

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E LETRAMENTO VISUAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO PARA SURDOS

Bilingual education and visual literacy: reflections on the teaching for the deaf

**Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz¹
Rosana Prado²**

RESUMO

De acordo com as atuais políticas públicas de inclusão, alunos surdos têm sido matriculados em escolas regulares com proposta de educação bilíngue, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. No entanto, percebem-se nessas escolas profissionais ainda em processo de formação para lidar com a língua, a cultura e as especificidades visuais dos alunos surdos, o que fragiliza o processo de aquisição de leitura e escrita desses alunos. Pensando sobre as possibilidades de letramento por crianças surdas, na atual proposta de inclusão em que a maioria da comunidade escolar é ouvinte e não domina a Libras, esta pesquisa, de cunho bibliográfico e exploratório, teve como objetivo refletir sobre letramento e letramento visual, associados à educação bilíngue

ABSTRACT

According to current public inclusion policies, deaf students have been enrolled in regular schools, with proposals for bilingual education, with the adoption of Brazilian Sign Language/ Libras as the first language and Portuguese as the second language. However, professionals have still been in the process of learning, in order to deal with the language, culture and visual specificities of deaf students. This situation weakens these students' process of reading and writing acquisition. Thinking about the possibilities of

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; osilenesacruz@gmail.com

² Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; rosanaprado.ines@gmail.com

de alunos surdos e considerando uma pedagogia bilíngue que envolva questões de língua, identidade, cultura, espaços e práticas escolares que permitam a construção de um novo olhar sobre a educação de surdos.

literacy by deaf children, in the current proposal of inclusion, in which the majority of the school community is constituted by listening people, who does not dominate Libras, this bibliographic and exploratory research had the objective to reflect on literacy and on visual literacy, associated to deaf students' bilingual education, considering a bilingual pedagogy, that focus on questions related to language, identity, culture, spaces and school practices that allow the construction of a new look on the education of the deaf people.

PALAVRAS-CHAVE

Educação bilíngue para surdos; Letramento visual; Libras; Língua Portuguesa escrita

KEYWORDS

Bilingual education for the deaf; Visual literacy; Libras; Written Portuguese language.

Introdução

A luta por uma educação para todos vem adquirindo destaque nos processos políticos brasileiros. As políticas públicas orientam que as escolas devem se preparar para acolher a diversidade. Nessa perspectiva, são criados setores e serviços que embasam a educação das minorias historicamente excluídas. A garantia de uma educação democrática é fundamental no que diz respeito ao atendimento das crescentes exigências de uma sociedade em constante processo de mudanças. No entanto, é preocupante o fato de políticas públicas e determinações pedagógicas que orientam o atendimento de alunos surdos nas escolas regulares apresentarem uma precária experiência histórica e social envolvendo indivíduos ouvintes com a língua e a cultura surda.

Considerando-se o atual contexto de educação inclusiva, percebemos que os alunos surdos têm sido inseridos nas escolas públicas sem acessibilidade

linguística, nas quais se identificam profissionais ainda em processo de busca e aprendizado para lidar com a língua, a cultura e as especificidades visuais dos alunos surdos. Quadros e Schmiedt (2006), Giordani (2012), Lodi (2015), entre outros, destacam a preocupação com o processo de aquisição de leitura e escrita de alunos surdos em escolas regulares. Na maioria das vezes, esses alunos são submetidos a metodologias e estratégias pensadas para alunos ouvintes que desconsideram a importância da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o uso de um universo visual de conceitos e experiências que possibilitem a aquisição de conhecimentos por alunos surdos.

Assim, é instigante pensar sobre as possibilidades de aquisição de leitura e escrita por crianças surdas na atual proposta de inclusão, em que a maioria da comunidade escolar é ouvinte e não domina a Libras. Considera-se também que na sociedade, de maneira geral, as informações estão dispostas prioritariamente em Língua Portuguesa³ e que os saberes acumulados historicamente em nossa sociedade, as notícias, as propagandas, o lazer e a cultura estão registrados, sobretudo, na modalidade escrita. Diante disso, é importante pensar no acesso que o indivíduo surdo terá a esse mundo letrado. Mas que caminhos as escolas têm percorrido para propiciar o letramento de alunos surdos? Qual concepção de letramento prevalece na educação de surdos?

Pensando sobre a acessibilidade linguística e sobre a especificidade de adquirir conceitos por meio de estímulos visuais, no caso dos alunos surdos, o letramento não pode ficar restrito à decodificação de palavras e textos como se representassem unicamente a língua majoritária oral. Nesse sentido, este texto se apoia em Lodi et al. (2012, p. 12) quando declararam que:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar. Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento.

No caso dos alunos surdos, o letramento está relacionado à acessibilidade linguística e às oportunidades de interações sociais. Para que uma pessoa

³ Neste artigo, as autoras optaram por utilizar iniciais maiúsculas em todas as ocorrências de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, quando esses termos se referirem às línguas oficiais reconhecidas no Brasil.

surda participe de práticas discursivas letradas, é necessário o acesso às informações, à compreensão, ao entendimento e à interpretação dos acontecimentos implicados com a leitura e a escrita. No entanto, essa relação consciente com a leitura e a escrita só poderá acontecer por meio de uma língua acessível, em conjunto com práticas pedagógicas que envolvam estratégias visuais.

