



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**MATHEUS DANTAS DA SILVA**

**LETRAMENTO PARA SURDOS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2018**

**MATHEUS DANTAS DA SILVA**

**LETRAMENTO PARA SURDOS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nozângela Maria Rolim Dantas.**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

S586l Silva, Matheus Dantas da.  
Letramento para surdos: perspectivas e desafios no contexto escolar /  
Matheus Dantas da Silva. - Cajazeiras, 2016.  
45f.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP,  
2018.

1. Educação inclusiva. 2. Surdos. 3. Letramento. 4. Libras. 5. Práticas pedagógicas. 6. Língua portuguesa. 7. Segunda língua. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

**MATHEUS DANTAS DA SILVA**

**LETRAMENTO PARA SURDOS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO  
CONTEXTO ESCOLAR**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.**

Aprovado em: 13 / 12 / 2018

**Banca Examinadora:**



---

**Prof.ª Dr.ª Nozângela Maria Rolim Dantas  
(UAE/CFP/UFCG - Orientadora)**



---

**Prof.ª Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa  
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)**



---

**Prof.ª Dr.ª Hérica Paiva Pereira  
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)**

**A Deus primeiramente, pelo simples fato de ser um ser imensamente onipresente em minha vida, por não desistir de mim nos árduos momentos de fraqueza e de desmotivação. Aos meus pais (Raimunda e Antônio Dantas) e minhas irmãs (Rayssa e Rayanne), que sempre são coniventes com tudo que eu faço, me apoiando independentemente das circunstâncias.**

## **AGRADECIMENTOS**

Por me permitir sempre desfrutar de uma árdua, porém proveitosa caminhada,

A Deus, o nosso grande e eterno criador;

Pelas orientações e paciência,

À professora Dra. Nozângela.

Pelas relevantes contribuições teórico-metodológicas,

Aos professores das disciplinas ofertadas ao longo desse Curso de Graduação;

Pela partilha de ideias e desejos utópicos,

Aos colegas de curso;

Pelo apoio moral e emocional principalmente na condição de amigos,

A Maria de Lourdes, Patricia Dantas, Carlos Filho, Érica Rodrigues, Maria de Fátima, Ádila e Alessia Lopes.

Pela solidificação diária dos laços que perpassam as barreiras acadêmicas,

A Ana Cláudia e Raumenya Laicy, membros do nosso icônico grupo intitulado Trindade Profana;

Pelo suporte e atenção dada a nossa locomoção São Francisco – Cajazeiras-PB/Cajazeiras – São Francisco-PB,

Ao excelentíssimo prefeito e secretária de educação da cidade de São Francisco – PB, João Bosco Gadelha de Oliveira Filho (Joãozinho) e Fabrícia Soares da Silveira Oliveira, respectivamente.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as perspectivas e desafios do letramento na construção de educandos surdos diante dos desafios encontrados na sala de aula e na escola a partir da literatura pertinente ao assunto. As principais problemáticas dessa questão dizem respeito às práticas pedagógicas aplicadas no Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, estas que são reduzidas a ideia de que os surdos precisam se adaptar aos métodos de ensino para ouvintes. O atual contexto amplia a missão dos educadores e da escola na promoção do ensino-aprendizagem, porque preocupa, ao passo que motiva a buscar soluções realmente viáveis para a inclusão do aluno surdo no processo de letramento. As proposições encontradas na legislação fomentam um projeto educacional com ampla eficácia no que se refere a inclusão social, porém, sua efetivação ainda precisa de muitas compreensões, estruturações e avanços reais. As práticas pedagógicas ainda são muito dispares da realidade da sala de aula e das condições da escola. Para pensar essa temática tão complexa e instigadora, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se do método de pesquisa bibliográfica na qual tivemos como principais mediadores das discussões, autores como: Mantoan (2006), Rose (2011), Soares (2001), entre outros, como documentos oficiais, tais como: Lei de LIBRAS e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foram de fundamental importância para a compreensão e análise da literatura recorrente sobre a temática do surdo e do letramento. Assim, verificamos uma grande necessidade da escola enquanto mediadora essencial da educação, de oferecer um espaço de inclusão para todos, onde as práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa tornem-se uma atividade prazerosa e construtora de conhecimento, envolvendo a aprendizagem cultural, social e cognitiva do aluno surdo, respeitando e valorizando este indivíduo enquanto membro de uma minoria linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Libras. Letramento.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to analyze the perspectives and challenges of literacy in the construction of deaf students facing the challenges found in the classroom and at school. The main problems of this question are related to the pedagogical practices applied in the teaching of Portuguese as a second language for deaf students, and those issues are generally reduced to the idea that the deaf need to adapt to the teaching methods of listeners. The current context expands the mission of educators and the school in the promotion of teaching-learning, because, in addition to a concern, the challenges motivate the search for truly viable solutions for the inclusion of the deaf student in literacy process. The propositions found in the legal instruments foster an educational project with great effectiveness regarding social inclusion, but its implementation still needs many understandings, structures and real advances. Pedagogical practices are still indifferent in relation to the classroom and the school conditions reality. In order to think about such a complex and instigating theme, we chose to develop a qualitative research, using the bibliographic research method in which we had as main mediators of the discussions, authors such as MANTOAN (2006), ROSE (2011), SOARES (2001), among others, as official documents, such as: Law of LIBRAS and the Law of Guidelines and Bases of National Education that were of fundamental importance for the understanding and analysis of the recurrent literature on the theme of the deaf and literacy. Thus, we see that the school, as an essential mediator of education, needs to improve the offering of a space for inclusion for all, where pedagogical practices of Portuguese language teaching become a pleasurable and constructive activity of knowledge, involving cultural, social and cognitive behavior of the deaf student, respecting and valuing this individual as a member of a linguistic minority.

**KEY WORDS:** Inclusive Education. Libras. Literacy.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	8
1.1. METODOLOGIA.....	11
<b>2. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E OUTRAS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	14
2.1. POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	21
2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
<b>3. DIMENSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DO LETRAMENTO PARA SURDOS</b> .....	28
3.1. ASPECTOS CONCEITUAIS DE LETRAMENTO.....	28
3.2. LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS .....	32
3.3. PENSANDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA SURDOS.....	34
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	41

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo sobre letramento é amplo e implica muitas vertentes as quais, também se tornam complexas pela amplitude teórica-metodológica. Dessa forma, funde-se problemáticas no processo de entendimento dessa questão como um todo, a exemplo do letramento para surdos, abrindo espaço para uma questão salutar, principalmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Embora com frequência tenha se dado atenção a essa temática, falhas têm difundido compreensões um tanto ambíguas e paradoxais entre os profissionais da educação, sobretudo, professores que lidam diretamente com a sala de aula. Notadamente, a prática pedagógica se torna difícil no sentido de promover a possibilidade de uma aprendizagem significativa, impossibilitando a interação real entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem por um projeto de inclusão social.

Embora seja de significância incalculável, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a qual estabelece o cumprimento de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas e em turmas regulares, o sistema educacional como um todo ainda não consegue abranger todos os elementos educacionais implícitos no processo de educação inclusiva. E mesmo depois da promulgação 10.436/2002 que vem tornar ainda mais incisiva a necessidade de se dar atenção a pessoa com necessidades especiais, mais precisamente a pessoa surda. A mencionada lei oficializa a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua materna da pessoa surda, sendo instituída como uma modalidade bilíngue.

As proposições encontradas nos instrumentos legais fomentam um projeto educacional com ampla eficácia no que se refere à inclusão social, porém, sua efetivação ainda precisa de muitas compreensões, estruturações e avanços reais. As práticas pedagógicas ainda são muito dispares da realidade da sala de aula.

