

ANTONIO, L. C. O.; PRADO, R. Educação Bilíngue, Letramento Visual e a importância da formação docente para o ensino de alunos surdos. *ReVEL*, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. [www.revel.inf.br]

EDUCAÇÃO BILÍNGUE, LETRAMENTO VISUAL E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Luiz Cláudio de Oliveira Antonio¹
Rosana Prado²

lcoliveira@ines.gov.br
rosanaprado@ines.gov.br

RESUMO: A educação para todos vem se destacando no Brasil e no mundo. A Educação de Surdos, no Brasil, vive o impasse entre Políticas Públicas de Inclusão e legislação que garante uma educação bilíngue com instrução em Libras e Língua Portuguesa escrita. Este estudo objetivou apresentar aspectos da Educação Bilíngue para Surdos, na relação com as políticas públicas de educação, além de refletir sobre formação docente e letramento visual. Para tal, realizamos uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, como parte dos estudos do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/UFF. Assim, apontamos marcos constitutivos da Educação de Surdos, na intenção de contribuir com reflexão na tentativa de elucidar questões em torno da Visualidade, da Língua de Sinais e da Semiótica, bem como da Educação Bilíngue. Tomamos por pressupostos teóricos Campello (2023), Lebedeff (2010), Tardif (2012), Santaella (2007) entre outros, intencionando aproximar os campos epistemológicos e possibilitar novo olhar para as práticas pedagógicas em voga na Educação de Surdos. Apontamos o Letramento Visual como via de compreensão de mundo e a potencialidade existente na interpretação semiótica da linguagem. Por fim, destacamos três desafios para a educação de surdos: estreitar relações entre políticas públicas inclusivas, educação bilíngue de surdos e práticas escolares, compreender que os surdos pensam em uma língua e escrevem em outra língua e promover formação de professores para que utilizem uma língua visual e acessível e a partir da língua e da cultura conhecer e abraçar a luta dos surdos pela escola bilíngue de direito para alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Visual; Visualidade; Formação Docente; Educação de Surdos.

ABSTRACT: Education for all has been gaining prominence in Brazil and around the world. Deaf's Education in Brazil is experiencing an impasse between Public Inclusion Policies and legislation that guarantees bilingual education with instruction in Libras and written Portuguese. This study aimed to present aspects of Bilingual Education for the Deaf, in relation to public education policies, in addition to reflecting on teacher training and visual literacy. To this end, we carried out an exploratory bibliographical research, as part of the studies of the Professional Master's in Diversity and Inclusion/UFF course. Thus, we point out constitutive milestones of Deaf Education, with the intention of contributing to reflection in an attempt to elucidate issues surrounding Visuality, Sign Language and Semiotics, as well as Bilingual Education. We take theoretical assumptions from Campello (2023), Lebedeff (2010), Tardif (2012), Santaella (2007) among others, intending to bring the epistemological fields closer together and enable a new look at the pedagogical practices in vogue in Deaf Education. We point to Visual Literacy as a way of understanding the world and the potential that exists in the semiotic interpretation of language. Finally, we highlight three challenges for deaf education: strengthening relationships between inclusive public policies, bilingual education for the deaf and school practices, understanding that deaf people think in one language and write in another language and promoting teacher training to use a language visual and accessible and based on

¹ Mestrando em Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense – UFF; Tradutor e Intérprete de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF; Professora Adjunta no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

language and culture, understand and embrace the struggle of deaf people for a bilingual law school for deaf students.

KEYWORDS: Visual Literacy; Visuality; Teacher Training; Deaf's Education.

Introdução

A luta por uma educação que atenda a todos vem se destacando nos processos políticos no Brasil e no mundo. As políticas públicas orientam que as escolas precisam estar preparadas para atender a diversidade. Assim, são criados setores e serviços que embasam a educação das minorias historicamente excluídas, na formação de uma escola inclusiva e democrática. No entanto, quando falamos de educação democrática para surdos, é preciso considerar condições de acesso, valorização e viabilização de língua e cultura surda nas escolas. Nos preocupa pensar que a sociedade e a educação de maneira ampla ainda acumulam muito pouca experiência histórica e social com uma Educação Bilíngue para surdos.

A organização escolar vigente não favorece as manifestações da língua e da cultura surda, assim como não possibilita a experiência com a diversidade. Reiterando essa questão ao considerar os estudos de Lima (2004: 84) ao afirmar que:

Os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) produzidos pelas falas veiculadas pelos discursos dos órgãos oficiais que se comprometem com as diretrizes da política educacional, por um lado propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais e a língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas pela escola, porém, por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes. E mais do que isso, não levam em consideração sua diferença concreta: a surdez.

Dessa maneira, uma vez tendo sua cultura e língua dificultadas, a tendência da comunidade surda é se tornar, cada vez mais, resistente às propostas de educação inclusiva. Instala-se um impasse que tensiona a relação entre indivíduo surdo, cultura e sociedade. Diante de tal situação, a necessidade de democratização da escola pública se remete a uma educação crítica que permita aos indivíduos surdos questionarem e participarem do processo educacional do qual são constituintes. De acordo com Adorno (2006) é preciso romper com a educação como simples apropriação de instrumental técnico e prescritivo para o sucesso e eficiência social, enfatizando a necessidade de se pensar a educação como possibilidade de elaboração histórica a partir do contato com o outro não idêntico a si mesmo. Ou seja, a possibilidade de novas elaborações a partir da diferença, que é constituinte de todos os indivíduos, mas também do respeito às demandas advindas dessa diversidade.