Estudos de Quadros (2003, 2012), Gesueli (2015) e Giordani (2012) destacam a preocupação com a educação de surdos centralizada em práticas orais da sociedade majoritária que não priorizam a língua de sinais, a cultura surda e suas potencialidades visuais. Diante dessa realidade, cabe pensar em estratégias que possibilitem um novo direcionamento da educação básica de alunos surdos. Consideramos que todos os momentos escolares são importantes para o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, no Ensino Fundamental, o aluno tem contato com os conhecimentos básicos, de modo a prepará-lo para desenvolver a capacidade de leitura e escrita a partir de uma relação consciente com o mundo em que vive.

As relações cognitivas importantes para o desenvolvimento escolar dependem da capacidade das crianças de organizar suas ideias e seus pensamentos por meio de uma língua em interação com seus pares. Assim, a criança surda em fase inicial de aquisição de leitura e escrita, imersa nas relações cognitivas estabelecidas, por meio da língua de sinais, terá melhores condições de organização do pensamento para o registro e as utilizações de informações na relação com o meio no qual está inserida.

No entanto, apesar de a aquisição da Língua de Sinais ser fundamental, sua utilização não basta para que a sistematização do ensino de Língua Portuguesa aconteça de maneira significativa. São imprescindíveis metodologias, materiais e práticas pedagógicas condizentes com as necessidades visuais de alunos surdos.

Dessa maneira, este trabalho tem como objetivos o estudo e a análise sobre letramento visual associado à educação bilíngue de alunos surdos, considerando-se que o processo de letramento bilíngue precisa ser pautado em uma pedagogia bilíngue que envolva questões de língua, identidade, cultura, espaços e práticas escolares, as quais permitam a construção de um novo olhar sobre a educação de surdos, considerando a possibilidade de formação para autonomia e participação na sociedade.

Para o desenvolvimento da proposta, tendo em vista o objetivo mencionado, as autoras optaram pela pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, destacando os autores Quadros (2003, 2008, 2012), Skliar (2005), Soares (2016), Rojo (2009), entre outros. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador a análise mais aprofundada de estudos anteriores e uma exploração mais ampla do tema abordado. Ao consultar os registros acadêmicos sobre o tema pesquisado, neste caso, educação bilíngue e letramento de alunos surdos, temos a possibilidade de recolher mais dados e elaborar uma análise mais aprofundada e abrangente sobre a temática.

Assim, pretendemos refletir sobre as implicações linguísticas e culturais para o letramento de alunos surdos, considerando as atuais orientações das políticas públicas para uma educação bilíngue em tempos de inclusão.

1. Educação bilíngue (de alunos surdos): subtração ou adição de línguas?

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), em seu artigo 28, incumbe ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: oferta de educação bilíngue, em Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” e, de acordo com Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, a educação de alunos surdos deve ocorrer em escolas públicas regulares por meio de uma educação inclusiva e bilíngue. Para tal, determina que devam ser atendidas as diretrizes previstas para a educação de surdos no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), no que se refere ao acesso à Língua de Sinais como primeira língua e à Língua Portuguesa escrita como segunda língua; e à atuação de profissionais bilíngues, ao uso de recursos, metodologias e estratégias de ensino adequadas às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Dessa maneira, é interessante analisar o pensamento de estudiosos sobre a educação de surdos na perspectiva bilíngue, como meio de pensar sobre a oferta de uma educação bilíngue para surdos na escola pública regular. Estudos de Skliar (2005), Dorziat (2009), Fernandes (2008), entre outros, sobre a trajetória dos indivíduos surdos no mundo, mostram que, durante séculos, tais sujeitos foram proibidos de utilizar a Língua de Sinais e eram forçados a

aprender a língua oral, da comunidade majoritária, a fim de serem aceitos socialmente. Essa proibição ocorreu por quase cem anos, até que, na década de 1960, o linguista Stokoe publicou um estudo reconhecendo a legitimidade e a importância das línguas de sinais. Até esse período, as línguas de sinais eram consideradas inferiores e prejudiciais ao desenvolvimento linguístico, social, afetivo e emocional dos alunos surdos.

Mesmo com a existência de estudos que comprovam a legitimidade das línguas de sinais, a aceitação do surdo como indivíduo bilíngue provoca discussões e polêmicas por focalizar cultura(s), identidade(s) e língua(s) até então invisibilizadas socialmente (QUADROS, 2008; QUADROS; KARNOPP, 2004; GESSER, 2009). Tais estudos têm por mérito, ainda, a valorização e a legitimação da diferença linguística do surdo, propiciando um distanciamento daquela visão patologizante, dentro da qual esse sujeito foi aprisionado durante muito tempo. Houve um deslocamento da representação do surdo e da surdez e, com isso, possibilidades de esse sujeito alcançar a posição de minoria linguística, junto com índios, imigrantes, entre outros grupos sociais minoritários.

