

## A EDUCAÇÃO DE SURDOS E ALFABETIZAÇÃO EM ESCRITA DE SINAIS

Rundesth Saboia Nobre\*

### A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os surdos durante muito tempo foram considerados irracionais e privados do direito a educação formal. As concepções mais antigas do ocidente associavam a surdez a alguma punição divina e com isso disseminavam o descrédito e piedade, dando ao surdo o status moral de louco e no pior dos casos levando-o ao sacrifício. Em parte essa visão partia da hipótese de que quem não conseguia falar não conseguia pensar; o que distingue o humano do animal era a capacidade da fala, logo, os surdos eram considerados animais irracionais. Grande parte desses pensamentos foi influenciada pelos os gregos, como por exemplo, pelo filósofo Aristóteles. Para Aristóteles (384-322 a.C), as pessoas que nasciam surdas eram também mudas e, conseqüentemente, não podiam falar nenhuma palavra. Essa visão permaneceu praticamente até o final da Idade Média. No século XI ao XV não havia interesse na educação de surdos e os registros sobre estes fatos são escassos e obsoletos.

Na idade média havia muitos casamentos entre nobres consangüíneos (membros da própria família), caso que aumentava à probabilidade de nascimento de filhos surdos. Como na época a escolarização dos indivíduos nobres estava ligada à Igreja Católica, conseqüentemente, a educação dos filhos surdos destes nobres também. O fato do nascimento de surdos na nobreza, certamente, colaborou para o início da educação de surdos.

A partir do século XVI começaram a aparecer os primeiros educadores e pesquisadores de surdos, entre eles pelo que se tem registro o monge espanhol Pedro Ponce de León foi um dos pioneiros. León (1520-1584) começou a ensinar crianças surdas que faziam parte da aristocracia espanhola. Conforme Guarinello (2007), Ponce de León utilizava uma espécie de alfabeto manual, no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão. No entanto, seu objetivo principal era ensinar aos surdos a língua oral. O uso do alfabeto manual era apenas um meio para se atingir esse objetivo.

Neste período, além da Espanha, outros países como França, Inglaterra e Alemanha deram início também a educação de surdos. Entre os nomes podemos citar: Girolamo Cardano (1501-1576), Juan Pablo Bonet (1579-1633) e entre os que defendiam o método de ensino do oralismo temos Van Helmont (1614 – 1699), Johann Conrad Amman (1669-1724).

\*Rundesth Saboia Nobre é professor assistente na Universidade Federal do Ceará (UFC).

A Educação de Surdos e Alfabetização em Escrita De Sinais foram extraídos da dissertação de mestrado do autor.

Email: rundverde@gmail.com



O Oralismo durante muito tempo foi apresentado como instrumento de imposição. Segundo Goldfeld (1997) o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Nesta perspectiva Samuel Heinicke criou esta outra corrente de ensino, atualmente não adotada nas escolas de/para surdos no Brasil.

Voltando a história da educação de surdos, ainda no século XVI o educador francês Abade Charles – Michael L’Epée também conhecido como Adde Charles de L’Epee (1712-1789) se destacou por ser um dos primeiros a reconhecer a língua de sinais. Reily (2007) relata que L’Epée ao perceber que existia uma comunicação fluente entre as irmãs surdas que ensinada começou a defender que “a única maneira de chegar ao espírito dos surdos era pela via ‘dos mesmos sinais pelos quais a natureza os inspira’.” L’Epée foi o fundador da primeira escola pública para surdos no mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, em 1760. Fato que suscitou uma verdadeira onda de escola de surdos no mundo todo.

Sacks (1998) relata que:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos, testemunhou a rápida criação de escolas para surdos em todo o mundo civilizado; a saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis.(SACKS *ibid*, p. 37)

Neste mesmo período Samuel Heinicke (1727-1790) também fundou a primeira escola pública baseada no método oral. Ele é considerado o precursor do oralismo.

No Brasil, a fundação do primeiro instituto de surdos-mudos ocorreu no período do segundo império. A convite de Dom Pedro II, Hernest Huet, professor ensurdecido aos 12 anos, veio ao Brasil em 1855 e funda o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857 no Rio de Janeiro. A escola seguia os mesmos métodos L’Epée até o Congresso de Milão de 1880.

