

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos

Artigo Monográfico de Especialização

ESTRATÉGIAS DE ENSINO VOLTADAS A PRENDIZAGEM
DA SEGUNDA LINGUA POR SURDOS EM UMA
ABORDAGEM BILINGUE

Maria Tereza Lima Miranda

Teófilo Otoni – MG - Brasil
2010

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO VOLTADAS A APRENDIZAGEM
DA SEGUNDA LINGUA POR SURDOS EM UMA
ABORDAGEM BILINGUE**

por

MARIA TEREZA LIMA MIRANDA

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial –
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do
grau de
Especialista em Educação Especial.

Orientadora: PATRICIA FARIAS FANTINEL TREVISAN

**Teófilo Otoni – MG - Brasil
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DÉFICIT COGNITIVO EDUCAÇÃO DE SURDOS**

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova o TCC

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO VOLTADAS A APRENDIZAGEM
DE SEGUNDA LINGUA POR SURDOS EM UMA
ABORDAGEM BILINGUE**

elaborado por
Maria Tereza Lima Miranda

como requisito parcial para obtenção do grau de
***Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos***

COMISSÃO EXAMINADORA:

Patrícia Farias Fantinel Trevisan
(Presidente/Orientador)

Juliane Marschal Morgenstern

Eliane Rodrigues

**Teófilo Otoni – MG - Brasil
2010**

RESUMO

Na busca de se trabalhar novos conhecimentos, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo para analisar as estratégias de ensino que poderão ser utilizadas pelos professores para desenvolver o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos em uma educação bilíngüe. Este artigo está dividido em três momentos: o primeiro momento aborda percurso metodológico contemplando a natureza da pesquisa a ser desenvolvida, a caracterização dos sujeitos e as técnicas a serem utilizadas, para consolidar a intenção da pesquisa. O segundo trás a tona reflexões acerca das contribuições das estratégias de ensino (para o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos em uma educação bilíngüe e, o terceiro as considera expomos as considerações finais - procurando resgatar as principais idéias para sistematizar este trabalho- e as referências que nortearam o trabalho. Vimos que os relatos de histórias em LIBRAS, exposição prévia de textos, projeção de vídeo, utilização de diferentes textos (conhecimento de organização textual), diálogos em LIBRAS e vivências entre surdos (conhecimento de mundo) são estratégias de ensino que contribuem para o processo de aprendizagem da língua escrita como processos relacionais, de produção de significado, e não exclusivamente codificação/decodificação de uma segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Sinais, Língua Portuguesa, Educação Bilíngüe, Estratégias de Ensino

ABSTRACT

In the search for new knowledge to work, we decided to conduct a qualitative study to examine the teaching strategies that can be used by teachers to develop the process of learning the written language for deaf people in a bilingual education. This article is divided into three stages: first time discusses methodological approach considering the nature of the research to be developed to characterize the subjects and the techniques to be used to consolidate the intention of the research. The second brings up thoughts about the contributions of teaching strategies (for the learning of written language for deaf people in a bilingual education and the third considers the final considerations expose, trying to rescue the main ideas for this work- and systematize the references that guided the work. We have seen the reports of stories in LBS, prior exposure to text, video projection, use of different texts (knowledge of text organization), dialogues and experiences between deaf POUNDS (world knowledge) are strategies education that contribute to the process of learning the written language as relational processes of production of meaning, not only encoding / decoding a second language.

KEYWORDS: Sign Language, Portuguese Language, Bilingual Education, Strategies Teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. PERCURSO METODOLÓGICO.....	8
2. AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGICA DE ENSINO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUA ESCRITA PELOS SURDOS EM UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	10
2.1 O processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos, tendo como ponto prioritário o bilingüismo	10
2.2 As contribuições das estratégias de ensino para o processo de aprendizagem....	13
2.3 As estratégias de ensino utilizadas numa educação bilíngüe para o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos.....	17
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
BIOGRAFIAS.....	26

INTRODUÇÃO

O interesse pelo ensino da língua portuguesa escrita aos alunos surdos como segunda língua numa educação bilíngüe, surgiu da necessidade que tivemos de aprofundar conhecimentos e construir novos saberes sobre um fato que é ao mesmo tempo novo e desafiador.

Na presente pesquisa temos como objetivo geral analisar as estratégias de ensino que poderão ser utilizadas pelos professores para desenvolver o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos em uma educação bilíngüe. Nesse sentido, coloca-se como problemática o seguinte questionamento: Que estratégias de ensino poderão ser utilizadas pelos professores para desenvolver o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos em uma educação bilíngüe?

Esse trabalho tem como objetivos específicos: discutir como se dá o processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos, tendo como ponto prioritário a língua de sinais (LIBRAS) como primeira língua, e a segunda, a língua portuguesa na modalidade escrita; compreender como as estratégias de ensino podem contribuir com o processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos e identificar as estratégias de ensino que são utilizadas pelos professores em uma educação bilíngüe para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos.

Para que possamos desenvolver esses objetivos, nos fundamentamos na perspectiva histórico-cultural. Essa visão é a que melhor responde às nossas inquietações em relação ao processo de ensino-aprendizagem, em particular, sobre as estratégias de ensino que são utilizadas pelos professores para desenvolver o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos em uma educação bilíngüe.

Dessa forma buscamos conhecer a visão de diversos autores sobre o tema, entre eles Quadros (1997, 2006), Freire (1998), porque, assim como nós, defendem que o processo educacional do estudante surdo deve ocorrer mediante a interação lingüística, entendendo que a aquisição da linguagem deve ser garantida por meio de uma língua-visual-espacial, e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais.

Nesse artigo, estudamos num primeiro momento sobre o processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos, tendo como ponto prioritário o bilingüismo, após refletimos sobre as contribuições das estratégias de ensino para o processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos e por último apresentamos a articulação entre as questões teóricas

sobre as estratégias de ensino utilizadas numa educação bilíngüe para o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos, com os materiais empíricos coletados nas observações e entrevistas realizadas numa escola da cidade de Teófilo Otoni-MG.