Com a experiência e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo, mesmo que lentamente, seja por meio de políticas públicas, práticas pedagógicas, experiências históricas com a diversidade ou por lutas pela afirmação da comunidade surda, pesquisas afirmam a singularidade linguística das pessoas surdas em suas diversas formas de relação com o ambiente e o papel que a língua ou as línguas representam na constituição desses sujeitos. Sobre essa temática, Skliar (2005) destaca que os indivíduos surdos vão adquirindo direito de acesso a uma língua de sinais como natural e fidedigna da comunidade surda e, por meio dela, podem se aproximar de outras línguas e outros contextos interacionais, levando os sujeitos surdos a se constituírem como indivíduos bilíngues, imersos na comunidade surda, que, por sua vez, constitui e é constituinte das comunidades nacionais, pertencentes às mais diversas culturas.

Ao refletir sobre as políticas linguísticas relacionadas aos sujeitos surdos, é preciso considerar uma intrínseca relação entre sociedade, economia e política educacional. Essa relação é permeada por ideologias e interesses socioeconômicos. A globalização tende a uniformizar valores culturais, levando à predominância daqueles que pertencem aos polos economicamente dominantes.

Por outro lado, observa-se a desvalorização de culturas minoritárias, como a cultura rural, a indígena ou a cultura surda. Assim, a sociedade está organizada com base nas relações de poder estabelecidas pelos grupos economicamente dominantes.

Segundo estudo de Quadros (2008, p. 27):

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

Diante de tais afirmações, percebe-se que definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. Ainda de acordo com Quadros (2008), percebe-se que, no Brasil, o ensino se comporta de maneira a “subtrair” as línguas, julgando que o uso de uma língua poderá resultar em não uso da outra. É preciso ter cuidado, pois a multiplicidade linguística brasileira pode não ser valorizada e se tornar apartada no espaço escolar, onde o ensino da Língua Portuguesa assume caráter exclusivo como língua “oficial” do país.

Por outro lado, Quadros (2008) afirma que as políticas públicas de educação são de “assimilação” não só linguística, mas também cultural. Se um aluno apresenta dificuldade em assimilar conceitos, determinados por um currículo em português, passa a ser visto pela escola como incapaz ou inadaptado. Isto é, ou ele assimila a língua e a cultura impostas ou fica à margem do sistema educacional. A escola inclusiva ainda não encontrou um caminho no que se refere às necessárias políticas linguísticas para a educação de surdos, tornando urgente ressignificar o contexto escolar.

Com base nessa constatação, é preciso refletir sobre acessibilidade quando se refere a uma língua em contexto escolar. Considerando-se que toda língua constitui e é constituída por uma cultura, não se pode negligenciar o fato de que tanto a Língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa se constituem a partir de universos culturais próprios e diferenciados. Então, pensar uma educação bilíngue para surdos implica necessariamente considerar um ambiente escolar bicultural. Nessa perspectiva, Quadros (2008, p. 28) afirma que:

Uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para

permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos.

Assim, é importante considerar que a criança surda terá melhores condições de integrar-se à comunidade ouvinte se antes construir uma sólida identificação com um grupo de surdos. Caso essa criança não tenha possibilidade de se conceber como indivíduo usuário de uma língua e pertencente a uma cultura própria, dificilmente terá condições de integração em qualquer outro grupo, apresentando dificuldades tanto na comunidade ouvinte quanto na comunidade surda, o que pode provocar limitações sociais, muitas vezes, irreparáveis.

Sobre essa reflexão, Kelman (2008, p. 101) tece uma grande contribuição:

É nossa crença que o aprendizado de uma língua reflete, de forma contundente, as formas com que a pessoa se identifica linguisticamente e culturalmente. Convém ressaltar a importância do reconhecimento de um esforço para que uma pessoa possa interagir bem entre as duas culturas, de forma que essas duas culturas possam alcançar uma posição de co-existência [sic] positiva, baseada em mútuo respeito e compreensão.

Dessa maneira, o grande desafio consiste em promover um ambiente bicultural para o indivíduo surdo, que nasceu em família ouvinte com língua e cultura predominantemente orais. Se considerarmos que o indivíduo surdo não tem acesso natural⁴ a uma língua oral, fica claro que o seu acesso à cultura é parcial e insuficiente. Se a comunidade majoritária na qual esse indivíduo se insere desde o nascimento é ouvinte, como ter acesso à língua e à cultura visual, próprias da comunidade surda? Efetivamente, o contexto escolar se torna o primeiro ambiente favorecedor de convivência de indivíduos surdos com seus pares.

Ainda a respeito da importância das línguas de sinais, Quadros (2012, p. 195-196) acrescenta:

Quando os surdos têm a chance de, no início de seu desenvolvimento, contar com pais dispostos a aprenderem a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando eles narrarem em sinais e terem escuta em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra. Esses surdos estarão transferindo

⁴ Consideramos que, por não escutar, a criança surda não terá condições de assimilar espontaneamente a língua oral como acontece com as crianças ouvintes.

seus conhecimentos adquiridos na língua de sinais para o espaço escolar. O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na sua própria língua possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se o surdo sinalizar sobre elas.