A partir do século XVIII, instaurou-se um confronto entre os métodos de ensino de surdos (o Gestual de L’Epée e o Oral de Heinicke). Conforme determinado pelo Congresso de Milão o método oralista era o mais adequado para educar surdos e assim, o oralismo começou a ser imposto a escolas de surdos no mundo inteiro, ao passo que a língua de sinais era proibida, negada e “amordaçada”. Durante quase 100 anos as línguas de sinais foram usadas de maneira clandestina pelos surdos. Como podemos ver, houve um movimento de resistência da comunidade surda mediante a dificuldade de comunicação que o Oralismo apresentou.

Diante deste fracasso a filosofia oralista começou a declinar. Na década de 60, alguns pesquisadores americanos desenvolveram a metodologia Comunicação Total;



método que utiliza todas as técnicas disponíveis para o aprendizado da língua falada, inclusive o uso de sinais através do bimodalismo.

A partir 1960 com a publicação do artigo "*Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System of the American Deaf.*" de William Stokoe as línguas de sinais começam a ter *status* de língua, neste artigo Stokoe comprova que as línguas de sinais (no caso, a ASL) possuem todas as características inerentes das línguas naturais. Decorrentes disto várias pesquisas foram e são feitas a fim de corroborar cientificamente na fundamentação das línguas de sinais comprovando seu status linguístico.

Surge então na década de 80 a filosofia da educação bilíngue, também chamada de bilinguismo. Ao contrário da proposta do bimodalismo, a educação bilíngue preconiza o uso da língua de sinais e da língua oral em momentos diferentes (não mais simultâneos) dependendo da necessidade comunicativa do falante.

A despeito das filosofias apresentadas neste tópico a proposta bilíngue é a mais aceita pela comunidade surda atualmente, pois esta reserva espaço para a diferença linguística não como deficiência, mas como particularidade. Neste sentido a visão sócio-antropológica de surdez é a mesma defendida por Skliar (1998).

Para Skliar (1998) a surdez deve ser vista:

[...] como uma “diferença” [...] não como espaço retórico, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. (SKLIAR *ibid*, p.13)

A conjuntura histórica da educação de surdos aponta para onde devemos ir. Atualmente, no Brasil é visível a adoção da educação bilíngue nas escolas de/para surdos. Nas escolas bilíngues eles, os surdos, podem ter todas as oportunidades de aprendizagem que os ouvintes possuem inclusive, possibilidade de letramento em sua língua materna e natural - a Libras.

Hoje várias metodologias coadunam mesmo após as orientações claras do Decreto n.5.626/05, onde declara o direito dos surdos a escolas e classes bilíngues, tendo a Libras e a modalidade escrita do português como línguas de instrução. Essa decisão política impulsionou a criação, em 2006, do primeiro curso de licenciatura em Letras/Libras da América Latina, oferecido pela UFSC.

A presente pesquisa se embasa nessa concepção de bilinguismo. Estas reflexões teóricas trazidas pela concepção sócio-antropológica da surdez consideram que as línguas não existem fora do contexto cultural. Sendo assim condicionadas ao desenvolvimento de uma identidade bicultural envolvendo as comunidade surda e ouvintes.

## **ALFABETIZAÇÃO EM ESCRITA DE SINAIS**

As práticas pedagógicas alfabetizantes para a aquisição de uma língua escrita devem ser inseridas no contexto que propicie uma formação sociocultural.



No caso dos surdos, é imprescindível que seja analisado o conceito de alfabetização, levando em conta que esse conceito tem sido refutado por diferentes análises e enfoques sobre a escrita da Língua Portuguesa para surdos. Entre elas podemos citar os trabalhos de Fernandes (1989; 1999), Campello (2007), Silva (2008) e Sousa (1999). Nessas investigações conclui-se um novo olhar sobre a alfabetização de surdos, privilegiando em alguns casos uma abordagem não mecânica do processo de aquisição da língua escrita.

Em diversas pesquisas alguns apontamentos são feitos contra o mecanicismo do aprendizado da escrita fundamentada na racionalidade técnica, cuja preocupação central é aprender a fazer, ao invés de direcionar o aprendiz surdo a entender o processo de como fazer. Corroborando com esse pensamento Fernandes, Quadros (1999; 2005) dizem que grande parte dos surdos desconhece o valor e a funcionalidade da escrita, tendo uma noção muito precária da estrutura, conteúdos, características formais e convenções dos textos escritos. Se não encontram sua função no uso diário, como poderá atribuir-lhe significado?