Decorrente do exposto esperamos que as contribuições refletidas e propostas por esse trabalho possam ajudar na construção de histórias daqueles que têm a finalidade de ressignificar suas práticas pedagógicas a partir deste estudo.

Então, a partir de agora, partimos para a descrição do percurso metodológico que realizamos durante a nossa pesquisa.

1. PERCURSO METODOLOGICO

Para que pudéssemos analisar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para desenvolver o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos em uma educação bilíngue, aplicamos as técnicas de observação e entrevista com uma professora.

No primeiro momento da coleta de dados, observamos uma professora ouvinte de língua portuguesa de uma escola municipal, regular do 1º ao 9º ano, na cidade de Teófilo Otoni- MG que atua na escola atendendo alunos surdos no 7º ano entre 13, 14 e 15 anos.

Cabe salientar que observamos dez horas/aula no período do mês de fevereiro a maio, pois esse foi tempo disponível dado pela professora para a observação do ensino de língua portuguesa aos surdos. Fizemos um roteiro com base em dois pontos a serem observados: o registro escrito de informações que fundamentavam o nosso estudo - aplicação de estratégias de ensino, e através do recorte de atividades produzidas pelos alunos surdos. Coletamos os dados através de situações espontâneas, informais e livres que aconteceram durante as aulas. De posse desses dados, fizemos a análise e novas discussões surgiram em relação ao tema proposto.

Após as novas discussões oriundas da observação, aplicamos a técnica de entrevista semi-estruturada com a professora de língua portuguesa da Escola Municipal Irmã Maria Amália e seus respectivos estudantes, a fim de ampliar dados para a pesquisa. Acreditamos que com a aplicação dessa técnica foi possível, também, clarear pontos relevantes e significativos que não puderam ser verificados durante as observações realizadas.

Escolhemos a técnica da entrevista semi-estruturada, porque há combinação de perguntas abertas e fechadas, onde a professora teve a possibilidade de discorrer sobre as questões propostas previamente definidas pela pesquisa (as mesmas aplicadas durante as observações), mas em um contexto semelhante ao de uma conversa informal, pois esse tipo de entrevista se “desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 32). Além disso, ficamos atentas para conduzir, na ocasião que achar necessária, a discussão para o tema que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista.

Cabe afirmar que antes de iniciar a entrevista explicamos os objetivos e a importância da pesquisa para a professora que trabalha com os alunos surdos, para que essa profissional sentisse à vontade e, conseqüentemente, podemos coletar mais dados para a investigação. Após a entrevista, fizemos análise dos dados coletados e articulamos com a teoria

pesquisada, a fim de trazer à tona novas discussões para elucidar o problema que norteia este trabalho. Apresentaremos esses resultados, essas discussões, no próximo capítulo.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA PELOS SURDOS EM UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A partir de agora estudaremos as contribuições das estratégias de ensino para o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos em uma educação bilíngue. Para efeito didático, dividimos esse capítulo em três partes: primeira, refletimos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos, tendo como ponto prioritário o bilingüismo, segunda refletimos sobre as contribuições das estratégias de ensino para o processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos, e por último apresentamos as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Teófilo Otoni-MG para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua escrita pelos estudantes surdos da escola.

2.1 O processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos

A utilização da língua de sinais vem sendo reconhecida como um caminho necessário para a efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento educacional de alunos surdos. Quadros e Schmiedt afirmam “esses sinais darão subsídios lingüísticos e cognitivos para ler a palavra em português” (2006, p.30). Assim sendo o bilingüismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural e como segunda língua a língua oficial do seu país. “A escrita do português é significada a partir da língua de sinais” (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p.33). Constatamos aqui que a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa são línguas que permeiam a educação de surdos. Sendo, a língua de sinais um instrumento importante para garantir a aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa pelos surdos.

Em relação à utilização da língua de sinais na escola, várias questões polêmicas perpassam a discussão nessa área e a utilização da mesma se torna um desafio para os educadores. Lodi e Harrison (1998, p.41) apontam a importância de a escola oferecer, à criança surda, “oportunidade de adquirir a sua primeira língua e de se constituir como sujeito lingüístico, da mesma maneira como essa oportunidade é oferecida à criança ouvinte”. Esse pensamento conduz o educador a uma reflexão sobre a sua prática; o que poderá resultar na busca de caminhos que atendam a cultura dos surdos, onde vai haver uma aprendizagem

constituída de significados através de atividades planejadas considerando o contexto bilíngüe do surdo.

Desta forma podemos considerar a linguagem como um sistema vivo, presente na história e no meio social. Entretanto, encontramos com inúmeros questionamentos em relação à surdez. Sabemos que questões quanto à interdependência de pensamento e linguagem não estão totalmente resolvidas e não podemos ser simplistas em relação à criança surda, acreditando que somente a língua de sinais irá sanar os problemas hoje encontrados na sala de aula, mesmo sendo um caminho importante na aquisição da língua escrita pelos sujeitos surdos. Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p.20) “as crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”.

Portanto, a aquisição da língua de sinais por alunos surdos é proeminente para o sucesso do processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para os mesmos. Partindo desse olhar, a escola deverá pensar em modelos pedagógicos que venham ao encontro dessa realidade, contemplando, segundo Skliar (1998, p. 53), “condições de acesso à língua de sinais e a segunda língua [...]. Ora, pois, os alunos surdos com domínio da língua de sinais, dominarão também a língua portuguesa, pois através das mãos é possível falar da menor coisa do mundo até a maior.

Para SÁNCHEZ (1996), não se tem dúvida de que os surdos podem ler e escrever eficazmente, dado que a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita não requer a mediação da língua oral. A escrita não é transcrição da fala e a leitura não supõe uma recodificação da escrita ao discurso falado. Pelo contrário, o leitor passa diretamente do sinal gráfico ao significado, tanto como escritor passa os significados que tem em sua mente ao sinal gráfico, sem necessidade de recitar previamente o que escreve.