É evidente, então, a importância da Libras para a escolarização da criança surda e para o papel que assumirá na sociedade em que vive. Quadros (2008) nos assegura que, apesar de ser de extrema importância, o uso da Língua de Sinais não é garantia de acesso a uma segunda língua. É certo que as crianças surdas precisam ter acesso a sua primeira língua (L1) para que desenvolvam o pensamento, formulem hipóteses, assimilem conceitos e possam se relacionar com eles. Vale registrar que a Língua Portuguesa é sua L2, sendo uma língua oral, por isso, causa nos indivíduos surdos dificuldade ou limitação para aquisição de maneira espontânea. Assim, faz-se necessário pensar em uma pedagogia que atenda às necessidades visuais dos alunos surdos.

Não basta que os alunos surdos apenas adquiram a Língua de Sinais. É importante que, por meio dela, estabeleçam significações que lhes possibilitem uma relação dialógica e significativa com a segunda língua. No caso dos alunos surdos, pode-se afirmar que o aprendizado da Língua de Sinais é condição para o aprendizado do português como segunda língua, porém é necessário que os alunos tenham acesso não somente aos aspectos estruturais e gramaticais da segunda língua, mas que estabeleçam, por meio da Libras, uma relação de significação com a Língua Portuguesa. E esse ensino deve acontecer por meio de estratégias de leitura e escrita adequadas, munidas de metodologias visuais, acessíveis aos alunos surdos.

Portanto, quando se considera uma educação bilíngue para crianças surdas, entende-se o seu direito ao aprendizado de uma primeira língua gestual-visual (Língua de Sinais) que lhe sirva de intermediação com o meio e lhe possibilite construções cognitivas significativas. Vale ressaltar que o bilinguismo na educação de surdos vai além de uma perspectiva linguística e do desenvolvimento de habilidades em mais de uma língua, como acontece no caso de indivíduos ouvintes. A educação bilíngue para surdos deve ser considerada em uma dimensão pedagógica e política, no sentido de que as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária do país têm o direito de serem educadas na sua primeira língua.

De acordo com Skliar (2005), uma educação democrática para indivíduos surdos está estreitamente relacionada à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, planejadas a partir do que os surdos pensam como possível e de como esses indivíduos reconstróem o próprio processo educacional. Dessa maneira, o pesquisador, quando faz referência a uma educação democrática para indivíduos surdos considera que:

A potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania. (SKLIAR, 2005, p. 26)

Atentando para as potencialidades dos indivíduos surdos na perspectiva de educação bilíngue, é importante pensar o currículo de maneira que contemple tanto as necessidades linguísticas e culturais, como a aquisição de conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve pensar as singularidades dos alunos surdos, mas ao mesmo tempo deve ser uma escola de ensino regular. Ou seja, durante séculos, os alunos com deficiência, dentre eles os surdos,⁵ foram considerados incapazes de assimilar informações e construir significações como a maioria dos indivíduos considerados “normais”. O currículo para alunos com deficiência tendia a uma estruturação simplificada e voltada para atividades de vida autônoma e social, desconsiderando as potencialidades desses indivíduos para aquisição dos conteúdos valorizados socialmente. Dessa maneira, torna-se importante ressignificar o currículo, assim como todas as outras dimensões da escola.

Considerando-se as ressignificações escolares propostas para uma educação bilíngue, Quadros (2008) alerta para as necessidades na formação de professores bilíngues. Esses professores, segundo a referida autora, devem ministrar suas aulas em Língua de Sinais e a Língua Portuguesa deve ser trabalhada em momentos específicos, conscientizando os alunos de que se trata de outra língua com estrutura diferenciada. Prado e Macedo (2016) acrescentam ainda, a necessidade de as aulas serem pensadas a partir de uma organização visual, sem

⁵ Destaca-se que neste artigo as autoras não consideraram os indivíduos surdos sob a perspectiva da deficiência, e sim da diferença linguística e cultural. No entanto, admite-se que histórica e socialmente esses indivíduos sempre foram inseridos nas políticas e na legislação que versam sobre as pessoas com deficiência.

a qual os alunos surdos não terão uma compreensão efetiva. Não se pode apoiar a prática de aulas adaptadas, mas sim o direito que esses alunos têm às aulas pensadas, planejadas e realizadas para alunos surdos, com base em sua organização visual/espacial de pensamento.

Cabe ressaltar o que Quadros (2008, p. 33) propõe:

O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira, determina uma reestruturação de forma standard de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica em [sic] mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais. A questão da língua implica reconhecimento do status da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político.

Contudo, as escolas inclusivas brasileiras ainda não se apresentam estruturadas o suficiente para garantir aos alunos surdos uma proposta de educação bilíngue com todos os elementos necessários à valorização e à utilização da Língua de Sinais em todas as ações e proposições escolares. Sabemos que o acesso à Libras é previsto e assegurado pela legislação, no entanto, a Língua Portuguesa (língua majoritária) continua assumindo papel de destaque na educação de surdos. Para Quadros (2012, p. 193),

[...] as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao status das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a serem devidamente quando da sua elaboração. A língua de sinais ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão.

Admitir a importância da Língua de Sinais em contextos escolares não é o suficiente para a garantia de direitos da comunidade surda, a qual reivindica que os surdos não apenas aprendam a Língua de Sinais, mas que possam tê-la como língua de instrução e, para isso, faz-se necessário reconhecimento do *status* da Língua de Sinais em todos os níveis: linguístico, social, cultural e político (QUADROS, 2012).