Contribuições de diferentes áreas como Linguística, Sociologia, Psicologia, dentre outras, destacam esse caráter processual e complexo da aquisição da língua escrita. A alfabetização se dá num processo interativo com a língua escrita onde as crianças constroem o aprendizado testando suas hipóteses através da relação fala/escrita. Sobre isso Soares (1998) destaca:

Consideremos a interferência desses dois fatores – a influência das ciências lingüísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita – em duas faces do processo ensino e aprendizagem da língua escrita, aqui destacadas para fins de melhor clareza da exposição, já que não representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita [...]; a outra face é a ‘utilização’ do sistema de escrita para interação social, isto é, o desenvolvimento de habilidades de produzir textos. (SOARES *ibid*, p. 52).

Esta relação fala/escrita não acontece com as crianças surdas, uma vez que o canal comunicativo da língua oral e o da língua de sinais são de modalidades diferentes. A escrita do Português é de base alfabética, o que implica o uso de símbolos (grafemas) para representar os fonemas (sons) que para o surdo não faz qualquer sentido.

Diante dessas considerações iniciais, entende-se que os surdos podem se apropriar da leitura e da escrita da Língua Portuguesa num processo de letramento diferenciado (FERNANDES, 1989), em um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte de suas vidas cotidianas. Sendo assim, as práticas de letramento precisam estar intimamente ligadas a práticas de leituras significativas e do uso da Libras na construção de sentidos.



Conforme Freire (1988, p. 13), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Neste sentido, a leitura do mundo para o Surdo se faz por meio de sua língua natural, pois ela lhe possibilita construir significados e formular sua idéia sobre o mundo. Essa formulação se dá de forma interativa através da língua de sinais, por meio da qual o sujeito surdo dá vida aos significados.

A língua portuguesa na modalidade escrita formal ainda não faz parte da realidade da comunidade surda brasileira, visto que, sendo a segunda língua (L2) para a maioria dos surdos, ela foi imposta para as suas interações sociais e até pouco tempo era a única alternativa de escrita. Na maioria das vezes a alfabetização de surdos se dá sem uma interação comunicativa efetiva entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Os textos escritos por alunos surdos costumam apresentar, de acordo com Salles *et al.*, (2004), enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração.

Na maioria das vezes, as palavras da língua portuguesa são utilizadas pelos Surdos brasileiros na forma e na estrutura da Libras. Conforme Sousa (2009) isso acontece porque o surdo escreve, pois, numa interlíngua, combinando características lexicais e gramaticais da língua que está aprendendo com estrutura da Libras.

Para Stumpf (2005) o fator fundamental para a criança surda que está impedida de adaptar-se ativamente ao meio sonoro é o de que a língua oral, cuja representação sonora é a palavra, não pode ser adquirida naturalmente. Nesse sentido as observações realizadas por Karnopp (2001) colaboram com o entendimento de que:

Na aquisição da Libras, investigam-se três aspectos do desenvolvimento infantil: a questão da percepção visual, da produção manual e da importância do *input* visual. O *input* em língua de sinais é, obviamente, importante para que a criança passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. (KARNOPP E QUADROS, 2001 *apud* STUMPF, 2005 p. 33-34).

As observações acima não desconsideram as tentativas de alfabetizar os surdos através da escrita de uma língua oral, mas possibilitam refletir sobre uma alfabetização através da escrita de sinais - uma grafia não alfabética, mas ideográfica que possui representação simbólica mais próxima da cultura visual.

As línguas de sinais não possuem relação fônica em seus léxicos, por isso a escrita de uma língua oral é dificilmente adquirida por um surdo, visto que o mesmo não possui consciência fonológica (sonora), e desta forma, a alfabetização em escrita de sinais se apresenta como parte do processo histórico social do Povo Surdo. Processo esse de múltiplas dimensões que possibilita análises numa perspectiva ampla, sem contudo, negar sua especificidade.



Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1998), de contribuição valiosa no campo educacional, iluminam a discussão sobre o aprendizado da escrita, considerada como um sistema de signos socialmente construídos, descrevendo o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se pois, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades socioculturais concretas.

Nesta perspectiva a escrita da língua de sinais se apresenta como artefato cultural da comunidade Surda, pois se trata de um sistema simbólico construído e idealizado pelo povo Surdo.

