



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

**Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira 3**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 3)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-460-3 DOI 10.22533/at.ed.603191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE SÃO ATENDIDOS PELO SAREH	
Geicinara Martins de Almeida Oliveira Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910071	
CAPÍTULO 2	12
A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS	
Ester Vitória Basílio Anchieta Ezer Wellington Gomes Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6031910072	
CAPÍTULO 3	24
A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Rodrigo Barbuio Evani Andreatta Amaral Camargo Ana Paula de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.6031910073	
CAPÍTULO 4	40
A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU COMPORTAMENTO DIANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE	
Ivanusa Maria da Silva Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910074	
CAPÍTULO 5	48
A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Carolina Lourenço Reis Quedas Silvana Maria Blascovi-Assis Maria Eloisa Famá D´Antino	
DOI 10.22533/at.ed.6031910075	
CAPÍTULO 6	61
A TRAJETÓRIA DE LUTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: EM BUSCA DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Dilene Pinheiro da Silva Ailton Vitor Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.6031910076	
CAPÍTULO 7	70
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal Juliana Marcondes Bussolotti	
DOI 10.22533/at.ed.6031910077	

CAPÍTULO 8	85
ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO MUNICÍPIO DE UBIRATÃ-PR	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910078	
CAPÍTULO 9	96
ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA	
José Ricardo Lopes da Silva	
Laís Helena Gouveia Rodrigues	
Lucas Moreno Cavalcanti Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.6031910079	
CAPÍTULO 10	110
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO	
Giselda Frank	
Viviane Brandão Frigo	
Samira Furlan	
DOI 10.22533/at.ed.60319100710	
CAPÍTULO 11	115
CURRÍCULO EDUCACIONAL, UM OLHAR PELAS DIVERSIDADES	
Lucimar Araújo Braga	
Igor Antonio Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.60319100711	
CAPÍTULO 12	130
DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS	
Tatiane de Fátima Kovalski Martins	
DOI 10.22533/at.ed.60319100712	
CAPÍTULO 13	136
DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUINTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	
Neide Barbosa Saisi	
DOI 10.22533/at.ed.60319100713	
CAPÍTULO 14	145
EDUCAÇÃO EM SAÚDE A DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	
Ana Carolina Guidorizzi Zanetti	
Kelly Graziani Giaccherro Vedana	
Anderson Heiji Lima Miyazaki	
Bárbara Gadioli	
Beatriz Molina Carvalho	
Bruna Marques Chiarelo	
Carine Sanches Zani Ribeiro	
Cíntia Coró	
Cristiano Gimenez Olímpio	
Daniele Maria Nogueira	
Isabelle Wengler Silva	

João Paulo Ferreira Rodrigues
Jonas Gabriel Pestana Gradim
Julia Cintra Gomes
Juliana Masini Garcia
Livia Maria Landgraff Pereira
Mariana Aparecida de Jesus Castro Santos
Murillo Fernando Jolo
Thainá Ferreira de Toledo Piza
Tatiana Pupim Libório

DOI 10.22533/at.ed.60319100714

CAPÍTULO 15 150

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Silvana Mara Bernardi Rizotto
Fernanda Sprada Lopes
Ivo José Both

DOI 10.22533/at.ed.60319100715

CAPÍTULO 16 154

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira
Dayane Mary Soares da Costa
Dayse Alves dos Santos
Marcos Antônio de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100716

CAPÍTULO 17 171

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A CIDADANIA ATRAVÉS DAS ONDAS DA RÁDIO ESCOLAR

Alana Lessa do Nascimento Silva
Evaldo Ribeiro Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100717

CAPÍTULO 18 182

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Soares Sandrini Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100718

CAPÍTULO 19 187

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho
Gilmar Garcia Marcelino
Kelly Francisca da Silva Brito
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100719

CAPÍTULO 20	193
INFOLIBRAS: VÍDEOAULAS PRÉ-VESTIBULAR EM LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Jaison Fernando da Silva Caroline Barboza Januário Lívia Bianca Oliveira Dariva Daniele Rosa de Arruda da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100720	
CAPÍTULO 21	199
LEI N. 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTE COM COMPORTAMENTO DESVIANTE?	
Darliane Silva do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.60319100721	
CAPÍTULO 22	204
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015	
Juliane Kelly de Figueiredo Freitas Josanilda Mafra Rocha de Moraes Lenina Lopes Soares Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100722	
CAPÍTULO 23	217
O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO RELIGIOSO	
Patrícia Aparecida da Cunha Guilherme Alessandro Garcia Eloy Alves Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60319100723	
CAPÍTULO 24	224
O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA SURDOS	
Rosanea Beatriz Borges Melchior José Tavares Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.60319100724	
CAPÍTULO 25	232
PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CTS/CTSA NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA PLENA	
Ivone Liphhaus Almeida Sidnei Quezada Meireles Leite	
DOI 10.22533/at.ed.60319100725	
CAPÍTULO 26	245
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls	
DOI 10.22533/at.ed.60319100726	

