

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da leitura e da escrita em Língua Portuguesa por surdos tem sido objeto de estudo e de preocupação entre os pesquisadores da área. A precariedade de acesso à apropriação da linguagem escrita e as inadequadas condições a que a maioria dos surdos é exposta colocam-se como um desafio a ser enfrentado. Neste sentido, a educação dos Surdos, em sua especificidade, deve ser encarada a partir de atitudes que envolvam, principalmente, mudança na concepção de língua e linguagem adotada no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Refletir sobre este desafio é refletir sobre posturas teórico-metodológicas calcadas na ideologia hegemônica que não contemplam o aluno surdo.

A partir da publicação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, e do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que definiu atribuições e previu a inserção de profissionais específicos para atuarem junto à educação de surdos, muitas alterações foram difundidas e exigidas do poder público com relação ao atendimento e inclusão educacional desta parcela da população. Começou-se, então, a discutir a Educação Bilíngue como modelo de atendimento mais adequado. De acordo com o texto do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), as instituições de ensino devem assegurar o atendimento diferenciado aos alunos surdos, em todas as etapas da educação, e também profissionais como professor bilíngue, instrutor surdo e intérpretes de Libras.

Lodi (2013) define a educação bilíngue para surdos, considerando que eles devem desenvolver, primeiramente, a língua de sinais (L1) nas relações com usuários desta língua (preferencialmente surdos) e, a partir do aprendizado desta língua, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pode ter início, sendo esta a segunda língua dos surdos (L2). A educação bilíngue baseia-se, portanto, no pressuposto de que, ao se deparar com a Língua Portuguesa escrita, o surdo, dotado de um discurso proporcionado pela Libras, pode apreender, compreender e apreciar a enunciação daquela, como segunda língua. Neste sentido, Bakhtin nos apoia quando define língua como reflexo de relações sociais.

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso aprendido do exterior. A palavra vai à palavra. (BAKHTIN, 2010, p.153).

É, portanto, no quadro do discurso interior, edificado por uma língua, que ocorrem as

construções conceituais da leitura e da escrita. Porém, a produção textual escrita, fruto de uma enunciação, pressupõe uma anterior elaboração ativa da linguagem a partir da recepção de informações, por meio da leitura como processo de interpretação do meio social, cultural e histórico. Dessa forma, a aprendizagem da escrita atrela-se a diversidade de contextos linguísticos e extralinguísticos apresentados ao indivíduo surdo.

Todavia, as propostas e práticas educacionais baseiam-se, ainda hoje, no ensino de conhecimentos da Língua Portuguesa por si própria, sem repensar metodologias de ensino que considerem a Libras como base para este aprendizado, o que causa insucessos devido ao pouco acesso dos surdos aos conhecimentos, pela barreira linguística imposta. Assim, em decorrência de práticas inadequadas de ensino, observa-se que muitas vezes esses sujeitos, já adultos e ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERDA; LODI, 2009). Portanto, torna-se fundamental discutir formas de ensino que permitam o amplo letramento de surdos na Língua Portuguesa escrita.

Assim sendo, a aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, não é uma opção, mas uma necessidade imposta pela vida social, bem como pelos processos de escolaridade. A própria legislação brasileira, afirma que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, de acordo com Lacerda e Lodi (2009), empregou historicamente uma metodologia fundada em estratégias isoladas do contexto enunciativo, não permitindo uma relação discursiva efetiva entre o aluno surdo e a linguagem escrita. Tal metodologia, não proporcionando o fluxo do discurso que deveria se estabelecer na transição das referidas línguas, não desenvolvia o processo de leitura necessário para a posterior produção textual. As autoras defendem, ainda, que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para surdos deve partir de uma metodologia que reconheça a necessidade de se levar em conta “a interação entre escrita e os valores socioculturais que a determinam” (LACERDA; LODI, 2009, p.145), tendo em vista a situação de uso nos diferentes campos de atividade humana.

