

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA, NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

*Experience Report: Portuguese Language Teaching as a Second  
Language in the Inclusive Education Of Deaf*

Antônia Aparecida Barros Alencar Correia  
1. aparecidabarrosac@hotmail.com

## Resumo

Este artigo é o resultado de uma experiência vivida no ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, na educação inclusiva de alunos surdos, tendo a presença de intérprete de língua de sinais. Pretendo descrever as descobertas, os anseios, as atitudes e as conclusões temporárias a que cheguei com a metodologia adotada. Faço uma análise das entrevistas e dos depoimentos dos alunos, professores e intérpretes envolvidos. Tais resultados demonstram os problemas que acontecem no espaço escolar, muitos deles identificados pelos entrevistados como o não conhecimento sobre a surdez e sobre seus efeitos educacionais. Outros se referem a problemas na interação professor/intérprete e à dúvida em relação à função dos diferentes atores envolvidos neste cenário. Nos depoimentos, fica claro que há dificuldades com adaptações curriculares, estratégias de aula, (in)exclusão do aluno surdo nas atividades. Objetivo colaborar para a reflexão acerca de práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa para surdos, buscando compreender seus efeitos, limites e possibilidades, procurando maneiras educacionais responsáveis para atender a este grupo.  
Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Ensino de Língua.

## Abstract

*This article is the result of a lived experience of teaching Portuguese, as a second language, in the inclusive education of deaf students, with the presence of sign language interpreter. I have as objective to describe the discoveries, the desires, attitudes and temporary conclusions I have reached with the methodology adopted. I do an analysis of the interviews and testimonials from students, teachers and interpreters involved. These results demonstrate the problems that happen at school, many of them identified by the interviews as unfamiliarity about deafness and its educational effects. Others refer to problems in the interaction teacher / interpreter and the doubt about the function the different participants involved in this scenery. In the declaration, it is clear that there are difficulties with curriculum adaptations, class strategies, (in) exclusion of deaf students in the activities. The objective is contribute to the reflection on inclusive practices in the teaching of Portuguese language for deaf people, trying to understand its effects, limits and possibilities, looking for educational responsible ways to give assistance to this group.  
Keywords: Inclusion. Deafness. Language Teaching.*

## Introdução

*E assim me envolvi...*

Apresentando uma vasta experiência de ensino como professora de língua portuguesa na rede pública e particular (33 anos!), em diversas modalidades de ensino (infantil, básica, médio, médio integrado, subsequente e superior) para alunos ouvintes, venho acompanhando e analisando a desenvoltura desses, em relação ao ensino e à aprendizagem da disciplina, uma vez que muitos deles se mostram entediados e, às vezes, até apresentam aversão para as aulas de língua portuguesa, a nossa língua, a língua nativa, como essa vem sendo ministrada na escola.

Minha prática pedagógica me respalda elencar motivos relevantes para o desestímulo dos discentes ouvintes pela disciplina. Eis alguns:

- ✓ o que se ensina na escola pouco serve para vida deles;
- ✓ o português da escola é muito difícil;
- ✓ o que eles falam ou escrevem, na maioria das vezes, não está do jeito que os professores querem!

Assim, há outros depoimentos que eles trazem/levam consigo com muitos sentidos e significados negativos, construídos a partir das suas vivências no contexto escolar.

Nessa trajetória, muitas vezes, ouvi discursos provenientes do senso comum, em que o ensino público é falho, que o currículo escolar não condiz com a realidade do aluno, que o professor não sabe ensinar, que o material didático não é de qualidade, por isso o aluno não aprende. Essa situação reflete o abismo que existe entre os sentidos e os significados exigidos pela sociedade contemporânea e a que a escola tem-se proposto levar seus alunos a construir.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, isso vem se agravando há muito tempo! Pois desde os princípios da década de 80 já existem discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação no País.

A leitura e a escrita têm sido responsáveis pelo fracasso escolar no Ensino Fundamental conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). E, objetivando mudar esses resultados, faz-se necessário que todos atuem em prol da melhoria da educação.