Ao pensar sobre a garantia de uma educação bilíngue que considere a Libras e a cultura surda como norteadoras de toda a escolarização de surdos, denotam preocupações algumas propostas e estratégias pedagógicas que tenham a intenção de acessibilizar o aprendizado do português escrito como L2. Se a Língua de Sinais vem sendo admitida como “suporte” para o ensino de português, como a leitura e a escrita vêm sendo adquiridas e estruturadas por alunos surdos? A preocupação com uma educação voltada para o exercício social de uma língua remete ao conceito de letramento. No caso dos alunos surdos, esse letramento só poderá acontecer por meio de estímulos e propostas visuais, como será visto adiante.

2. O aprendizado da Língua Portuguesa na perspectiva do letramento visual para surdos

Para iniciar a reflexão a respeito do aprendizado de Língua Portuguesa por alunos surdos, considerando o exposto até o momento, é importante reiterar que, em uma perspectiva bilíngue, o aprendizado da Língua Portuguesa acontece como segunda língua e a Língua de Sinais como a primeira língua, além de se constituir como língua mediadora e de instrução para o desenvolvimento dos processos mentais que viabilizarão o aprendizado.

Ao refletir sobre a função da escola no ensino de Língua Portuguesa, deve-se destacar a oportunidade de contato e fluência dos alunos surdos com a Língua de Sinais. As línguas orais necessitam de *feedback* acústico fonatório, e os surdos têm um impedimento sensorial para tal, então, a Língua Portuguesa deverá ser aprendida de maneira visual, por meio da Língua de Sinais, que viabiliza as abstrações, as significações e as construções mentais. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 28–29),

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. [...] A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas por meio da língua de sinais para organização do pensamento terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo.

Portanto, fica clara a importância e a necessidade do uso da Libras em qualquer processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por crianças

surdas. Não se pode esquecer de que, durante os processos de aprendizagem de uma língua, a riqueza de informações e as interações se tornam fundamentais. É necessário que o aprendizado faça sentido, tenha significado e valor para o aprendiz e é através da Língua de Sinais que o aluno surdo terá possibilidades de interagir com pessoas a sua volta e significar o mundo em Libras e Língua Portuguesa. A esse respeito, Silva (2008, p. 36) enfatiza:

Nós, surdos, temos a necessidade de ter uma pedagogia que nos oriente ao caminho do conhecimento, que nos faça ler o mundo com a língua de sinais. Não se trata de queremos construir um mundo à parte, mas sim de queremos ter nossas diferenças respeitadas, por isso, é importante que se atente para o como acontece o processo de inclusão. A metodologia de ensino para alunos surdos não é a mesma aplicada ao ensino de alunos ouvintes. Existem diferenças que ultrapassam o uso da língua, logo não se resolveria apenas disponibilizando intérpretes nas salas de aula. Pensar a pedagogia que o ensino para alunos surdos requer é o primeiro passo para fazer acontecer o processo de inclusão.

Dessa maneira, a referida autora surda chama nossa atenção para o cuidado que se deve ter no que se refere à inclusão e aos procedimentos de ensino para alunos surdos, que precisam ser diferentes das estratégias necessárias para alunos ouvintes. Estudos sobre a aquisição de Língua Portuguesa apontam para uma perspectiva de letramento do aluno surdo desvinculada de antigos métodos fonéticos, uma vez que não se ocupam da forma oral e não ensinam a ler e escrever com base nos sons das palavras. Ao examinar as experiências, as vivências e as oportunidades de expressão, a pedagogia atual tende a estimular e valorizar as produções literárias, os registros espontâneos e a relação constante com a leitura e a escrita por meio da Língua de Sinais (LODI, 2015; FERNANDES, 2008).

Mais uma vez, considera-se Silva (2008, p. 38), que por ser surda, apresenta elementos significativos a respeito do aprendizado de Língua Portuguesa para alunos surdos:

É consenso que o ato de escrever não depende da fala, contudo, admite-se a existência de conexões entre a audição, leitura, escrita e vocalização. Logo uma pessoa que não utiliza o canal auditivo terá a necessidade de aprendizagem diferenciada para compreensão da língua oral. Nós, surdos, além de não utilizarmos a audição, como os ouvintes, temos uma língua que nos possibilita a construção da comunicação e das relações simbólicas necessárias ao desenvolvimento do pensamento, a qual é dada de forma diferente das línguas orais. Somos “pessoas visuais”.

Nesse sentido, o aprendizado da Língua Portuguesa implicará procedimentos mais pedagógicos do que linguísticos. Ou seja, esse ensino poderá ter resultados positivos, se forem consideradas as características culturais e a influência da Língua de Sinais como bases para a elaboração dos planos de aula, das estratégias e dos recursos utilizados.