De acordo com Lodi (2004), a maioria dos surdos brasileiros, devido ao desconhecimento ou não domínio da língua de sinais, buscam o português como primeira língua em escolas cuja pedagogia volta-se exclusivamente para ouvintes. Como resultados dessas práticas, conforme aponta Lacerda (2006), é comum o aluno surdo, ao final de anos de escolarização, não apresentar os conhecimentos mínimos necessários para uma vida social plena – esta é a grave realidade em nosso país até os dias atuais. Lodi (2004), então, aponta para uma prática possível com o desenvolvimento de Oficinas, cuja valorização da Libras, como alicerce para a construção de sentidos, propicia interações discursivas, permitindo que os sujeitos surdos se reconheçam como leitores, a partir de práticas embasadas em textos escritos de diversos gêneros.

Outros pesquisadores, como Arcoverde (2006) e Bisol, Bremm e Valentini (2010), apontam para estratégias de ensino, diferenciadas do ensino tradicional, que apresentam bons resultados quanto

às produções escritas. O uso de imagens e novas tecnologias para o ensino da Língua Portuguesa também têm despertado interesse em surdos adolescentes e adultos.

As crianças e jovens dos dias atuais estão amparados pela legislação, tendo seus direitos de acesso à educação e uso da Libras assegurados, bem como o aprendizado do português como segunda língua, conforme apontam algumas pesquisas recentes na área (LACERDA; LODI, 2009; MARTINS; MARTINS, 2011). Entretanto o mesmo não ocorre com os adultos surdos que, egressos do sistema educacional, carregam o fardo da escolarização precária, com histórias de um processo de letramento interrompido ou negado. Faz-se necessário, portanto, propiciar acesso à leitura e escrita da Língua Portuguesa aos surdos de forma adequada, baseando-se nos preceitos de uma abordagem bilíngue, em que a Libras tenha papel fundamental como língua de acesso aos demais conhecimentos. Deste modo, o objetivo deste estudo foi analisar práticas de ensino e aprendizagem de Português como segunda língua, por meio da Libras como língua de instrução, para surdos egressos ou em fase final do ensino médio, não proficientes em Português escrito.

MÉTODO

O presente estudo configurou-se pela proposta de oferecimento de Oficinas de Língua Portuguesa, a fim de promover práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para adultos surdos, por meio de um trabalho com diferentes gêneros textuais, a partir de interações discursivas em Libras (como primeira língua desta comunidade), e assim, oferecer possibilidades de acesso à leitura nos diversos contextos sociais.

As Oficinas tiveram início no primeiro semestre de 2011 e eram compostas por surdos de idades variadas, jovens/adultos egressos ou em fase final do ensino médio e, em sua maioria, com pouca compreensão da Língua Portuguesa e também da Libras, devido ao acesso tardio a esta língua. Foram conduzidas por pesquisadores ouvintes e bilíngues (ambos autores deste trabalho), doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, em parceria com outros estudantes de pós-graduação, alunos da graduação e profissionais da educação. A língua de instrução dessas Oficinas foi a Libras, conforme orienta o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Os encontros eram semanais e tiveram duração de uma hora e meia, e contavam com um público bastante variado e com presença oscilante. Inicialmente participavam do grupo cerca de quinze surdos e, ao final, participavam do grupo, em média, seis surdos, com faixa etária de quinze a vinte e oito anos de idade.

A proposta pedagógica das referidas Oficinas, baseada em um trabalho com diferentes gêneros textuais, calcou-se na relevância da interação e da historicidade para a construção de sentidos pelos sujeitos. Com o intuito de colocar os referidos sujeitos em contato com diferentes gêneros discursivos e inseri-los em práticas de letramento, foram desenvolvidas atividades de leitura a partir

dos documentos pessoais dos envolvidos, momento em que os surdos, por meio de discussões em Libras, construíram significações possíveis para os dados constante desses documentos, desenvolvendo, assim, o processo de leitura. Para a apresentação do gênero (documentos pessoais), realizou-se um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto e as expectativas em função do formato e do suporte desses documentos (carteiras de identidade, registros de nascimento, carteira de motorista, entre outros), além da antecipação de dados a partir de elementos paratextuais (título, nacionalidade, filiação, naturalidade, datas, órgão expedidor, etc.), bem como a partir de imagens, saliências gráficas, selos e carimbos. Vale ressaltar que os pesquisadores bilíngues, responsáveis por conduzir as Oficinas, intervieram a todo o momento, provocando discussões, reflexões, levantando e esclarecendo aspectos desconhecidos pelos surdos, promovendo o acesso ao conhecimento pela Libras – para posterior trabalho com a leitura em Língua Portuguesa.