Sabemos que o acesso à linguagem é um direito de todos os sujeitos, epistemologicamente ultrapassa a formalidade das leis civis, pois é fundamental, é inerente à vida humana, sendo um elemento indispensável para formação das estruturas mentais do ser humano, conforme considera Vygotsky

(1985). De tal modo, é inquestionável sua efetivação em qualquer sociedade, em qualquer classe e para quaisquer que sejam os tipos de usuários da língua.

O usuário da língua que traz deficiência auditiva também tem direito a língua, aprendê-la, usá-la e, assim, poder se comunicar, interagir e integrar a sociedade na qual está inserido. Para tanto, sem igualdade na educação não há como promover igualdade no ensino da linguagem. É então que se frisa as propostas pedagógicas e sua efetivação, ao mesmo tempo, se elas realmente são inovadoras, no sentido de promover a quebra de paradigmas ineficazes e preconceituosos e se realmente são diversificadas, no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos surdos dentro do contexto comum da sala de aula.

A grande questão está justamente na sala de aula, no trabalho pedagógico do professor, da escola como uma comunidade. Como são efetivadas essas práticas e quais os reais resultados para a aquisição da língua numa modalidade bilíngue, tendo em vista que a aquisição do português escrito é pedagogicamente baseado exclusivamente para sujeitos ouvintes. E mesmo com a dissolução de práticas ultrapassadas, as escolas ainda não são espaços abertos quase que exclusivamente para ouvintes. A cultura ouvinte é preponderante e, muitas vezes, excludente.

Assim, as práticas alfabetizadoras reduzem-se a ideia de que os surdos precisam ser adaptados ao sistema de ensino já existente, mas na verdade quem tem necessidades especiais não é o sistema, é o surdo. O resultado disso é o ensino de libras na sala de aula baseado numa prática dissociada da realidade do aluno surdo, sem que haja uma real relação com a língua portuguesa e seus falantes ouvintes. Acontece a integração do aluno surdo no ensino regular, mas não acontece a inclusão, de fato, no processo pedagógico, efetivando uma pedagogia social, diversa e eficaz para todos (MANTOAN, 2006).

Esse contexto amplia a missão dos educadores e da escola na promoção do ensino-aprendizagem, porque preocupa, ao passo que nos motiva a buscar soluções realmente viáveis para a inclusão do aluno surdo no processo de alfabetização e letramento. Alfabetizar e letrar entendendo seus processos distintos e complementares, de modo que a alfabetização possibilite a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento possibilite o

indivíduo a sua própria construção em relação ao sentido da escrita para sua vida e sua realidade (LORDI, 2012).

Mas é claro que sabemos das inúmeras debilidades institucionais encontradas no oferecimento das condições necessárias para que as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para alunos surdos sejam efetivadas com qualidade e eficiência. A língua de sinais ainda é uma construção social e cultural, e por isso, naturalmente, ainda passa por muitos dilemas, como por exemplo, a sua utilização no processo de leitura e escrita como um meio para ensinar a Língua Portuguesa e não como uma razão que se justifique por si só (MANTOAN, 2006).

Pensando nessa questão, este trabalho tem como objetivo analisar as perspectivas e desafios do letramento na construção de educandos surdos diante dos desafios encontrados na sala de aula e na escola. Partimos de uma compreensão na qual o indivíduo surdo precisa ser inserido no ensino regular numa perspectiva qualitativa, não só obedecendo números de indivíduos participantes, mas dando a eles condições reais de exercer suas faculdades linguísticas na sua singularidade cultural.

Para realização desta pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se do método de pesquisa bibliográfica, a escolha deste método se deu por compreendermos que ele contribui para melhor explicar a complexidade das questões sociais, políticas e educacionais, considerando sua concretude histórico-social no que se refere ao processo de letramento na educação inclusive de pessoas surdas. Para tanto, alguns autores foram de fundamental importância para a sistematização e elaboração deste trabalho, os quais podemos destacar: MANTOAN (2006), ROSE (2011), SOARES (2001), entre outros, como documentos oficiais, tais como: Lei de LIBRAS e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, foi organizada a nossa pesquisa, dividida em seções sequências e subseqüências, as quais se coadunam entre si para responder aos anseios de nossa investigação. Inicialmente, apresentar-se-á o conjunto do trabalho, pontuando-se como uma introdução, o primeiro item de nossa abordagem teórica. O segundo item traz para a contextualização do assunto os métodos utilizados na elaboração deste trabalho.

O terceiro item, intitulado “Dimensão teórico-metodológica da educação inclusiva” traz uma abordagem histórica e conceitual da educação inclusiva, apresentando as principais problemáticas em discussão hoje. No quarto item, intitulado “Dimensão teórico-conceitual do letramento para surdos”, traremos à tona o foco da nossa pesquisa que diz respeito ao letramento voltado para o surdo, analisando a dimensão do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e as muitas problemáticas encontradas nas práticas pedagógicas no contexto escolar e da sala de aula.

### 1.1.METODOLOGIA

Para realizarmos este estudo optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, por compreender que esse tipo de abordagem contribui para melhor explicar a complexidade das questões sociais, políticas e educacionais, considerando sua concretude histórico-social, pois como afirmam Silva e Silveira (2007, p. 151):

Em geral, a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, ecológica, humanista, bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização.

A partir da possibilidade de contribuição da discussão teórica da pesquisa qualitativa, com sua estrutura e capacidade de fornecimento de dados, busca-se o esclarecimento de fatos, situações e gerenciamento de políticas desenvolvidas no âmbito federal, evidenciando os problemas encontrados em sala de aula no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Daí cada vez mais nos convencemos

[...] a abordagem qualitativa atua em níveis de realidade na qual os dados trazem à tona indicadores e tendências observáveis. Realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado (RIBEIRO, 2006, p. 56).

Nesta direção, optamos por trabalhar com uma análise de cunho interpretativo, para que possamos identificar as representações, as opiniões e práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sobre a realidade dos surdos no contexto escolar e o contexto que impede a efetivação de uma educação que seja realmente inclusiva.

O objetivo deste trabalho é analisar as perspectivas e desafios do letramento na construção de educandos surdos diante dos desafios encontrados na sala de aula e na escola. Especificamente, traçou-se como objetivos: conhecer a dimensão teórico-metodológica da educação inclusiva no contexto histórico internacional e nacional; abordar problemáticas históricas-conceituais do letramento; conhecer a dimensão teórico-conceitual do letramento para surdos e analisar a dimensão do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e as muitas problemáticas encontradas nas práticas pedagógicas no contexto escolar e da sala de aula.

Utilizando como critério os objetivos que delineamos, classificamos nosso trabalho como uma pesquisa de cunho bibliográfico, pois temos a pretensão central de conhecer a literatura pertinente ao tema do ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e verificarmos como esses pressupostos teóricos subsidiam nossa compreensão acerca das problemáticas levantadas.

Também optamos por uma pesquisa documental. A escolha pela pesquisa documental se justifica no pensamento de Gil (2002, p. 88) quando assinala que este tipo de pesquisa “[...] tem um fim em si mesma, com objetivos bem mais específicos”.

Neste estudo, buscou-se com esse procedimento conhecer a legislação específica pautada na pessoa surda e as leis de base curricular a nível nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a qual estabelece o cumprimento de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas e em turmas regulares e a Lei 10.436/2002 que vem tornar ainda mais incisiva a necessidade de se dar atenção a pessoa com necessidades especiais, mais precisamente a pessoa surda. A mencionada lei oficializa a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua materna da pessoa surda, sendo instituída como uma modalidade

bilíngue. Assim, buscou entender como funciona a efetivação dessa lei e seus impactos na educação para surdos.