Compreendendo a importância da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua, passa-se à reflexão sobre o letramento visual de alunos surdos. Para refletir sobre o conceito de letramento visual, inicialmente remete-se ao termo letramento. De acordo com Soares (2016, p. 47), letramento é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Para além desse conceito, a autora considera que no atual estágio da civilização humana muitas são as exigências no que se refere ao uso da leitura e da escrita.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma ação, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...] (SOARES, 2016, p. 45-46)

Nesse caso, a autora se remete a não incorporação da leitura e da escrita em práticas sociais considerando as pessoas como um todo (no caso, a maioria ouvinte), e não especificamente o caso dos indivíduos surdos. Para ir além nessa reflexão, pode-se considerar que, se para pessoas ouvintes, falantes da Língua Portuguesa oral, o uso social da escrita pode não ser satisfatório, é ainda mais preocupante a situação de nossos alunos surdos, submetidos a um sistema educacional idealizado para ouvintes, sem acessibilidade linguística e sem estratégias para aquisição e uso social da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2016), a definição sobre letramento muda de uma época para outra seguindo transformações e demandas de determinada sociedade, em dado tempo histórico. Assim, se na primeira metade do século passado poderíamos considerar letrado aquele que sabia ler e escrever o próprio nome, de acordo com Rojo (2009), em 1958, a Unesco define alfabetizado como alguém capaz de ler e escrever um enunciado simples sobre seu cotidia-

no, com compreensão e capacidade de interpretação. As exigências de leitura e escrita se estendem às transformações sociais e culturais que envolvem a informática, a internet e a acelerada modernização da sociedade globalizada. Sobre essa questão, Rojo (2009, p. 44) esclarece:

Na verdade, o conceito é [...] bastante complexo e sócio-historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar, porque esse estado ou condição envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e muito variadas. Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso, também, compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Pensando sobre o complexo sentido que assume o conceito de letramento na sociedade globalizada contemporânea, são necessárias algumas considerações a respeito do aluno surdo e suas necessidades primárias para dar base a um processo legítimo de letramento:

Em primeiro lugar, por mais óbvio que possa parecer, é necessário destacar que o aluno surdo não ouve e, portanto, não estabelecerá relação entre o som e a escrita das palavras.

- Se o aluno surdo não estabelece relações entre fonemas e grafemas (fala e escrita), o aprendizado da leitura e da escrita não poderá acontecer por meio da língua oral. Então, articular a fala para se comunicar com alunos surdos não será um procedimento eficiente.
- É primordial o uso da língua de sinais, no caso do Brasil, da Libras, pois a língua oral não cumpre o papel efetivo no processo de ensino-aprendizagem.
- Uma vez compreendida a importância da Libras (L1) para aquisição da leitura e da escrita (L2), é preciso afirmar que métodos, recursos e estratégias para o ensino de surdos precisam ser visuais.
- O aprendizado do aluno surdo precisa ser pensado e estruturado de maneira visual. Se as escolas regulares com turmas inclusivas (constituídas pela maioria de alunos ouvintes) estruturam suas aulas em Língua Portuguesa oral, essas aulas não serão adequadas para alunos surdos.

- A presença do intérprete de Libras não garante o atendimento às necessidades dos alunos surdos, porque as aulas continuam a ser pensadas, planejadas e estruturadas na lógica da língua oral, negligenciado o potencial e a necessidade visual dos alunos surdos. Por isso, aulas interpretadas constituem-se como uma adaptação de aulas pensadas para ouvintes e não atendem às necessidades dos alunos surdos.
- Para pensar em letramento de alunos surdos, considerando-se a necessidade de autonomia com a leitura e a escrita na sociedade em que vivem, os alunos surdos precisam dispor não só de acessibilidade linguística, mas também de uma pedagogia bilíngue que organize e proponha atividades educacionais com base em suas potencialidades visuais.

A partir de tais reflexões, o foco deste texto será para com a aquisição de leitura e escrita por alunos surdos. No entanto, não será sobre a suposta dificuldade do aluno surdo para aprender o português, mas sim com base na potencialidade que apresentam para aprender de maneira visual. Para tal, é preciso se afastar da concepção de textos lineares, estáticos e fechados, em uma estrutura previamente concebida pela lógica da oralidade, para ter uma aproximação do campo visual tão presente na percepção de mundo das pessoas surdas. Para compreender essa percepção visual própria das pessoas surdas, Campello (2008, p. 141) esclarece:

Na vida cotidiana os Surdos adquirem e operam gradativamente os signos visuais como alguma coisa muito íntima, despertando a sua consciência interna, já no momento do nascimento e do desenvolvimento da linguagem, como uma vara mágica ao tocar na sua cabeça. Os signos visuais, com os próprios olhos, são como uma música visual, assim como os ouvintes quando ouvem os primeiros sons. O seu desenvolvimento se baseia no “*fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações*” (BAKHTIN apud JOBIM; SOUZA, 1994, p. 99). Assim como a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua para os ouvintes, para os Surdos a interação pelos e com os sinais tem a mesma importância.