Assim, ao pensar sobre a necessidade de elaboração histórica da educação de pessoas surdas, surge a necessidade pelo aprofundamento do estudo.

Embora a proposta de Educação Bilíngue possa ser datada, no Brasil, a partir dos movimentos da década de 90, é preciso esclarecer que somente nos anos 2000 começamos a vislumbrar ações efetivas em busca de tal proposta educacional. Assim, percebemos que historicamente em nosso país as políticas de atenção ao não hegemônico, canônico e/ou às minorias somente são instauradas por meio de dispositivos legais que as estabelecem.

Nesse sentido, (re)lembramos que somente a partir de 2002, tais movimentos emergiram, iniciados pela Lei nº 10.436/2002 (que reconhece a Língua de Sinais como forma de comunicação da Comunidade Surda Brasileira), seguida do Decreto nº 5.626/2005 – regulamentador desta Lei, da Lei de regulamentação da profissão de Tradutores Intérpretes de Libras (Lei nº 12.319/2010), da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), da Lei nº 14.191/2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) no tocante a modalidade de Educação Bilíngue de surdos, entre outras.

Não obstante, a partir dos anos 2000, um novo panorama na educação brasileira surgiu de forma a implementar o disposto nos dispositivos legais no que se refere à escolarização de sujeitos surdos. Obviamente, grandes foram os esforços que ainda perduram nos dias atuais. Na realidade, o que está preconizado nos dispositivos legais, por vezes, estão engendrados no campo das ideias que mais se configuram em perspectivas utópicas que de fato ações efetivas de desenvolvimento humano, social e educacional.

Nessa lógica, salientamos que a Educação Bilíngue apontada pelos os estudos como ideal para os surdos brasileiros não é a que vemos delineada nos discursos políticos, no imaginário de grande parte da sociedade ou na prática cotidiana das escolas inclusivas. Essa educação pressupõe não somente a Língua de Sinais como língua de instrução (meio pelo qual os surdos desenvolver-se-ão), como também outras ações e organizações de ordem linguística e cultural que possibilitarão a implementação da Educação Bilíngue no sistema escolar regular de ensino.

Por ora, nos ateremos a Albres (2010) ao discutir que o processo de escolarização de surdos extrapola o simples “incluscionismo” destes sujeitos e a contratação de profissionais intérpretes de Libras, urge

adaptações dos interlocutores no espaço físico, dos materiais, das estratégias em sala de aula, assim como formação continuada dos professores, contratação de professores especializados (intérprete, professor de Libras,

professor de Língua Portuguesa como segunda língua), organização do horário para realização de atividades complementares com o professor especializado, aquisição de recursos materiais, (...) (Albres 2010: 63)

Nitidamente, as ações que permitem que as crianças surdas sejam bem atendidas e direcionadas são mais amplas do que se imagina. A autora aponta para uma reformulação de concepção da escola em detrimento do aluno, o que significa dizer que os agentes educacionais precisam estar cientes, conscientes e preparados, os materiais devem ser adequados, os professores precisam de formação específica, os horários devem estar dispostos para promover a aprendizagem do alunado surdo.

Em outras palavras, não é o aluno quem deve se adaptar à escola e ao conteúdo, mas tudo em torno dele deve ser adequado para seu estudo; no entanto, não caímos no equívoco de compreender a terminologia adaptação como tomar elementos do hegemônico para aplicar neste contexto. Não é sobre isto que estamos discutindo. A adaptação aplicada neste contexto diz respeito a literalmente lançar mão de práticas adequadas para tal, isto é, ressignificar nossa compreensão e redirecionar a prática pedagógica.

Sendo assim, nosso objetivo é apresentar aspectos da Educação Bilíngue para Surdos, na relação com as políticas públicas de educação, além de refletir sobre a importância da formação docente e de alguns conceitos que vêm sendo esmiuçados por estudiosos do campo nos últimos anos. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, cujo conteúdo é parte dos estudos realizados durante o curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador a análise mais aprofundada de estudos anteriores e uma exploração mais ampla do tema abordado. Ao realizarmos uma revisão de literatura sobre o tema pesquisado, tivemos a oportunidade de entrar em contato com várias experiências, estudos e práticas voltadas para educação de surdos e elaborar uma análise mais consistente sobre a temática.

Importa-nos, dessa forma, corroborar com as reflexões estabelecidas por tais pesquisados e contribuir para a formação de escolas democráticas que atendam alunos surdos, onde os alunos possam ser reconhecidos como sujeitos centrais do fazer pedagógico, considerando as questões linguísticas e culturais tão importantes para a formação humana e vida em sociedade.

1. Educação Bilíngue de Surdos

Como se percebe em estudos de Lima (2004), Meireles (2010) e Witkoski (2011), quando a escola recebe um ou mais alunos surdos, logo surgem as falas pela necessidade de intérpretes, uso da Libras, de professores bilíngues, entre outros. No entanto, a escola e seus profissionais não estão aptos a lidar com uma Educação Bilíngue para surdos. Não conhecem a cultura surda e nem a maneira como estes indivíduos estruturam seu pensamento em uma língua que é gestual-visual e não se organiza na mesma lógica da língua da maioria, que é oral. Esta situação pode ser comprovada pelo relato de Witkoski (2011: 140) em observações realizadas para estudos sobre educação de alunos surdos em uma escola pública:

A hegemonia da Língua Portuguesa também esteve presente nos conteúdos e estratégias metodológicas utilizadas, na medida em que estes se condicionaram a oralidade, como, por exemplo, no ensino de vogais, consoantes, encontros vocálicos, encontros consonantais e divisão de sílabas. A ênfase de construção das palavras foi ensinada com base fonética, como, por exemplo, quando a professora tentou ensinar a separação de sílabas mediante critérios de sonoridade. Como no dizer da mesma, em modalidade bimodal: –se separa de acordo com a pausa da voz, ilustrando com palavras diversas.