## **2. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E OUTRAS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

As mudanças de paradigmas, o fluxo rápido das informações genéricas; a tecnologia avançada; o homem e “o mundo em erupção”. Tudo isto denota um novo tempo em que não se admite mais permanecer intacto diante de tantas mudanças. A máxima é: ou se adapta ou morre. Parece um aforismo um tanto quanto radical, mas é essa a nossa realidade. Morrer no sentido de ficar aquém das mudanças necessárias e sobreviver às transformações destrutivas. A história não nos nega isso. E essa mesma história tem nos mostrado muitas lutas, especialmente, aqui falando, as muitas lutas travadas em torno de uma educação inclusiva. O tempo é outro, não há mais espaço para antigas estruturas em que cabem somente os ditos “privilegiados”. A educação é um direito de todos, inclusive e especialmente das pessoas com deficiência.

Entre os muitos espaços que sofrem mudanças inevitáveis, tanto positivas quanto negativas, a escola se apresenta como um lugar fundamental para o exercício adequado destas mudanças. Isto é, para mudar é preciso se educar, porque só na educação é possível encontrar as saídas certas e as entradas oportunas.

Entendemos, de um modo geral, que as velhas técnicas educacionais, excludentes hegemônicas não conseguindo alcançar o fluxo imediato das transformações do meio, entram em uma profunda crise de sentidos. Por isso, é necessário muito para se construir uma escola com significados práticos à inclusão da vida humana; uma escola que avance e acompanhe as mudanças do meio, como propõe as correntes de ensino voltadas para a educação libertadora, encabeçada pelos estudos de FREIRE (1980).

Sabemos que ao longo do tempo a história da pessoa com deficiência foi escrita nos traços da exclusão, pelo fato de que essas eram consideradas inaptas ao trabalho, ao convívio social, religioso, cultural e econômico, devido as suas limitações físicas, visuais, intelectuais, cognitivas e auditivas, entre outras. Para falar, pois, de inclusão, é necessário antes falar de exclusão, um fato que desde muito tempo vem tomando espaços nas mais diversas sociedades, consenso entre diversos historiadores e antropólogos.

No Brasil, antes mesmo do seu descobrimento, as práticas de exclusão eram uma realidade entre os índios, pois quando uma criança com algum tipo de limitação ou deficiência nascia era rejeitada, por ser considerada uma maldição para a tribo. Uma das formas de se livrar das crianças deficientes era atirando-as de montanhas, jogando-as em rios, ou mesmo sacrificando-as em rituais de purificação (FERNANDES, 1991).

No entanto, conforme este autor, mesmo parecendo ser este um ato desumano não se pode desconsiderar a cultura dos indígenas. Era preponderante o porte físico robusto, forte e sadio dos homens e das mulheres indígenas, assim, derivando uma cultura de perfeição sobre o corpo, principalmente, em relação a resistência para as atividades de caça e pesca. Uma criança nascida com alguma delimitação no seu corpo ou mesmo na sua mente era vista como uma maldição justamente por não estar no padrão do que culturalmente eles consideravam modelos concebidos para a vida.

De acordo com Fernández (1991), no Brasil, com o avanço da medicina, a partir do final do século XIX, muitos estudos na área da medicina e psicologia estavam sendo desenvolvidos sobre pessoas com deficiência e distúrbios gerais. Desde 1918, já se afirmava no Brasil estudos que enfatizavam a importância da educação para crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou crianças superdotadas. Nesse mesmo período surge à primeira escola para “anormais”, também denominada a primeira escola de excepcional do Brasil, depois dela, várias outras são criadas. Fazendo surgir assim, a primeira tentativa de trabalho pedagógico com base na Psicologia, de forma especializada para atender crianças com deficiência mental e dificuldades de aprendizagem.

A partir do século XX a pessoa com deficiência passa a ter mais notoriedade na sociedade, com a organização dos movimentos sociais e o surgimento de leis internacionais, em destaque: a Declaração dos Direitos Humanos (1948); a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e a Declaração de Salamanca (1994).

No Brasil de 1997 foi elaborado os Parâmetros Curriculares Nacional da Educação, que traz as orientações sobre a adaptação curricular visando a diversidade, reconhecendo a necessidade de adequação dos objetivos, conteúdos e avaliação de forma a atender as peculiaridades dos aprendentes,

tendo como princípio da educação que todos aprendam a conviver em grupos, valorizando a sua contribuição e respeitando as características e limitação de cada um (BRASIL, 1997).

A partir de todo contexto histórico existe um longo caminho percorrido até chegarmos ao reconhecimento do direito ao acesso a escola por crianças que possuam qualquer deficiência ou dificuldade de aprendizagem, pois estas não são pessoas anormais como se tentou firmar na história, mas pessoas diferentes. Crianças que precisam ser incluídas no processo educacional brasileiro sem nenhuma discriminação. Sendo assim, o que se observa nesse processo histórico da pessoa com deficiência é uma longa trajetória de lutas que envolveram os seus familiares e os movimentos sociais que ergueram a bandeira a favor da inclusão.

Ainda de acordo com Fernández (1991), debates foram organizados em torno da problemática, protestos foram realizados nas ruas com o intuito de retirar as pessoas com deficiência do anonimato. Logo, na medida em que foram conquistando os seus direitos legais de cidadãos, como o acesso a educação, a saúde, ao trabalho, ao lazer e ao convívio social, observou-se um aumento na qualidade de vida das pessoas com deficiência, além do aparecimento desse público nas escolas regulares, no mercado de trabalho e nas Universidades.

Para tanto, a Declaração de Salamanca foi um ato muito importante para a inclusão, porque proclama que as escolas regulares inclusivas se configuram como sendo os meios mais eficazes de combater a discriminação, determinando às escolas o dever de acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, e emocionais:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p.1, 1994)

Nessa perspectiva Lowenthal e Belisario Filho (2010, p. 44) lembram que não é só a lei que precisa ser implantada, mas afirmam que:

[...] Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica em quebra de paradigmas em reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidade (LOWENTHAL E BELISARIO FILHO, 2010, p.44).

Complementando a reflexão feita por esses autores, Díez (2010) chama atenção para o fato da educação inclusiva, mesmo estando garantida nas leis internacionais, ainda não ser aplicada da mesma forma em todos os países. De acordo com autor, a inclusão:

[...] passa por desafiar os sistemas de educação a fim de garantir a escolarização de todos os meninos e meninas. Em outros, o objetivo está em combater situações onde a escola para determinados estudantes representa medidas de atenção a diversidade segregadoras e o estabelecimento de vias paralelas. E também há outros países onde aparentemente suas políticas de educação refletem os princípios de uma educação inclusiva, mas que na prática desenvolvem propostas pseudo-inclusivas (DÍEZ, 2010, p.01-02).

Muitos países, apesar de terem uma legislação que contempla a inclusão, e apresentarem políticas aparentemente inclusivas, na verdade apenas alimentam uma falsa inclusão, é o que considera Marchiesi (2004, p. 43), discutindo sobre o debate do processo de inclusão em cada país.

[...] é preciso considerar as iniciativas legais implementadas em cada país. A detecção precoce das necessidades educativas, o atendimento educativo inicial que se proporciona, o modelo de avaliação psicopedagógica, o sistema de provisão dos recursos, a definição do currículo escolar, a formação dos professores ou a participação dos pais no processo educacional de seus filhos são orientações gerais que tem uma enorme influência nas possibilidades de inclusão que se abrem em cada escola.

