

# Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal

VOLUME II - Nº 01

Journal of Brazilian Federal District Public Defensorship

## Dossiê temático

“Direitos linguísticos das populações minoritárias e vulneráveis no âmbito das políticas públicas inclusivas sob a perspectiva jurídica e educacional”

  
**REVISTA**  
DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

VOLUME 2 - Nº 1 - 2020

# ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS

*Strategies for teaching reading and writing in the context of linguistic policies for the deaf*

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro\*

Celeste Azulay Kelman\*\*

**Resumo:** Neste artigo, queremos discutir algumas estratégias de ensino de língua portuguesa que apontem para a educação bilíngue para surdos. A base conceitual escolhida como referência da pesquisa pauta-se na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1924/1989), sobre as relações que envolvem o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Este estudo também se propõe dialogar com autores que seguem a visão sociointeracionista de ensino de segunda língua. A realização desta investigação baseou-se em uma revisão de literatura. Resultados concluíram que a qualidade da mediação simbólica na escolarização dos surdos traz resultados positivos sobre a aprendizagem em língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Surdos. Minoria linguística. Ensino bilíngue. Ensino de língua portuguesa. Inclusão em educação.

**Abstract:** In this article, we want to discuss some strategies for teaching Portuguese language pointing to bilingual education for the deaf. The conceptual basis chosen as research reference lies on the historical cultural theory (VIGOTSKI, 1924/1989), on relationships that involve human development and learning. This study also proposes to dialogue with authors who follow a socio-interactionist view of second language teaching. This investigation was based on a literature review. Results conclude that the quality of symbolic mediation in schooling for the deaf brings positive results on learning Portuguese.

**Keywords:** Deaf. Linguistic minority. Bilingual teaching. Portuguese Language Teaching. Inclusion in Education

Recebido em 04/05/2020

Aprovado em 20/07/2020

\* Professora Assistente da Faculdade de Educação da UERJ e Doutoranda em Educação pela UFRJ. E-mail: marianagfcastro@gmail.com

\*\* Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS/DGPCNPq. E-mail: celeste@kelman.com.br

## **Introdução**

É sabido que os educandos surdos, enquanto uma das múltiplas minorias linguísticas existentes em nosso país, encontram dificuldades no processo de aprendizado da língua portuguesa. Tais indivíduos são biologicamente impedidos de compreender os signos linguísticos dessa língua, uma vez que dependem da audição para construir o léxico e as regras gramaticais necessárias para ler, escrever e interpretar corretamente. Então, nos perguntamos: Quais as estratégias de ensino de leitura, escrita e interpretação de texto para surdos, usualmente utilizadas, que estão de acordo com a proposta da educação bilíngue recomendada pelo Decreto Presidencial nº 5.626/2005? Esse questionamento inspira outras questões: Qual a diferença conceitual entre educação bilíngue e inclusão em educação para surdos? Quais as estratégias pedagógicas adequadas em uma abordagem de ensino que privilegie o sentido da visão, ao ensinar surdos a escreverem e lerem com compreensão?

Nossa pesquisa adquire relevância na medida em que buscamos refletir e indicar meios de um ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua em uma perspectiva bilíngue, no atual contexto de inclusão educacional. O parágrafo primeiro do Capítulo IV do Decreto nº 5.626/2005 afirma que, para garantir o atendimento educacional especializado, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e devem adotar mecanismos de avaliação na correção das provas escritas considerando a língua portuguesa como se fosse uma língua estrangeira, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa. Já o artigo 15 afirma que, para complementar o currículo da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

Na perspectiva dialógica, proposta no texto do Decreto Presidencial referido acima, o professor deve compreender que o ensino perpassa a compreensão e expressão de diferentes linguagens e o compromisso com os discursos dos envolvidos no evento interativo. Essa abordagem elege o diálogo como espaço dialético. Tem preocupação com a formação de um contexto de coletivização das atividades, valorizando as enunciações e interações que fazem parte das estratégias de ensino. O ensino não é centrado no professor. Todos estão envolvidos em uma relação de ensino e todos aprendem uns com os outros, considerando modos diferentes de existir, compartilhar e de aprender.

No entanto, encontramos lacunas no que tange ao ensino de língua portuguesa para surdos e na produção de material didático que atinja a proposta de uma educação bilíngue, conforme recomenda o Decreto nº 5.626/2005. Essas lacunas foram analisadas teoricamente por Kelman (2015), cuja pesquisa pretendeu investigar, descrever e analisar processos de significação que resultem em desenvolvimento e aprendizado de alunos surdos em qualquer nível de escolarização, em escolas inclusivas ou não.

A seguir, abordaremos um breve relato histórico da educação de surdos para compreendermos as discussões existentes de forma cronológica. No segundo item, conceituaremos Educação Bilíngue e Inclusão em Educação para surdos. Partimos da premissa de que a Educação Bilíngue é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da minoria surda. Mas nem sempre ela ocorre em ambientes inclusivos, pois, em alguns casos, há muitos professores que não conhecem a Libras. No terceiro item, apresentaremos a metodologia que norteia este trabalho e, no quarto, apresentaremos as principais estratégias visuais de ensino de língua portuguesa para surdos e a forma de aplicar cada estratégia, gerando melhor apreensão de conteúdo de leitura e escrita, de acordo com a proposta de uma educação bilíngue.