A exemplo do relato anterior observa-se que, na maioria das escolas, o aluno surdo é colocado em sala de aula inclusiva, com intérprete, professor de apoio ou professor de Libras e algumas vezes com o suporte do Atendimento Educacional Especializado/AEE, no contra turno. No entanto, estas redes de assistência não atendem às demandas de alunos surdos se não estiverem voltadas para as questões específicas de formação de identidade, língua e cultura surda. Assim, por meio de providências equivocadas, se estabelece uma rede de assistências politicamente corretas e se o aluno não atinge o sucesso acadêmico e não se adapta às engrenagens do sistema, fica instituída a ideia de que foi feito o melhor possível, foi disponibilizado o que a legislação orienta e isso não causa um incômodo a ponto de pôr em risco a ordem estabelecida. Assim, o Estado se exime da responsabilidade diante da possibilidade da exclusão.

No entanto, o fracasso escolar de alunos surdos vem sendo evidenciado diante do não acesso aos saberes escolares, não participação, não compartilhamento de pensamentos e ideias. No caso dos alunos surdos, essa tem sido uma realidade nas escolas públicas brasileiras e provoca-nos pensar sobre as possibilidades de problematização dessa realidade e sua possível superação.

A partir dos dispositivos legais, algumas concepções sobre o Bilinguismo vêm sendo exploradas, no campo da Educação de Surdos. É comum a percepção de que a coexistência de duas línguas no espaço escolar é o suficiente para determinar o status

bilíngue que idealizamos. No entanto, o bilinguismo na educação de surdos vai além do uso de duas línguas e se insere nos estudos que preconizam a compreensão do pensamento por meio da visualidade.

Comumente, a educação inclusiva (de surdos) não leva em consideração a experiência visual que estes sujeitos carregam consigo, tampouco compreende que sua organização mental (linguística) acontece diferente dos sujeitos que organizam o pensamento por meio de uma língua oral. Logo, parece-nos que basta, nessa concepção, a inserção do sujeito - por vezes sem intérprete de Libras - em sala de aula para que o sentimento de “dever cumprido” se concretize.

No entanto, comungamos com Quadros (2012) ao afirmar que o Bilinguismo se aplica no que diz respeito ao “uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (Quadros 2012: 189), se afastando da ideia de que somente o convívio com/das línguas é o suficiente para conceber um espaço bilíngue.

Logo, para que o sujeito desenvolva a habilidade de uso das línguas descrito por Quadros (2012), é preciso estabelecer um ambiente escolar nos moldes do pontuado por Albres (2010), isto é, um ambiente escolar cujas práticas e métodos de ensino perpassem por uma concepção educacional que privilegie o desenvolvimento de ambas as línguas a partir da organização cognitiva dos surdos.

Nessa direção Campello (2023: 51) afirma que “Os sujeitos Surdos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não surdos.” Estas referências são elucidadas pela autora por meio da Visualidade:

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos visuoespaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender. (Campello 2023: 55)

A autora busca esclarecer que a imagem deixa de ser para o surdo meramente um coadjuvante no discurso, outrossim a imagem é o próprio discurso, uma vez que a natureza da Língua de Sinais é de cunho imagético, visual e não auditivo conforme as demais línguas (orais). Portanto, as referências diferentes das dos não surdos expostas por ela, dizem respeito exatamente a esta experiência visual que é peculiar dos surdos.

Ora, se a escola não compreender esta ideia, não irá ressignificar-se, e certamente não utilizará a matriz imagética com função linguística não

oportunizando o desenvolvimento ideal e pleno dos educandos. Portanto, é nesse sentido que entendemos que a escola, conforme Albres (2010), precisa se (re)organizar: modificando seu olhar de compreensão sobre a aprendizagem e os caminhos metodológicos, ressignificando e direcionando suas práticas para uma concepção de acuidade visual sofisticada.

Assim, para que a escola se modifique e se estruture para entender e viabilizar as necessidades linguísticas, culturais e visuais de alunos surdos é necessário que sejam efetivadas políticas públicas que se contraponham ao atual modelo de escola. Skliar (2003: 86) afirma que:

A proposta da educação bilíngue para surdos, partindo-se de uma perspectiva política, pode ser definida como uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização de surdos nas últimas décadas.

De acordo com a afirmação de Skliar percebe-se que a Educação Bilíngue para alunos surdos se configura como mais do que o simples ensino de duas línguas, mas como uma nova narrativa pedagógica que deve estar inserida, não apenas, num campo linguístico, mas sim numa dimensão política no que se refere às suas elaborações e práticas pedagógicas.