Com a crescente mobilização mundial para a inclusão, em 2007 e 2008 no Brasil foi elaborada e publicada a então Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que almejava, portanto, a construção de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tratou-se de um ato de grande relevância para a inclusão no Brasil, uma vez que, norteou as políticas públicas relativas à inclusão, esclareceu como esta deveria acontecer e garantiu os direitos que os deficientes já haviam conquistado anteriormente. (MANTOAN, 2006)

Dentro das discussões sobre inclusão alguns autores diferenciam a integração e a inclusão escolar, a exemplo de Mantoan (2006). Para a mesma a inclusão visa o processo escolar desde o início do ciclo estudantil sem que este tenha ficado de fora em nenhuma das etapas levando em consideração suas necessidades e limitações:

O objetivo da integração é inserir um aluno ou grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2006, p. 19).

O movimento de integração teve relevância para o início do movimento inclusivo, pois tinha o objetivo de inserir um aluno que já tinha sido anteriormente excluído da escola e de todo o contexto social. No entanto, não bastava apenas matricular o aluno na escola, é preciso que esse participe de todas as atividades lúdicas e pedagógicas que a escola venha a oferecer, dentro de um processo de aprendizagem e de cidadania.

A ideia da integração esteve estreitamente associada à utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos de 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão. Dessa perspectiva mais política, a necessidade da integração surge dos direitos dos alunos e é a concretização na prática social do princípio de

igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não-segregadora. (MARCHESI, 2004, p. 22).

Vale salientar que a inclusão não se limita apenas às crianças deficientes ou que tenham alguma dificuldade de aprendizagem, mas também aquelas socialmente e economicamente desfavorecidas, seja por sua cor, sua etnia e diversidade sexual, entre outros. Segundo Mantoan (2006, p.19) incluir “é não deixar ninguém no exterior do ensino regular”. As nossas escolas precisam considerar todas as realidades existentes na sala de aula, portanto, o professor deve trabalhar de acordo com as necessidades de cada aluno. Destaca-se, ainda, que a visão da integração à deficiência é encarada como um problema do sujeito, e este, portanto, tem que se moldar aos contextos sociais. No entanto, na inclusão os problemas sociais dos deficientes são produzidos pela sociedade.

A integração estaria associada ao primeiro, no qual toda deficiência é vista como um problema do indivíduo, por isso a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc., a fim de ser adequada à sociedade. Já na inclusão prepondera o modelo social da deficiência que concebe os problemas dos deficientes como determinados socialmente, uma vez que é a própria sociedade que cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhes desvantagem no desempenho dos papéis sociais (SAMPAIO, 2005 p.27).

Outro fator importante para que a inclusão aconteça é a formação continuada do professor no intuito de prepará-lo para trabalhar nessa nova realidade que descortina a formação do professor, como afirma PRIETO (2006, p. 57):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Parte dessa questão, a importância de se investir na formação continuada do professor, para que assim, se tenha qualidade na educação, e a partir de então, sejam evidenciadas as necessidades de cada aluno. É necessário também que essa formação seja focada na inclusão, para que os alunos com deficiência não só cheguem aos espaços escolares, mas consigam permanecer com êxito. Esse procedimento aumenta a responsabilidade também das Universidades e dos cursos de capacitação de professores, pois os futuros docentes devem aprender a conviver com as diferenças e saber trabalhar com elas. Disso, parte a importância de se ofertar disciplinas que contemplem a inclusão.

[...] É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Além disso, a formação tem uma estreita relação com sua atitude diante da diversidade dos alunos. O professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, tenderá a desenvolver expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e uma menor atenção (MARCHIESI, 2004, p. 44).

O que se observa é a necessidade de que todos os professores tenham o mínimo de formação para trabalhar no âmbito inclusivo, e que estas atividades pedagógicas não fiquem restritas aos professores especialistas, para que, assim, a aprendizagem de todos os alunos seja garantida. Nesse sentido, a formação do professor deveria contemplar as diversas realidades existentes na sala de aula, disso parte a importância de fazer as adaptações necessárias aos currículos dos cursos de formação de professores no intuito de contemplar disciplinas que tratem da inclusão.

Um dos fatores importantes para que essa inclusão ocorra diz respeito à preparação de professores, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada, seja por interesse próprio ou por incentivo da instituição em que ele trabalha (REIS; EUFRÁSIO e BAZON, 2010, p. 2).

Conseqüentemente, durante o processo de ensino e aprendizagem deixa-se claro a relevância da formação do professor da sala de aula comum na educação inclusiva. Essa pode ser ofertada pelos estabelecimentos onde ele desenvolve suas atividades de ensino e aprendizagem, ou pode ser realizada por iniciativa própria por meio de cursos de curta duração, especialização, participação em eventos, etc., portanto, a formação continuada é essencial para o bom desempenho do professor e de todos da escola, tendo em vista a qualidade do ensino e a efetivação da inclusão.

## 2.1. POLÍTICAS DE INCLUSÃO

As políticas públicas constituem um campo de conhecimento que se debruça sobre a implementação e a análise de ações do governo, envolvendo também a proposta de mudança no rumo dessas ações. Os estudos sobre política pública abordam processos, atores e construções de regras e se distinguem dos estudos sobre política social, centrados nas consequências e resultados da política. Os diferentes enfoques assumidos pelos estudos de política pública imprimem abordagens que aferem a ação e impacto de grupos e redes, estudos na teoria da escolha racional e abordagens que destaquem o papel das ideias e do conhecimento na formulação de políticas.

No Brasil, dados do IBGE do último censo demográfico revelam que há 16 milhões de analfabetos; no entanto, ao se considerar a definição de analfabeto como sendo a pessoa com menos de quatro séries de estudos concluídas, o número sobe para 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais (INEP, 2003).

Observa-se que na história da educação especial o quadro de exclusão se repete, principalmente, nas camadas populares do nosso país. Pessoas com deficiência tendem a não ter acesso aos bens como os demais, tais limitações implicam na realidade de que esses indivíduos também são números de pessoas menos instruídas, escolarizadas e alfabetizadas.

A exclusão social também reflete na exclusão educacional. Isso mostra que a implementação de uma política de educação inclusiva não pode prescindir de uma formulação que seja capaz de prever a integração efetiva com outros setores e esferas da vida social. Assim, como uma das hipóteses

levantadas, observa-se a importância das relações entre a educação, a saúde, o transporte e a assistência social, pois estas terão um papel importante na possibilidade de sucesso dessa política. Acreditamos que é preciso investimento do Governo para que as áreas sejam articuladas no sentido de promover a viabilização das políticas públicas de inclusão.

Para Mittler (2003), as políticas públicas de inclusão remetem a muitas questões no contexto atual, na imersão de um paradigma novo de educação, de modo que a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, tem se tornado extremamente necessário. Isso faz com que a escola também precise estar minuciosamente atenta as mudanças sociais e as novas concepções educacionais que se formam a todo tempo. A reorganização é uma necessidade da escola, pois através da renovação é que se é possível promover a justa oportunidade de aprender desses alunos, fomentando princípios inclusivos de qualidade da aprendizagem e no respeito às diferenças.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, diz que todos os alunos com algum tipo de deficiência sensorial, intelectual, física, altas habilidades e transtornos do desenvolvimento têm o direito de matricular-se e frequentar o ensino comum como os demais alunos de mesma idade (BRASIL, 2007).

Goldfeld (1997) *et. al*, defendem a escolarização dos alunos surdos na perspectiva do bilinguismo. A aprendizagem é mediada pela língua de sinais, que no caso se firma como a primeira língua (L1) do surdo e, a língua portuguesa escrita, como a segunda língua (L2), prioritariamente nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nota-se que, para a efetivação de um ensino com tais especificidades é necessário a implantação de uma base no sistema de educação, através de políticas públicas para esse fim.