CONTARATO & BAPTISTA (1998) observaram que no modelo bilíngüe de educação os alunos surdos deixaram de produzir textos limitados, com estruturas simples, para ter elementos próprios da língua escrita (vírgula, pontos, conectivos etc.) que mesmo desordenados ou mal colocados denotam estarem os aprendizes em processo de aprendizagem de segunda língua e que os textos vivenciados na escola estão começando a fazer parte da vida social dos aprendizes fora da sala de aula.

Percebemos através de estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita por crianças surdas expostas à língua de sinais que a riqueza de informações visuais que são fornecidas a essas crianças se torna fundamental para que elas possam garantir um registro das produções escritas com qualidade e também possam demonstrar a sua aptidão para a leitura e

compreensão da mesma.

Entretanto, muitas vezes a capacidade lingüística dos alunos surdos não é percebida pelos educadores que tratam os sujeitos surdos como seres incapazes de compreenderem o que lê e de expressar com clareza uma ideia por escrito, oferecendo-lhes assim o mínimo dentro dos conhecimentos lingüísticos. A esse respeito, vejamos o que falam Lodi, Harrison e Campos (2004, p.37):

As práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade lingüística do aluno surdo, pressupondo ser ele uma tábula rasa, um estranho em relação ao português, alguém que precisa e depende integralmente do professor, do ouvinte para extrair o significado de um texto.

Não cabe ao educador simplificar demais um texto em língua portuguesa comprometendo o seu sentido ou não apresentando nenhum desafio ao aluno surdo, tampouco dificultar demasiadamente, para que não desencoraje o mesmo. Uma vez que os textos objetivam chegar à escrita da língua portuguesa como segunda língua, faz-se necessário uma leitura contextualizada para que os alunos surdos possam ter instrumentos para chegar a sua compreensão.

Nesse sentido, Lodi, Harrison e Campos (2004) acreditam que os surdos embora desenvolvam habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Assim, observamos que a escrita não deverá ser para a criança apenas códigos sem significados, mas fazer sentido, tendo objetivos bem definidos do por que da mesma. Para tanto “a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOTSKY, 1989, p.133). Portanto, a escrita não se constitui apenas como uma técnica, mas como uma prática significativa num processo contínuo de construção social.

Diante do processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos, tendo como ponto prioritário o bilingüismo, percebemos questões importantes para o professor, a saber: - fundamentar o seu trabalho de ensino da língua portuguesa em uma proposta bilíngue de educação, -lembrar que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, ela se processa pelo canal viso- espacial, enquanto a língua portuguesa se processa pelo canal oral-auditivo, portanto são duas línguas bastante distintas entre si; reconhecer que a experiência visual é o principal elemento na construção e na mediação de conhecimentos e significados elaborados socialmente, ou seja, “na produção escrita, a imagem é garantia do significado a qual representa, muitas vezes, todo um enunciado” (LODI, HARRISON, CAMPOS; 2004 p.47). É pela imagem que os alunos surdos poderão descobrir a potencialidade da linguagem e criar

mundos possíveis ou imaginários.

Nesse caso, se torna imprescindível que o educador “crie o interesse nos alunos pela segunda língua” (QUADROS, 1997, p.99). Acreditamos que para criar esse interesse pela língua portuguesa é necessário que o professor de surdos utilize estratégias que façam uso da língua de sinais como língua de ensino e instrução, de recursos visuais, experiências visuais, trabalhe com o conhecimento de organização textual e de mundo.

A partir do que vimos, seguiremos para o estudo sobre as contribuições das estratégias de ensino para o processo de aprendizagem da língua escrita por sujeitos surdos.

2.2 As contribuições das estratégias de ensino para o processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos

Compreender o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita por sujeitos surdos é de fundamental importância a todos os professores, tanto os de línguas como os de outras áreas do conhecimento, a fim de que possam refletir sobre a maneira mais adequada de ensinar, de forma que a escrita seja significativa a seus alunos. Com base nessa consideração vejamos o que Quadros e Schmiedt evidenciam (2006, p. 23):

Atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português.

Dessa forma, reafirmamos, para que os surdos construam a sua habilidade de língua, se torna extremamente importante que em primeiro lugar seja usada a sua língua natural, a língua de sinais. Brito (2001, p. 07) inicia sua colocação dizendo que

os problemas acarretados pelas restrições impostas pela modalidade espaço-visual de língua e pelas especificidades lingüísticas da Língua Brasileira de Sinais, no ensino de português como segunda língua aos surdos, são, infinitamente, menores do que aqueles causados pela ausência de uma língua materna nas pessoas surdas. Esta ausência coíbe a aquisição de princípios e estratégias lingüístico-pragmáticas e cognitivas, imprescindíveis, inclusive, na aquisição do material léxico-gramatical do português.

Portanto, educadores que acreditam na língua de sinais como primeira língua para os alunos surdos, no processo de aprendizagem da língua escrita pelos mesmos, tendo como ponto prioritário o bilingüismo, devem priorizar a aplicação de estratégias que utilizem a

experiência visual no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

O ideal nesse processo educacional bilíngüe é que o professor ouvinte seja fluente em LIBRAS, mas no caso de não dominar a língua de sinais, esse poderá contar com o auxílio de uma intérprete e os dois trabalharão em coletividade. Sobre isso, Lacerda (2003) expõe que a escola pode ter em sala de aula um intérprete de língua de sinais, o qual necessita criar uma parceria com o professor da turma e participar das discussões de planejamento e de organização das estratégias educacionais, a fim de que não haja um desequilíbrio das relações pretendidas no ambiente escolar.