Educar é um ato político e a Educação Bilíngue para surdos é fundamental também para o desenvolvimento da consciência política para entender a educação de surdos como uma efetivação de direitos humanos. Os projetos de Educação Bilíngue não devem se restringir à utilização de duas línguas, como uma – tolerância ao uso de uma língua minoritária. Mas, antes devem se constituir como políticas públicas de educação e afirmação dos direitos humanos. Sobre esta problemática, Skliar (2003: 91) afirma que:

Se a tendência contemporânea é fugir – intencional e /ou ingenuamente- de todo debate que exceda o plano estrito das línguas, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico da educação especial, em mais uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre a surdez e os surdos; em síntese, a educação bilíngue pode se transformar numa – metodologia, não histórica e despolitizada.

Partindo das reflexões anteriores, podemos considerar que o conceito de bilinguismo se insere em uma perspectiva que vai além da adição de duas línguas como é previsto pelo MEC. Bilinguismo, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado a partir da relação e da significação que estas línguas assumem nos diferentes contextos sociais em que seus usuários estão inseridos. Com base nessa constatação, faz-se necessário refletir sobre acessibilidade quando esta se refere a

uma língua em contexto escolar. Considerando que toda língua constitui e é constituída por uma cultura, não se pode negligenciar o fato de que tanto a Língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa se constituem a partir de universos culturais próprios e diferenciados. Então, pensar uma Educação Bilíngue para surdos, implica necessariamente em considerar um ambiente escolar bicultural. Nessa perspectiva, Quadros (2008: 28) afirma que:

Uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos.

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

Portanto, quando se considera uma Educação Bilíngue para crianças surdas, entende-se que essas têm o direito de acesso a uma língua natural que lhe sirva de intermediação com o meio e lhe possibilite construções cognitivas significativas. Assim, pode-se considerar que o bilinguismo na educação de surdos vai além de uma perspectiva linguística e do desenvolvimento de habilidades em mais de uma língua, como acontece no caso de indivíduos ouvintes.

Quando é feita referência a uma Educação Bilíngue para surdos, considera-se uma dimensão pedagógica e política desta educação, no sentido de que as crianças que usam uma língua diferente da língua oficial do país, têm o direito de serem educadas na sua língua natural. De acordo com Skliar (2005), uma educação democrática para indivíduos surdos, está estreitamente relacionada à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os surdos pensam como possível e de como estes mesmos indivíduos reconstroem o próprio processo educacional. Dessa maneira, para Skliar (2005: 26) quando se faz referência à uma educação democrática para indivíduos surdos considera-se:

A potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de

estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania.

Atentando para as potencialidades dos indivíduos surdos na perspectiva de Educação Bilíngue, faz-se necessário pensar o currículo de maneira que contemple tanto as necessidades linguísticas e culturais, como a aquisição de conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve pensar as singularidades dos alunos surdos, mas ao mesmo tempo, deve ser uma escola regular de ensino.

Uma política de Educação Bilíngue para surdos deve ser entendida como construção histórica, social e cultural de práticas discursivas e não discursivas sobre a surdez, que se constroem e perpassam a sociedade como relações de poder e saber que atravessam esse processo. A Educação Bilíngue precisa ser entendida como uma postura política de representação dos indivíduos surdos e dos movimentos de resistência às ideologias dominantes e aos discursos hegemônicos da escola e das políticas públicas de educação.

2. Formação de Professores bilíngues para surdos

Tratar a respeito de formação docente, a princípio, nos parece complexo, afinal se não fosse assim, certamente, já teríamos superado inúmeras inquietações no campo da Educação brasileira.

No entanto, não podemos nos furtar a tocar nesta temática, cuja natureza é fundamental e latente para o bom desenvolvimento dos processos educacionais sistemáticos. Na verdade, se partirmos do pressuposto que aprendizagem decorre da mediação, então podemos afirmar que cumprimos o intuito na discussão da importância da figura docente; isto porque mesmo em situações de aprendizagem, onde a mediação ocorre por meio de um material didático, entendemos que este assume o papel docente neste contexto.

É necessário, portanto que entendidos tais pressupostos, o professor compreenda seu papel no processo educacional e na vivência de seus alunos, para mediar o mundo crítico e incentivar a prática de pesquisa a fim de (re)conhecer, (re)descobrir o mundo e seus saberes implícitos.

No tocante ao aluno surdo, o professor deve possuir uma visão diferenciada e esclarecida no que se refere às suas necessidades educativas específicas. O educador como mediador e estimulador da criticidade e cidadania, munido de conhecimento,

colabora para a promoção de uma política educacional mais satisfatória, e principalmente desenvolve práticas pedagógicas eficientes e apropriadas para o desenvolvimento pleno de cidadania e do conhecimento em seus educandos.

Considerando ainda as ressignificações escolares propostas para uma Educação Bilíngue, Quadros (2008) alerta para as necessidades na formação de professores bilíngues. Esses professores, segundo a referida autora, devem ministrar suas aulas em Língua de Sinais, que é a língua natural dos alunos surdos. Os conteúdos e as informações devem chegar aos alunos por meio da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa deve ser trabalhada em momentos específicos, conscientizando os alunos que se trata de outra língua com estrutura diferenciada. Acrescentamos ainda a necessidade de as aulas serem pensadas considerando uma organização visual, sem a qual os alunos surdos não terão uma compreensão efetiva. Não podemos considerar a necessidade de aulas adaptadas, mas sim o direito que estes alunos têm às aulas pensadas, planejadas e realizadas para alunos surdos com base em sua lógica visual /espacial de pensamento.