Ao utilizar a metáfora “como uma vara mágica ao tocar na sua cabeça”, Campello, pesquisadora surda, demonstra a complexa capacidade da visualidade para expressar seu pensamento. A vara mágica pode ser entendida como o elemento que toca o pensamento e possibilita o acontecimento de todas as conexões cerebrais que acontecem por meio da visão e que lhe possibilitarão

compreender, traduzir e se relacionar com o mundo. Sobre essa percepção visual, Campello (2008, p. 22) acrescenta:

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas, informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar [sic] a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

Considerando-se tais explicitações, é urgente repensar a relação dos sujeitos surdos com o conhecimento e, para que isso aconteça, é necessário repensar a formação e a atuação dos professores de surdos. Para mediar a aprendizagem de alunos surdos usuários de Libras, um professor (surdo ou ouvinte) precisa ser bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e planejar sua aula considerando o potencial de ver e organizar o pensamento a partir dos detalhes visuais pelos quais o mundo se apresenta. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita deixam de ser representações da fala para se tornarem componentes das diversas práticas sociais e culturais percebidas visualmente.

Tamanha importância deve ser dada à questão visual na constituição dos indivíduos surdos, o que remete à Lebedeff (2017, p. 229) e à referência que a autora faz aos surdos como “o povo do olho”. De acordo com ela, “pode-se dizer [...] que a expressão povo do olho se refere a uma condição diferenciada de experiências visuais”. Essa mesma autora, ao se referir às pesquisas de autores norte-americanos, afirma:

[...] os olhos desempenham um importante papel tanto no envio como no recebimento de mensagens em Língua Americana de Sinais. Os movimentos oculares podem ocorrer em uma única palavra para transmitir um significado, ou podem marcar sintagmas nominais e frases de verbo, ou, em um piscar de olhos, pode referir-se a um ator anteriormente localizado no espaço. Além disso, Lane, Pillard e Hedberg (2011) argumentam que há evidência de pesquisas mostrando que sinalizadores fluentes em Língua Americana de Sinais aumentaram a percepção visual periférica, exibem habilidades ampliadas no processo espacial e maior capacidade para interpretar a informação visual. Os surdos são, para os autores, de fato, o povo do olho. (LEBEDEF, 2017, p. 229)

Diante da afirmação de tais singularidades, considerando-se as pesquisas norte-americanas citadas por Lebedeff (2017), fica evidente o grande potencial das pessoas surdas em desenvolver habilidades visuais e se relacionarem com o mundo por meio dessas habilidades. Diante de tal raciocínio, nada mais patente do que pensar a educação de surdos usando experiências visuais. De acordo com Quadros (2003, p. 93),

As experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...). Como consequência é possível dizer que a cultura é visual. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda.

Portanto, é na perspectiva de perceber e pensar o mundo por meio do olho que destacamos a importância do letramento visual na educação de surdos. E, para compreender o conceito de letramento visual imerso nas questões da educação de surdos, cita-se Taveira e Rosado (2017), ao se referirem à Santaella (2012),

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...] Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012 apud TAVEIRA; ROSADO, 2017, p. 22-23)

Assim, pensar em letramento de alunos surdos significa considerar que as informações não podem ser apresentadas de maneira oral, as palavras não devem ser desmembradas de acordo com a lógica fonética e os textos não são vistos como representações da fala. Para o indivíduo surdo, cada palavra é uma imagem e essa imagem pode ser decomposta e compreendida, mas não pode ser fragmentada com base na lógica da oralidade.

Taveira e Rosado (2017, p. 23) provocam uma reflexão sobre a capacidade de desmembrar uma imagem “decodificá-la e mesmo interpretá-la, equi-

valente ao processo de leitura em voz alta, decifração de código e tradução”. Pode-se considerar, por exemplo, que os elementos constitutivos de uma cena serão de grande importância para que o aluno surdo exercite a capacidade de pensar sobre o que vê. Desenvolver a atenção visual e aguçar o olhar para as subjetividades intrínsecas à imagem é fundamental para pensar sobre ela, elaborar hipóteses, interpretá-la e utilizá-la de maneira consciente. Mas, para além das cenas, o aluno surdo pode e deve ser estimulado para compreender palavras e textos como imagens, que só poderão adquirir significado se forem intermediadas por vivências em língua de sinais. Os alunos surdos, ao elaborar seus pensamentos para realizar produções escritas, poderão fazer isso por meio de imagens, e seus registros escritos serão estruturados, primeiramente, em forma de pensamento imagético para depois serem traduzidos para a sua L2, no caso, o português escrito.

Esse processo precisa ser compreendido pelos professores de surdos no que se refere ao planejamento de conteúdos, estratégias, tempo e recursos necessários à realização de uma aula visual. Nesse ensejo, cabe um importante alerta à questão do tempo e do espaço, conforme destacam Taveira e Rosado (2017, p. 24), ao afirmarem: “Para selecionarmos ou criarmos objetos educativos, utilizados em práticas pedagógicas de letramento ou alfabetismo visual, necessitamos ampliar a disposição de tempo e de espaço para codificar e decodificar mensagens visuais”. Os professores que estão acostumados a lecionar para ouvintes têm uma noção de tempo vinculado às práticas orais, e a oralidade ocupa um tempo diferente daquele destinado às ações e aos espaços visuais necessários em uma didática visual. Por isso, a escola que atende a alunos surdos precisa repensar seu tempo, assim como espaços, recursos e procedimentos, considerando uma pedagogia visual de ensino e aprendizagem.