## **1. Breve relato Histórico da Educação de Surdos: Uma reflexão linguística**

Ao longo da história, a educação de surdos foi confrontada com o dilema: Qual seria o tipo de linguagem adequada no processo de escolarização de uma pessoa surda? Levando em conta as orientações de Rocha (2008) e de Góes e Campos (2014), podemos afirmar que a forma gestual de se comunicar sempre existiu, desde os primórdios da evolução humana. Esse modo de estabelecer interação pode prevalecer, principalmente quando são consideradas as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da minoria linguística surda.

Alguns autores (GOLDFELD, 1997; LODI, 2005; MOURA, 2008; DUARTE, 2019) descreveram que, na Antiguidade (476 d.C.), as pessoas surdas ou com outras diferenças eram castigadas, abandonadas e eliminadas. Porém, no Egito e na Pérsia, os surdos eram idolatrados e considerados privilegiados, pois acreditava-se que eles se comunicavam em segredo com os deuses. Esse prestígio, porém, não garantia uma atenção voltada para processos educacionais, devido ao desconhecimento de uma forma de comunicação. Na Idade Média, os surdos que não falavam eram considerados anormais e incompetentes e, como não podiam se confessar, não

eram batizados. Por conseguinte, eram privados de alguns direitos, como o de se casar e de herdar bens.

A Idade Moderna presenciou as primeiras experiências de educação de surdos. Médicos e filósofos concluíram que a surdez e a mudez não impediam o desenvolvimento da aprendizagem nem tampouco da inteligência, uma vez que a utilização simultânea da escrita e da Língua de Sinais revelava o potencial e a capacidade dos surdos. A Europa, centro dessas mobilizações, protagonizou grande parte das referências para o desenvolvimento de estudos e ações educacionais. Na Espanha, no século XVIII, os educadores envolvidos com pessoas surdas utilizavam-se de gestos, treinamento da fala e prática do alfabeto manual. Em 1755, na Alemanha, Samuel Heinicke foi o pioneiro em fazer surdos falarem, o que ficou convencionado como o método do oralismo puro. Utilizava a fala, a leitura dos lábios e a escrita em seu processo de ensino para surdos. Em 1778, fundou a primeira escola de oralismo puro para surdos, em Leipzig, na qual o uso da língua de sinais era proibido. Na França, também no século XVIII, o abade Charles Michel de L'Épée aperfeiçoou o sistema de comunicação por sinais, usado por pedintes surdos e criou o que convencionou denominar de sinais metódicos, que se resumiam na junção da língua de sinais usada pelos surdos com alguns sinais criados por ele. Segundo L'Épée, isso facilitava o ensino do francês escrito aos surdos. Ele fundou 21 escolas para surdos na França, formou vários professores para usarem seu método e publicou o livro “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, em 1760. Sendo assim, prevalecia na educação de surdos o ensino da fala oral, associado ao alfabeto manual e à escrita.

No Brasil, em 1857, com aprovação do imperador Dom Pedro II, o francês Edouard Huet fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tendo como primeira denominação, Colégio Nacional para Surdos-Mudos. Nessa época, pela influência da nacionalidade e experiência de seu fundador, o INES utilizava a Língua de Sinais Francesa (LSF) e o treinamento da fala oral como forma de instrução para os alunos surdos.

Em 1870, o americano Alexander Graham Bell discordou do método de ensino através de língua de sinais, pois acreditava que ela não propiciava desenvolvimento cognitivo. Essa compreensão tornou-se hegemônica. Em 1880, em Milão, na Itália, o II Congresso Internacional de Surdo-Mudez causou impacto em todo o mundo, legitimando a abordagem oral pura como o método mais adequado para educar surdos. Entretanto, com o tempo, observou-se que muitos surdos precisavam passar longos períodos em terapias e treinamentos de fala, dependendo de elevado investimento e dedicação de profissionais e familiares. Essa abordagem foi fortemente questionada pelos poucos resultados e pelos efeitos do descredenciamento da gestualidade e da

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos natureza da língua de sinais para os surdos. Registrou-se também o insucesso escolar de muitos surdos com o método que obrigava a oralização, bem como uma grande defasagem no desenvolvimento e na aprendizagem de conceitos científicos e acadêmicos. Muitos deles abandonavam os estudos em decorrência dessa obrigação, caracterizando uma nítida inadequação pedagógica para ensiná-los. Criou-se inclusive, no imaginário popular, a crença de que surdos não conseguiam aprender, como se houvesse uma limitação intelectual em paralelo.

Em meados da década de 1980, no Brasil, a abordagem educacional denominada Comunicação Total, ganhou repercussão entre profissionais e familiares de surdos. Defendia-se o uso simultâneo do alfabeto manual, da fala, do uso de alguns sinais, desenhos, mímica, gestos espontâneos, dramatizações, escrita e todo recurso visual com o intuito de ensinar um currículo mínimo ao surdo. Esta abordagem, no entanto, mesmo considerando a gestualidade e procurando aproximações com a língua de sinais, não alcançou o sucesso pretendido; a comunicação seguia limitada, codificada e sinalizada com base no interesse pelo ensino e pela comunicação em português. Conceitos abstratos continuavam sendo difíceis de serem apreendidos, resultando em dificuldades no processo de escolarização.

Segundo Ciccone (*apud* GOLDFELD, 1997), crianças surdas que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua antes dos três anos de idade conseguiram atingir a oralidade satisfatoriamente, porém sem obter desenvolvimento cognitivo, social e emocional satisfatórios. Nas análises de Goldfeld (1997), a filosofia da Comunicação Total apontava que a língua de sinais não era utilizada de forma plena, considerando seus aspectos morfosintáticos próprios. Nessa abordagem, a língua de sinais era um mero recurso de apoio ou suporte para a língua portuguesa, distanciando-se da compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi a língua construída pela comunidade surda e constituiu-se em um arcabouço para o desenvolvimento da cultura e da identidade própria dos surdos. Na abordagem da Comunicação Total, havia uma valorização de recursos de comunicação alternativa para surdos, adaptando-se a língua de sinais para a estrutura sintática da língua portuguesa, o que dificultava a comunicação entre surdos e prejudicava o desenvolvimento da linguagem.