CAPÍTULO 27	251
USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Fernanda Cinthya de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100727	
CAPÍTULO 28	270
TDAH: SUAS IMPLICAÇÕES COM A VIDA	
Yara Vieira Alberti	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.60319100728	
CAPÍTULO 29	280
PROJETO VIVENDO AS DIFERENÇAS	
Cintia Cristina Escudeiro Biazan	
Denise Aparecida Refundini Castellani	
Sandramara Morando Gerbelli	
Viviane Franzo Juliani	
DOI 10.22533/at.ed.60319100729	
CAPÍTULO 30	291
TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG	
Élida Galvão do Nascimento	
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.60319100730	
CAPÍTULO 31	301
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	
Everton Ucela Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100731	
CAPÍTULO 32	312
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UTILIZANDO ATIVIDADES E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO VERSANDO CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO	
Thamires de Souza Nascimento	
Andréa Aparecida Ribeiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100732	
SOBRE O ORGANIZADOR	323

A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Ester Vitória Basílio Anchieta

Universidade Católica de Petrópolis - UCP. E-mail:
estervbasilio@gmail.com

Ezer Wellington Gomes Lima

Universidade Federal do Vale do São Francisco –
UNIVASF. E-mail: ezerlima@hotmail.com

RESUMO: O estudo ora apresentado traz como proposta a discussão dos efeitos de modalidades e práticas pedagógicas aplicados ao ensino da escrita alfabética. Tratam-se de estratégias que visam a aquisição da língua escrita por crianças/alunos surdos. O ponto de partida é, portanto, o processo de alfabetização, entendido como algo que transcende o conceito de leitura e escrita e que engloba a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ambos necessários para o desenvolvimento do pensamento, compreensão e comunicação. O enfoque adotado na pesquisa é, então, de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática. Em virtude da grande complexidade que cerca o ensino da Língua Portuguesa para surdos, o conceito de “multialfabetizações” se apresenta como modelo mais adequado ao desenvolvimento de alfabetização desses alunos, conduzido,

geralmente, por estímulos visuais que levam à aprendizagem. O modelo incorpora também componentes de aquisição de Libras, (como um apoio pedagógico), o letramento, a escrita, a alfabetização, a cultura surda e uma ampla variedade de mídias. A ampliação do diálogo sobre o desenvolvimento da alfabetização de crianças/alunos surdos acontece, portanto, por meio de uma proposta baseada num conceito bastante holístico de alfabetização, com ênfase nos conhecimentos de uma ampla matriz de resultados de pesquisas e em diferentes construções teóricas que apontam para a necessidade de se reconhecer a tendência natural dos alunos surdos em aprenderem através do canal visual.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Alfabetização. Escola.

INTRODUÇÃO

Para dar início à discussão proposta, duas questões podem ser tomadas como norteadoras: o brasileiro sabe ler e escrever? As dificuldades educacionais da população brasileira refletem a exclusão social? Essas indagações estão pautadas em aspectos de maior relevância e as respostas para elas podem apresentar conteúdos e expressões vagos de qualidade, que remetem a uma falsa

democratização da educação e da cultura.

Decerto, as questões levantadas remetem a problemas nada fáceis de resolver, reflexos de um contexto histórico em que a educação tem desprezado os aspectos culturais de um povo e os instrumentos simbólicos de que dispõe para pensar, comunicar-se e agir frente a sua realidade. Importante atentar para o fato de que a cultura educacional brasileira está fortemente associada a um amplo leque de determinantes sociais e econômicos, influenciados por valores ideológicos.