Desde então, venho buscando respostas e postpostas para esse desafio. Em 1998 e 1999 participei de uma pós-graduação - Especialização em Programação de Ensino de Língua Portuguesa, apresentando como conclusão de curso a monografia intitulada – *Prática de Leitura nas Turmas Terminais do Ensino Fundamental – Considerações Metodológicas: um estudo de caso comparativo*. E os resultados continuam nos mostrando como estamos aquém de atingir o mínimo necessário para resolver a questão da leitura e da escrita. Procurei conhecer e compreender os resultados do Sistema da Educação Básica (SAEB) e do Censo Escolar brasileiro. Por quê?

Porque avaliar a Educação Básica brasileira e colaborar para a melhoria dessa é a principal meta do Sistema da Educação Básica (SAEB), que também busca a universalização do acesso à escola, apresentando elementos reais para progredir nas políticas públicas voltadas para esse segmento. Do mesmo modo, oferece subsídios que permitam maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Já o Censo Escolar faz anualmente um levantamento de dados estatísticos educacionais em esfera nacional. É a principal ferramenta de coleta de informações da educação básica, que abrange as diferentes etapas e modalidades de ensino. Juntos, o SAEB e o Censo Escolar resultam no mais importante referente nacional da educação: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) - que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo e médias de desempenho obtidas na avaliação do SAEB para o Ensino Fundamental. Dessa forma me inteirei da real situação brasileira.

Tendo em vista tais resultados, concluí que a escola está diante de sérios problemas para conseguir realizar uma aprendizagem de qualidade. E tais dificuldades estão presentes em toda a educação básica, não é somente na educação infantil. Consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os três eixos básicos que conduzem à educação em nosso país são a leitura, a produção textual (oral e escrita) e o conhecimento linguístico. Trabalhar os três eixos concomitantemente é o grande desafio para os professores. Além desse desafio, é preciso considerar a situação de cada escola, de cada turma, de cada aluno e, sobretudo, as limitações/especificidades que os alunos apresentam/ trazem.

Sensibilizada com mais essas peculiaridades, envolvi-me de 2010 a 2012 em um Mestrado em Educação, apresentando como conclusão de curso a dissertação – *Análise do Livro Didático: A Seleção e a Compreensão de Textos Aplicados ao Ensino da Educação de Jovens e Adultos*

no Ensino Médio. E, mais uma vez, constatei que as políticas públicas são pensadas para o papel; mas, dificilmente, para a prática.

É necessário considerar a realidade de que, ao final do ensino médio, muitos alunos do Ensino Regular ou da Educação de Jovens e Adultos, ouvintes, educados na própria cultura, revelam pouco domínio em relação ao conhecimento linguístico ou, pior, assumem a dificuldade de interpretar textos ou expressar-se por meio deles. Constatei, então, a verdadeira situação dos estudantes surdos, que necessitam de uma educação adequada, uma vez que estão sendo dispostos em salas de aula regulares, em escolas ditas inclusivas, as quais trabalham, ou pelo menos, devem trabalhar com uma educação bilíngue<sup>1</sup>.

Vários motivos já foram mencionados sobre o desinteresse e as dificuldades enfrentadas pelos discentes ouvintes na aprendizagem da Língua Portuguesa, “língua nossa de cada dia!”. E o que dizer em relação à insatisfação, às dificuldades enfrentadas com o ensino e a aprendizagem da Língua portuguesa, como segunda língua, para alunos surdos? Uma vez que é preciso que o ensino de uma Língua, neste caso, Língua Portuguesa, conduza o educando à construção de sentidos e significados, que o leve a integrar-se no cotidiano da vida, como também à construção da identidade, onde ele, aluno, seja sujeito da própria história, atuando numa sociedade justa.

A sociedade, para desempenhar o papel educativo, deve promover a solidariedade entre as pessoas, acatando e trabalhando com as individualidades. Paulo Freire nos diz: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!” Então, precisamos estar sempre revendo, ressignificando a nossa prática pedagógica, apropriando-a a realidade em que vivemos.

Assim, no meu caminhar educacional, procuro sempre me atualizar profissionalmente, buscando repensar minha prática pedagógica. Desse modo, (vi)vendo um contexto educacional de políticas públicas inclusivas, em uma sala de aula regular do curso superior, em 2011, deparei-me com um estudante surdo. Isso provocou em mim muitas inquietações, visto que eu não estava conseguindo me fazer compreender e usar os sistemas simbólicos das linguagens verbal e não verbal como meios de organizar e demonstrar para esse aluno a construção dos significados dos conteúdos curriculares da Língua Portuguesa.