Essas análises, como sugerem Goldfeld (1997) e Lacerda (1998), sustentam as críticas feitas às abordagens orais. Tais abordagens preveem o ensino de palavras e os modos de articulação dos sons da fala para crianças surdas o mais precocemente possível. Tomados de forma contínua, frequentemente resultavam em experiências de linguagem descontextualizadas de interlocuções, tornando a aprendizagem da língua portuguesa algo difícil e artificial. Estudos sobre a Comunicação Total mostraram que muitos surdos seguidores dessa orientação

apresentaram dificuldades em expressar sentimentos e ideias em situações comunicativas fora da escola (LACERDA, 1998). Em relação à escrita, poucos alcançaram autonomia com esse modo de produção de linguagem. A maioria não atingiu níveis acadêmicos satisfatórios compatíveis com suas faixas etárias.

Em 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade representativa dos movimentos sociais de pessoas surdas, teve um protagonismo importante na história da educação de surdos, ao assumir o compromisso de difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todo o Brasil. Propôs, ainda, que a Libras fosse amplamente conhecida. Nesse sentido, em 2002, a FENEIS, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), ofereceu formação, em todo o Brasil, para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, com o curso denominado “Libras: agentes multiplicadores em contexto”.

Nos anos 1980 e 1990, os investimentos em pesquisas sobre a Libras impulsionaram muitas propostas educacionais e políticas públicas para seu reconhecimento, desenvolvimento e divulgação. Segundo Moura (2008), foi a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), e como resultado da luta da Federação Mundial dos Surdos, que a língua de sinais passou a ser aceita na vida social e escolar dos surdos. Nesse período, houve muitos movimentos sociais da comunidade surda em prol da educação bilíngue. Destaca-se o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que ocorreu em Porto Alegre, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, entre 20 e 24 de abril de 1999, com o tema “A educação que nós surdos queremos”. Em um pré-congresso, composto exclusivamente por surdos e representantes de associações, foi redigido um documento intitulado “Que educação nós surdos queremos?”, posteriormente entregue ao MEC. Esta iniciativa foi importante, por elaborar sistematizações e propostas que correspondiam à defesa dos direitos dos surdos em seus movimentos sociais, linguísticos e educacionais.

A expressão fundamental desses interesses transformou-se na legitimação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), homologada pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que ratificou a Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos. Em parágrafo único, a Libras passou a ser entendida como a forma de comunicação e expressão da comunidade surda. E foi reconhecida como uma língua viso-motora, com estrutura gramatical própria. O Decreto Presidencial nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) regulamentou a lei citada acima, entendendo o ensino de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura em todas as universidades. Os debates, as experiências de profissionais, os estudos desenvolvidos e o referido decreto indicam a educação bilíngue como a mais adequada para o desenvolvimento cognitivo

do aluno surdo em todos os níveis de escolaridade. Esse importante decreto indica a necessidade de formação de professores bilíngues, instrutores surdos e tradutores intérpretes de Libras/língua portuguesa. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva recomenda, desde 2008, a organização da escola e a abordagem pedagógica nessa perspectiva. A inclusão na educação já estava recomendada desde a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, e publicada em 1990. Essa Declaração afirmava que os processos educacionais inclusivos deveriam ser caracterizados como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Para atender a essas determinações, em 2006, iniciou-se a primeira turma do curso de graduação Letras/Libras, na modalidade de ensino à distância, ocorrendo em nove polos situados em diferentes estados do Brasil. O curso ocorreu em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi oferecido em duas modalidades: licenciatura, para a formação de professores de Libras, e bacharelado, para a formação de intérpretes. A partir de 2009, passou a ser oferecido na modalidade presencial pela UFSC. Em parceria com o MEC, em 2006 e em 2008, a UFSC também ofereceu o ProLibras, uma certificação da habilidade linguística em Libras para profissionais da área. Atualmente, o ProLibras não é mais oferecido. Conforme previa o decreto 5.626/2005, essa certificação foi oferecida até dez anos após sua homologação, finalizando em 2015. No momento, a formação dos intérpretes se concretiza em cursos de extensão, técnicos ou bacharelado de Letras/Libras. Tradicionalmente, a língua de sinais era usada para fins religiosos. Com o advento do ProLibras, profissionaliza-se o uso da Libras com competência comunicativa para fins outros que não os religiosos, adquirindo um caráter mais profissional.

Paralelamente, em 2007, fundou-se a graduação em Pedagogia Bilíngue no INES, no Rio de Janeiro. A consolidação da educação bilíngue foi fortalecida pela criação, em 2011, de três cursos de graduação, na UFRJ, voltados para a formação em Libras: Licenciatura em Letras/Libras; Bacharelado em Letras/Libras-Tradução e Interpretação; e uma turma especial de Licenciatura, voltada para professores da rede pública de ensino estadual e municipal, com ingresso diferenciado, sem necessidade de passarem pelo Enem, mas, sim, de estarem incluídos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Todos esses cursos são vinculados à Faculdade de Letras da UFRJ, em um departamento específico para as novas graduações. Aos alunos do bacharelado e da licenciatura, foram exigidos conhecimentos prévios de Libras. No entanto, para a turma especial PARFOR, a proficiência em Libras não era



um pré-requisito, pois o projeto pedagógico contemplou, inclusive, o ensino dessa língua para os que não possuíam conhecimento da mesma.