Muitas são as estratégias que podem contribuir no processo de ensino da escrita para alunos surdos. Deteremo-nos em refletir sobre: relato de histórias em LIBRAS, exposição prévia de textos, projeção de vídeo, utilização de diferentes textos (conhecimento de organização textual), diálogos em LIBRAS e vivências entre surdos (conhecimento de mundo).

Uma das estratégias são o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. A esse respeito, Quadros e Schmiedt (2006, p. 25) pontuam: “A produção de contadores de histórias naturais, de histórias espontâneas e de contos que passam de geração em geração são exemplos de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas”.

Para que se efetue a literatura em sinais, é necessário um trabalho que anteceda as produções e que se inicie em atividades visuais tecidas de sentidos. Nesse sentido, “o acesso ao mundo letrado deve ter, como um dos principais caminhos, o conto de histórias em língua de sinais pelo adulto surdo e a leitura de imagens gráficas, considerando, assim, a capacidade visual desses alunos” (LEBEDEFF, 2004, p. 139). Essa estratégia permite aos alunos surdos a oportunidade de poderem expressar sentimentos, ideias e representar o mundo.

Nesse mesmo contexto, Quadros e Schmiedt ainda evidenciam (2006, p.32) que “os textos produzidos pelos alunos em sinais e literatura geral em sinais são fontes essenciais para o desenvolvimento desse processo, pois servem de referência para o registro escrito na língua portuguesa”.

As estratégias propostas pelos professores de língua portuguesa devem ter o propósito de alcançar a leitura e escrita da referida língua, como segunda língua para os alunos surdos. Portanto, para que o objetivo seja alcançado, faz-se necessário que os textos sejam precedidos pela leitura de texto em sinais e, preferencialmente, que seja uma leitura contextualizada para promover a compreensão dos mesmos.

É importante, também, que o professor de alunos surdos utilize a estratégia de

exposição prévia do texto em língua de sinais, seja através de vídeos, de teatros ou qualquer outro estímulo visual relacionado ao tema, pois dará subsídios aos mesmos para a apreensão da leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua. Eis o que diz Quadros e Schmiedt (2006, p.40 e 41):

Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto.

A partir dessa afirmação, podemos citar a aplicação da projeção de vídeos em sala de aula, estratégia esta de ensino que favorece o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos surdos, pois além de serem instrumentos ricos em imagens, o que torna a aula mais atrativa para os referidos estudantes, também trazem informações relevantes quando selecionados com critério pelos educadores.

Uma estratégia importante para o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelos sujeitos surdos é a utilização de diferentes tipos de textos no contexto escolar que poderão ser usados na construção da língua portuguesa. A esse respeito Quadros e Schmiedt afirmam que (2006, p.42):

Outro aspecto a ser considerado ao se propor atividades de leitura em uma segunda língua são os tipos de textos. Os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária da criança. Por isso, os contos e histórias infantis são muito apropriados nas séries iniciais do ensino fundamental. Além desses tipos de textos, é possível trabalhar com histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, trechos de livros didáticos e assim por diante. O mais importante é o texto fazer sentido para a criança no contexto da sala de aula e para a vida.

Assim, notamos a importância de, no processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos, tendo como ponto prioritário o bilingüismo, sejam trabalhadas também estratégias que desenvolvam o conhecimento de organização textual, como afirma Scarton (2002) à competência em leitura e em produção textual depende somente do conhecimento do código lingüístico. Para ler e escrever com competência é necessário conhecer outros textos, estar inserido nas relações intertextuais, pois um texto é produto de outro texto, surge de/em outros textos. Quem lê deve identificar, reconhecer, entender a remissão a outras obras, textos ou trechos.

Estamos cientes de que as estratégias de ensino da aprendizagem da língua escrita para os surdos devem contemplar o texto e não apenas palavras soltas, sem nexos. Entretanto, é importante que o professor utilize como estratégia de ensino atividades que ampliem e fixem os vocábulos da leitura e escrita dos mesmos. Vale lembrar que para obter bons resultados nesse trabalho, essas palavras deverão ser trabalhadas a partir de um contexto, assim os sujeitos surdos irão atribuir sentido ao que lê e, não somente, lidar com o sistema de registro da escrita. Faz-se necessário que o professor realize práticas de leitura e escrita através de exploração antecipada de vocabulários e ajudando, acima de tudo, os alunos surdos a fazerem uma leitura de mundo para que os mesmos tenham acesso ao conhecimento da gramática da língua portuguesa.

É fundamental também aplicar estratégias de ensino que permitam que os sujeitos surdos se expressem, a partir de trocas de idéias, do diálogo e em trabalho em grupo. O diálogo não é apenas um estímulo para auxiliar na estruturação da linguagem do surdo, é uma necessidade vital de qualquer ser humano, que permite relacionar a realidade interna com a externa do sujeito. O trabalho em grupo proporciona aos integrantes, o crescimento da autonomia e da crítica perante a sociedade, a interação, a troca de idéias, a ampliação do conhecimento de mundo e do vocabulário e a melhoria na produção escrita.

Acreditamos que as experiências vividas (conhecimento de mundo) em grupo - pelos sujeitos surdos e, a leitura dessas experiências terá um valor enorme para aprendizagem da língua escrita por eles, se o educador souber fazer uso dessa situação; sugerimos que esse processo ocorra na língua de sinais e, posteriormente passe para o registro escrito na língua portuguesa.

Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006, p.67) esclarecem:

Trabalhar com vivências é altamente enriquecedor para a criança, pois vai experimentando, criando e descobrindo novos conceitos de forma prazerosa. Também é enriquecedor para o educador, se este souber aproveitar cada momento, cada detalhe do desenrolar da experiência para levantar questionamentos que sejam significativos para as crianças e para seu trabalho como um todo.

Percebemos que, quando o ponto de partida do professor, para qualquer trabalho que realizar, é experiências que cada aluno carrega dentro de si ou aquelas que fazem parte do seu dia-a-dia, com certeza o trabalho proposto alcançará resultado muito mais amplo do que aquele normalmente atingido, isso porque, é muito mais agradável e fácil de assimilar aquilo que vivemos.