Diante do exposto, essa reflexão leva em conta, especialmente, a escolarização de alunos surdos, buscando contribuir com o seu desenvolvimento no que se refere às habilidades de leitura e escrita. Vale frisar que, ao longo da história, muitas abordagens e metodologias têm sido concebidas na missão de ajudar as crianças surdas a se tornarem leitores mais hábeis, no entanto, a maioria das crianças surdas continuam aquém dos colegas ouvintes no desenvolvimento dessas habilidades. Estudos como o de Luckner (2008), Perfetti e Sandak (2000), Potência e Leigh (1996), Schirmer e Mcgough (2005) servem como um lembrete de que a resolução desta questão continua pendente.

A justificativa dominante para o problema apresentado é o acesso limitado ao português falado, o que se torna um grande obstáculo para o desenvolvimento de leitura dessas crianças. Há evidência empírica de que ouvir é uma habilidade necessária para a aprendizagem da língua, uma vez que para a aquisição desta é preciso aprender a conexão entre os sons e a escrita. No entanto, essa evidência pode ser contestada, visto que algumas crianças surdas se tornam leitores/escritores proficientes. Corrobora essa afirmação Mayberry (2007), ao admitir que surdos, filhos de pais surdos, geralmente fazem uma boa leitura. Em seu estudo, a autora revela a possibilidade de se alfabetizar sem a habilidade da escuta, sendo este, provavelmente, o caminho mais viável para os surdos.

Com base nas observações de Mayberry (2007), serão discutidas aqui estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento da alfabetização bilingue de surdos por meio da modalidade visual. Nesse sentido, considera-se que a exposição precoce das crianças surdas à Libras é crucial para acessar o universo da escrita alfabética. No caso de crianças surdas filhas de pais surdos, um outro fator é importante, trata-se da socialização com seus pais, que lhes apresentam o mundo escrito.

Um estudo desenvolvido por Vilhalva (2004) aponta dados da realidade de surdos que vivem no sul do Maranhão, numa tribo indígena surda nomeada Urubu Kapoor. De acordo com a autora, as estratégias indígenas usadas por pais surdos para ajudar os filhos no desenvolvimento da leitura das suas crianças surdas são exemplos cotidianos das suas práticas cotidianas, as quais são estendidas à sala de aula. As crianças registram suas atividades diárias, bordam letras em toalhas e outras obras artesanais, o que é relatado positivamente pelos próprios pais surdos da comunidade. Nesse caso, o uso da Libras ganha vida e adquire um significado produtivo não só para os alunos, mas para a própria tribo.

Saindo de um grupo duplamente minoritário em termos sociais, quer pelas desvantagens inerentes a posição ocupada na estrutura social, quer pelas desvantagens inerentes ao estigma e pensando nas crianças surdas imersas no contexto inclusivo de escolas regulares, é possível notar que a criação de um ambiente comunicativo e rico, com acesso a diversas pessoas e oportunidades de comunicação, amplia as possibilidades de contato com a escrita, seja por meio de recados, e-mails, cartas, letreiros, dentre outros suportes comunicativos.

Estudos sobre a Língua de sinais americana (ASL) e crianças surdas¹ sugerem que elas utilizam estratégias visuais e que não se embasam nos aspectos orais, muitas vezes propagados por fonoaudiólogos. Além disso, revelam que essas crianças apresentam um progresso lento no desenvolvimento da alfabetização, o que limita suas oportunidades. Isso implica dizer que esse sistema de apoio é inadequado para o aprendizado da língua escrita.

No que se refere à consciência fonológica dos leitores surdos, McQuarrie e Parilla (2009) a descrevem como uma barreira criada pelos próprios indivíduos surdos, devido à consciência da ausência do canal auditivo. Os autores ressaltam a distinção entre habilidades acústicas, táteis e características visuais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, reforçam que o fato dos surdos perceberem que o mundo é de maioria ouvintista lhes permite uma análise mais apurada, enquanto alunos, das adaptações necessárias e pertinentes ao seu aprendizado.

De acordo com McQuarrie e Parilla (2009), leitores surdos de todas as idades podem apresentar proficiência de qualidade ou não. Na pesquisa realizada pelos autores, tanto os leitores nomeados proficientes quanto os não-proficientes, eram insensíveis à estrutura fonética nas sílabas, às rimas e aos níveis de fonêmica. Isso refuta a alegação de que o desenvolvimento fonológico melhora com a idade, bem como a capacidade de leitura dos alunos surdos. Os autores sugerem que outros fatores, tais como habilidades de linguagem (incluindo língua de sinais) e ortografia, podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

LETRAMENTO VISUAL

O caminho para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita deve considerar os fatores que contribuem prontamente para a compreensão dos códigos a serem (de)codificados. Uma via alternativa para as crianças com surdez, como já foi dito, é a ampliação dos recursos visuais.