Ao passar o impacto, com a ajuda da intérprete, fui me acostumando com a ideia de tê-lo na sala de aula. Surpresa, no meu universo de ouvinte, constatei que esse aluno, no ensino superior, apresentava “muitos desvios” na escrita da Língua Portuguesa do ponto de vista da norma padrão. Percebi que o mesmo não demonstrava o domínio desse idioma, nesse caso, da escrita, ou seja, não apresentava o letramento<sup>2</sup> necessário para um aluno de 3º grau. Domínio que é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio da língua, oral ou escrita (cultura dominante de ouvintes) que o homem se comunica, que tem acesso à informação, que expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (na nossa visão de ouvinte!).

Também, descobri-me atribuindo à intérprete a responsabilidade de fazer com que ele, o surdo, entendesse o assunto. Pensamento e atitude logo superados.

Fui, então, procurar formas de compreendê-lo e de me fazer compreender. Assim, entendi que a Língua Portuguesa, era totalmente estranha para esse aluno. Senti-me desafiada a conceber e aprender o universo dele, ou seja, o mundo da cultura do surdo.

<sup>1</sup>O tipo de bilinguismo mencionado aqui é o defendido por Brito (1989:98) “Os surdos, devido à falta de audição, requerem educação especial bilíngue. O tipo de bilinguismo é o diglôssico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidade diferente, cada uma em situações distintas. A língua dos sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informação da tradição escrita”.

<sup>2</sup>Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCN, 1997: 23)

Procurei me informar das Leis de políticas públicas educacionais inclusivas brasileiras e constatei que uma educação efetivamente inclusiva para o aluno surdo, deve ser pautada no bilinguismo, em que a escrita da Língua Portuguesa seja uma segunda língua e a Língua Brasileira de Sinais<sup>3</sup>, a língua dos surdos, a primeira. Busquei, então, conhecer e compreender questões como: educação para surdos, inclusão, surdez e letramento. Isso me levou a procurar subsídios teóricos para entender as inter-relações entre linguagem, educação e surdez.

Entretanto, não são os estudos isolados que conseguirão resolver os conflitos e as tensões construídos historicamente na educação do aluno surdo. É necessário que se leve em consideração os aspectos históricos, linguísticos, sociais e culturais relevantes da cultura surda. Só assim se buscará analisar as maneiras pelas quais esses alunos são escolarizados/letrados, no âmbito da sala de aula.

## Referencial teórico e metodologia

Destarte, na prática, vivenciando, aprendendo, ensinando, compreendi que a LIBRAS é uma língua como outra língua qualquer. Tendo em vista isso, a língua oral (neste caso, Língua Portuguesa) que deve ser trabalhada como segunda língua e, conforme a Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.(§ único. Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002).

Assim sendo, deve-se oferecer desde cedo ao sujeito surdo ou com deficiência auditiva em geral, acesso a Libras como primeira língua e como segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.

Então, em consonância com a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, que encarrega o poder público de garantir, criar, desenvolver e avaliar o processo educativo bilíngue no Art. 28, parágrafo IV em que determina a – “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”, refleti a respeito de um espaço inclusivo, como modelo pedagógico próprio a fim de promover as condições imperativas para a integração de todos os surdos (CORREIA, 2016).

Desse modo, vi a urgência de um ensino bilíngue!

Foi consciente da existência dessa língua e respeitando essa comunidade que procurei aplicar uma metodologia própria para esses discentes. E, para que isso se efetivasse, busquei esclarecer a afirmação "educação bilíngue" para surdos, haja vista que o emprego do termo bilíngue, pelo menos, nesse campo de estudos, vem sendo utilizado, literalmente, para se referir ao sujeito que tem ou usa duas línguas.

No Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000), no Art. 14 diz que

as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares

<sup>3</sup> A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é uma língua viso-gestual. Seus principais parâmetros são: configuração de mãos (formas definidas das mãos); movimentos (que são fundamentais no processo de significação dos sinais); expressões manuais; pontos de articulação e direção das mãos. Para maiores detalhes consultar Quadros e Karnopp, Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed, 2004.

desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Contudo, poucas são as instituições que já estão condizentes com a legislação vigente. É comum encontrar surdos “fingindo se adaptarem” à cultura dos ouvintes, que encontram escola com currículo, metodologias e materiais didáticos, adaptarem-se à cultura dos surdos.

A política nacional de educação especial do Brasil afirma que:

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (MEC/SEESP, 2007, p.3)

Por isso, torna-se imprescindível considerar as diferenças entre ouvintes e surdos; só assim se efetivará a verdadeira inclusão. Será sempre injusto, aplicar a metodologia ouvintista para os surdos.

Como nos mostra Silva (2001, p. 20)

a inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte, e sim, em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez.

Então, com o objetivo de conhecer mais sobre esses sujeitos, usei montar e ministrar um curso básico de Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, especificamente para alunos surdos em 2013. Esse curso foi um projeto-piloto desafiador para mim, como educadora e para os protagonistas da história vivenciada: os surdos, que tinham como mestra uma ouvinte não dominante de LIBRAS; contudo, muito entusiasmada em aprendê-la.

Montada a turma de 15 alunos surdos, a qual apresentava uma notória heterogeneidade em relação ao grau de instrução educacional oficial, a saber: alunos de Ensino Fundamental I e II, de Ensino Médio, de Ensino Superior, outros fazendo Pós-Graduação, como também, alunos sem comprovação de escolaridade. Percebi, então, o grande desafio de ministrar um curso de Língua Portuguesa escrita para esses alunos, para essa turma. Tal desafio pautado em minha inexperiência na área; contudo, estimulada pela grande vontade de vencer mais esse obstáculo em uma carreira de mais de 30 anos de sala de aula.

Nesse meu caminhar de professora, venho desenvolvendo a paciência de não me deixar vencer pela inalterabilidade para o exercício do magistério. Isso me faz estudar, pesquisar, testar e sempre repensar meu exercício pedagógico.

Busquei, então, as bases legais para o ensino de Língua Portuguesa. Dessa maneira, percebi que a base teórica sobre as concepções de língua e linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais ([1998] doravante: PCNs), implicitamente vêm da teoria da enunciação de Bakhtin ([1929-30] 2004). “(...) língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade.” (PCN, 1998: 20). Consoante essa teoria, o sujeito se põe como locutor ao enunciar e, então, apresenta sua individualidade, sempre marcada pelas situações sócio-históricas na qual está inserido. Nessa enunciação, o indivíduo aloca-se diante do outro e, a língua passa a efetuar-se como o elo do discurso, pelo qual se efetua a interação.

Assim sendo, através da linguagem, os sujeitos se constituem e organizam suas atividades mentais, enquanto que a língua se constrói e se estabelece em suas variações, demonstrando a sua dinamicidade. Estudando novamente os PCNs, constatei que o ensino-aprendizagem apresenta sua composição no interacionismo sócio-histórico de Vygotsky ([1935] 2003). “A

complexidade de determinado objeto deve ser considerada em relação ao sujeito aprendiz e aos conhecimentos por ele já construídos a respeito.” (PCN, 1998: 38).

Assim, os PCNs projetam um professor capaz de estruturar-se em tais conceitos e elaborar projetos de ensino e sequências didáticas. Então, pensei poder ser um desses professores e assim refleti: já vivi a experiência de trabalhar com alunos de necessidades especiais buscando a inclusão, então não será difícil! No entanto, quão grande foi a surpresa! Nessa turma, constatei que vinha praticando uma inclusão coercitiva, uma inclusão segregadora; meio paradoxal, sim; incluir, separando. Então, entendi que não eram esses tipos de inclusão que deveriam ser praticados.

Tendo em vista tal aspecto, procurei vivenciar as duas culturas, levando esses discentes à concepção, efetivamente, dos sentidos e significados na apropriação dos conhecimentos linguísticos em busca do letramento (CORREIA, 2016). Ou seja, tentei promover um aprendiz que utilize em suas práticas comunicativas as habilidades de leitura e de escrita, envolvendo-se socialmente, de modo a compreender que “fazer o uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levando-o a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico” (SOARES, 2001, p.38).