Outro aspecto importante para a concretização de uma educação inclusiva para surdos foi a regulamentação da profissão do tradutor intérprete de Libras/ língua portuguesa, com a Lei nº. 12.319/2010 (BRASIL, 2010). Essa lei, além de regulamentar o exercício da profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa - TILSP, dispõe sobre a formação desse profissional, a qual pode ocorrer sob diferentes formas: em nível médio, realizada em cursos de educação profissional reconhecido pelo sistema que os credenciou; em curso de extensão universitária ou em curso de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Essa conquista foi muito importante no processo de inclusão de alunos surdos em escolas comuns, pois, com a regulamentação da profissão de intérprete, o cargo público para essa área foi criado e muitos concursos públicos ocorreram, garantindo a presença de mais tradutores intérpretes de língua de sinais em serviços e espaços públicos e de lazer, como espetáculos teatrais, museus e demais eventos culturais; e em serviços essenciais, como hospitais, clínicas, delegacias, atendimento jurídico, corpo de bombeiro, dentre outros. A inclusão escolar também foi contemplada com a presença de TILSPs nas salas de aula, garantindo, quando existentes, uma facilitação nos processos de aprendizagem por educandos surdos. Destacamos que o trabalho desse profissional – TILSP – ainda necessita de algumas políticas públicas para melhorar sua atuação. A profissão, criada há uma década, encontra-se ainda em franca expansão.

A orientação legal, dada pelo Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 14, parágrafo primeiro, apresenta as determinações em relação à avaliação escolar e ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, afirmando que devem ser adotadas avaliações que partam do princípio de que a língua portuguesa é a segunda língua (L2) da pessoa surda. Porém, Campos (2014, p. 37) afirma:

O tema sobre a educação inclusiva é o mais polêmico e inquietante para nós, comunidade surda (alunos surdos, seus familiares, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes), bem como para professores que não têm domínio da língua e coordenadores, devido às condições culturais, históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo.

Essas palavras de Campos (2014) convidam à reflexão sobre a prática de sala de aula do ensino da língua portuguesa nas escolas regulares. Como viabilizar, na prática, uma educação

bilíngue e inclusiva de fato, conforme a lei prevê? Observamos que as atividades propostas, as avaliações, as dinâmicas de ensino parecem seguir uma lógica oral-auditiva. Na metodologia e nas estratégias de ensino, costuma prevalecer o som, a oralidade. Nesse sentido, a inclusão de alunos surdos, em um sistema de ensino voltado para alunos ouvintes, parece ser algo desafiador. A prática de ditar palavras, a exigência de se marcar a sílaba tônica, exercícios de separação de sílabas, conceito de ditongo aberto e fechado, o estudo da fonética e da fonologia, o estudo de onomatopeias, a alfabetização pelo método fônico e silábico são alguns exemplos de práticas orais auditivas utilizadas nas turmas regulares que não contemplam as necessidades educacionais dessa minoria linguística. Conforme afirma Moura (2008), apesar de toda a conquista advinda da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, a prática docente em sala de aula, seja em turmas de surdos, seja em turma com alunos surdos e ouvintes, parece ser bastante desafiadora, uma vez que se observa a prevalência da língua portuguesa sobre a Libras. No próximo item, aprofundaremos esta discussão.

## **2. Bilinguismo e inclusão em educação: um debate**

Com a obrigatoriedade promulgada pela LDB, Lei 9.394/1996, a inclusão deveria ser um fato em todas as instituições públicas e privadas. Surgiu então a necessidade de se discutir práticas e desafios para a constituição da realidade bilíngue para surdos em escolas e classes comuns, com o intuito de oferecer educação mais igualitária, norteando a formação e a prática de professores que recebem alunos surdos em sala de aula.

Também merece destaque a Lei nº 13.146/2015, a chamada Lei Brasileira de Inclusão. O seu Capítulo IV trata do direito à educação, e o artigo 27 dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência à educação no sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, com o objetivo de alcançar seus talentos e suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem. No parágrafo IV deste mesmo artigo, a lei dispõe sobre a oferta de educação bilíngue em Libras, como L1, e em língua portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas que se dizem inclusivas.

No caso da inclusão das pessoas surdas, o desafio é grande, devido às questões da diferença linguística. Muitos docentes desconhecem a Libras, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Somente a presença do intérprete de Libras em sala de aula não

garante a inclusão das pessoas surdas (LACERDA; SANTOS, 2014; QUADROS, 2019). Não basta traduzir o conteúdo para a Libras; são necessários recursos e estratégias multimodais que transmitam o mesmo conteúdo de formas diferentes, para que a pessoa surda possa assimilar o conceito apresentado. Além das estratégias de ensino, se faz necessário disponibilizar avaliação adaptada, conforme prevê a legislação (BRASIL, 2005), o que não significa filtrar conteúdos, diminuindo o que deve ser ensinado, mas transmitir o conteúdo, respeitando a singularidade linguística das pessoas surdas, atendendo à sua cultura e identidade.