Diante de tantas considerações a respeito da potencialidade visual das pessoas surdas e da necessidade de reestruturação das escolas e das ações pedagógicas no ensino de pessoas surdas, resta-nos ainda uma última e fundamental consideração. Pouco profícua será uma educação de surdos se não for pensada pelos surdos. Nesse sentido, é fundamental a presença de profissionais surdos, como modelo de língua, identidade e cultura surda no cotidiano escolar. Professores surdos percebem o mundo e se relacionam com ele por meio da visão, ensinam em sua primeira língua, brincam, questionam, provocam,

interagem e até expressam prazer ou dor de maneira visual. Professores surdos são os legítimos representantes do “povo do olho” na educação e, por isso, precisam ser considerados como essenciais no processo educacional de alunos surdos.

Neste estudo, as autoras procuraram provocar o leitor a pensar sobre as possibilidades de aquisição de leitura e escrita de alunos surdos, considerando as orientações das políticas públicas para uma abordagem bilíngue e, ao mesmo tempo, inclusiva. Estas reflexões se preocuparam com uma educação de surdos ainda baseada em práticas orais de uma sociedade majoritariamente ouvinte, que em geral não valoriza a Língua de Sinais, a cultura surda e suas potencialidades visuais. Assim, em consonância com os objetivos e as questões propostas sob a perspectiva do referencial teórico que fundamentou este estudo, seguem-se as considerações finais.

Considerações finais

Com base em estudos de Skliar (2005) e Quadros (2003; 2008; 2012), é imprescindível compreender a importância da Língua de Sinais como primeira língua dos indivíduos surdos, considerando suas potencialidades visuais para interpretar e interferir no mundo em que vivem. É importante destacar que na educação de surdos não basta que se afirmem as políticas de acessibilidade, mas que a educação bilíngue seja pensada em uma dimensão política de valorização de um povo, de sua língua e sua cultura.

Turmas inclusivas constituídas de alunos surdos e ouvintes não atendem à necessidade dos alunos surdos, uma vez que as aulas serão, prioritariamente, pensadas e organizadas sob a perspectiva da Língua Portuguesa oral. Mesmo que sejam adaptadas ou contem com a presença do intérprete de Libras, esses procedimentos se caracterizarão como adaptações, na tentativa de diminuir o déficit de compreensão dos alunos surdos ao serem expostos a aulas pensadas por e para ouvintes. Assim, escolas e professores precisam se reestruturar, não apenas para estabelecer comunicação com o aluno surdo, mas para pensar em aulas, estratégias e alternativas que viabilizem as construções cognitivas, por meio de uma cultura visual, assim como a participação de surdos adultos nas discussões sobre currículo, avaliação e estruturação da escola em sentido amplo.

Ao abordar questões sobre a valorização da língua e da cultura surda, este estudo remete à reflexão sobre leitura e escrita na perspectiva do letramento visual. Para compreender letramento, Soares (2016) se refere à definição do termo como prática social, a partir do que as pessoas fazem com as habilidades de ler e escrever em contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as práticas sociais. A partir dessa definição, é importante considerar o letramento visual diretamente relacionado à compreensão de práticas sociais que acontecem por meio da visão. Assim, é evidente a necessidade de considerar todo um conjunto de práticas, estratégias e recursos que nos levem a pensar sobre o tempo e o espaço de uma educação bilíngue em uma perspectiva visual.

O destaque dado à importância da visualidade neste estudo levou à Lebedeff (2017) para fundamentar a expressão “povo do olho”, destacando o importante papel desse órgão no envio e no recebimento de informações visuais pelos surdos, inclusive com a citação de estudos que comprovam a ampliação do potencial de enxergar e perceber estímulos visuais de maneira estendida, em função do uso específico desse sentido pelas pessoas surdas. Essa constatação vem corroborar a necessidade de um trabalho que possa considerar a potencialidade para desmembrar, esmiuçar, decodificar e interpretar as imagens.

Considerando o pensamento visual de alunos surdos, faz-se necessário e urgente pensar em um letramento que considere a aquisição de leitura e escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua estabelecida por meio de práticas discursivas visuais.

Concluindo, a partir da reflexão sobre ensino em uma perspectiva bilíngue, tendo como base a Libras, L1 do sujeito surdo e língua de instrução, e os recursos visuais que promovem o letramento visual, coloca-se um ponto na discussão, mas sem a pretensão de considerá-la pronta, terminada ou definitiva, tendo em vista que muitos pontos devem ser avaliados para o efetivo processo de ensino-aprendizagem pelos sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2015.
- CAMPELLO, A. R. e S. Aspectos da visualidade da educação de surdos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/ diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis, 2009.
- FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual da surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: WAK, 2017.
- LODI, A. C. B. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LODI, A. C. B et al. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- PRADO, R.; MACEDO, J. L. M. F. de. Aquisição de línguas por crianças surdas: a importância do letramento visual. *RevistAleph*, ano XIII, n. 26, p.140-154, 2016.
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.
- QUADROS, R. M. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- QUADROS, R. M. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

KELMAN, C. A. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, Mediação, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, S. G de L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação na Linha Educação e Processos Inclusivos) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A da S. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: WAK, 2017.