Skliar (2001) comenta que, muitas vezes, a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais se restringe a sua capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. De acordo com o autor, a experiência visual dos surdos está para além das questões linguísticas. Os surdos utilizam apelidos ou

1. Cf. Mayberry, del Giudice, e Lieberman (2011), Miller e Clark (2011), McQuarrie e Parilla (2009), Ormel et al. (2010), Ducharme Arcand (2011), Ramsey e Padden (1998).

nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definem as marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações. A surdez ganha, pois, significado com a experiência visual, com a presença da língua de sinais, com a produção de uma cultura que prescindir do som. Strobel (2009, p. 40) reforça essa constatação ao afirmar que:

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?

Para uma criança surda em processo de aprendizagem ler e escrever envolve uma dimensão adicional que implica em aprender uma nova língua como parte do processo (ERTING; GOLOS; ENNS, 2014). Mesmo que alguns alunos surdos tenham a capacidade de acessar sons, o que pode beneficiar as estratégias comumente utilizadas em escolas, acredita-se que todos os alunos surdos, independentemente da capacidade auditiva, se beneficiam melhor com os recursos visuais.

Essa discussão sobre as questões relacionadas à alfabetização de surdos, nasceu em meados de 1996, por iniciativa de um grupo de acadêmicos australianos, norte-americanos e britânicos, que se reuniram em Nova London. Eles propuseram a elaboração de um modelo de alfabetização para surdos que visava a aquisição de ASL e do inglês impresso por meio de recursos midiáticos em alta na época. A partir daí o conceito de alfabetização para surdos começou a ganhar mais atenção de estudiosos brasileiros, como também o ensino de línguas para crianças surdas baseado em um apoio visual. Focava-se em dois debates principais: a incorporação de vários idiomas e culturas; e a inclusão de várias formas de texto, incluindo multimídias.

Em um cenário de “multialfabetizações”, o ensino de surdos deve, pois, levar em consideração a diversidade cultural e linguística e as novas formas de tecnologia disponíveis para os alunos. Acredita-se que, dessa forma, o ensino de língua será eficaz, com a capacidade de migrar da definição tradicional e linear de alfabetização, tão somente respaldada em textos, para uma definição baseada nos estudantes e em suas especificidades.

Um aspecto importante para ir além de uma “mera alfabetização” é considerar que os estudantes surdos possuem uma competência multilíngue. No caso dos estudantes brasileiros, é admitir que eles são capazes de transitar entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o português escrito, sem implicações negativas, desde que haja aprendizado.

Em um contexto de multialfabetizações, a “mera alfabetização” pensada de forma singular e determinada pela forma padrão de escrita, dá lugar a uma abordagem com foco mais amplo. Assim tem origem uma pedagogia onde a língua e os outros modos de representação são dinâmicos, onde os usuários são constantemente levados a renegociar significados em uma variedade de contextos e para diferentes fins.

Com base nessas observações, é possível argumentar que o ensino de leitura e

escrita precisa incorporar e construir, conforme o conhecimento de estudantes surdos, textos linguísticos e culturais que não os convencionais. É interessante, portanto, que as aulas abranjam uma gama de variedades de textos e que estes sejam associados a tecnologias, como filmes legendados, jogos bilíngues, câmeras que os alunos possam gravar algo e depois legendar, entre outros.

A proposta é incluir imagens e recursos visuais que embasem os significados dos textos a serem trabalhados. Esse modelo é influenciado pela perspectiva de multialfabetizações e fundamentado na teoria sociocultural de desenvolvimento da alfabetização. Baseia-se ainda no pressuposto de que as crianças surdas, independentemente da sua origem, casa ou capacidade auditiva, são beneficiadas durante o ensino-aprendizagem quando apoiadas nos recursos visuais.

A combinação entre o português escrito e os recursos visuais aliada à possibilidade da postagem de vídeos em LIBRAS tem sido amplamente utilizada por inúmeros professores de português para surdos, bem como para a legendagem, realizada pelos alunos. No processo de legendagem, um aluno sinaliza enquanto um outro, colega de classe, insere a legenda em português, incentivando a expansão do vocabulário e o treinamento da decodificação de palavras de uma maneira mais prazerosa.