Existem indagações ainda sem respostas sobre como viabilizar a educação bilíngue em um espaço inclusivo, refletindo se realmente todo espaço escolar é inclusivo. Há uma extensa legislação brasileira que dispõe sobre a inclusão escolar, conforme já relatado. Acrescentam-se ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (LBI) (BRASIL, 2015) e a Lei nº 3.005/2014, Plano Nacional de Educação, em vigência no decênio 2014 – 2024 (BRASIL, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), implementada pelo Decreto nº 6.571/2008, já citada, trata também do atendimento educacional especializado em escolas da rede pública. Este documento foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611/2011, que assumiu no país compromissos acordados pela Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, conforme relatam Hostins e Jordão (2014). O capítulo IV, em seu artigo 27, determina que a educação para pessoas com deficiência é um direito assegurado no sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizado e durante toda a vida. A educação inclusiva deve desenvolver ao máximo os talentos e as habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos alunos, de acordo com suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem.

A inclusão em educação demanda um grande desafio porque requer uma ressignificação de várias instâncias: formação docente, sistema de avaliação, currículo, estratégias e metodologias de ensino, recursos materiais e humanos da equipe escolar e, acima de tudo, demanda uma mudança subjetiva do docente e a participação proativa do gestor escolar.

Quadros (2019) defende a educação bilíngue em uma escola de surdos como um espaço para as crianças surdas trocarem suas experiências simbólicas, por meio da língua de sinais, e fazerem parte da comunidade surda, o que ela denomina de “espaços horizontais”. Segundo a autora, a educação inclusiva estaria sendo revista, pois precisa “garantir a transmissão horizontal

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos da cultura entre pares surdos” (p. 148). Faz uma crítica à inclusão em educação alegando que, geralmente, o processo ocorre em escolas comuns, apartando as crianças surdas da comunidade surda em um isolamento social, arrancando o direito de conviver com seus pares surdos e de construir a identidade surda. A autora destaca:

A compreensão equivocada de educação inclusiva, verdadeiro atentado contra o surdo enquanto indivíduo, precisa ser substituída pelo reconhecimento dos direitos dos surdos à educação a partir de sua especificidade social, de sua “diversidade”. Eles têm de ser definitivamente encarados como membros da comunidade surda brasileira. Dessa forma, a educação bilíngue deve ser instaurada tomando como ponto de partida agrupamentos de surdos em um ambiente bilíngue com pessoas surdas e ouvintes que usam a Língua de Sinais (QUADROS, 2019, p. 149).

Ou seja, pretende-se fazer uma inclusão às avessas, onde a língua de sinais predomine, circulando entre pares surdos e ouvintes. Compreendendo que a língua portuguesa é a segunda língua da pessoa surda, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (LBI) prevê, no artigo 30, recomendação de adaptações nos processos seletivos para o ingresso em universidades e na educação profissional, tecnológica e pública.

A Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, em seu artigo 4º, afirma que haverá implementação de modalidades de educação escolar correspondentes a diferenças de territórios étnico-educacionais e à utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade. Considerando que a comunidade surda pertence a uma minoria linguística, entendemos que este parágrafo abrange também a realidade da comunidade surda. No artigo 1º, item III, afirma-se que o atendimento das necessidades específicas na educação especial será assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em todas as etapas e modalidades.

A inclusão em educação deve ocorrer em um espaço escolar onde há duas línguas em circulação: a Libras e a língua portuguesa. A educação bilíngue pode ocorrer em espaços educacionais variados, como escolas bilíngues, que podem ser escolas somente com alunos surdos onde circulem a língua portuguesa e a Libras, sendo a Libras a língua de ensino e a língua portuguesa, a segunda língua; ou escolas com alunos ouvintes e surdos, em que todos os ouvintes utilizem Libras e interajam com os surdos, conforme recomendado por Quadros (2019). Esse modelo de educação, já existente no Brasil, embora de forma incipiente, também pode ser denominado de escola inclusiva bilíngue. Nesse espaço, professores surdos e ouvintes trabalham

juntos, além de contar com a presença de funcionários surdos. O serviço escolar denominado de *classes bilíngues* são turmas de surdos que funcionam dentro de uma escola comum, dita inclusiva, já definido anteriormente (QUADROS, 2019). Conclui-se que a educação bilíngue é a mais indicada para o pleno desenvolvimento linguístico, social e psicológico da criança surda, independente de em qual serviço educacional o educando surdo esteja inserido.

### **3. Metodologia: o rumo da pesquisa**

Propomos uma metodologia de natureza qualitativa (GASKELL; BAUER, 2003) na matriz histórico-cultural de Vigotski. Buscamos a teoria histórico-cultural de Vigotski ([1924]1989; [1929]1989; [1931]1989; [1929]2000; 2010; 2012), visando compreender as relações que envolvem o desenvolvimento humano e a aprendizagem que ocorrem em um meio social e em determinado tempo histórico. Com base nessa opção teórica, dialogamos com autores que discutem o ensino de língua portuguesa para surdos (LACERDA; SANTOS, 2014; LEBEDEFF, 2017; CASTRO; SANTOS, 2018; QUADROS, 2019).

Pesquisas anteriores investigaram processos de significação de alunos surdos que resultaram em desenvolvimento e aprendizado, independente do ano de escolarização e do ambiente educacional, se inclusivo ou não. Uma linha investigativa complementar aborda a função da pedagogia visual no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior que vem se desenvolvendo no período compreendido entre 2015 e o atual, intitulado “Educação e surdez: processos formativos, ensino e aprendizagem”. Todos os desdobramentos dessa pesquisa foram produzidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRJ (PPGE).