Nesse sentido, o direito à políticas públicas é um fato atual, já em constantes melhorias se comparando ao contexto histórico de preconceito e descaso em que viviam a pessoa com deficiência auditiva. A proteção social dada a estas pessoas é um dever do Estado, devendo ser garantida através de serviços, benefícios, programas e projetos que promovam proteção social, nos

termos da Constituição Federal de 1988 e Lei Orgânica da Assistência Social (Lei no 8.742 de 07/12/1993).

A atenção com a pessoa deficiente passa a ser uma exigência posta na nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e na Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), como destinatário da Política de Assistência Social na responsabilidade que tem de promover ações que possibilitem à garantia do atendimento das necessidades básicas, por meio do acesso a um conjunto de ações que favoreçam as pessoas com deficiências, em especial com relação aos processos de habilitação, reabilitação e integração a vida comunitária (Art. 2o, IV – LOAS).

De um modo geral, verificamos que tem sido bastante vasto o campo das políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na educação, não estando proposto somente a uma área do conhecimento, pois insere-se em diferentes contextos e isso implica a incursão de novos olhares. Cabe, todavia, ressaltar que as políticas públicas precisam estar fundamentadas em leis para que o Estado cumpra o dever de efetivá-las.

## 2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A criação de leis voltadas para a pessoa com deficiência juntamente com as políticas públicas de inclusão têm sido um marco importante na história do Brasil, a exemplo da lei inicial Lei nº 10.436/02, doravante de “Lei da Libras”, que diz: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). Lei regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05

A lei e sua efetiva promulgação veio com objetivo principal de oferecer acesso dos alunos surdos à escola regular, dispondo sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, bem como a formação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. E a organização do ensino regular bilíngue com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Neste cenário de reconhecimento de uma língua e de uma educação bilíngue (com tentativas de que a mesma ocorra em escolas inclusivas), a comunidade surda se percebe chamada a colaborar para que estas práticas e

tentativas de escolarização em uma perspectiva inclusiva se façam acontecer da melhor forma. No entanto, há de se questionar: Quais as intencionalidades que não se fazem visíveis nestes discursos políticos?

Nesse contexto em que se preconiza um ensino bilíngue, a comunidade surda é chamada a participar desse processo na tentativa de efetivar uma escolarização inclusiva, partindo, no entanto, de um cenário pouco viável em que inicialmente a educação de surdos era dada à responsabilidade e competência de alguns poucos especialistas e, recaindo, atualmente, sobre um contexto que gera a responsabilidade e a competência de todos, conforme considera Rose (2011).

Visa-se uma educação compartilhada, especialmente, entre docentes, conforme pode ser visto no capítulo II do Decreto nº 5.626, ao instituir que:

Art. 3º A Libras **deve** ser inserida como disciplina curricular **obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.  
(Grifo meu)

É inegável a importância do decreto, a respeito da difusão da LIBRAS como uma medida necessária fundamental para inclusão da pessoa surda na sociedade, a inserção da disciplina viabilizaria a comunicação possível entre os surdos e os demais indivíduos, conforme mencionado no capítulo II, mostrado acima. Dessa forma, pode-se dizer que a Libras é a língua natural dos surdos brasileiros. A Língua Portuguesa pode e deve ser trabalhada com a criança surda na modalidade escrita e isso vai depender da proposta pedagógica desenvolvida na escola. A Lei nº 10.436/02, em seu art. 4º, parágrafo único, assim se reporta: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras, não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”.

Há, no entanto, de se pensar que estamos tratando de uma língua, e como toda língua, a LIBRAS possui suas particularidades históricas e linguísticas e, possui sua identidade como língua. Logo, há de se pensar também sobre o tempo de aquisição dessa dada língua, falando aqui de um aprendizado consciente e efetivo. Inegavelmente precisa-se de tempo. A despeito disso, corre-se o risco também de reduzir a educação do surdo a frágil e abreviado conhecimento acerca da sua primeira língua sem a devida adequação curricular e de carga horária.

Capovilla (2011) vem pensar essa questão conosco quando fala sobre o reducionismo da educação de surdos e aponta os riscos de os professores buscarem e, de um modo mais direto, serem obrigados, no curso da graduação, a cursarem uma disciplina de LIBRAS apenas como meta curricular. Isso configura, sim, uma conquista posta no decreto a que nos referimos anteriormente. Mas, do ponto de vista de uma inclusão realmente efetiva, em que o professor tenha real ciência da importância da LIBRAS como uma língua necessária, pare-nos que as coisas desandam um pouco, nesse sentido.

Corroborando dessa mesma ideia, Capovilla (2011, p. 78) afirma que:

As políticas erram ao tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas; na educação especial, ao tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes. Com isso, tais políticas podem interferir diretamente no desenvolvimento das competências linguísticas e escolares das crianças brasileiras. A escola comum, em regime de inclusão, constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem-sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções.

Assim sendo, naturalmente nos deparamos com surdos desconhecedores de sua própria história e cultura. Muitos surdos adultos ainda não fluentes em LIBRAS, nem sabem muitas vezes que esta língua é reconhecida nacionalmente desde 2002. São surdos despolitizados, não envolvidos no seu contexto nem dentro da comunidade surda, alheios às peculiaridades de sua história, cultura, avanços políticos e educacionais.

Surdos que se veem apenas como uma pessoa com deficiência e desconhecem seu papel político e ator social (MITTLER 2003).

De modo geral, o Decreto em comento não pontua a particularidade e a identidade que contorna a cultura e a formação social do sujeito surdo. Não menciona em nenhum momento a importância do conhecimento acerca da LIBRAS e da história da educação de surdos e da cultura surda como um todo. Assim, verifica-se que prontamente somos convencidos de que sabemos língua de sinais simplesmente porque fizemos um curso básico ou algo similar e a partir de então estamos suficientemente capacitados para se comunicar e lecionar para surdos.

Neste cenário, poderíamos pensar que esta estratégia política além de, ou, antes de estar preocupada com a inserção do sujeito surdo nas escolas regulares, está criando estratégias de convencimento de que um movimento de educação inclusiva é possível e é a melhor alternativa para todos. Dizemos da intencionalidade de criar movimentos constituídos por procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança (CASTRO, 2009, p.190).

E o que se vê frequentemente é uma herança deixada ainda pelo Congresso de Milão em 1880 pontuando Surdos, ouvintes, políticas públicas de ouvintes para os surdos. Heranças que indicam estar presentes até hoje, sobretudo, nos direcionamentos e tomadas de decisões para surdos feitas por ouvintes. Os especialistas nos assuntos da comunidade surda seguem sendo os ouvintes (FERNANDEZ, 1991).

Se de um lado a língua de sinais é reconhecida (algo indiscutivelmente importante e necessário), de outro, a efetivação de uma Política que abarca entre seus diferentes sujeitos, os surdos, pertencentes ao grupo dos deficientes.

Um movimento educacional e político que aloca os surdos em uma Política de Educação Especial, considerando a surdez como uma necessidade educacional especial e, além disso, considerando-a como uma deficiência, já que conforme tal

Política, o público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) subdivide-se em três grandes grupos. Destes, o primeiro, nomeado “alunos com deficiência”, é constituído por “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2008).

Conforme o documento sala de AEE (Brasil, 2003), a pessoa surda é definida como sujeito deficiente sensorial e deve ser acolhida por uma política de educação especial. A aluno surdo é colocado numa sala do AEE no turno inverso à sala de aula regular, o que gera um discurso controverso a ideia de inclusão, deixando de inclui-los nas escolas regulares, da mesma forma que os demais.

O discurso que tenta se firmar é que o professor “sabe libras”, conforme instituído no cap. II do Decreto 5.626/05 e, além disso, é oferecido/garantido aos surdos o aprendizado da língua de sinais, o aprendizado em língua de sinais e o aprendizado da língua portuguesa escrita, através do AEE.