Cabe ressaltar que de acordo com Quadros (2008: 33):

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

No entanto, resultados de estudos, como de Meireles (2010), Campos (2008) e Lima (2004), as propostas bilíngues têm se estruturado muito mais na perspectiva de proporcionar o acesso à Língua Portuguesa para que por meio desta os alunos surdos tenham contato com os saberes valorizados socialmente. Concordando com Quadros (2008), a Língua de Sinais brasileira parece estar sendo admitida nos contextos escolares, mas o Português continua sendo considerado a língua mais importante e o principal objetivo do currículo escolar. Portanto, faz-se importante atentar para o cuidado de não afirmar políticas públicas de educação, que em nome da inclusão, se refiram ao uso da Língua de Sinais como simples instrumental para o aprendizado da Língua Portuguesa.

Destarte, é preciso problematizar as práticas pedagógicas, as metodologias e perspectivas que estão sendo utilizadas em nossas salas de aula de forma a entender se são suficientes, satisfatórias e adequadas para a aprendizagem de nossos alunos surdos.

Segundo Tardif (2012) a ideia base das reformas na formação docente advém da necessidade de repensar essa formação não descartando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Para o autor, essa ideia base evoca um pensamento de formação de professores mais conscientes:

(...) expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores uma nova articulação de um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (Tardif 2012: 22-23).

Nessa perspectiva, é impossível discutirmos as práticas pedagógicas que envolvam desenvolvimento de educandos sem levar em consideração o próprio sujeito, sua identidade, cultura e língua, principalmente quando tratamos de sujeitos surdos como destacam Prado e Macedo (2016).

Essa situação se agrava no ensino de Língua Portuguesa para surdos porque, além da valorização de uma cultura centrada na cultura ouvinte, os profissionais não conhecem e não utilizam a língua de sinais com seus alunos e também não dominam metodologias visuais de ensino de segunda língua para surdos. Enquanto a Língua de Sinais não for considerada a primeira língua de alunos surdos e o ensino não acontecer essencialmente de maneira visual, os surdos continuarão enfrentando sérias barreiras em seu aprendizado. (Prado e Macedo 2016:150).

Paralelamente Albres (2010) aponta que

o conhecimento do professor sobre aspectos da surdez (diagnóstico, história da Educação de Surdos, multiculturalismo, desenvolvimento de linguagem e cognição dos surdos, conhecimento aprofundado sobre as características gramaticais da Língua de Sinais etc.) é muito significativo no trabalho com as crianças surdas. (Albres 2010:69)

Entendemos que tais aspectos coadunam ao proposto por Prado e Macedo no tocante a compreensão do sujeito surdo e sua condição para uma boa prática pedagógica. Ademais, não defendemos o conhecimento sobre a surdez (nos termos de Albres) na intenção de enaltecer os aspectos clínicos, antes, porém concordamos com a autora no sentido de fornecer aos professores um pano de fundo ou alicerces que promoverão uma ação educacional adequada.

Em outras palavras, devido a uma herança oralista³ na educação de surdos, comumente se concebe que a criança surda irá compreender se fizer leitura labial, se utilizar aparelhos de amplificação sonora (AASI) ou se fizer acompanhamento fonoaudiológico. Importa que tais saberes do senso comum sejam superados a fim de possibilitar a real implementação da Educação Bilíngue.

³ Segundo Albres (2010: 28) na proposta do Oralismo “a criança, desde a tenra idade, já deve ser submetida a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva e que consiste no aproveitamento dos resíduos auditivos para possibilitar a discriminação dos sons que ouve”.

Nesse sentido, defendemos uma formação docente que procure compreender, principalmente, os aspectos do multiculturalismo e do desenvolvimento da linguagem que servirão de arcabouço essencial de desconstrução de práticas pedagógicas inadequadas e ineficientes para a criação de uma nova cultura escolar, baseada em estratégias e experiências que possam ser pensadas e vividas de maneira visual, acessíveis e confortáveis aos alunos surdos.

Embora nosso olhar se direcione intrinsecamente aos surdos, é preciso elucidar que educar com base em/para o multiculturalismo é indiscutivelmente essencial na escola da atualidade, afinal

O objeto da educação, repito, é escolher, identificar quais elementos culturais precisam ser ensinados e assimilados pelos alunos para que se tornem mais humanizados e descobrir planejar os meios, as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Padilha 2014: 124)

A reflexão da autora diz respeito à formação consciente e política do sujeito, ou seja, formar sujeitos críticos capazes de questionar e ser agentes de sua própria história, não no sentido da autogerência desprovida de propósito, mas no sentido de libertar-se do hegemônico para construir o novo, o real, o belo, o significativo.

No entanto, não nos propomos neste texto analisar ou desmerecer a composição dos Currículos dos cursos de licenciatura; nossa intenção é atentarmos para a direção que a formação docente vem apontando e propor uma reflexão crítica sobre o fazer/formação docente com vistas a redirecionar e valorizar o sujeito (professor) reflexivo.

3. Letramento Visual e Semiótica

Para compreender o Letramento Visual é preciso, em primeiro lugar, entendermos o conceito de alfabetização e letramento, que estão inter-relacionados quando nos referimos ao processo de aprendizado de leitura e escrita.