### **4. Estratégias visuais de ensino de Língua Portuguesa para surdos**

Kelman (2011) enfatiza que, além da utilização da língua portuguesa escrita e da Libras nos processos de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos visuais diversos sobre os conceitos trabalhados em sala de aula pode contribuir significativamente para a aprendizagem de

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos crianças surdas, salientando a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos. Essas estratégias de ensino contribuem para melhor compreensão de todos os alunos em uma classe inclusiva, visto que sua pesquisa demonstrou que os alunos ouvintes também se beneficiam de uma prática pedagógica que explore a visualidade.

Lacerda (2014) afirma a necessidade de haver uma reforma curricular voltada para produções relacionadas à pedagogia visual que possam ampliar possibilidades de aprendizagem, não só para alunos surdos, mas também para todos os alunos da escola. Enfim, diversos autores (KELMAN, 2010; LACERDA, 2014 e QUADROS, 2019) apontam a necessidade da utilização de recursos imagéticos no ato do ensino de língua portuguesa para surdos como L2, valendo-se de sistemas semióticos que ocorrem em diferentes modalidades comunicativas: cartazes, quadros, tecnologias de informação e comunicação, por exemplo. Dessa forma, deve-se proporcionar o uso de recursos e estratégias visuais em contextos significativos, denominados de comunicação multimodal e/ou da pedagogia visual, sendo a Libras a língua de instrução.

A teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1924/1989) destaca que aprendizagem promove o desenvolvimento. Esta teoria enfatiza que a mediação social pode desenvolver as funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem. Para Vigotski (1924/1989), o pensamento não se desenvolve individualmente para depois ser socializado. Ao contrário, os indivíduos necessitam do grupo social para desenvolver seu pensamento individual. Partimos deste princípio e defendemos a premissa de que as pessoas surdas necessitam adquirir a língua de sinais no meio social em que vivem. A escola, como meio social, deve proporcionar um ambiente bilíngue, com língua de sinais e língua portuguesa, para que os alunos surdos possam obter trocas simbólicas e internalizar os instrumentos culturais de seu país e da comunidade surda, através da mediação de signos. A mediação, a troca com vários indivíduos em língua de sinais é fundamental para que o aluno surdo desenvolva seu pensamento individual e os conceitos acadêmicos que a escola ensina. Assim, ele amplia seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento abstrato. Por essa razão, o aluno surdo deve adquirir a língua de sinais como primeira língua na mais tenra idade, de forma que, ao chegar à escola, ele possa aprender a língua portuguesa como segunda língua. Estratégias pedagógicas como realização de atividades em dupla ou em pequenos grupos são recomendadas, para que possam ocorrer trocas simbólicas entre os alunos surdos e ouvintes. Em uma situação de turma inclusiva, recomendamos fortemente o aprendizado da língua de sinais para todos os alunos ouvintes, professores e funcionários da comunidade escolar. E as atividades escolares devem partir da lógica visual e não da oral-auditiva.

Levando em consideração as discussões acerca da visualidade no ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, Castro e Santos (2018) propõem algumas etapas a serem seguidas como estratégia de ensino.

A primeira etapa é a “**narrativa dos alunos**”. O objetivo desta etapa é fazer um levantamento do conhecimento de mundo que os alunos trazem para a sala de aula. O professor deve valorizar o que os alunos já sabem, conhecem e seus interesses. Sugerimos que, antes de iniciar as aulas, os professores promovam um momento, como se fosse uma assembleia, para explicar algum tema em voga na mídia, algum assunto recorrente na escola ou em noticiários. O tema do coronavírus, por exemplo, gerou a criação de um sinal específico para o termo e poderá ser um tema importante para discussão nos espaços educacionais para alunos surdos. Temas da atualidade subsidiam e ampliam o conhecimento dos alunos surdos. A maioria deles pode ter pouco acesso às informações do cotidiano ou a informações deturpadas sobre os temas, considerando que há poucos noticiários com acessibilidade em Libras. A grande maioria das famílias ouvintes com filhos surdos não sabem ou pouco sabem Libras. Quando sabem, não têm paciência ou tempo para interpretar ou explicar os acontecimentos, eventos, novelas, desenhos, que a pessoa surda vê e encontra nas mídias. Muitos surdos não conseguem acompanhar o recurso do *closed caption* (sistema de legenda nas televisões), pois este sistema demanda uma leitura rápida, e muitos não têm suficiente conhecimento da língua portuguesa para compreender as legendas. Nas assembleias com os alunos, faz-se necessário criar espaço de debates sobre temas da atualidade, com o objetivo de provocar trocas de saberes, aumentar a competência linguística em Libras entre os alunos surdos e ouvintes, promovendo um exercício de cidadania, interação e dialogia. Para que esse trabalho possa ser realizado em classes inclusivas, é fundamental a presença do intérprete, uma vez que os professores das classes comuns, em sua maioria, não sabem se comunicar com os alunos surdos em Língua de Sinais.

A segunda etapa é a “**escrita espontânea individual**”. O professor necessita fazer um diagnóstico do conhecimento dos alunos a respeito da língua portuguesa. Para isso, ele deverá pedir que o aluno escreva espontaneamente, sem receio de errar, sobre o tema trabalhado. De posse do texto produzido, o professor analisa as hipóteses de escrita que este aluno utilizou. Essa produção apresenta traços da primeira língua (no caso, a língua de sinais) e da língua alvo (no caso, a língua portuguesa), mas se distingue de ambas. Observamos também se há presença de conectivos, como preposições ou conjunções; uso de flexão de verbos; uso de substantivos e pronomes para substituir sentenças; se há desenhos ou esquemas para registrar algum pensamento, conceitos ou ideias de

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos

palavras desconhecidas e se há coerência e coesão. No caso de surdos oralizados, pode-se observar se há marcadores de oralidade (onomatopeias, registros de sons, entre outros) nos textos escritos.