Essas e tantas outras estratégias têm sido bastante utilizadas, tornando-se alvo de pesquisas que resultaram em avaliações positivas. Golos e Moisés (2011), por exemplo, relataram a experiência de crianças com mídias, observando que este recurso é positivo quando um adulto figura como mediador junto a outros materiais suplementares. Esse e outros estudos recentes apontam para a utilização dos meios de comunicação como ferramentas suplementares que podem promover a aprendizagem das crianças, em particular as crianças com um limite de acesso à Língua Brasileira de Sinais, mas que, ao mesmo tempo, necessitem desenvolver recursos visuais para se aprimorarem linguisticamente. Esses avanços tecnológicos de fato proporcionam estratégias para o desenvolvimento da escrita, que não se limita ao período da alfabetização, mas que, quando aplicados desde este período, resultam em benefícios, desde o letramento até a leitura e escrita fluentes.

Levando em consideração a discussão apresentada acima, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno surdo a estratégias visuais de leitura e compreensão do mundo. Essas estratégias têm como ponto de partida a área de estudo denominada de Letramento Visual.

ALFABETIZAÇÃO E SURDEZ

Refletir acerca da alfabetização e/ou movimentos de escolarização que envolvem anos de discussão exige respostas para inúmeras indagações. É sabido que, nas últimas décadas, ampliou-se o consenso sobre o lugar central que a educação ocupa em qualquer estratégia de desenvolvimento social. Inúmeras pesquisas, dentre elas

as de Soares (2000, 2004, 2006), Cardoso (2000, 2003 e 2008) e Mortatti (2004), têm buscado entender as razões do chamado fracasso escolar no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita.

Sobre o processo de alfabetização/letramento, de um modo geral, Cagliari (2012) afirma que antes mesmo de ensinar a escrever é preciso saber o que os alunos esperam da escrita e qual julgam ser sua utilidade para, a partir daí, programar as atividades adequadamente. Para o autor, a escola talvez seja o único lugar onde se escreve sem motivo algum e onde certas atividades representam um legítimo exercício de escrever. Na alfabetização, isso pode acarretar problemas sérios para certos alunos.

De acordo com Cagliari (2012), estamos tão habituados a ler e escrever na nossa vida diária que não percebemos que nem todos leem e escrevem como nós, mesmo os que vivem bem próximos. Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas de palavras e recados curtos. Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável e inútil. Entretanto, há os que vivem em uma esfera social na qual se leem revistas, jornais, livros; uma esfera em que os adultos escrevem frequentemente, onde as crianças, desde muito pequeninas, possuem seu jogo de lápis, canetas, borracha, régua e etc. Esses sujeitos, de modo muito natural, percebem claramente o papel da escola e o que nela se faz, na verdade uma representação continuada do que já faziam em casa e esperavam que a escola fizesse.

Sobre o papel da escola, Vygotsky (1991, p. 37) diz:

Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-história de aritmética, e o psicólogo que ignorasse esse fato estaria cego.

É importante ressaltar que alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que veem na escrita algo além do necessário, como uma forma de expressão subjetiva do conhecimento. Nesse grupo de brasileiros pertencentes ao montante de analfabetos encontra-se, pois, grande parte da comunidade surda, sujeitos desprovidos do som e, às vezes, da fala, que, por conta de tal condição, encontram-se marginalizados pela sociedade, sendo considerados, muitas vezes, como impossibilitados de aprender.

A criança surda está inserida em espaços educacionais onde o português é a língua significada por meio da escrita, estando sua aquisição a depender da sua representação enquanto língua e de suas funções, ligadas ao acesso às informações e à comunicação entre seus pares, através da escrita.

Particularmente, quanto aos surdos fluentes em português, observa-se que a escrita se incorpora ao seu cotidiano mediante diferentes tipos de produção textual, mais especificamente, pela comunicação através de ferramentas tecnológicas, seja

por celular, chats ou mesmo e-mails. Entretanto, mesmo nos dias de hoje, o ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado tem sido base para a aquisição do português escrito por parte das crianças surdas.

As crianças surdas são postas em contato com a escrita do português a fim de serem alfabetizadas seguindo os mesmos métodos utilizados com as crianças falantes dessa língua. Muitas tentativas já foram realizadas, desde o uso de métodos artificiais de estruturação de linguagem até a adoção do português sinalizado.