Magda Soares, referência nos estudos sobre este tema, entende que alfabetizar é ensinar o indivíduo a ler e escrever, possibilitando a aquisição de uma tecnologia. Quando falamos de alunos ouvintes, essa tecnologia se remete à associação entre o som da fala e sua representação escrita - a relação entre fonema e grafema. De acordo com Prado e Costa (2017:11):

(...) para alunos surdos, a aquisição do domínio do código escrito não acontecerá por meio da mecânica de associação entre som e fala, mas por intermédio da relação entre duas imagens diferentes. Alfabetizar um aluno surdo significa ensinar a estabelecer associação entre a imagem da palavra escrita com a imagem do sinal representativo do significado. Ou seja, a palavra escrita é uma imagem que o remete ao significado representado por

outra imagem. Assim, alfabetizar alunos surdos pressupõe didáticas e organizações de ensino diferentes daquelas observadas na organização de propostas direcionadas aos alunos ouvintes

Então, entendemos que a alfabetização de crianças surdas e ouvintes acontecem de maneiras diferentes. No entanto, Soares destaca ainda, outra dimensão no processo de aquisição de leitura e escrita, que ela chama de letramento. Assim, a autora nos afirma que letramento “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares 2016: 39).

Nesse sentido, a autora busca elucidar que a prática de leitura e escrita, ou seja, o ato efetivo de ler e escrever não são dissociados, em hipótese alguma, da vida social dos sujeitos; em outras palavras, a gente lê e escreve para comunicar algo, e este algo faz sentido culturalmente, no convívio entre os pares, no cotidiano.

Outrossim, salientamos com essa linha de pensamento que a prática de ensino de leitura e escrita pautada na repetição ou associação de fonemas silábicos em orações preestabelecidas, tais como “Bia é a babá do bebê” em nada representa as práticas sociais se caracterizando, portanto, em exercícios maçantes de repetição que não promovem no educando sinapses neurais significativas dificultando a apreensão satisfatória do ato de ler e escrever.

Portanto, dominar o sistema, a mecânica da leitura e escrita (ser alfabetizado) não é suficiente para constituir-se um leitor, tendo em vista que a técnica permite relacionar fonemas e grafemas (no caso de alunos ouvintes) para compor um vocábulo, mas não garante que o sujeito será capaz de compreender o que se lê ou produzir um texto compreensível.

Em síntese, alfabetizar, nas palavras de Soares (1995), é fornecer o domínio da técnica para compor vocábulos, palavras; ao contrário de letrar, que oportuniza o sujeito o domínio da técnica, porém com a capacidade de compreensão e produção de textos escritos.

Entendidos estes pressupostos, devemos esclarecer que não consideramos a alfabetização de surdos da mesma maneira que dos ouvintes, tal qual definida por Soares (1995) como a codificação de fonemas em grafemas, uma vez que os surdos aprendem a ler por imagem e não pela relação dos sons das letras com suas respectivas escritas. No entanto, entendemos como adequada para alunos surdos a concepção de letramento a partir das experiências sociais com a leitura e escrita. Ao aprender a leitura e escrita de maneira visual, os alunos surdos o fazem pela

importância social que a escrita adquire no mundo letrado atual, portanto, a leitura e escrita precisam fazer sentido e serem significativas.

Uma vez compreendido que o conceito de letramento se adequa ao aprendizado de alunos surdos, nos deteremos ao conceito de Letramento Visual, fazendo menção a Lebedeff (2010) e Taveira e Rosado (2017) para compreender tal conceito. Para os autores, o Letramento Visual está ligado à aprendizagem significativa da Língua Portuguesa escrita por surdos, tomando por base a Visualidade.

Entendamos primeiro do que se trata a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por surdos. Embora no campo da Educação de Surdos, este seja um discurso estabelecido, importa-nos esclarecer aos leitores não familiarizados com o campo do que se trata tal discurso. Segundo o Decreto 5.626/05 ao tratar da formação docente no artigo 13º orienta que

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (Brasil 2005: art 13)

O texto legal aponta para a compreensão que os alunos surdos devem aprender a Língua Portuguesa como segunda língua (na modalidade escrita) a partir da ponderação de que o curso de formação de professores deve prepará-los para tal realidade. Esse apontamento torna-se óbvio ao passo que tomemos por entendimento que os surdos por não possuírem acesso à Língua Portuguesa por meio do canal auditivo somente o terão por meio do sentido da visão. Logo, faz sentido afirmar que tal aprendizagem se dê unicamente por meio da escrita.

Assim, pensar em letramento de alunos surdos significa considerar que as informações não podem ser apresentadas de maneira oral, as palavras não devem ser desmembradas de acordo com a lógica fonética e os textos não são vistos como representações da fala. Para o indivíduo surdo, cada palavra é uma imagem e essa imagem pode ser decomposta e compreendida, mas não pode ser fragmentada com base na lógica da oralidade. (Cruz e Prado 2020: 196)

No entanto, não estamos tratando ainda de Visualidade, mas de modalidade – meio pelo qual a aprendizagem será ofertada/recebida. A Visualidade, em contrapartida, não se limita ao sentido da visão; ela abarca fatores infinitamente mais amplos que estes.

Prado e Antonio (2023) discutem esse tema afirmando que é “importante considerar que a base do pensamento dos surdos também é visual, ademais, a identidade e cultura de igual modo estão baseadas na visualidade”. Prado e Antonio (2023: 187) estão em consonância com Quadros (2012: 196) ao afirmarem que “As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes”.

Destarte, a Visualidade que ora estamos pautando concerne à experiência visual que os sujeitos surdos possuem ao relacionar-se com o mundo; tem a ver com o modo de enxergar o mundo e pensar sobre ele.