A escrita então não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Daí surge a idéia de alfabetização em uma escrita oriunda da Comunidade Surda. Assim entendida, ela possibilita a exploração desta forma em diferentes contextos, explicando os variados usos e funções que são inerentes numa sociedade letrada.

Apesar dos muitos avanços significativos nos estudos sobre o processo de alfabetização de surdos, ainda é possível observar, em alguns casos, que a prática da escola parece distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados. Corroborando esse pensamento Vygotsky (1998) afirma:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (VIGOTSKI *ibid*, p. 139).

Ao surdo faz-se necessário relacionar o sentido (significado) à forma (palavra) e não ao som. Portanto, entende-se que alfabetizar transcende a mecânica do ler e escrever (codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos.

Observa-se assim que a concepção de alfabetização de surdos tem se ampliado no cenário sócio educacional, estimulando práticas mais culturais e diferenciadas uma vez que tais questões, de uma forma ou de outra, chegam à escola.

É importante registrar que a criança surda no Brasil, no seu cotidiano, usa a escrita de um *Português errado* que se escreve para comunicar alguma coisa pensada na modalidade viso-espacial que obrigatoriamente é escrita em um sistema pertencente a uma língua de modalidade oral-auditiva. Da mesma forma recorrem à escrita da Língua Portuguesa, através da leitura para, mesmo que de forma incompleta, obter informações e buscar entretenimento. É necessário então que as escolas bilíngues para surdos parem de simplesmente ensinar uma escrita mecânica



de representação sonora, mas ensinar ao surdo uma escrita dinâmica, explorando as idéias, emoções e inquietações da percepção visual. Stumpf (2005, p. 100), afirma que:

Escrita de língua de sinais não tem ainda reconhecimento formal na educação dos surdos, também a língua de sinais tem muito pouco espaço nos currículos das escolas e classes especiais. A escrita visual direta de língua de sinais ELS pode levar ao bilinguismo pleno (...).

Consequentemente, a escola precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizante presente nas salas de aula onde se ensina/aprende a ler e a escrever. Oliveira (1998), acerca desta questão reconhece que:

[...] é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido.

O processo de alfabetização de surdos, ao longo do tempo, tem sido organizado e orientado por metodologias oralistas propostas nas cartilhas das escolas *ouvintizantes*.

Essas metodologias supõem que alfabetizando surdos detenham os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências com a escrita que as crianças ouvintes possuem ou, na pior das hipóteses, presumem que as crianças surdas chegam à escola sem construções teórico-práticas a respeito do ler e do escrever. Por essa razão, a proposta escolar de alfabetização para surdos tem o mesmo ponto de partida sem considerar os diferentes níveis ou graus de inserção da criança surda no mundo letrado.

Percebe-se ainda que o desenvolvimento da escrita na criança surda deve está relacionado às práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita. Nesta direção, os estudos sobre letramento (TFOUNI, 1997; ROJO, 1998; KLEIMAN, 1995) focalizam as dimensões sócio- históricas na aquisição da língua escrita, mostrando que indivíduos não-alfabetizados, mas partícipes das sociedades letradas (da cultura, dos modos de produção e dos valores sociais) constroem concepções a respeito do sistema de escrita e identificam seus diferentes usos e funções.

Essa questão mostra que as práticas de alfabetização possuem dimensão histórica e significado ideológico. Nelas estão presentes relações de poder e dominação que continuam presentes em relação às concepções ouvintistas, onde



presume que o ouvinte que escreve “bem” é superior ao surdo não letrado, tendo o ouvinte o domínio desta forma comunicativa.

A língua escrita, desde sua origem, está ligada aos processos de dominação/poder, participação/exclusão inerentes às relações sociais, no entanto, pode estar ligada também ao desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos povos, provocando mudanças significativas nas práticas comunicativas (TFOUNI, 1997).