Entre esses métodos artificiais, os mais difundidos no Brasil foram o de Perdoncini (estruturação da linguagem através do organograma da linguagem) e a Chave de Estudos de Fitzgerald, que conceituam o português sinalizado como um sistema artificial, comumente adotado por escolas especiais para surdos. Esse sistema seleciona os sinais da Libras e os arremessa na estrutura do português, gerando problemas no processo educacional dos surdos, visto que desconsidera a complexidade linguística existente na LIBRAS e tenta utilizá-lo como um meio de ensino do português.

Decerto, o acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização, não é vedado à criança surda, bem como a explicitação e a construção das referências culturais da comunidade letrada. Entretanto, o ensino da língua portuguesa a esses sujeitos só é possível quando é considerado como processo de alfabetização de segunda língua, reconhecendo-se a língua de sinais como sua primeira língua.

Pensar sobre alfabetização a partir da realidade linguística da pessoa com surdez requer, portanto, um (re)conhecimento desse sujeito, da sua cultura, da sua capacidade linguística e cognitiva, a fim de traçar metodologias realmente significativas no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de um ensino coerente com suas limitações e com a possibilidade de assegurar um efetivo progresso escolar que envolva a apropriação da leitura e, sobretudo, da escrita.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

O uso da língua de sinais pelos surdos vem sendo reconhecido como um caminho necessário para a efetiva mudança nas condições oferecidas pela sociedade no contato com eles. Apesar de haver várias questões contestáveis perpassando a discussão nessa área, além de ambiguidades e indefinições nas propostas, percebe-se uma tendência à afirmação da necessidade desse caminho, principalmente para a interação do surdo.

De acordo com Quadros (2006), a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua natural² da comunidade surda no Brasil. Essa nomenclatura foi estabelecida, segundo

2. Entende-se por Língua Natural: “[...] uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Rocha (1997), em Assembleia, por membros da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), em outubro de 1993, alcançando o reconhecimento da Federação Mundial de Surdos, do Ministério da Educação (MEC) e de educadores e cientistas da área. Ela é considerada, também, uma “língua natural”. Dito de outro modo, assim como as crianças ouvintes, ao serem expostas à língua oral, passam a adquiri-la de forma espontânea, as crianças surdas, em contato com a língua de sinais, também o fazem. Tal informação é confirmada por Brito (1993), quando acrescenta que a Língua de Sinais é língua materna das comunidades surdas, visto que os surdos conseguem naturalmente se comunicar entre si pelo canal visual-espacial, recebendo das comunidades surdas a herança cultural.

A LIBRAS contém regras gramaticais próprias que contribuem para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, bem como para seu acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na sociedade. Desse modo, as discussões a seu respeito extrapolam questões de ordem linguística, pois incluem também aspectos sociais e culturais.

Um dos maiores problemas – talvez até o maior – enfrentados pelos surdos é a comunicação. A esse respeito Vygotsky (1993) acrescenta que é por meio da linguagem que surgem as manifestações sociais, por ser ela a base do pensamento. É por essa mesma linguagem que ocorre a socialização, a qual exerce uma influência duradoura e constante ao longo da vida do indivíduo.

Com efeito, não há uma relação de dependência obrigatória entre uma língua e a fala, uma vez que esta possui em si mesma o código que permite a interação social, estabelecendo a comunicação entre os interlocutores. Desse modo, a língua de sinais é legitimada, acordando com o estudado por Quadros (1997), mais recentemente, Quadros e Schmiedt (2006), adotando o critério de forma de percepção, dividiram as línguas em dois grupos: as orais-auditivas e as espaço-visuais. No primeiro, as formas de recepção e de reprodução não-escritas são, respectivamente, a audição e a oralização. No segundo, a classificação, a recepção se dá de maneira visual e a reprodução mediante sinais manuais.

Segundo Brito (1993), o estudo e a análise das línguas de sinais foram iniciados nos anos 60, quando passou a ser considerada língua de fato. Quem deu o pontapé inicial foi o linguista William C. Stokoe, um norte-americano que analisou e descreveu minuciosamente a estrutura da American Sign Language (ASL), publicando o resultado destas pesquisas em 1965.

Ainda de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), no Brasil, estes estudos se iniciaram na década de 80, mais especificamente em 1982, através das pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, que desenvolveu um trabalho de descrição linguística da estrutura da Língua de Sinais do Brasil. Posteriormente, a aquisição da Libras por crianças surdas foi estudada por Lodenir B. Karnopp (1994) e Ronice M. Quadros (1995).