Diante das estratégias apresentadas e das contribuições que as mesmas trazem para o

processo de aprendizagem da língua escrita por alunos surdos, percebemos que se faz necessário que professor crie, inove, fique atento ao uso do visual, estimule permanentemente o aluno, provocando-o a enfrentar desafios numa proposta bilíngüe de educação.

Assim, conscientes das estratégias que o educador poderá contemplar em sua prática pedagógica com alunos surdos, vejamos, a seguir, como isso funciona na prática realizada na escola pesquisada.

2.3 As estratégias de ensino utilizadas numa educação bilíngüe para o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos

Com base nas considerações feitas, analisaremos a partir de agora as estratégias de ensino utilizadas na aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos surdos. Deter-nos-emos nas seguintes estratégias: a exploração de imagens para a produção de narrativas, o uso do jornal como suporte do conhecimento, compreensão de textos a partir de vídeos e/ ou conversas em LIBRAS com o auxílio de intérprete, análise de história em quadrinhos ou charge, estudo de obras literárias através de estudos em grupos e encenações.

A presente pesquisa nos revelou um preparo por parte da professoras no trabalho com os alunos surdos. Apesar de não ter uma formação específica, a professora de língua portuguesa demonstrou muito interesse em buscar informações e mediar o conhecimento da língua escrita aos estudantes surdos.

Notamos, no contexto pesquisado, um fato importante que contribui para o sucesso da aula: a presença da intérprete como mediadora da comunicação entre a professora e o aluno surdo. Entretanto, advertimos que a simples presença da intérprete não assegura a aquisição ao conhecimento e, que o espaço da sala de aula é de responsabilidade da professora, ela é quem deverá liderar no processo de ensino-aprendizagem.

Para Damásio (2007, p.50):

[...] não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez dependa totalmente do intérprete.

Direcionando essa afirmação para a nossa pesquisa, podemos relatar que a professora pesquisada reconhece que “qualquer estratégia de ensino só funciona considerando o uso da língua de sinais como primeira língua para o aluno surdo”. Como ela não tem domínio de

LIBRAS, faz-se necessária a presença da intérprete. No entanto, os alunos são levados a serem autônomos na realização das atividades propostas.

Vejamos que Lacerda (p.124, 2002) destaca a esse respeito: “a importância da parceria entre professor e intérprete, para poderem negociar os conceitos envolvidos nos conteúdos, as dúvidas dos alunos”. Essa afirmação vai ao encontro do que observamos, pois percebemos que na sala de aula havia a relação de parceria e cooperação entre intérprete e professora pesquisada e isso contribuiu para um resultado de sucesso para aprendizagem da língua portuguesa dos estudantes surdos.

Outro fator relevante que observamos na pesquisa de campo desse estudo é que a professora de língua portuguesa registrou a preferência por iniciar sempre o trabalho pela exploração de imagens (gravuras, fotos em data show, cartazes e até mesmo computadores) salientando o uso do recurso visual. Enfatizamos que os recursos visuais atrelados a exploração de imagens são de fato indispensáveis e enriquecedores do processo ensino e aprendizagem dos surdos.

Lebedeff (2009, p. 59) confere sentido à colocação quando sugere que:

Ler imagens buscando compreender os elementos que lhe dão sentido; produzir gêneros gráficos; analisar as metáforas visuais de uma história em quadrinhos; produzir e utilizar mapas simples, como o da sala de aula, de seu quarto; construir tabelas comparativas; utilizar desenhos para produção de narrativas; enfim, são muitas as possibilidades de atividades utilizando como princípio o letramento visual.

Notamos que há uma preocupação da professora pesquisada centrada no oferecimento de uma leitura contextualizada que leve à compreensão na questão de significado por parte dos alunos surdos, uma vez que a linguagem não pode ser vista apenas como instrumento de comunicação, ela é ferramenta de representatividade do pensamento. E, para tanto, como afirma Bakhtin (1995, p. 106) “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”.

E ainda, como coloca Lebedeff (2009, p.57) “as práticas de leitura e escrita com surdos necessitam de contextualização, devem ser organizadas como práticas culturais, com atribuição de significado”.

Percebemos que a projeção de vídeos durante as atividades foi uma grande ferramenta na integração de alunos surdos e ouvintes em sala de aula, possibilitando o acesso à língua tanto de um como de outro, favorecendo o conhecimento e o respeito aos alunos surdos (sua cultura, sua língua, seu modo de ser, sentir, agir e pensar) pelos alunos ouvintes e vice-versa. O vídeo representa um instrumento rico para a aprendizagem, por tornar a aula mais

interessante e despertar o interesse do aluno. Entretanto, chamamos atenção para o fato de que é necessária cautela na escolha do mesmo para que se atinja o objetivo esperado. A esse respeito, Siluk (2008, p. 24) nos afirma que:

Ao optar por meios audiovisuais para desenvolver seus conteúdos, o professor precisa saber que apenas o uso desses instrumentos didáticos em sala de aula não garante aprendizagem significativa do aluno. Deve-se, portanto, ter cuidado na maneira como eles serão trabalhados, escolhendo-se, por exemplo, um vídeo que esteja relacionado com o conteúdo a ser trabalhado e que seja interessante para o aluno. [...] É necessário também que, além das tecnologias adequem-se aos conteúdos, sejam também adequadas ao destinatário.

Feitas essas considerações a partir de agora, apresentaremos aqui algumas situações em que presenciamos durante as nossas observações/entrevistas e as suas contribuições para o processo de aprendizagem de língua portuguesa para surdos.