Ora, o “olhar” para os surdos não se limita à capacidade de ver, na realidade o olhar é a porta da comunicação, é a porta da interação, é a porta da linguagem. Assim, é por meio dela – visão – que os surdos se estabelecem no mundo, conceituam o mundo, daí advém a concepção que o pensamento do surdo é visual e ininteligível aos ouvintes, pois estes não estabelecem a mesma relação que eles.

Campello, importante pesquisadora surda, nos impulsiona a compreender que as crianças surdas crescem fazendo ajustes cheios de significado por meio da Visualidade intermediado pela (inter)semiótica:

Em relação à captação de sinais e sua percepção visual só faz sentido quando se imerge a estrutura da Libras para se expressar de acordo com as nuances das gravuras ou dos filmes. O filme de cinema ou um documentário, cuja imagem aparece na tela ou nas gravuras, são traduzidos imagetivamente por meio de Libras. Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Não é um gesto ou uma mímica, e sim signo. (...). Podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Praticando ou usando os discursos em Libras, lá demonstram muitos, e ricos, recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda que é desconhecido pela maioria. (Campello 2023:54)

A afirmação da autora corrobora com o que tecemos até aqui, no sentido de reafirmar que a Visualidade se refere a um desenvolvimento natural e peculiar dos surdos, que permite uma compreensão multidimensional do mundo e do que o rodeia por meio da Língua de Sinais.

Mas, qual seria a relação (inter)semiótica que estamos tratando?

Santaella (2007) responde dizendo que Semiótica tem etimologia grega da raiz *semeion*, entendida como a ciência que estuda os signos, que estuda todas as linguagens. Nesse sentido, pontuamos que a Visualidade (imagens, filmes, relações

presenciais e acontecimentos captados pela visão) é uma linguagem, uma vez que funciona como meio de comunicar algo; contudo é interessante e potente refletir que, por conseguinte a(s) Língua(s) de Sinais – língua utilizada pelos surdos – também são estabelecidas por meio da Visualidade. É nesse ponto que afirmamos e coadunamos com Campello no tocante à semiótica imagética.

Sendo assim, podemos entender que o letramento visual se relaciona com experiências sociais de leitura e escrita vividas por meio de conhecimentos acessados visualmente. A compreensão de imagens e as experiências sociais com a sociedade letrada acontecerão na medida em que os alunos surdos forem estimulados a prestar atenção aos traços constitutivos das imagens e serem levados a compreender contextos visuais estabelecidos por meio da Língua de Sinais e de experiências visuais.

Ao nos remetermos às questões visuais no ensino e aprendizado de alunos surdos, não estamos considerando, apenas, o uso de imagens e sim todo um contexto percebido de maneira visual e a necessidade que o professor deverá ter de pensar a sua aula e propostas pedagógicas a partir da Língua de Sinais que é uma língua visual. Neste caso, conhecimentos e técnicas específicas serão necessárias, pois de acordo com Taveira e Rosado (2017: 27)

(...) no caso da escola, a imagem carece de atributos para agir como elemento educacional. É preciso o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo, incluindo outros sentidos além da visão. As características e os atributos do visual não podem ser desconsiderados no aprendizado. Igualmente não são habilidades que podem ser generalizadas ou atribuídas como naturais do surdo, porque requerem técnicas e informações teórico-práticas que precisam ser exercitadas.

Os alunos surdos não nascem com a acuidade e atenção visuais prontas. Apesar do potencial para o desenvolvimento do olhar mais perspicaz e aguçado, o aluno surdo só desenvolverá estas funções se for devidamente estimulado, a partir de uma didática visual específica para surdos. Portanto, é fundamental o reconhecimento de uma pedagogia visual capaz de sistematizar o conhecimento para o ensino de alunos surdos.

Após tantas reflexões, podemos compreender uma questão significativa na educação de surdos destacada por Prado (2019: 96):

O grande problema de ensinar surdos a ler e escrever é o fato das escolas e professores ainda não terem compreendido que os surdos não podem escrever na língua que pensam e não podem pensar na língua que precisam escrever. Sendo assim, para utilizarem a leitura e escrita, estarão sempre acionando mecanismos linguísticos diferentes e necessitarão de

metodologias que considerem práticas de letramento estabelecidas por meio da utilização da Língua de Sinais, de recursos e estratégias visuais de ensino.

Assim, podemos crer que um dos maiores desafios postos à educação de alunos surdos é a formação de professores que não acumulam experiência histórica com a Língua de Sinais e com a pedagogia visual, tão recentemente estudada e reconhecida por pesquisadores da área. É preciso desconstruir certos discursos arraigados na educação de surdos, como por exemplo, a crença de que alunos surdos apresentam “dificuldade” para aprender a Língua Portuguesa. E então, nos perguntamos: Serão os alunos surdos que apresentam dificuldade para aprender ou os professores que têm dificuldade de ensinar? Se os professores não conhecem a Língua de Sinais e metodologias visuais específicas para surdos, como poderão estimular a alfabetização, o letramento e dar o pensamento autônomo de seus alunos surdos?

Com essa indagação não estamos querendo dizer que a “culpa” é dos professores por não saberem ensinar aos surdos. Estamos, apenas, estimulando o pensamento crítico e alertando para a necessidade de formação e apoio aos docentes para que possam superar essa falta de experiência histórica com a diversidade e com a Língua e cultura surda.