Com base nessas considerações feitas até aqui podemos considerar que um cenário está formado: primeiro, os surdos estão na busca pelo reconhecimento linguístico e cultural de sua identidade enquanto sujeitos sociais, logo, esses mesmos surdos não têm pretensão de pertencer a uma educação especial e/ou inclusiva. O desejo destes mesmos é o de simplesmente ser reconhecido nas suas diferenças. Nesse cenário, as políticas públicas de inclusão educacional são feitas e mediadas por ouvintes, estes que buscam convencer os surdos do contrário, através das práticas discursivas normatizadas.

É uma questão, um movimento dinâmico que vai da invisibilidade à deficiência e da deficiência à insatisfação. O descontentamento que desponta por outras percepções e outras práticas, pelo reconhecimento linguístico e cultural do surdo e pela inserção da pessoa surda no processo de elaboração de tais políticas (MANTOAN, 2006).

### 3. DIMENSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DO LETRAMENTO PARA SURDOS

#### 3.1. ASPECTOS CONCEITUAIS DE LETRAMENTO

Sabemos que a incorporação do termo letramento na educação brasileira é um fato que vem ganhando notoriedade e, ao mesmo tempo, gerando dúvidas entre professores. Muitas dúvidas se referem à proposta de letramento, questões conceituais. Muitos se perdem nos diferentes pensamentos tidos até aqui, como por exemplo, que o letramento é um método didático criado para substituir a alfabetização; que alfabetização e letramento são processos iguais, e outras muitas dúvidas em relação a elaboração de uma proposta voltada para o letramento. Ao que nos parece dúvidas assim nascem da falta de esclarecimento teórico sobre o tema.

Letramento, um termo, como já dito, atual no campo educacional brasileiro. Para Soares (2009, p. 33):

Esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni, autoras das quais nos utilizamos para embasar este trabalho.

O surgimento do termo letramento é fruto de uma falta que o termo alfabetização não conseguia compreender, desse modo, nasceu o conceito de letramento durante a década de 80, ano em que insurgiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil.

Ferreiro e Teberosky (1979) propuseram uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever. Tratou-se, pois, de uma nova condição que se emergia naquele cenário de analfabetismo, para além do saber ler e escrever, que compreendesse a inclusão desses conhecimentos no viver de cada pessoa, ou seja, envolvia uma demanda social, envolvia mais questões.

A palavra analfabetismo por sua vez traz o prefixo de negação *a*, de tal modo que é lógico pensar a palavra Alfabetismo como a palavra mais correta para preencher essa demanda. Soares (2011), traz essa discussão:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Conforme a autora, aos poucos a palavra alfabetismo foi sendo substituída por letramento. Mas, ainda podemos encontrar o termo alfabetismo na literatura especializada. Fato é que, de acordo com Soares, (2011, p. 29):

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.

Corroborando com esse pensamento, Kleiman (2008, p.15), argumenta que o conceito de letramento:

“[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita.”

Soares (2011, p. 45), ainda ressalta o sentido a que damos ao termos letramento.

O sentido comumente dado à palavra *letrado* no Brasil está ligado à ideia de pessoa erudita, pessoa versada em letras, e o seu antônimo, *iletrado*, seria a pessoa que não é erudita, não possui conhecimentos literários. Porém, ao nos referirmos ao termo *letramento*, não estamos invocando os significados anteriormente apresentados dos termos *letrado* e *iletrado*. Estamos, sim, nos referindo ao mesmo termo, porém, ao significado atribuído a ele na língua inglesa: *literate*, que se

refere à pessoa educada e que especificamente tem habilidade de ler e escrever.

Notamos que a busca por uma aceção única, ou melhor dizendo, por uma definição exata e única para o termo letramento parece ser uma tarefa de difícil assimilação, haja vista se tratar de um conceito amplo e de complexidade considerável.

Conforme Soares (2009, p. 65), as

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Para Mortatti, ao fazer referência a palavra letramento, afirma que por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos “[...], assim como os objetivos com que é utilizada” (2004, p. 11, *grifo nosso*).

Logo, o letramento é pensado também de uma forma mais ampla, um fenômeno que ultrapassa os domínios da escola, podendo ser definida como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” Kleiman (2008, p. 18). O conceito da autora destaca os aspectos sociais e utilitários do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Essa discussão mostra que a escola, frente a perspectiva do letramento, compreende apenas algumas práticas ligadas à escrita e ao seu uso. De tal modo, outras situações também pedem essa prática, a vivência de práticas

ligadas à escrita que estão fora da escola. Assim, pode-se dizer que o letramento é um conjunto de práticas amplas e socializadas que detém objetivos específicos e contextos específicos, envolvendo a escrita. A escola, nesse meio, é apenas uma mediadora de letramento, dentre várias outras possíveis, e realiza apenas algumas práticas de letramento.

É certo, estamos presenciando, que a abrangência do significado, do entendimento e da assimilação de um termo se configura em tão grande complexidade. Mesmo autores como Soares (2009), que se dedicaram ao estudo desse tema, não pode com precisão nos dizer sobre letramento sem apontar problemas teórico-metodológicos quando se tenta sintetizar letramento em um único conceito.

Segundo SOARES (2009, p.39), letramento pode ser definido como:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; 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. Assim letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Além disso, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade, ou seja, para Soares, somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados.

Dessa forma, a partir dessas reflexões, observa-se que para se pensar a possibilidade de oferta de ensino que promova o letramento correto do aluno, é necessário a oferta de oportunidades de vivências através de situações que envolvam a escrita e a leitura. Em um país como o Brasil, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados. Do mesmo modo, o ensino ainda não corresponde as perspectivas de letramento focado na vivência e na prática de situações reais de uso da língua.

Na visão de Soares (2012), devemos pensar, cada vez mais, na importância do letramento para alfabetização de surdos, tanto na língua materna (Libras), como na Língua Portuguesa, pois é um direito de todos se comunicar através da língua e assim, estar inserido no processo social de convivência e experiências humanas. Dessa forma, o letramento não pode ser

considerado apenas um instrumento neutro proposto para uso somente quando exigido na sociedade, mas sim, um conjunto de práticas compreendendo a leitura e a escrita e que se somam dentro da sociedade, enquanto práticas de emancipação e interação.

Essa discussão está ligada aos objetivos da comunidade surda quando buscam democratizar a língua através da sua difusão na sociedade enquanto instrumento de comunicação emancipação social.

### 3.2. LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Há muitas problemáticas no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto segunda língua para surdos. Segundo Strobel & Fernandes (1995, p.1):

[...] as línguas de sinais são línguas gestuais-visuais baseadas no uso das mãos, dos olhos, do rosto, da boca, enfim, do corpo todo. Elas representam a resposta criativa das pessoas surdas para a experiência visual da surdez. Assim como qualquer outra língua, as línguas de sinais também apresentam em sua estrutura, embora de forma específica, os componentes das línguas orais, como semântica, pragmática, gramática, sintaxe e outros elementos que constituem uma língua e preenchem os requisitos considerados científicos dentro de uma norma culta.

Dessa forma, a assimilação da segunda língua não se dá no mesmo ritmo e da mesma forma como que desenvolvem os surdos na aquisição da língua de sinais. As peculiaridades dos sinais e todos os aparatos empregados na comunicação entre e com surdos é algo natural, que pode ser aprendido, mas não deixa de ter uma maior facilidade, visto ser aquele o processo natural pelo qual ele domina melhor diante de suas limitações.

