

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DO SUJEITO SURDO

Data de aceite: 05/02/2025

Miriam Maia de Araújo Pereira

Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem Pontifícia Universidade de São
Paulo – PUCSP – São Paulo -SP

RESUMO. Considerando a linguagem como atividade constitutiva do homem, portanto, imprescindível para a construção de sua identidade enquanto ser ativo e responsável este trabalho tem como objetivo analisar aprendizagem da escrita em português do sujeito surdo e as implicações disso em sua trajetória social. Nesta pesquisa pretende-se realizar um estudo de caso, de caráter qualitativo que permite o acesso a uma diversidade de fontes a serem analisadas dentro de uma concepção dialógica de discurso, procurando sempre trabalhar com um sujeito surdo situado, considerando as situações de interações discursivas situadas. Nesta pesquisa serão utilizadas duas fontes teóricas: Análise Dialógica do Discurso ((BRAIT, 2006), através da qual será feita a análise dos textos escritos dos sujeitos da pesquisa, considerando que o analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido,

a partir do ponto de vista dialógico, num embate”. (BRAIT, 2006, p.), (Bakhtin, 2008); e o Bilinguismo, (QUADROS, 1997, 2012), (SKLIAR ET AL, 1995), (SACKS, 1998), (BOTELHO, 2013), (SANTANA, 2007), que dá um direcionamento aos estudos sobre língua de sinais como primeira língua para o sujeito surdo, criando neste, uma autoconfiança e um preparo linguístico e cognitivo necessários ao aprendizado de outras línguas. O universo da pesquisa se constituirá de cinco sujeitos surdos graduados, residentes na cidade de Macapá, no Estado do Amapá.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez, escrita, língua portuguesa, língua de sinais, bilinguismo.

THE LEARNING OF WRITING AND
ITS IMPLICATIONS IN THE LIFE OF
THE DEAF SUBJECT

ABSTRACT. Considering language as a constitutive activity of man, therefore, essential for the construction of his identity as an active and responsible being, this work aims to analyze learning of Portuguese writing of the deaf subject and the implications of this in his social trajectory. In this research we intend to carry out a qualitative case study that allows

access to a diversity of sources to be analyzed within a dialogical conception of discourse, always seeking to work with a situated deaf subject, considering the situations of discursive interactions located . In this research two theoretical sources will be used: Dialogical Discourse Analysis (BRAIT, 2006), through which the written texts of the subjects of the research will be analyzed, considering that the analyst should let “the discourses reveal their way of producing meaning , from the point of view of dialogue, in a clash. “(BRAIT, 2006, p.), (Bakhtin, 2008), and Bilingualism, (SKLIAR ET AL, 1995), (SACKS , 1998), (SANTANA, 2007), which gives a direction to the studies on sign language as the first language for the deaf subject, creating in this one, a self-confidence and a linguistic and cognitive preparation necessary for the learning of others The research universe will consist of five deaf graduated subjects, living in the city of Macapá, in the State of Amapá.

KEYWORDS: Deafness, writing, Portuguese language, sign language, bilingualism.

1 | INTRODUÇÃO

A partir do momento em que o ser humano passou a organizar o pensamento por meio de registros, a escrita se desenvolveu e ganhou importância significativa nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações. O domínio do código escrito possibilitou ao indivíduo sua inserção nas sociedades letreadas.

Segundo Molica (2011, p.15) “ao focalizar a apropriação da escrita como meio de inclusão social, é necessário que se faça uma reflexão sobre os significados do letramento em sociedades complexas como a nossa”.

Ao utilizarmos a palavra letramento, podemos dizer que esta é polissêmica, uma vez que dependendo da visão teórica, adquire significados distintos. Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”

A partir dessa definição percebe-se um distanciamento de concepções antigas que agrupavam os indivíduos em alfabetizados e não alfabetizados. Esse conceito atual demonstra que a escrita extrapola os limites da escola e passa a fazer parte da maioria dos momentos do nosso dia a dia, adquirindo assim, múltiplas funções. Dessa forma podemos pensar o letramento como práticas sociais em que se constroem identidades, permitem acesso às esferas de poder, extrapolando-se o limite da escola.