4. Considerações Finais

Este estudo se preocupou em refletir sobre Educação Bilíngue, políticas públicas, formação docente e letramento visual de alunos surdos, considerando a importância do aprendizado de leitura e escrita para a vida em sociedade e no papel decisivo da formação de professores para o aprendizado de sucesso dos alunos surdos.

Percebemos avanço no que se refere às políticas públicas de inclusão e ao mesmo tempo, certa contradição nas orientações dos documentos legais que norteiam a educação de surdos. Enquanto a legislação afirma o direito dos surdos à Língua de Sinais e à Educação Bilíngue, as políticas públicas incentivam a inclusão de todos, com alunos surdos matriculados em turmas inclusivas, formada pela maioria de alunos ouvintes. Para agravar a situação, estas turmas contam com professores que desconhecem a Libras e o pensamento visual dos alunos surdos. E nos perguntamos: Como uma escola monolíngue (uso exclusivo do Português) vai garantir uma Educação Bilíngue (Libras e Português escrito) para alunos surdos?

Percebemos que a escola inclusiva ainda não encontrou caminhos para garantir a efetivação da Língua de Sinais e cultura surda no cotidiano escolar. Para dar conta do desconhecido (língua e cultura surda) as políticas públicas acionam mecanismos de compensação com a inserção de intérpretes de Libras e atendimentos em Salas de Recursos Multifuncionais. A comunidade surda reivindica os professores bilíngues que possam ministrar aulas em Libras e com relevância da compreensão do pensamento visual dos alunos surdos. Nesse bojo emerge a importância da formação de professores para o ensino de alunos surdos.

Professores de surdos precisam pensar suas aulas e propostas pedagógicas em uma perspectiva visual, considerando o uso da Língua de Sinais para intermediar todo o conhecimento e aprendizado da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A Libras deve ser a língua de instrução para que os alunos tenham acesso confortável a todo o conteúdo curricular de maneira visual. Aprender a ler e escrever se insere em práticas de alfabetização e letramento visual.

Ao pensar sobre os conceitos de alfabetização e letramento a partir de Magda Soares, destacamos a importância do letramento não apenas como a capacidade de decodificar palavras, mas como a habilidade em usar a leitura e escrita em práticas sociais significativas. Para tal, ficou clara a diferença nos mecanismos de compreensão da leitura e escrita entre alunos surdos (visual) e ouvintes (visual e auditivo), destacando a necessidade de uma pedagogia visual para o ensino de surdos, além da Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua dos alunos surdos.

Ao final deste estudo, destacamos três importantes desafios para a educação de surdos na contemporaneidade. Primeiro, estreitar as relações entre políticas públicas inclusivas, Educação Bilíngue de surdos e práticas cotidianas escolares. Segundo, compreender que os surdos pensam em uma língua e escrevem em outra língua, o que demanda a utilização de mecanismos diferentes e, portanto, é necessária metodologia específica de ensino para surdos. Em terceiro lugar e talvez o mais importante dos fatores, é a necessária e urgente formação de professores para que compreendam o pensamento dos surdos, utilizem uma língua visual e acessível e que possam a partir da língua e da cultura se munir de conhecimentos para abraçar a luta da comunidade surda por uma escola bilíngue de direito para os alunos surdos.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Teodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

ALBRES, Neiva de Aquino. *Surdos e Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

BRASIL. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. *Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Estudo de imagem: visualidade na educação de surdos. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; CASTRO JUNIOR, Gláucio de (Org.). *Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues*. 1 ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 47-70.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; Prado, Rosana. Educação Bilíngue e Letramento Visual: Reflexões sobre o ensino para surdos. *Revista Espaço*, v. 52, p. 179-201, 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*. Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto, 2010.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2004.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. *Educação Bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ)*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 113-126.

PRADO, Rosana. Pensando em Libras e Escrevendo em Português: Como assim? In: SÁ, Tatiane Militão de; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim (Org.). *Professores de Libras II: Estudos de Língua Brasileira de Sinais para o nível superior*. Jundiaí. SP: Paco editorial, 2019, p. 87-104.

PRADO, Rosana; ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira. Materiais Didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; CASTRO JUNIOR, Gláucio de (Org.). *Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues*. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 183-205.

PRADO, Rosana. COSTA, Maria da Glória S. da. Alfabetização e Letramento de alunos surdos. In: LIMA, Neuza Rejane Wille; PERDIGÃO, Luciana Tavares; DELOU, Cristina Maria Carvalho de. (Org.) *Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão*. vol. 4 Niterói, RJ: ABDIn: 2017.

PRADO, Rosana; MACEDO, Jeanie Liza Marques Ferraz de. Aquisição de Línguas por Crianças Surdas: A Importância do Letramento Visual. *RevistAleph*, v. 26, p. 140-154, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. O "BI" do bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, v. 1, p. 187-200.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 1995, p. 05-16.

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

SKLIAR, Carlos. Perspectivas Políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Orgs.) *Educação especial: múltiplas*

leituras e diferentes significados. Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil–ALB, 2003.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O Letramento Visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p.17 - 47.

VIGOSTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais*. v. 11, junho, p. 23-36, 2008. Disponível em: <<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvi/mento-psi-quico-da-crianc3a7a.pdf>> Acesso em: 25 jul 2023.

WITKOSKI, Silvia Andreis. *Educação de surdos e preconceito: bilingüismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.