Cabe aqui uma inferência nossa, ao pensarmos no quanto somos bombardeados de informações a todo instante, logo que, se para nós, falantes da Língua Portuguesa como a nossa primeira língua, fica quase inassimilável tanta informação ao mesmo tempo, imaginemos então a pessoa surda que tem a língua portuguesa como segunda língua. Notadamente, as pessoas surdas têm dificuldades em obter conhecimentos através das informações que estão sendo transmitidas mutuamente. Um problema, já discutido em seções

anteriores, que diz respeito a falta de uma política linguística inclusiva, que colabora diretamente para a defasagem de informações e conhecimentos do surdo, provocando lacunas que geralmente o impedem de ter os mesmos direitos que os ouvintes.

Para Góes (1999, p.4):

[...] existe o sistema bimodal para a comunicação do surdo, que consiste na utilização simultânea da fala e dos sinais, ou seja, comunicação no modo oral e manual”, sistema esse que não obriga mais a prática da fala com o surdo. O uso concomitante da fala e sinais não significa que a comunicação entre surdos e não surdos seja plenamente estabelecida, pois o bimodalismo, essa mistura de modalidades linguísticas (Português oral e sinais da Libras), não permite o uso efetivo de nenhuma das línguas em questão. Se para os ouvintes parece ser um facilitador, para os surdos não passa de mais um esforço para relacionar sinais soltos com a leitura labial.

Estamos fazendo essa exemplificação para mostrar que o conhecimento e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua parece significar somente saber um número  $x$  de palavras, ou seja, enquanto maior o número de léxico dominado pelo surdo, mais proficiente ele será considerado. De tal modo, parece-nos que a Língua Portuguesa é vista, nesse sentido, apenas como uma espécie dicionário.

A esta questão, Lacerda e Lodi (2014), consideram que esse tipo de ensino vem sendo historicamente aplicado de forma errônea, pois faz com que os surdos falassem e isso atrasava seu desenvolvimento, pois a aquisição da linguagem é essencial para o aprendiz, a aquisição da linguagem do surdo se dá de formas diferentes da dos ouvintes.

Assim, pensando nesse problema e em outros mais, nasce a preocupação da inclusão dos surdos no contexto da sala de aula, de modo a inserir a Língua de Sinais às práticas educacionais. Porém, vale salientar que a educação bilíngue é um fato recente e encontra-se com dificuldades de implantação, isso não significa dizer que seja inválido. O ensino bilíngue tem sido bom, tem dado resultados, mas ainda há muito o que se aperfeiçoar.

Para Lacerda e Lodi (2012, p. 67):

Em diferentes regiões do Brasil, a educação bilíngue não passa de um projeto, mas no ensino regular, quando existem alunos surdos, a escola deve ter cuidados e tratamentos especiais para que possa obter resultados nessa modalidade de educação. Se a escola não está preparada para isso, e necessita resolver esse problema, insere no seu contexto o intérprete de Libras, para dar oportunidade ao aluno surdo de ter acesso à informação transmitida através de sinais. O intérprete é um intermediário de conteúdos entre o docente e o aluno surdo, ele interpreta para Libras as aulas ministradas em Português. Na maioria das vezes, essa intermediação ocorre enquanto o professor ouvinte ministra suas aulas, sem se preocupar em atender seu aluno surdo. Mas, inserir um intérprete de língua de sinais não garante a sustentação de todas as necessidades desse aluno. Também, o papel do intérprete deve ser esclarecido, pois não deve ser confundido com o professor. O intérprete e o professor, ambos devem saber qual seu papel e como devem se comportar em sala de aula, ao intérprete é atribuída a competência e formação para interpretar, caso contrário, de nada vai valer interpretação, e ao docente cabe o ofício de ensinar todos seus alunos.

A nosso ver, os ouvintes que ouvem a leitura mantêm relação com os sons das palavras, pelo menos em algum nível. Todavia, para surdos, essa relação não é possível, porque a língua escrita é percebida visualmente, sem nenhuma associação sonora não há associação entre sons e sinais gráficos. De tal modo, a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos acontece de forma silenciosa, graficamente, através de instrução sistemática. Isso significa que o seu ensino precisa ser diferenciado, ao mesmo tempo, que inclusivo.

### 3.3. PENSANDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA SURDOS

No rumo com que se segue a educação brasileira não é mais admissível que práticas arraigadas a antigos conceitos, vencidos e deteriorados pelo tempo ainda firmem como a verdade absoluta. O ensino, assim como todas as práticas humanas, vem se adaptando as necessidades e quebra de paradigmas inevitáveis ocorridas nos últimos tempos.

A formulação de leis e políticas públicas é um exemplo de que, embora com ainda com muitas falhas, o nosso sistema de educação vem

desenvolvendo um ato libertador para o nosso ensino. Mais precisamente, o ensino de Libras mostra que a linguagem é do povo e é para ser usada pelo povo. Acreditamos ser a linguagem o mais amplo ato de liberdade humana. Porque ela é uma instituição social, em que uma análise do discurso se inscreve num espaço linguístico e mantém vínculos peculiares com as condições sócio-históricas de produção, onde se considera a interação, a relação entre homem e realidade cultural e social.

É válido ressaltar que a primeira língua não é definida pelo momento em que ocorre a aquisição, mas, mormente, por uma questão de assimilação com o grupo social como forma de expressar e entender sentimentos, bem como tem o papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, possibilitando a produção de operações mentais complexas, aproximando-se assim, na viabilização da “construção social da mente” postulada nas pesquisas de Vygotsky (1989). Segundo o autor, para chegarmos ao pensamento, para “nos tornarmos nós mesmos”, temos que passar pelo processo dialógico, é nela que a criança desenvolve seus próprios conceitos e significações, alcança a sua própria identidade e constrói o seu mundo.

Nessa perspectiva, Góes (2000, p.31) ressalva-se, que:

A educação de sujeitos surdos não envolve apenas considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas, significa além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixo fundamental, como mencionado por), a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...] através da linguagem.

Assim, é fundamental a implementação de uma pedagogia voltada para a diversidade e necessidades específicas do aluno surdo, considerando que a sua fala é representada pela forma de sinais. No entanto, o que se verifica com frequência é que a escola não vem desenvolvendo com eficácia essa ação, tornando assim, – o que é um grande valor para humanidade e um direito de todos um, a língua – um obstáculo na vida e no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. Nesse cenário, verifica-se que:

O conceito de inclusão envolve um pensar radical na sociedade de modo que isso reflète na prática e reflète um jeito de pensar diferente sobre as origens das dificuldades de comportamento. Estamos falando de uma mudança de ideia de “defeito” para um “modelo social” (MITTLER, 2003,p.25).

Isso implica na prática pedagógica, primeiramente passando a entender que o surdo não constitui o conceito de gramática tal como as línguas de modalidade oral. Indutivamente, pela lógica é paradoxal alfabetizar um aluno surdo através da escrita de uma segunda língua, pois para ele é triplamente por muitas razões, entre elas podemos destacar:

(i) todo o custo do código, (ii) mais o custo da descoberta da língua e, (iii) mais o custo da descoberta de uma estrutura gramatical que ele não tem no pensamento. Assim, se as práticas de alfabetização e letramento para surdos, estiverem centradas no trabalho normativo da língua portuguesa, em técnicas e regras gramaticais e/ou em itens lexicais, sem considerar a interação e a língua de sinais no contexto da aprendizagem, seu resultado será inócuo.(MITTLER, 2003, p. 34).

O processo de letramento é amplo no sentido de que requer métodos que possibilite a vivência do aluno com a sua realidade. Nesse sentido, Hoffmeister (1999 p.122), afirma que: “saber como usar a 1ª e a 2ª língua para estruturar o ambiente para o aprendizado é a questão metodológica mais importante para as crianças surdas em casa e na escola”.