Segundo Rojo (2009), nas pesquisas dos anos 1980, no Brasil, *alfabetismo* e *letramento*, recobriram significados muito semelhantes e próximos, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. Mas a autora enfatiza que é importante fazer a distinção entre os dois: *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valoriza as práticas de leitura e escrita numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família,

igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Diante dos múltiplos conceitos sobre letramento, pretende-se instigar uma análise sobre as práticas de letramento que envolve alunos surdos que querem se constituir a partir de uma identificação linguística com a língua de sinais e a cultura visual.

Mas primeiro é preciso possibilitar ao surdo, desde sua tenra infância, o acesso tanto à língua de sinais brasileira, como à língua portuguesa em modalidades oral/escrita, que podemos chamar de bilinguismo, uma dando suporte à outra no processo de interação, até porque, a aquisição da língua de sinais possibilita aos surdos, continuidade simbólica e imersão na linguagem. (SANTANA, 2007)

Outro ponto significativo é a identidade defendida pelos surdos, eles não querem ser considerados deficientes, mas sim um grupo linguístico e culturalmente diverso, com direito a uma língua própria.

Neste trabalho pretende-se analisar a trajetória de sujeitos surdos graduados mediada pela língua portuguesa, na modalidade escrita e suas consequências.

Este trabalho se faz necessário à medida que ao se pensar na constituição dos sujeitos surdo enquanto seres ativos e responsivos, é interessante observar como essa constituição se dá ao longo do processo de aquisição de uma determinada língua.

Segundo Berberian et al (2006, P.122),

A primeira história linguística que se constrói e que permite a leitura de mundo e não apenas a da palavra escrita está assentada em experiências socio-históricas que permitem a identidade/identificação com um grupo cultural de referência.

Com base nessa afirmação, qual seria então, para os surdos o grupo de referência cultural? Uma vez que a maioria nasce em famílias de ouvintes, e não tem acesso, a princípio, à língua de sinais e tão pouco consegue compreender a língua portuguesa em suas modalidades oral/escrita.

A autora coloca que esses surdos acabam perdendo sua identificação com um grupo cultural de referência, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, e que isso cria inúmeros problemas que irão influenciar profundamente sua vida social e, particularmente, a escolar.

O que se tem observado é que as pessoas surdas vivem um dilema no que diz respeito à língua. Primeiro, dependendo do contexto familiar, se filhos de pais ouvintes, terão contato inicial com a língua portuguesa e se tiverem com a língua brasileira de sinais, será muito tarde; se filhos de pais surdos, o contato com a língua brasileira de sinais será mais cedo, porém a apropriação da escrita deverá ser em língua portuguesa, o que na maioria das vezes, é um problema, uma vez que eles não dominam a estrutura da mesma.

Dessa forma, considerando que a língua portuguesa, para o sujeito surdo, é uma segunda língua, é possível aprender a escrita de uma língua sem falar essa língua? Como

isso pode ocorrer? De acordo com Dorziat (1997) existem três grandes correntes teóricas que podem nortear a educação do sujeito surdo: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo". Para compreendermos melhor esse processo na educação do surdo, é necessário conhecermos um pouco os pressupostos da educação voltada para a surdez.

2 | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO QUE NORTEIAM O ENSINO DE SURDOS

No ano de 1880 aconteceu um Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, no qual foi depreciado o uso da língua de sinais. (SKLIAR, 1997). Segundo ele, esse Congresso não contou com a participação, tampouco com a opinião dos surdos, ao contrário, um grupo de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, sendo, então, decretado que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino de surdos. A partir de então foi banido completamente o uso dos sinais no ensino de alunos com surdez.

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico terapêutico da surdez, impondo uma visão patológica e um déficit biológico, os quais seriam reparados e/ou corrigidos pelas estratégias e recursos educacionais do Oralismo.

As metodologias utilizadas no Oralismo se justificam por pressupostos e práticas diferenciadas, mas se unem no fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo.