Quadros (1997) defende tratar-se de uma “língua” por possuir estruturas

gramaticais próprias, atribuídas em diversos níveis (linguísticos, sintáticos, fonológicos, semânticos e morfológicos), similar a qualquer outra língua. Deste modo, o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda é possibilitado, favorecendo o acesso aos conhecimentos e conceitos presentes na sociedade ouvinte. Assim, as línguas de sinais configuram-se como sistemas linguísticos que independem dos sistemas das línguas orais, não sendo universais, mas cada nação possuindo a sua língua de sinais, com suas próprias regras gramaticais, naturais às comunidades surdas respectivas.

O mesmo autor acrescenta que, por serem comunicadas através da visão e do espaço corporal, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente, sendo consideradas espaço-visuais. A configuração dessas línguas ocorre no espaço, mediante articulações visuais, valendo-se das mãos, do corpo, dos movimentos e do espaço de sinalização. Esses elementos são, portanto, os meios de percepção e produção linguística. Uma combinação específica de formas, movimentos das mãos, pontos de referência no corpo e espaço formam os sinais. Conforme descrição da autora:

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. (QUADROS: 1997, p. 46).

Segundo Karnopp (1999), sem necessidade de qualquer instrução especial, as crianças surdas que entram em contato com a língua de sinais desde a tenra idade conseguem aprendê-la. Na mesma época em que crianças ouvintes começam a falar, as crianças surdas começam a produzir sinais, apresentando estágios de desenvolvimento linguístico similares aos das línguas naturais.

O desenvolvimento da Libras se deu a partir da língua de sinais francesa, possuindo todos os componentes das línguas orais, além de estrutura gramatical própria. De acordo com Quadros (1997), ela apresenta todos os requisitos científicos que possibilitem seu reconhecimento como instrumento linguístico nos diversos campos de análise, seja no semântico (significado), no sintático (estrutura), no fonológico (unidades que constituem uma língua), no morfológico (formação das palavras), ou no pragmático (conversacional).

As informações apresentadas trazem, pois, a confirmação de que a Libras, a exemplo de qualquer outra língua, permite a demonstração plena de qualquer significado que se faça necessário à comunicação e forma de expressão do ser humano, de quaisquer tipos de conceitos, sejam eles metafóricos, racionais, concretos ou abstratos. Felipe (1997, p. 37) acrescenta que:

Por meio da língua de sinais é possível a expressão de conteúdos sutis, complexos ou abstratos, de modo que os seus usuários podem discutir qualquer área do conhecimento, da filosofia à política, utilizando-se dos seus recursos, como ocorre com qualquer outra língua, para consolidar a comunicação, isto é, para conferir conteúdo significante aos objetos do mundo e às pessoas que o cercam.

É possível dimensionar a importância da língua de sinais para o surdo em termos

de expressão e integração não apenas na vida escolar, mas na vida social de um modo geral. As linguagens são meios sociais e tanto surdos quanto ouvintes são limitados pela necessidade de se tornarem compreensíveis uns para os outros, mesmo com as diferenças nas modalidades das línguas.

De acordo com os argumentos aqui expostos, fica claro que a falta de domínio da língua de sinais por parte do aluno surdo é a principal barreira enfrentada no seu processo de educação. Adquirir essa língua fora do tempo considerado normal provoca um atraso irreversível na vida do surdo, gerando uma defasagem cognitiva em relação ao tempo, causada pelo comprometimento do desenvolvimento.

Alguns autores bilíngues afirmam não ser a surdez o fator responsável pela dificuldade na formação plena do surdo, tampouco seus problemas biológicos. Em complemento, afirmam que a problemática, de fato, é o meio social no qual ele se encontra, o qual, por vezes, atrasa a apropriação de sua língua materna e, conseqüentemente, a apropriação de sua cultura. Desta forma, a surdez não se constitui como impedimento ao aprendizado. Ela é apenas uma condição que exige métodos específicos para que o desenvolvimento cognitivo do surdo possa ser correto e satisfatório, de maneira que possua autonomia para viver em sociedade, gozando de direitos e arcando com seus deveres, sendo este o maior objetivo da educação.