Não obstante ao fato de que muitas tentativas de alfabetizar crianças surdas foram fracassos total, certamente, se deva ao fato de ainda se utilizar o mesmo método utilizado para alfabetizar os ouvintes. Métodos iguais para realidades diferentes. Além de que prioriza o som do grafema, isto é, utiliza o canal de aprendizagem auditivo, não possuído pelo surdo, ou no qual tem um *déficit*.

Para Sacks (1990, p.45):

O oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deteriorização dramática nas conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. O surdo está menos exposto ao aprendizado “incidental” que ocorre fora da escola” como nas conversas do dia-a-dia, pela televisão e outras experiências a que a criança ouvinte está submetida. Também enfatiza que o tempo gasto com

informações, habilidades complexas ou qualquer outra coisa, é menor do que o utilizado para ensinar crianças surdas a falar.

Além desses problemas apontados pelos autores, destacamos que o português sinalizado também não foi satisfatório para o alcance de uma melhoria na aprendizagem do aluno, porque, mais uma vez ressaltando: são duas coisas diferentes.

A desconsideração da estrutura da língua de sinais é também razão para se desestruturar o português porque o professor sinaliza diferente e ao combinar sinal-fala, o processo acaba se tornando mecânico. Assim sendo, as crianças surdas continuam com as lacunas de leitura e demais conteúdos escolares.

Sabemos que na escola esses problemas precisam ser estudados, analisados e revisados conforme as possibilidades de se melhorar o quadro de analfabetismo por parte da pessoa surda. Mas, estamos cientes de que infelizmente, a escola não pode oferecer idênticas condições de Letramento para alunos ouvintes e alunos não ouvintes quando estes diferentes alunos não falam a mesma língua. As regras na língua brasileira de sinais são diferenciadas da língua portuguesa, refletem-se em sua forma de comunicação e, conseqüentemente, na sua escrita. Destaca-se que um dos maiores obstáculos no ensino da escrita na língua portuguesa para alunos surdos, está em que os professores conhecem pouco sobre a língua escrita e tentam fazer com que os surdos aprendam através de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes.

É necessário, portanto, que o professor, durante o processo de alfabetização/letramento mantenha uma atitude diferenciada que não parta das aparentes limitações iniciais apresentadas, mas das possibilidades que as especificidades dessa construção contemplam. Os 'erros' que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo. Ressalva-se que "há necessidade de um trabalho contextualizado, no qual sejam focados conteúdos relacionados à prática da produção escrita, ou seja, o conhecimento gramatical e seu efeito retórico deverão ser decorrentes do uso em atividades significativas de escrita. (FERNANDES, 2006, p.140).

Faz-se necessário, desse modo, a perene necessidade de tornar viável a implementação de metodologias pedagógicas de letramento capazes de se materializem através do respeito às singularidades do processo de aprendizagem dos sujeitos surdos, possibilitando uma significativa e efetiva inclusão social.

Além disso, políticas públicas de inclusão podem ser melhoradas e repensadas para a realidade específica do surdo, de modo que o ensino de Libras seja mais do que uma disciplina obrigatória nos cursos superiores, mas sim, seja uma língua real e incluída nas mais diversas situações e contextos. Nesse sentido, a Língua Portuguesa enquanto segunda língua também poderá compreender em suas metodologias o processo de aquisição e relação com a Libras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo nós chegando a algumas conclusões referentes a pesquisa que nos propusemos fazer, acreditamos que o nosso objetivo principal foi alcançado, objetivo este de analisar as perspectivas e desafios do letramento na construção de educandos surdos diante dos desafios encontrados na sala de aula e na escola. O resultado dessa pesquisa implica numa série de considerações as quais pontuaremos resumidamente nesta seção final.

A literatura sobre letramento para pessoas surdas mostrou que a história tem sido traçada por grandes lutas no que se refere a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. A partir de uma compressão crítica do contexto histórico e da realidade atual, entendemos que é preciso que as escolas, primeiramente, aceitem os alunos surdos em seus espaços, já que este é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, o qual garante a educação para todos.

O segundo passo é a inclusão de fato, e incluir aqui, para nós, significa entender que a escola precisa ser preparada para as diversidades, entender que o ouvinte não pode ser tido como único no espaço escolar. Fazer o ensino de língua portuguesa para todos, mas compreender que o surdo não possui as mesmas características em relação ao seu processo de aquisição da língua. A língua portuguesa para o surdo é uma segunda língua, o que prioriza o ensino de libras como primeira língua.

As questões aqui discutidas levaram-nos a pensar sobre o projeto de escolarização na perspectiva do letramento, encontrado nas escolas hoje e sua difusão na formação do aluno surdo. Verificamos que estes sujeitos precisam ser valorizados nas suas singularidades no processo de aprendizagem. Isso significa que o ensino de língua precisa priorizar estratégias interdisciplinares que possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para que o sujeito possa instrumentalizar-se de forma significativa, para atender a nova demanda social – sujeito letrado.

Portanto, aprender LIBRAS e, por conseguinte, fazer aquisição da linguagem é de suma importância para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da interação social, cultural política e científica. Assim, a escola como

uma mediadora essencial da educação, precisa oferecer um espaço para os surdos, onde as práticas pedagógicas, como as do ensino da língua portuguesa tornem-se uma atividade ao mesmo tempo prazerosa e construtora de conhecimentos pedagógicos, dos quais envolvam a aprendizagem cultural, social e cognitiva, tornando o conhecimento mais amplo e diversificado, respeitando o surdo como um cidadão que pertence uma minoria linguística.

No mais, temos a consciência de que muito ainda precisa ser compreendido, pois estamos tratando de uma temática ampla e complexa, visto sua imergência social constante, o que torna impossível que a nossa pesquisa contemple todas as questões relacionadas à inclusão da pessoa surda na escola e o processo de letramento. Desse modo, terminamos aqui com a consciência de que muitas perguntas ainda serão respondidas em pesquisas posteriores, do mesmo modo, com a nossa disponibilidade para futuras investigações nesse campo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_, **Ano internacional da pessoa com deficiência**. Brasil, 1981.

\_\_\_\_\_, **Portaria nº 3.284, de 7 de NOVEMBRO de 2003**, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Base | Lei nº 4.024/ 61**, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/ SEESP Brasília; 2007.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2.007.

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI Giselle; DE ANGELIS, Cristiane C. Mori (orgs.) CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**, v. I. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DÍEZ, ANABEL MORIÑA: Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, Espanha, 2010 in <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013527.pdf> acessado em 28 de nov de 2018

FERNANDES, Sueli. Letramento na Educação Bilíngüe para Surdos. IN: FIGUEIRA, Sueli F. **Educação de surdos**. Curitiba: IBPEX. 2011

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 10ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, M. C. R. I de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda - linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HOFFMEISTER, Robert. Famílias, Crianças Surdas, **O mundo dos surdos e os profissionais da audiologia**. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. Janeiro: Imago Editora, 1990.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 nov. 2018

**Letramento: referências em Saúde e Educação**. São Paulo: Plexus, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Egler: **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?**2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli: **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. - in **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

REIS, Michele Xavier dos; Eufrásio Daniela Aparecida e Bazon, Fernanda Vilhena Mafra: **A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual** in *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p.111-130, 2010.

RIBEIRO, S. A. **A Gestão Escolar Democrática e o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – ULHT, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal, 2006.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro.

SAMPAIO, Cristiane T.: *Convivendo com a diversidade: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental*, Salvador, 2005, disponível em [http://www.pospsi.ufba.br/Cristiane\\_Sampaio.pdf](http://www.pospsi.ufba.br/Cristiane_Sampaio.pdf) acessos em 28 de julho de 2018.

SILVA, J. M. de.; SILVEIRA, E. S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte:Autêntica, 2001.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.