Nos anos 60 ocorreu nos Estados Unidos um novo movimento, fruto da insatisfação com os resultados obtidos na educação de surdos, retomando, assim, as concepções que utilizavam a língua de sinais, enfatizando, nesse primeiro momento de transição, a Comunicação Total, sobretudo nas décadas de 70 e 80. (SANTANA, 2007)

Pode-se afirmar que o grande mérito dessa concepção consiste em deslocar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. O sujeito com surdez deixa de ser visto como portador de uma "patologia", e passa a ser considerado como uma pessoa capaz.

O principal objetivo da Comunicação Total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e deles com os demais sujeitos. (CICCONE, 1990).

Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como uma pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

Alguns teóricos afirmam que a concepção da Comunicação Total, através de seus procedimentos comunicativos, serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez.

Em função das discussões levantadas sobre as práticas até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova filosofia educacional que apreende a língua

de sinais na sua forma genuína, é a chamada Bilinguismo, a qual tem sido difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 90.

Goldfeld (1997, p.38), caracteriza o Bilinguismo da seguinte forma:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...].

Para os teóricos bilinguistas, os surdos não precisam almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podem assumir sua surdez.

O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Para Sacks (1998, p. 44):

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de "proposicionar" [...] As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou o tros.

Nesse contexto percebe-se a importância da instauração real do Bilinguismo, e que esta é necessária e imprescindível, em função de possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura; e a língua oral ou escrita em Português possibilitará a comunicação com o meio.

Segundo Goldfeld (1997), há duas formas distintas de definição da filosofia bilíngue: a primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente esta deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país; a segunda que diz que os sujeitos com surdez devem aprender a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade e crita e não na oral.

De acordo com Bernardino (2000, p.29):

a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Para o Bilinguismo a língua oral não preenche todas essas funções, é necessário e imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Dessa forma, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Com o reconhecimento geral da surdez e das filosofia educacionais utilizadas ao longo da história, assim como uma apreciação geral de determinados autores acerca de cada uma delas, podemos afirmar que está ocorrendo uma fase de transição entre as ideias oralistas e aquelas que têm se baseado na utilização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Com base no bilinguismo, percebemos que o aprendizado do português como segundo língua pelos surdos tem suas peculiaridades.

Diferente dos ouvintes, os surdos não levam para a escola, um conhecimento prévio sobre a língua portuguesa. Esses conhecimentos são e devem ser adquiridos na escola. A partir dessa demanda, a escola deve ter como tarefa primordial, na educação do surdo, a desmistificação da língua escrita, levando-o a entender o impacto social que esse aprendizado terá em sua vida, possibilitando assim sua inserção em práticas e eventos de letramento.

Porém, o que tem se observado nas práticas pedagógicas é a que a maioria dos encaminhamentos metodológicos utilizados na educação voltada para os surdos são os mesmos utilizados com os ouvintes, tendo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita, o que contribui para um afastamento do aluno surdo dessas práticas.

Berberiam et al. (2006) enfatizam que o aprendizado da escrita pelos sujeitos surdo exige uma interferência sistematizada enorme, que ocorrerá por meio da língua de sinais, possibilitando assim que o surdo comprehenda essa língua como um novo sistema simbólico, cuja apropriação lhe dará condições de estabelecer novas relações de significação com o meio em que está inserido.

Guarinello afirma (2007, apud SAN ANA, 2007, p.199) que

o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor.

Dessa forma, pode-se inferir que o processo de aquisição da linguagem escrita está baseado na interação com o outro, e nessa relação de parceria reconstruem-se os sentidos dos textos.

Santana (2007) enfatiza que é preciso entender a escrita do surdo sem compará-la com a do ouvinte. E reforça que a língua de sinais, por ter, uma estrutura diferente, faz a escrita de língua portuguesa ser realizada preferencialmente com palavra de classes abertas, como ocorre na língua de sinais. E é com base nessa língua que sua linguagem interna “organiza”, a escrita.

Dessa forma, ler e escrever está relacionado não só com a fala, mas também com a língua de sinais e com a vivência do sujeito com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Esse fator dever ser considerado nas discussões da área de educação para que se possa aumentar as oportunidades dos surdos de entrar em contato com

diferentes configurações textuais, proporcionando assim uma maior “imersão” do sujeito com a linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa.