A terceira etapa consiste na “**negociação de sentidos**”. Neste momento, o professor propõe a revisão do texto por todos. É importante que essa tarefa seja realizada de forma coletiva, para que os alunos possam trocar as análises de suas hipóteses de escrita. Quando escrevemos algo, há um objetivo, uma meta e uma justificativa. O aluno não produz um texto apenas para “tirar nota”. É importante compartilhar as hipóteses de escrita.

A quarta etapa é a “**revisão textual**”. O professor propõe a revisão do texto elaborado individualmente. Este momento provoca discussões coletivas e possibilidades de reelaboração do texto espontaneamente escrito. O aluno trabalha, então, com o professor, com o objetivo de o conhecer ou de reconhecer as regularidades e normas do sistema linguístico da língua portuguesa.

A quinta e última etapa é a possibilidade de “**publicação**”, considerando-se que a escrita precisa ter significado para os alunos, assumir uma função social e formar leitores ativos. As autoras alertam que todos os tipos e gêneros textuais devem ser levados para a sala de aula: bilhetes, receitas, cartazes, avisos, perfis de *Facebook*, notícias de jornal, placas, tabelas, mensagens de *WhatsApp*, legendas de filmes, contos, crônicas, poemas, ditos populares, provérbios, piadas, entre outros. Ao publicar o texto escrito em algum lugar (mural da sala, jornal da escola ou no *Facebook*), o professor dá significado social ao texto. O aluno necessita da valorização e da análise de outros que não sejam apenas os componentes da turma.

Há necessidade de o professor regente analisar e rever as suas ações educacionais periodicamente. Todas essas práticas pedagógicas exigem tempo de planejamento. No contexto de Educação Bilíngue, deve ser realizado um trabalho colaborativo entre outros profissionais, além do professor regente: o intérprete de Libras, o professor da sala de recursos, o professor de Libras, o mediador. Nesse sentido, Castro e Santos (2018, p. 146) ressaltam:

Torna-se urgente repensar as práticas que não revelam a preocupação com o contexto de prestígio, status e legitimidade da Libras e da Língua Portuguesa. A modalidade escrita da Língua Portuguesa a legitima e confere status de língua de prestígio social diferente da Libras. Essa condição precisa ser problematizada na construção de projetos educacionais e para a organização de políticas que pretendam garantir a legitimidade da Libras expressa em lei.



Kelman (2015) recomenda a adoção de determinadas etapas para um bom desenvolvimento do ensino da língua portuguesa. A primeira etapa seria a “**explicação do texto em Libras**”, podendo ser feito de forma individual ou coletiva. O aluno surdo e/ou o professor devem explicar o texto em Libras, ressaltando suas ideias principais, porém, sem realizar, no ato da leitura, o bimodalismo<sup>1</sup>. A leitura em Libras deve ser global e expressar as ideias-chave do texto, sem se prender em palavras isoladas e sinalizadas fora do contexto da sentença.

A segunda etapa seria a “**leitura orientada**”. Nesta etapa, o professor orienta o aluno a buscar as ideias principais de um texto para que possa compreendê-lo como um todo. O professor deve encorajar os alunos a reconhecerem significados de palavras pelo contexto expresso no texto.

A terceira etapa denomina-se “**leitura compartilhada**”. Nesta etapa, são realizadas leituras em duplas e/ou em pequenos grupos, com o intuito de promover uma troca simbólica entre eles, a fim de colaborar na compreensão textual. Para que esta atividade de concretize em turmas inclusivas, é necessário que os alunos ouvintes saibam Libras, para que possam interagir com os alunos surdos, ou que haja intérprete de Libras acompanhando e auxiliando os alunos. Esta etapa pode ser realizada em bibliotecas ou na sala de aula. Caso a escola não tenha biblioteca, a própria sala de aula pode se transformar em uma. É importante que a sala de aula seja um espaço que fomente o gosto pela leitura.

A última etapa seria o que a autora denomina de “**silêncio sustentável**”. Nesta etapa, o aluno realiza a leitura do texto de forma autônoma e silenciosa, apenas deslizando o olhar sobre o texto (no caso dos surdos, podendo sinalizar).

É importante que todas as etapas sejam realizadas com um único texto, a fim de que o aluno domine completamente sua interpretação, ampliando seu vocabulário e conhecimento de mundo. Todas essas etapas necessitam ter a Libras como língua de interação e de instrução. A autora recomenda o uso da datilologia (soletração das palavras usando o alfabeto manual), além da utilização da comunicação multimodal para ensinar os conceitos novos, valendo-se de recursos visuais como desenhos, esquemas, dramatização, objetos, mapas conceituais, entre outros, necessários para que o aluno assimile a polissemia das palavras em diferentes contextos.

---

<sup>1</sup> Bimodalismo significa uso de dois modos simultâneos de comunicação, sem que se respeite a gramática e a sintaxe própria da língua de sinais e da língua portuguesa; trata-se do uso simultâneo das duas línguas. Para isso são usados gestos, mímicas, desenhos, fala, sinais caseiros, uma espécie de linguagem gestual criada pelas pessoas com quem [os surdos] convivem, dramatizações e todos os demais recursos ao alcance para a comunicação (CASTROESTÁ, 2012).