Em um das estratégias aplicadas, a professora apresenta o vídeo em LIBRAS, para toda a turma. Após a projeção do vídeo mencionado, realizou uma conversa em LIBRAS com o auxílio da intérprete, o que enriqueceu muito o trabalho, pois além do assunto pertinente ao texto, foi possível a troca de vivências entre os alunos surdos. Diante dessa experiência, averiguamos que a conversação em LIBRAS contribuiu com o processo ensino aprendizagem da segunda língua por alunos surdos, pois segundo Lebedeff (2009, p.57) “crianças que aprendem LS¹ como a primeira língua estaria preparada com uma completa fluência conversacional antes de começarem a tarefa de aprender outro idioma fluentemente.”

Notamos que esta estratégia de ensino, além de contribuir com a aprendizagem da língua portuguesa, trabalha com as questões sociais e culturais, ampliando o conhecimento de mundo, como foi visto quando a professora trabalhou o texto “O cão e o lobo” onde foram contempladas questões como “perseverança”, “amizades verdadeiras”, “esperança” e principalmente “liberdade”. Esse contexto vai ao encontro ao pensamento de Lebedeff (2009, p. 61) quando diz que “é necessário proporcionar uma ambiente de letramento onde as crianças surdas possam conferir à língua escrita, a partir da língua de sinais, seu caráter de objeto social”.

Além da conversação em LIBRAS, da projeção de vídeos, observamos que a professora utilizou como estratégia de ensino a leitura de textos em LIBRAS da seguinte forma: apresentou o texto escrito, sinalizou o texto (intérprete) e solicitou que os alunos utilizassem no dicionário para os vocábulos novos. Percebemos a preocupação da professora em fazer o trabalho com o dicionário, a exploração de novos vocábulos, sempre voltada para o

¹ Língua Sinais (LS)

contexto de maneira que os estudantes surdos possam conferir um sentido à aquisição dos novos saberes. A professora considerou imprescindível e faz uso do dicionário libras/português; ela diz que o usa como um recurso didático tão importante quanto faz uso do dicionário português/sinônimos com os alunos ouvintes.

Nesse sentido Quadros e Schmiedt (2006, p.102) afirmam que

O dicionário deve ser usado pelo professor tanto no preparo quanto no desenvolvimento das aulas sempre que houver dúvida, que esquecer ou que não souber determinado sinal, para não incorrer no erro de inventar um sinal para suprir a necessidade daquele instante. As crianças também podem recorrer ao dicionário para pesquisar as palavras que não conhecem” .

Consideramos que o dicionário irá aprimorar o uso da língua de sinais, aprendizagem da língua portuguesa, além de cumprir a função didática, ou seja, o papel de atuar como mediador na construção do conhecimento, ampliando o universo verbal.

Outra situação que observamos, foi o trabalho realizado com charges (conhecimento textual), tendo como suporte o jornal. A charge apresentada é atual e retrata uma situação polêmica. A professora, primeiro pediu aos alunos surdos, que através da língua de sinais, retratassem o que compreenderam do texto, a charge em questão. Compreendida a charge, foi debatido sobre os valores sociais que as charges carregam, analisando a opinião que nela expressa, e dada à oportunidade de cada um se posicionar frente a essa opinião. Em seguida a professora propôs uma atividade de interpretação escrita dessa charge.

Ampliando o conhecimento através dos gêneros textuais, a professora trabalhou com histórias em quadrinhos, com o propósito de tornar a aula mais atrativa para os alunos surdos, uma vez que as tirinhas são bastante visuais e, propiciaram a integração da imagem com o textual.

O conhecimento de organização textual, também é dos fatores importantíssimos em uma prática sócio-interacionista. Esse conhecimento de organização textual é definido como "a organização de diferentes tipos de textos, sejam eles escritos ou orais (narrativas, descrições, entrevistas, cartas, etc.)" (Lopes apud, 1998, p. 48).

Nesse contexto, vejamos o que nos aponta Freire

Uma vez trabalhado este conhecimento de organização textual em sala de aula, o aluno é capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema e comparar diferentes pontos de vista, pois "o domínio deste conhecimento colabora para o envolvimento de pessoas tanto na tarefa de produção quanto na de compreensão do discurso" (Lopes apud FREIRE, 1998, p. 48).

Para o educador é indispensável à questão da organização textual como ponto fundamental do seu trabalho em relação à linguagem. Entretanto esse, não deve se prender somente a tipologia textual (narração, descrição, cartas, etc.), mas objetivar um processo comunicativo. Para tanto é preciso fazer a escolha a partir do rol de gêneros existentes, selecionar aquele que lhe parecer adequado ao contexto.

Feita a distribuição da história em quadinhos pela professora, os alunos surdos tiveram oportunidades de contar a mesma em língua de sinais e depois fazer a interpretação escrita. Essa estratégia possibilitou aos mesmos, a oportunidade de inferir relação entre ideias descritas no texto e poderem demonstrar respostas emocionais e intelectuais às ideias e sentimentos expressos nas histórias em quadinhos.

A partir da apresentação da história em LIBRAS e da exploração pela professora dos aspectos específicos do gênero textual em questão, como o uso dos diferentes tipos de balões (falas, pensamento...), as falas do narrador e dos personagens, etc., outras atividades foram geradas, como textos produzidos pelos alunos.

Segundo Lebedeff (2009, p. 55) “as crianças surdas precisam, além de muita leitura, da possibilidade de participação na produção de histórias”.

The image shows a student's handwritten work. At the top, there are three comic panels. The first panel shows a character pointing at a TV screen with the speech bubble: "Duca's falar qm TV.". The second panel shows two characters talking, with speech bubbles: "Ajajaja falar halagm limes" and "Duca's falar qm TV.". The third panel shows two characters talking, with speech bubbles: "Duca's falar qm TV." and "Duca's falar qm TV.". Below the panels, there is a section titled "TEXTO: Bidu" and "MAURICIO DE SOUZA". It contains two comic panels. The first panel shows a character asking: "O QUE É O PINGUE? QUE TAMA É ISSO?". The second panel shows a character answering: "RESPONDE: O QUE SOU É O UM PINGUE?". Below the comic strip, there are four questions and answers written by the student:

- 1- Quais são os personagens que participam da história?
Bidu, Duque
- 2- Quem é o autor dessa história em quadinhos?
Mauricio de Souza
- 3- O que Bidu perguntou a Duque?
Que cara é isso?
- 4- Como se sentia Duque? Marque com um X a opção correta.
 fraco
 envergonhado
 alegre
 feliz

Figura 1: Material produzido pelo aluno.