3 | CONCEPÇÕES DE DISCURSO E SUJEITO

Bakhtin (2008) afirma que o discurso é a própria língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, que se obtém via abstração de alguns aspectos concretos do discurso. O autor aborda as especificidades dos estudos da Linguística e da Metalinguística. Para Bakhtin, a Linguística trata dos fenômenos linguísticos no plano da língua como sistema, a saber, suas especificidades sintáticas, lexicais, semânticas. Tais fenômenos são estudados nos seus aspectos linguísticos.

Assim, essa forma de análise não pode abordar as especificidades das relações dialógicas; esta é uma das tarefas da Metalinguística. Diz o autor que o estudo do discurso implica um olhar para as relações dialógicas, que são objetos de estudo da Metalinguística, já que, na perspectiva de língua dos estudos linguísticos (da época) “[...] não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre elementos no sistema da língua” (BAKHTIN, 2008, p. 208). Para Bakhtin, “as relações dialógicas são extralinguísticas e só podem ser estudadas no campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto” (Idem). A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam.

Bakhtin ressalta o estatuto da palavra do outro (o discurso do outro) – a qual requer sempre uma compreensão ativa e uma atitude responsivo-ativa – na constituição da nossa palavra. A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como constituintes do discurso também se faz presente em *O Discurso no Romance* (1998), onde Bakhtin apresenta a base de sua teoria dialógica da linguagem ao relacionar o discurso ao diálogo, no sentido amplo do termo, sustentando a noção de que o discurso tem eminentemente uma natureza dialógica. Nas palavras bakhtinianas, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89). e, ainda, todo discurso “nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89).

Essa orientação dialógica do discurso – dialogicidade interna do discurso que penetra os estratos semânticos e expressivos da língua – manifesta-se de duas formas: pela orientação para o já-dito e pela orientação para a resposta. A orientação dialógica se constrói na atmosfera do já-dito, ou seja, para o já conhecido, pois todo objeto já está desacreditado, contornado de opiniões sociais sobre ele.

Sobre a orientação para o já-dito, Bakhtin (1998,p.88) escreve: “o objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua

voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...]” e, ainda: “[...] em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa.” (IDEM).

Além de se constituir na atmosfera do já-dito, o discurso nasce e vive na relação constitutiva com a reação-responsiva, uma vez que o discurso se constitui também na relação do discurso que ainda não foi proferido, mas foi solicitado, é esperado na relação discursiva. Segundo Bakhtin (1998, p. 89), “o discurso vivo e coerente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela”. Ou seja, nas interações discursivas, o outro se insere no meu discurso, não é mero ouvinte passivo, uma vez que moldamos o nosso enunciado em virtude desse interlocutor e da sua reação- resposta ativa. Tanto a compreensão ativa quanto a resposta ativa são partes inerentes a todo discurso, que, por sua vez, só é possível na/pela relação dos falantes em situações de interação discursivas situadas.

Sobre a concepção de sujeito nos estudos de Bakhtin, o sujeito um sujeito situado que tem um aspecto ativo e um caráter relacional. Essa concepção de sujeito refuta a dicotomia sujeito biológico x sujeito completamente empírico, já que implica um olhar social, histórico e concreto para o sujeito. Assim, “o sujeito não é um fantoche das relações sociais, mas um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo a outro.” (SOBRAL, 2007, p. 23). Bakhtin é um filósofo avesso às dicotomias estanques e um defensor da multiplicidade, do inacabamento e da incompletude.

Desse modo, sua concepção de sujeito passa necessariamente pelo olhar para constituição do sujeito, que se dá em contextos situados de atos e eventos da vida. Assim, essa terceira via aponta para um horizonte epistêmico que assume a complexidade da noção de sujeito e desvela a impossibilidade e a imparcialidade de uma explicação binária e positivista de tais relações. O que se observa até aqui é que, na concepção bakhtiniana de sujeito, há algo que se dá no plano da intuição, da descontinuidade e da multiplicidade; mas também há, por outro lado, algo que se inscreve no plano da elaboração teórica, da continuidade, em que são possíveis generalizações e elaborações teóricas.