Recomenda-se que o professor conheça a vida e a condição linguística de seu aluno surdo: a idade da perda auditiva, se há resíduo auditivo, implante coclear, trabalho fonoaudiológico realizado fora da escola, outro surdo na família ou se há contato com grupos sociais de surdos: associações, grupos religiosos, amigos surdos e se o surdo tem lazer em ambientes acessíveis em Libras. Enfim, dependendo de como seja a condição de acesso linguístico em Libras do aluno surdo, ele poderá ter um domínio maior ou menor da língua de sinais e maior ou menor sentimento de pertencimento à comunidade surda. Essas observações irão esclarecer se a primeira língua do aluno surdo é a língua de sinais, se é a língua portuguesa oral ou nenhuma das duas línguas, ou seja, se a pessoa surda não possui uma língua para organizar seu pensamento e apropriar-se dos conteúdos acadêmicos.

Kelman (2015) recomenda que as aulas para surdos devem conter as etapas descritas anteriormente, a fim de que o aluno possa atingir o objetivo de se apropriar do conceito ensinado e transferi-lo, utilizando-o em diferentes contextos. Pode-se definir a educação bilíngue e o multilinguismo como “a coexistência, o contato e a interação de diferentes línguas”, seja no nível social ou individual (WEI, 2013, p. 26).

## **5. Considerações finais**

A educação bilíngue de surdos parte do princípio de que a surdez é uma característica, uma diferença. A pessoa surda é um estrangeiro em seu próprio país e, por isso, deve ser um sujeito bilíngue e bicultural. Assumindo a concepção socioantropológica da surdez (SKLIAR, 1998), deve-se ter um olhar holístico perante a pessoa surda, acreditar nas suas capacidades e potencialidades como ser humano. No Brasil, o indivíduo surdo é uma pessoa diferente culturalmente, pois possui a língua portuguesa como segunda língua. A primeira língua adquirida deve ser a Libras e é por meio dessa língua que ele vai desenvolver todos os seus processos mentais, como argumentar, criticar, dar opinião, inferir, sintetizar, relatar, calcular, fantasiar, imaginar, entre outros inúmeros processos de que toda pessoa necessita para poder acompanhar os estudos e desenvolver a cognição.

O uso das imagens deveria ser mais explorado na escola, em qualquer disciplina, com o objetivo de facilitar a construção de significados dos conceitos. Na maioria das vezes, as práticas de ensino estão limitadas ao uso de livros didáticos e a textos narrativos com vocabulários distantes do conhecimento de mundo dos alunos. Isso prejudica o aprendizado de todos, e muito

mais dos alunos surdos, que necessitam de estratégias visuais para apreenderem. Sendo assim, ressaltamos a necessidade de haver uma política linguística que contemple o ensino de língua portuguesa com estratégias visuais, partindo do princípio de que o ato da leitura em língua portuguesa é fundamental para que o aluno surdo possa desenvolver melhor a escrita. Essas estratégias visuais de ensino irão favorecer todos os alunos em uma turma inclusiva: tanto os alunos surdos, quanto os alunos ouvintes. Práticas pedagógicas pensadas a partir da lógica visual e bilíngue são fundamentais. Se a língua de sinais for a língua de instrução e uma língua de circulação livre no ambiente escolar, a autoestima e a autoconfiança facilitarão os processos de aprendizagem. Acreditamos que, dessa forma, o aluno surdo terá um desenvolvimento, com melhores resultados, sobre a leitura de mundo e, conseqüentemente, melhor compreensão da língua portuguesa, nas modalidades de leitura e escrita.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2011a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei n. 12.319, de 1° de setembro de 2010. *Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.* Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.* Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Institui o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.* Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência.* Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 4 out. 2019.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CASTRO, M. G. F. *Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

CASTRO, M. G. F.; SANTOS, K. R. O. R. P. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F. A. A. (org.). *Surdez: comunicação, educação e inclusão.* Curitiba: CRV, 2018.

DUARTE, M. *Breve introdução à história do humanismo secular.* Disponível em: [www.miguelduarte.net/humanismo-secular/historia-humanismo-secular.html](http://www.miguelduarte.net/humanismo-secular/historia-humanismo-secular.html). Acesso em: 10 out. 2019.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Metáfora na LSB: por debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz? *ETD – Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista>. Acesso em: 23 out. 2019. NÃO ESTÁ REFERIDO NO TEXTO

FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica.* Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2004.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. et al (org.). *Letramento: referências na educação e na saúde.* São Paulo: Plexus, 2006.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2003.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. I. L. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 65-80.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da educação especial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*, v. 23, n. 28, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>. Acesso em: 11 out. 2019.

KELMAN, C. A. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 2, jan./jun. 2010.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.; DORZIAT, A.; FERNANDES, E. (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015, 7ª. ed.

KELMAN, C. A. *Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2*. Rio de Janeiro: IHA, 2011. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/2011/10/06/letramento-do-aluno-surdo-consideracoes-sobre-comprensao-e-escrita-em-l2/>. Acesso em: 8 out. 2019.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

LODI, A. C. B. Pluralismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

MOURA, D. R. *O uso da Libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-SP, São Paulo, 2008.

QUADROS, E. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROCHA, S. M. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIGOTSKI, L. La psicología y la pedagogia del deficiente infantil. In: VIGOTSKI, L. *Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1924/1989, p. 53-72.

VIGOTSKI, L. El defecto y la compensación. In: VIGOTSKI, L. *Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1929/1989, p. 27-40.

VIGOTSKI, L. El colectivo como fator para el desarrollo del niño con defecto. In: VIGOTSKI, L. *Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1931/1989, p. 173-193.

VIGOTSKI, L. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 71, p. 23-44, 1929/2000.

VIGOTSKI, L. Quarta aula: A questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2012.

WEI, L. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (org.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Willey-Blackwell, 2013. p. 26-51.