Desta forma, podemos perceber que a dominação dos ouvintes e a exclusão de surdos que não sabem ler e escrever como ouvintes aqui, não se restringe às ações oficiais voltadas à educação bilíngue, envolvendo também as relações de poder entre surdos e ouvintes que provocam embates e conflitos no espaço escolar. Sobre isso Silva (2008, p. 85) diz que:

As representações do ser surdo, em um universo essencialmente regulado pelo som, ouvir e falar, traduzidas na prática pedagógica pelo ler e escrever tornaram-se tão essencializadas no espaço escolar que qualquer outra forma de ensino não centrado na Língua Portuguesa provoca estranhamento e sofre profundas restrições, se não impedimentos legais no processo de implantação. Entretanto, esse exercício não se focaliza na lógica explicativa das oposições binárias – línguas de sinais/línguas orais, educação bilíngüe/educação monolíngüe, mas na complexidade efêmera que transita entre esses extremos. A idéia é colocar em dúvida se a produção e a socialização do conhecimento acadêmico só são possíveis a partir da norma ouvinte. (SILVA, *ibid*, p. 85)

À luz dessas reflexões, convém lembrar que o aprendizado da escrita na escola, coloca a criança diante de alguns dilemas referentes à natureza desse objeto cultural (a própria escrita). Como exemplo, citamos a arbitrariedade presente na representação gráfica de palavras, a segmentação da escrita e, ainda, a organização espacial da grafia. Quanto à representação gráfica das palavras para as crianças surdas, elas não são feitas a partir de hipóteses construídas sobre a relação fala/escrita, tendo em vista que ela fala uma língua e escreve em outra, por isso não tende a escrever como fala, não fazendo uma transcrição fonética como ocorre com as crianças ouvintes.

A aquisição da escrita ortográfica, no entanto, constitui campo fértil em dificuldades para a criança. Comumente, no processo de alfabetização, as normas da convenção ortográfica não são socializadas, prevalecendo como mecanismo importante na aprendizagem da ortografia as atividades de cópias e ditados. É fundamental, então, a compreensão de que a aquisição da escrita ortográfica não ocorre passivamente, e não se constitui em armazenamento/memorização de formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem. (MORAIS, 1997,2000).

Portanto, compreender as idiosincrasias presentes na aprendizagem da escrita pode assegurar ao professor determinadas e conscientes intervenções pedagógicas. Por exemplo, torna-se fácil para o alfabetizador entender que a escrita infantil possui uma lógica particular, resultante de suas experiências com o universo letrado, que não se coaduna com a lógica da escrita ortográfica. A análise da lógica da



escrita infantil pode mostrar ao professor o caminho percorrido pela criança, evidenciando suas interpretações e hipóteses na leitura e na escrita, bem como indicar a ação didática adequada a cada situação.

Até pouco tempo pensavam que surdos não poderiam ser *alfabetizados* em sua própria língua, precisamente por não haver ainda um sistema de escrita de línguas de sinais altamente difundido e usado pela Comunidade Surda. Contudo a situação presente é outra, e a escrita de sinais proposta por Sutton é hoje um sistema altamente eficaz, justificado e, principalmente, autorizado pela comunidade surda.

## **BIBLIOGRAFIA**

CAMPELLO, A.R.S. *Pedagogia Visual/Sinal na educação dos surdos*. In: QUADROS, R.M. e PERLIN, G.T.T. (Org.). Estudos Surdos II. Petropolis, RJ: Arara Azul, 2007.

FERNANDES, E. *Problemas Linguísticos e cognitivos nos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, Seuli. *É possível ser Surdo em português? Língua de sinais e escrita: uma busca de uma aproximação*. In: SKLIAR, Carlos (org). Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995.

MORAIS, A. G. De. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, A. M. M. *A formação de professores alfabetizadores: lições da prática*. In: GARCIA, R. L. *Alfabetização dos alunos das classes populares*: São Paulo, 1998, p. 70-71).

Quadros. *O Bi do bilinguismo na educação de surdos*. In: Surdez e bilinguismo.1 ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p.31.

REILY, Lucia. *O papel da Igreja nos primórdios da educação dos Surdos*. Revista brasileira de Educação. Maio-agosto, ano/vol. 12. N.035. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo.2007.



ROJO, Roxane. *O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista*. In: ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de MOTTA, L. T. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SILVA, V. Estudo Surdos III: Cap.4 - *As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue*, 2008.

SOUZA, M. M. P. de. *Educação de surdos: é possível aprendizagem num ambiente com pessoas que 'falam' línguas diferentes?*. Monografia (Especialização em Administração Escolar). Pró-Reitoria de Educação Continuada. UVA: Sobral, 1999.

SKLIAR, C. *Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças*. In: (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES. M. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

Stumpf. *Aprendizagem De Escrita De Língua De Sinais Pelo Sistema Signwriting: Línguas De Sinais No Papel E No Computador*. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. Tese (Doutorado Em Informática Na Educação), Pós-Graduação Em Informática Na Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.