Sobre a noção de sujeito em Bakhtin, é importante destacar o conceito produtivo de excedente de visão, apresentado em *O Autor e a Personagem na Atividade Estética* (2003). Nesse texto, Bakhtin discute as relações entre autor e personagem na obra de arte, relações estas que podem ser pensadas, atualizadas, expandidas e tornarem-se produtivas no campo ético das relações vividas.

O excedente de visão está, pois, ligado a uma visão integral de um objeto (no caso da obra de arte, a personagem é vista na sua totalidade pelo autor). No campo das relações éticas/do vivido, o excedente de visão é a própria possibilidade de outro, a partir de um distanciamento, enxergar a totalidade de outro sujeito. Essa noção tem profunda ressonância na concepção de sujeito em Bakhtin, pois é a partir da forma total e distante como os outros me olham que posso me constituir. O excedente de visão está fundado

no princípio de que o olhar do outro é para mim constitutivo. Eu não posso me ver na totalidade, pois o todo de mim é para mim inacessível, logo é necessário o olhar axiológico do outro para que eu possa ter uma imagem inteira e refratada de mim mesmo.

4 | METODOLOGIA

Nessa pesquisa optou-se por realizar um estudo de caso, e essa escolha justifica-se pelo fato de ser uma metodologia de pesquisa qualitativa, com características bastante significativas para o tipo de estudo a ser realizado. De acordo com Meksenas (2002, p. 118-9), o estudo de caso

conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador.

O universo da pesquisa se constitui de sujeitos surdos graduados. A seleção dos sujeitos dessa pesquisa foi feita aleatoriamente, de acordo com o aceite dos surdos para participarem, e os mesmos não poderiam ter nenhuma deficiência associada.

Os dados foram coletados através de:

- Pensar Alto individual e em grupo;
- Diário reflexivo
- Entrevista

A análise dos dados está sendo feita através de um enfoque enunciativo- discursivo, fundamentando-se em uma análise dialógica do discurso.

A perspectiva da Análise Dialógica do Discurso é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou modelo rígido de escrita. A *análise dialógica do discurso* não tem como objetivo a aplicação de conceitos para a percepção dos sentidos instaurados na interlocução. O analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p.24).

Uma análise centrada no *dialogismo* se efetiva através da investigação das “especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do comprometimento ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico” (Idem, p.29).

5 | RESULTADOS

Os resultados mostram que a Libras deve se constituir como a primeira língua do surdo, para que os mesmos possam interagir com seus pares e com os ouvintes a partir

de suas interações sociais em um processo dialógico, em que eles possam dizer de suas experiência e aprender com a experiência do outro, refletindo seu mundo interior e exterior.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma realidade complexa em que estamos inseridos, acredito que seja importante pesquisar que papel a escrita em língua portuguesa desempenhou/desempenha na trajetória pessoal do sujeito surdo, inclusive em seu percurso escolar, e de que forma essa competência (domínio da língua escrita em português) influencia/ou não em seu desempenho profissional

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Problemas da poética em Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética (a teoria do Romance). São Paulo: HUCITEC, 1998.
- BERBERIAN, A. P; MASSI, G; ANGELIS, C.C Mori de. Letramento : referência em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.
- BERNARDINO, E. L. Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte, MG: Profetizando Vida, 2000.
- BRAIT, B. Teoria e análise do discurso. In: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2006.
- CICCONE, M. Comunicação total: uma filosofia educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 199
- DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. São Paulo: Ufsca , 2000.
- GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio- interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp.18- 19.
- MEKSENAS, P. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MOLICA, M. C. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo: Contexto, 2011.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SACKES, O. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANTANA, A.P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. 2^a ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SANCHEZ, C. Vida para os surdos. Revista Nova Escola, set./1993.

SKLIAR, C. (Org.) Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas e educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOBRAL, A. Filosofias (e filosofia em Bakhtin. In: BRAIT, B(Org.) Bahthin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.