Diante do texto produzido pelo aluno surdo (figura 1), percebemos que o mesmo entendeu que há um diálogo entre personagens, percebeu a ação de cada um e conseguiu transpor argumentos lógicos para os personagens; porém, apresentou dificuldade no emprego do pronome pessoal (na primeira pessoa do singular) substituindo esse pelo nome do personagem e encontrou também obstáculo na concordância verbal.

Através de textos produzidos pelos alunos surdos caracterizados pelo uso de balões, onde pelas ilustrações (figura 1) percebíamos se tratar de um diálogo foi possível perceber o uso diferenciado que fazem da língua portuguesa.

Durante a nossa pesquisa, notamos que professora viu no jornal inúmeras possibilidades de trabalho, assim mais uma vez fundamentou suas aulas nesse suporte textual. Uma situação que consideramos importante para aprendizagem da segunda língua por alunos surdos foi: a professora pediu aos alunos que recortassem palavras quaisquer de jornais e revistas e colassem no caderno. A partir de então, usaram o dicionário em LIBRAS e contaram com o apoio da intérprete para entender cada palavra; após a compreensão, foi pedido que os alunos escrevessem um texto utilizando as referidas palavras.

Analisamos uma produção realizada pela aluna K. R. C. em aula.

Trânsito tem muito carros e motos, fazer barulho, confusão. Buzinas pessoas não gostam. Ruas muito pequenas, pessoa não respeitar sinalização, é guerra. Tem ensinar na infância criança obedecer trânsito. K. R. C.

Ao que parece a aluna ainda não internalizou o uso de alguns elementos gramaticais da língua portuguesa, percebemos que há uma estrutura textual interessante, onde há uma sequência lógica e a aluna demonstra conhecimento de mundo, produzindo um texto com qualidade e significado; isso se deve ao fato de que a professora utilizou uma estratégia de motivação antes da escrita do texto o que vai ao encontro às palavras de Kelman (2005, p.88.) quando afirma “uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas”.

Vejamos o parecer da professora de língua portuguesa em relação aos textos dos alunos surdos, ela diz que

Não me preocupa tanto a modalidade escrita da língua portuguesa realizada pelos alunos surdos, para mim o importante é que o aluno surdo seja capaz de demonstrar que compreendeu o conteúdo ministrado, seja capaz ainda de argumentar, expressar opiniões, por isso até prefiro avaliar de maneira diferenciada dos ouvintes, fazendo a avaliação através de contos ou reconto pelos alunos surdos em libras ou de forma lúdica.

O parecer da professora está no mesmo contexto do pensamento de Naujorks (2009, p. 96) quando coloca que “a avaliação da aprendizagem pode ser realizada de diferentes modos e em diferentes momentos [...]”. O processo de avaliação é imprescindível no trabalho escolar, uma vez que ela oferece subsídios para o professor se orientar no seu trabalho pedagógico, de modo a trazer os apontamentos de forma mais propositiva e não padronizada, possibilitando assim a adequação do melhor instrumento de avaliação ao contexto que se destina.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 31 e 32) nos falam:

Os textos produzidos pelos alunos em sinais e literatura geral em sinais são fontes essenciais para o desenvolvimento desse processo, pois servem de referência para o registro escrito na língua portuguesa. Essas produções podem ser arquivadas por meio de uma videoteca, pois tal recurso é fundamental para avaliação das produções de outras pessoas, bem como das próprias produções dos alunos. Esse processo de avaliação deve ser interacional, constante e criativo.

Percebemos que existem hoje muitos elementos da literatura que podem ser experimentados através do visual, sobretudo em vídeo. Concordamos com as autoras quando falam da importância de registrar as produções realizadas pelos alunos para que sirvam de subsídios para as próximas gerações.

Outra forma que a professora encontrou de explorar a literatura brasileira, além dos vídeos, será relatada a seguir. Primeiro ela selecionou um livro com um tema interessante que vá de encontro à faixa etária dos seus alunos surdos. A leitura do livro envolveu várias pessoas e certo tempo. Os alunos tiveram oportunidade de se reunir em grupo no contra turno junto à intérprete para realizar a leitura do mesmo; também teve apoio da professora da sala de recursos em que frequentam. Assim puderam ser auxiliados nos termos que desconheciam. Algumas vezes a intérprete teve que recorrer à comunidade surda para que um instrutor de LIBRAS surdo criasse algum sinal para uma palavra desconhecida.

A presença do instrutor de língua de sinais no processo educativo, interagindo e dialogando em língua de sinais com os alunos surdos, permite a estes transferirem conhecimentos de princípios discutidos entre pares para o processo da escrita, mesmo que a língua em que produzirão a escrita seja outra que não a língua de sinais, isto é, o português (FANTINEL & HAUTRIVE, 1999).

Outro fator que contribuiu para que os alunos surdos pudessem compreender melhor o livro trabalhado foi o fato de ele ser bastante ilustrado, o que reforça a necessidade do visual no ensino da língua escrita para estudantes surdos. Ao concluir a leitura, o trabalho com o livro foi transferido para a sala de aula. Houve dramatizações e debates sempre sinalizados

pela intérprete. E para finalizar, a professora selecionou ilustrações das partes principais do livro e pediu aos alunos surdos que contassem resumidamente o livro na língua escrita.