CONSIDERAÇÕES

Com este estudo objetivou-se avançar na análise de aspectos relativos às práticas de inclusão e ao processo de alfabetização de educandos surdos. Na missão de educar esse público, entender a necessidade e o espaço visual da pessoa com surdez é o primeiro passo. A sensibilidade para lidar com esse alunado formulará um professor consciente e preocupado em adaptar suas atividades e metodologia às necessidades dos alunos, de modo a contribuir com seu aprendizado da língua portuguesa.

Os encontros e desencontros que permeiam o dito fracasso escolar, sobretudo na alfabetização, registram a necessidade de novas descobertas no campo da educação, as quais devem conduzir a diferentes caminhos e possibilidades. Consciente de seu papel, o docente pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem, cuja prática pedagógica se apresente em forma de propostas de jogos e/ou atividades que permitam à criança pensar e dialogar sobre a linguagem.

Ao deixar de lado uma metodologia imposta por uma cartilha para colocar em prática a leitura do mundo das crianças, o educador passa a mediar e participar do processo espontâneo de conceitualização da língua escrita. Para que isso ocorra, é necessário, entretanto, que os atores dessa cena aceitem o desafio de compreender as diferenças como mútuas, procurando, verdadeiramente, atuar nesse espaço de

contato. Devem assumir a diversidade, modificando-a por meio da multiplicidade de estratégias que não visem padronizar o diferente, mas interagir com ele, na plenitude de suas peculiaridades (LACERDA, 2000).

Uma mudança de pensamento frente ao desafio de alfabetizar surdos inicia-se, pois, com a desconstrução dos estereótipos que o envolvem, atribuindo-lhes características que não condizem com a realidade. Isso se faz necessário, pois, dessa forma, é dada aos surdos e ouvintes uma chance de ressignificação, garantindo-lhes a possibilidade de conquistar espaços dentro da própria comunidade surda e da sociedade.

A negação da modalidade escrita acompanhada da mudança de pensamento em relação aos surdos são responsabilidade do professorado. Atrair os olhos e corações desses alunos para as riquezas e valores da língua portuguesa não é uma tarefa fácil, mas é algo totalmente possível. Sendo assim, pode-se afirmar que a chave para facilitar essa mudança é (re)começar e (re)pensar as concepções e ações sobre alfabetização de surdos, ampliando não só a visão do alunado, mas, principalmente a dos docentes.

REFERÊNCIAS

AKAMATSU, C. T., and J. F. Andrews. 1993. It **Takes Two to Be Literate: Literacy Interactions between Parent and Child**. *Sign Language Studies* 81: 333–60.

ANDREWS, J., and N. Taylor. 1987. From Sign to Print: **A Case Study of Picture Book “Reading” between Mother and Child**. *Sign Language Studies* 56: 261–74.

BAHAN, B. 2009. **Sensory Orientation**. *Deaf Studies Digital Journal* 1(1). Retrieved from http://dsdj.gallaudet.edu/index.php?issue=1§ion_id=2&entry_id=48.

BARTON, D. 1994. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, C. **Formação de leitores: a contação de história**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009. 189f. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí (SC), 2009.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**. ago. 2005, vol. 26, n. 91, p.583-597.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**. nov 1999, n. 108, p.183-198.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. GIL, A. C. *Pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

KUNTZE, Marlon; GOLOS, Debbie; ENNS, Charlotte. Repensando a alfabetização: ampliando as oportunidades para os aprendizes visuais. **Estudos da Linguagem de Sinais**, v. 14, n. 2, p. 203-224, 2014.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**. abr 2000, vol.20, n. 50, p.70-83.

LUCKNER, Stefan. Prediction markets: Fundamentals, key design elements, and applications. **BLED 2008 Proceedings**, p. 27, 20

MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. **Surdez, linguagem e educação inclusiva. Educação Especial – Módulo 12. Deficiência auditiva/surdez**. Disponível em:?? , Acesso em: 27 de junho de 2015.

MAYBERRY, Rachel I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, n. 3, p. 537-549, 2007.

MCQUARRIE, Lynn; PARRILA, Rauno. Phonological representations in deaf children: Rethinking the “functional equivalence” hypothesis. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 14, n. 2, p. 137-154, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. dez. 2006, v. 11 n. 33, p.387-405.

PERFETTI, Charles A.; SANDAK, Rebecca. Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 5, n. 1, p. 32-50, 2000.

SCHIRMER, Barbara R.; MCGOUGH, Sarah M. Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply?. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 1, p. 83-117, 2005.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. **SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.**

VILHALVA, Shirley. Pedagogia surda. **Publicação e**

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-460-3