Tal prática desembocou em relatos de histórias individuais, extrapolando o universo dos citados documentos, ensejando a leitura de mapas geográficos, textos da internet e documentários, entre outros. Podemos afirmar que o trabalho foi desenvolvido como um projeto de longa duração, cujo tema central era único (documentos pessoais), mas que se possibilitou a discussão de outros temas a ele relacionados, permanecendo num mesmo campo semântico.

Com a finalidade de tornar mais eficiente o processo de leitura, desenvolveu-se uma sequência de atividades, que se deu da seguinte forma: apresentação de um tema de interesse do grupo, discussão em Libras sobre a temática (com a mediação dos pesquisadores bilíngues), apresentação de imagens e/ou outras narrativas em Libras sobre a mesma temática, leitura coletiva de textos em português, discussão acerca de significados e sentidos da Língua Portuguesa desconhecidos pelos surdos. Esta sequência de atividades teve como meta propiciar aos surdos ações reflexivas que envolviam o processo de leitura. As atividades foram desenvolvidas partindo-se de uma dada situação, divididas em etapas, nas quais foram trabalhados os problemas que surgiram na leitura, em relação à semântica e à pragmática.

Neste sentido, com o intuito de expor o projeto de comunicação e seu produto final, construiu-se, junto com os alunos, de acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p.84), “a representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Momento em que se definiu o projeto de leitura, a partir de documentos pessoais dos próprios participantes do grupo, explicitando a situação de comunicação em que deveriam atuar, bem como, a questão de comunicação que deveriam resolver ao final do processo, qual seja, a apresentação em Libras, de um país, com seus usos e costumes, cultura, alimentação e lazer. Para tanto os participantes surdos deveriam se valer de imagens, leituras de textos escritos e das tecnologias da informática.

Os dados ora apresentados foram colhidos entre o segundo semestre de 2011 e primeiro

semestre de 2012¹. Embora as Oficinas aconteçam até os dias atuais e as atividades tenham outros objetivos e enfoques, esta atividade foi selecionada para o presente estudo e aprofundamento, visto se tratar de um processo complexo e diferenciado. Fundamentada em uma perspectiva teórica sócio-histórica de desenvolvimento humano, a escolha desta temática (leitura de documentos pessoais) deveu-se ao reconhecimento da importância da interação entre a leitura e a escrita e os valores socioculturais que as determinam, a partir da situação de produção do discurso e de seu uso em diferentes práticas sociais de linguagem (LACERDA; LODI, 2009).

As discussões dos resultados e análises foram ancoradas em pesquisas da área da surdez e nos pressupostos da abordagem Histórico-Cultural, e em autores como Bakhtin (2010) e Vigotski (2007, 2008). Este último autor relata que, em relação ao método de suas pesquisas, o foco de interesse não deve ser a mera descrição de fatos, mas a compreensão das relações e comportamentos, a observação dos processos e produtos sociais. Por este motivo buscamos acompanhar as transformações ocorridas no espaço das Oficinas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização da atividade relacionada a documentos pessoais, os interlocutores surdos e ouvintes discorreram sobre a origem de seus nomes, sobrenomes, localidade de nascimento, construindo significações e conceitos para os dados desses documentos, por meio de trocas funcionais e recíprocas entre as duas línguas envolvidas. Cada participante do grupo, de posse de sua respectiva certidão de nascimento, familiarizou-se com os números dos registros, dia, hora e local em que nasceram. Em seguida, cada um relatou sobre sua cidade natal, localizando-a num mapa projetado pelo data show. Os recursos gráficos e visuais, complementares à língua de sinais, aliados a situações de uso prático da língua, por meio de construção coletiva (vivência, depoimentos, experiências, narrativas de vidas), promoveram e facilitaram a interação interdiscursiva e a troca de conhecimentos entre os participantes do grupo, desenvolvendo, assim, o processo de leitura.