Percebemos nesse trabalho, a realização de uma tarefa abrangente e consciente por parte da professora de língua portuguesa, onde esteve presente estímulos para a leitura em sinais e língua portuguesa, interação entre os alunos, exploração de imagens, conversação em LIBRAS, arte entre outras estratégias.

Essas estratégias foram importantes aos surdos por que: - valorizou a primeira língua dos surdos, a língua de sinais; - permitiram que os interagissem com outros usuários de língua de sinais e também uma maior proximidade com a sua cultura, além de acessos à língua escrita, através da literatura brasileira; - fizeram com que compreendessem que os textos possuem um significado e a partir daí tiveram subsídios para a produção dos próprios textos.

Quanto à leitura em sinais, Quadros e Schmidt (2006, p.30) fazem uma consideração importante quando dizem que “ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português”. Concordamos perfeitamente com as autoras uma vez que sabemos a língua de sinais possibilita o desenvolvimento cognitivo dos surdos, favorecendo a aquisição de conhecimentos culturais da sociedade e é nesse contexto que o professor é desafiado a buscar sempre estratégias que possam alcançar esse estudante surdo na escrita da língua portuguesa.

No decorrer desse trabalho, percebemos que a língua de sinais foi imprescindível, contribuindo para o conhecimento de mundo, linguístico e textual pelos alunos surdos. Para aquisição da língua escrita e da leitura é primordial que o sujeito surdo já tenha adquirido a língua de sinais.

Segundo Lodi, Harrison e Campos (2004, p. 40):

[...] no caso da criança surda, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais - língua essencialmente visual - cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir a necessidade do ler e do escrever.

Diante do que relatamos nesse capítulo, podemos dizer que consideramos que foram importantes para o desenvolvimento linguístico, as oportunidades que os alunos surdos tiveram durante as aulas, de expressar suas idéias, seus pensamentos e compartilhar vivências em língua de sinais e português na modalidade escrita. As observações feitas fortalecem o conceito de que o surdo é um sujeito dotado de saberes, valor e cultura, capaz de ter acesso a um processo de aprendizagem de língua escrita como segunda língua.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse trabalho, percebemos que o caminho para ensinar língua portuguesa aos surdos, na modalidade escrita só se faz, primeiramente, através da língua de sinais como primeira língua. Além disso, é preciso considerar os aspectos socioculturais e as diversas leituras e compreensões de mundo presentes no contexto escolar do aluno surdo.

A língua de sinais é o principal artefato para efetivar uma educação bilíngüe quando se trata da aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua pelos surdos, entretanto, salientamos que o simples uso da língua de sinais não é suficiente para o processo educacional desses alunos, para isso é preciso pensar e repensar em estratégias de ensino que possam contribuir com a aprendizagem de segunda língua.

Vimos que os relatos de histórias em LIBRAS, exposição prévia de textos, projeção de vídeo, utilização de diferentes textos (conhecimento de organização textual), diálogos em LIBRAS e vivências entre surdos (conhecimento de mundo) são estratégias de ensino que contribuem para o processo de aprendizagem da língua escrita como processos relacionais, de produção de significado, e não exclusivamente codificação/decodificação de uma segunda língua.

Enfatizamos que algumas mudanças educacionais ainda são necessárias para que os sujeitos surdos possam ser reconhecidos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral e tenham a oportunidade de desenvolver-se integralmente; para tanto, as mudanças deverão estar pautadas em estratégias apropriadas e eficazes por parte dos educadores.

Sabemos que existem outras estratégias de ensino, que não foram analisadas nesse artigo, que também contribuem com a aprendizagem da língua escrita por alunos surdos.

Sugerimos que todos os profissionais envolvidos (educador especial, professor e instrutor de língua de sinais) devam planejar conjuntamente o processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, tanto na decisão dos conteúdos como nas escolhas das estratégias de ensino.

BIBLIOGRAFIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1995
- BRITO L. F. **Integração social e educação dos surdos**. Rio de Janeiro: Editora Babel, 1993.
- CONTARATO, A. & BAPTISTA, E. R. Diversidade textual no ensino de língua escrita como segunda língua por alunos surdos. *Revista Espaço-Informativo do INES*. Rio de Janeiro, p. 67-70. 1998.
- DAMÁSIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**, SEESP / SEED/ MEC / Brasília, 2007
- FANTINEL, P. F., HAUTRIVE, G. M. F., CASARIN, M. M. & MIRANDA, J. O. Contribuições da abordagem sócio-interacionista para aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos. **Cadernos de Educação Especial**. UFSM, Santa Maria. Centro de Educação, n.º 13, p. 57-74, 1999.
- FREIRE, A. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. **Revista Espaço - Informativo do INES**, Rio de Janeiro, 1998
- KELMAN, C.A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In: E. FERNANDES (org.). Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LACERDA, C.B. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In: A.C.B. LODI et al. (orgs.), Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, 2003.
- LEBEDEFF, T.B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. *In: A. da S. THOMAS e M.C. LOPES, A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- _____. **Seminário de Aprofundamento na área da surdez / Especialização Educação Especial: Déficit Cognitivo Educação de Surdos, módulo III**. Santa Maria: UFSM, 2009
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. & CAMPOS, S. R. L. de C. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NAUJORKS, M. I. **Curso de Especialização à Distância em Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos: módulo II** – Santa Maria: UFSM, 2009
- SÁNCHEZ, C. M. Los sordos deben aprender a leer? Implicaciones de un problema mal planteado y sugerencias para su formulación. Venezuela, 1996.

SCARTON, G. **Guia de Produção textual, assim é que se escreve.** Porto Alegre: PUCRS, 2002.

SILUK, A. C. P. **Curso de Especialização à Distância em Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos:** módulo I – Santa Maria: UFSM, CE, 2008.

SKLIAR, C. (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

QUADROS, R. M. de. & SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos,** - Brasília: MEC, SEESP, 2006

TURRA, G. M. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Sagra 1982.

VYGOTSKY, L. A. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.