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 60 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade de Brasília, Brasília. 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/4979> Acesso em: 11 mar. 2023.

ARAÚJO, Luiza Cristina Nogueira. Alfabetização/Letramento par surdos? Desafios à inclusão qualitativa. *In: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação*. PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22096_10625.pdf Acesso em: 11 mar. 2023

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é e como se faz**. 49. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. HUCITEC, 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009.

BRASIL. **Resolução nº 25, de 26 de fevereiro de 2008**. Disponível em: <http://www.libras.com.br/resolucao-25-de-2008>. Acesso em: 17 jan. 2022.

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.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 180/2004**. Disponível em: <http://www.libras.com.br/projeto-de-lei-180-de-2004>. Acesso em: 17 jan. 2022

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília, MEC/SEF 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRITES, Luciana. **Consciência fonológica: manual teórico e prático**. Arapongas: Editora NeuroSaber. 2019.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos: Unidade I – Concepções de linguagem e práticas de letramento na EJA.** Curso de Especialização em Práticas Assertivas de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. . Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2020, p. 1-34. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/ava/academico/course/view.php?id=5221> Acesso em: 23 marc. 2023

colaborativa-crítica em prol da formação continuada de professores do atendimento educacional de alunos com deficiência visual da rede municipal de Nova Iguaçu. 2019. 34f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade. Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Núcleo de Educação Online e Aberta. Minas Gerais. 2019.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra; OLIVEIRA, Maria do socorro. **Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social.** Revista EJa em Debate. Vol. 1, n.1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/975> Acesso em: 13 mar. 2023

COELHO, Cristina M. Madeira. Linguagem, Fala e Audição nos Processos de Aprendizagem: desafios e estratégias. *In*: TACCA; MARITINIZ (org.) **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 153-174.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Metodologia científica.** Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007. 190p.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, RS, v. 22, n. 34, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 11 mar. 2023

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez. 1989. *E-book*. Disponível em: <https://educacaointegral>.

org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023

INES. Conheça o INES. **Portal do Governo Brasileiro**. 2020. Disponível em: www.ines.gov.br Acesso em: 17 jan. 2023

KELMAN, Celeste Azulay. Significação e aprendizagem do Aluno Surdo. *In*: MARITINIZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. (org.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 175-208.

KLEIMAN, Ângela. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de Letramento e a Formação do professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, SC, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26602138_Os_estudos_de_letramento_e_a_formacao_do_professor_de_lingua_materna. Acesso em: 20 mar. 2023.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política de integração/inclusão e aprendizagem dos Surdos: Um olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular**. 2002. 125 f. Tese (doutorado em Psicopedagogia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

MADALENA, Débora da Silveira. **Leitura de mundo, leitura da palavra em EJA: prática pedagógica de narrativas com jovens e adultos surdos**. 2013. 32 f. Monografia (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88101>: Acesso em: 11 mar. 2023

MAIA, Maria Inez Souza. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. **Porto das Letras**, TO, v. 3, n. 1, p. 101-111, 2017. Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4765>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2005.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual e leitura crítica**: o dito, o omitido, o sugerido. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15626/9813>. Acesso em: 15 mar. 2023

PEREIRA, Áurea da Silva; PAES, Maria Neuma M. Reflexões sobre os estudos do letramento – Ângela Kleiman, Universidade Estadual de Campinas. **Pontos de Interrogação, Revista de Crítica Cultural**, BA, v. 6, n. 2, p. 195-204, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3302>. Acesso: 11 mar. 2023.

PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU. **Educação bilíngue em Nova Iguaçu. 28 de novembro de 2017**. Disponível em: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/2017/11/28/educacao-bilingue-em-nova-iguacu>. Acesso em: 30 jan. 2022

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

REVISTA ESCOLA. **Entrevista com Emília Ferreiro. Blog da Psicologia da Educação**. UFRGS, 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>. Acesso em: 05 out. 2022.

SALES, Márcia de Oliveira. Letramento: os surdos, a escola e o cotidiano. *In*: **International Congress of Critical Applied Linguistics**. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/IDENTIDADE/LETRAMENTO%20>

%20OS%20SURDOS%20A%20ESCOLA%20E%20O%20COTIDIANO.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Elizete Monteiro da. O aluno surdo na EJA. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 12, 2014. Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2012%20\[MONTEIRO%20DA%20SILVA\].pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2012%20[MONTEIRO%20DA%20SILVA].pdf). Acesso em: 10 mar. 2022

SILVA, Reginaldo A. Os recursos visuais na prática pedagógica de alunos surdos: Benefícios ao Letramento, Alfabetização e à Prática de Leitura. *In: 9ª Jornada Científica e Tecnológica do IFSULDEMINAS e 6º Simpósio da Pós-Graduação*. Disponível em: https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu_publica%C3%A7%C3%B5es_arquivos_cient%C3%ADficos/9%C2%AA_Jornada_Cient%C3%ADfica_-_Recursos_Visuais.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

TV INES. **A vida Em Libras/História do surdo**. 2018. (14 m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ARnqw9U1TDc>. Acesso em: 30 ago. 2022

UNESCO. **O desafio da alfabetização global**. 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

VIANA NETO, Francisco de Acací; FERREIRA. João Batista Neves; BEZERRA. Vitor Lopes. Letramento visual na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva multimodal para aprendizagem de aluno surdo. *In: VI Congresso Nacional Educação – Conedu*, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID6406_25092019112222.pdf. Acesso em: 11 mar. 20223.