Para a interpretação de determinadas palavras, foi necessário colocar em ação fatores pragmáticos que direcionam os usos linguísticos na situação de comunicação, uma vez que os elementos sintáticos e semânticos, muitas vezes, não bastam para a interpretação, sendo necessário um apelo à situação de produção do discurso (POSSENTI, 1993). Para tanto, buscou-se esclarecimento de palavras desconhecidas a partir do contexto e inferências, identificação de palavras-chave para a construção de conceitos veiculados nos documentos, informações e referências complementares em textos e imagens de apoio vinculados ao assunto discutido (internet, mapas geográficos, revistas, jornais, novelas, entre outros).

¹ Resultados parciais deste estudo foram apresentados em outros eventos (SANTOS; SANTOS; LACERDA, 2012; SANTOS; ALMEIDA, 2013).

A atividade de leitura, a partir de mapas geográficos, deu aos alunos surdos as informações necessárias para que se familiarizassem com o projeto de comunicação proposto, bem como para a apresentação final da sequência didática. Cada aluno apresentou um país, explanando em Libras as características deste, valendo-se de fotos, gravuras, vídeos da internet e pequenos textos. As legendas surgidas na apresentação davam ensejo à prática de leitura em Língua Portuguesa, em um intenso intercâmbio com a língua de sinais. Debateu-se o sentido de várias expressões, comparando, expandindo, aproximando, transformando e dando novos significados às formas linguísticas.

A partir da observação dos materiais produzidos, foi possível notar alguns aspectos relevantes quanto ao ensino de Língua Portuguesa para surdos adultos. Um dos dados que chamou a atenção dos pesquisadores no decorrer do processo foi o interesse crescente e o entendimento, por parte de alguns participantes surdos, em relação às atividades de leitura, como processo imprescindível para a posterior produção textual escrita. Ao início das atividades, os alunos surdos manifestavam o desejo de partir para a escrita imediatamente, alegando suas necessidades urgentes quanto ao ingresso em faculdades e obtenção de carteira nacional de habilitação, desconsiderando a Libras para tal aprendizado. Entretanto, os sujeitos que continuaram a frequentar as Oficinas aceitaram a Libras como língua.

A atividade de leitura, a partir de documentos pessoais, possibilitou a troca de conhecimentos e a apropriação da língua em uso. A apresentação do produto final desta sequência de atividades constituiu-se em um momento de conscientização das estratégias de leitura que se coloca em jogo, em direção à construção de leitores autônomos, revelando e resolvendo dificuldades relacionadas ao processo de leitura. O desempenho dos surdos foi objeto de análise e discussões que sinalizaram caminhos para superar os pontos frágeis. Assim, os sujeitos surdos puderam colocar em prática as noções de leitura construídas ao longo do processo, mediados pelos pesquisadores bilíngues e pelos próprios colegas.

Outro aspecto que propiciou evolução do grupo com relação aos conhecimentos (em Libras e em português) foi o trabalho com a sequência de atividades, a partir de um mesmo tema, tendo em vista um produto final direcionado. O fato de o grupo saber exatamente os assuntos que seriam abordados a partir de um trabalho com/em um mesmo campo semântico, possibilitou o aprofundamento de conceitos, ampliação lexical e discussões complexas – diferente do que se observa nas estratégias de sala de aula, em que cada dia um tema novo é abordado, dificultando a compreensão pelo aluno. Neste caso, o trabalho com um projeto extenso foi de grande valia, considerando as dificuldades linguísticas (em L1 e L2) apresentadas pelo grupo.

Leite (1996) explora o conceito de Pedagogia de Projetos, esclarecendo que se trata mais de uma nova postura pedagógica que uma técnica de ensino. O tema central pode partir do professor e/ou dos alunos, e da própria conjuntura, mas o aspecto primordial é o envolvimento de todo o grupo com o processo. O produto final do projeto deve refletir em outros espaços e momentos da vida do aluno; concordamos com a autora quando afirma que:

Os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. Por sua vez, estas são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento apreendido, quando necessário. (LEITE, 1996, p. 24).