Busquei a inclusão compartilhada, a inclusão construída nas relações entre as pessoas e desenvolvida ao longo do processo que estávamos vivenciando, de internalização de formas culturais de comportamento, resultando, portanto, na interação dialética do homem e o meio sociocultural. Isso foi gratificante para eles, que se sentiram protagonistas no processo do ensino e da aprendizagem. E para mim foi, simplesmente, apaixonante! Senti toda a emoção do meu início de caminhar profissional!

Experimentei, na essência, as palavras do nosso grande mestre Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.” Portanto, vi-me provocada a criar essas possibilidades... E continuei minha reflexão com outro pensamento de Freire: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender!”. Dessa maneira, em 2014, ingressei em um Doutorado em Educação, no qual me encontro hoje, objetivando me aprofundar nessa temática. Eis-me aqui, aprendendo mais que ensinando... E, muito entusiasmada, vivi/vivo na pele o que nosso poeta Gonzaguinha nos disse: “Viver é não ter a vergonha de ser feliz! Cantar e cantar e cantar a beleza de ser **um eterno aprendiz!**”. (grifos meus).

## Resultados e considerações finais

Neste principiar de descobertas, de desafios, tenho aprendido na prática a reconhecer a condição bilíngue do surdo. E isso tem feito uma diferença relevante: acolher a língua de sinais como primeira língua, como língua natural<sup>4</sup> dessa comunidade e a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua. Desse modo, o surdo tem-se colocado como ator principal na educação escolar, não mais como o “doente”, o “especial”; mas sim, o diferente e isso o enche de esperanças.

E, de acordo com os resultados obtidos, constatei que uns dos grandes problemas da inclusão educacional dos alunos surdos estão na metodologia e nos recursos utilizados por nós, professores.

Não se deve esperar na escrita do surdo a mesma desenvoltura da escrita de um ouvinte, uma vez que o ouvinte constrói uma escrita embasada na linguagem oral. Para Fernandes (2003) o surdo vai apresentar uma escrita que refletirá as mesmas dificuldades apresentadas por um ouvinte como aprendiz de outra língua, de outro idioma.

Assim, nessa turma, todos interagiram de maneira plena, uma vez que trabalhei com uma metodologia pautada na característica visual e na cultura da comunidade surda. E isso só se tornou possível por contar com a relevante ajuda da intérprete da Língua de Sinais em sala de aula. Contudo, eu estive todo o curso (160h/a) consciente da minha responsabilidade de Mestre. Essa minha postura também ajudou a conscientizar os surdos a acreditarem no meu potencial

---

<sup>4</sup> Segundo Skliar (1998, p. 27) “língua natural deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo”.

de mediadora dos conhecimentos e não em uma atribuição da intérprete. Todavia, tornou-se mais fácil por ser uma turma formada exclusivamente por alunos surdos.

O desafio atual é criar ambientes educacionais onde a diferença do surdo e do ouvinte esteja presente, em que conviva harmoniosamente, não uma cultura em sobreposição a outra, mas que se possa aprender com o outro, sem prejudicar nenhum dos sujeitos envolvidos. A escola deve ser um espaço muito além de se trabalhar os conteúdos acadêmicos, deve ser espaço para inserir o sujeito, seja surdo ou ouvinte, nas atividades integradoras e significativas da sociedade.

Portanto, neste estudo, objetivo colaborar para a reflexão acerca de práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa para surdos, buscando compreender seus efeitos, limites e possibilidades, procurando maneiras educacionais responsáveis para atender a este grupo e respeitar, de fato, as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo.

## Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. (Original de 1929).

BRASIL. **Decreto no. 5626**, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei 13.146** de 06 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: [s.n.], 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: Caminhos para uma Prática Pedagógica. Vol. 1. Brasília: SEESP, 2004.

CORREIA, A. A. B. A. Letramentos para alunos surdos através de clássicos brasileiros. In: **3º Congresso Internacional do Livro, Leitura e Literatura no Sertão – CLISertão - 2016 – Petrolina**.

FREIRE, P. R. (1997). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo : Paz e Terra.

FREIRE, P. R. (1992). **Pedagogia da esperança**. São Paulo : Paz e Terra.

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

SILVA, S. G. D. L. D. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.