A leitura coletiva favoreceu a troca de conhecimentos; alguns surdos, com maior conhecimento do português, auxiliaram os colegas com relação aos significados e termos/expressões que não conheciam, e aqueles que tinham maior conhecimento da Libras, esforçaram-se para esclarecer aos demais membros do grupo os conceitos mais relevantes. No decorrer dos encontros, a leitura em grupo foi se tornando mais fluida, o que demonstrou a apropriação de inúmeros conceitos – tanto em Libras quanto em português. Vale ressaltar que a estratégia utilizada pelos pesquisadores – apresentação de imagens e discussão dos temas em Libras inicialmente para posterior apresentação de textos – mostrou-se bastante adequada e favoreceu os processos de leitura, já que os sujeitos puderam ter acesso à temática antes em Libras e depois em português. Campello (2008) aborda a importância do recurso imagético para a construção de conceitos por sujeitos surdos; os signos são construídos visualmente, portanto o uso de imagens mediado pela língua de sinais facilita a apropriação e internalização dos conhecimentos, processo fundamental para o aprendizado de uma segunda língua. Em relação ao acesso à leitura por meio da Libras, Lodi (2013, p.177) relata que “... as relações com a linguagem escrita devem ser desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em Libras trazidos pelos alunos.” Desta forma coloca-se em diálogo o tema, o texto e o gênero pretendidos, sendo possível ao surdo, a partir do conhecimento adquirido, a produção escrita.

CONCLUSÕES

A sequência de atividades desenvolvida nas Oficinas de Língua Portuguesa como segunda língua revelou que, no decorrer do processo, houve o entendimento e um interesse crescente por parte dos participantes surdos, em relação às atividades de leitura, como processo imprescindível para a posterior produção textual escrita, mediada e facilitada pelo uso da Libras. As análises indicaram que o trabalho em/sobre a língua de sinais foi fundamental para o aprendizado de uma segunda língua; entretanto o convencimento da comunidade surda local, com crenças arraigadas na educação a que foram submetida, sobre a importância da Libras, não é tarefa simples. Faz-se necessária uma maior exposição dos surdos às questões identitárias e culturais da surdez, bem como propiciar o contato com outros surdos adultos usuários de Libras, a fim de inseri-los neste universo, até então, novo para

eles.

As estratégias utilizadas se mostraram relevantes como propostas de ensino e aprendizagem da leitura. A sequência de atividades desenvolvidas em torno dos documentos pessoais dos participantes do grupo inscreveu-se positivamente no ambiente das Oficinas, oferecendo múltiplas oportunidades para o sujeito surdo ler em diferentes contextos e suportes. A criação de contextos precisos e sistemáticos de leitura e o desenvolvimento diversificado de atividades permitiram que os surdos se apropriassem de noções básicas necessárias ao desenvolvimento do processo de leitura. Apesar dos avanços observados, ainda há muito trabalho para se desenvolver junto a este grupo, entretanto, a atividade aqui apresentada e seus resultados positivos possibilitaram novas propostas de trabalho por meio de projetos, visando atender às necessidades do grupo e, cada vez mais, oportunizar o acesso à Língua Portuguesa de forma adequada aos surdos.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, R. D. de L. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. **Cad. CEDES** [online]. 2006, vol.26, n.69, pp. 251- 267.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14.^a ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BISOL, C. A.; BREMM, E. S.; VALENTINI, C. B. *Blogs* de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** [online]. 2010, vol.14, n.2, pp. 291-299.

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

BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2002.

CASTRO, M. F. P. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, Ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de maio de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A. C. B. e LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 143-160.

LEITE, L.H.A. Pedagogia dos projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, nº 8, março/abril de 1996. p. 24-33.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: Oficinas com surdos. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 165-183.

MARTINS, V. R. de O.; MARTINS, L. Experiências de letramento visual na constituição da Libras e do português por alunos surdos numa escola regular. In: Simpósio Internacional de ensino de Língua Portuguesa. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2011. Vol.1, Num. 1.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SANTOS, L.F. dos ; SANTOS, G. F. D. ; LACERDA, C.B.F.de. Oficinas de Português como segunda língua para surdos adultos. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial**. São Carlos, 2012. p. 6481-6495.

SANTOS, L.F. dos ; ALMEIDA, D. L. Oficina de Língua portuguesa: a segunda língua para surdos. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. **Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2013. v. 1. p. 3636-3646.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; (colabs). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2.^a Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto (et al.). 7^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.