

## LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA EM DIÁLOGO: OS DESAFIOS AO ENSINO DE LITERATURA

Giselly dos Santos PEREGRINO\*

*ABSTRACT: This article aims to reflect on deaf education in Brazil and will focus on the challenges to the literature teaching in a country where bilingualism has been adopted as a school practice. Sign Language and Portuguese are in constant dialogue and, therefore, the literature class needs to take this into consideration, making educators reflect on the best teaching methods for deaf students. Such students do not use each other every day the Portuguese, but the Libras, and this must be considered by educators when planning their lessons. Readings should consider the level in language of deaf students and need to be meaningful and interesting to them.*

*KEYWORDS: deaf education; Literature teaching; Libras; portuguese.*

### 1. Introdução

Os desafios que se propõem aos educadores que têm educandos surdos em sala de aula são inúmeros. O maior dentre eles, talvez, seja a formação de leitores, já que a língua em que os textos estão escritos pode não ser a primeira língua do aluno. No contexto da educação bilíngue, valoriza-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português, na modalidade escrita, como segunda língua (L2) do surdo. Portanto, reside aí o bojo da questão deste trabalho. Como é possível formar leitores que não têm como L1 uma língua oral-auditiva, mas uma visuo-espacial? Como ensinar Literatura para eles?

Neste artigo, não se objetiva delinear respostas precisas, mas refletir sobre o problema, sabendo que se trata de uma temática que vem sendo discutida no meio acadêmico, sem que se tenha chegado a conclusões peremptórias.

### 2. Ponderações acerca da educação de surdos

Primeiramente, é importante frisar que os surdos não são todos iguais. Não existe homogeneidade na comunidade surda, sendo que o que marca esses indivíduos é a experiência visual, como afirma Skliar (2010). Segundo Perlin (2010), existem cinco tipos de identidade: flutuante, incompleta, de transição, híbrida e surda. A primeira diz respeito ao surdo que se espelha na representação hegemônica do não surdo; a segunda reside na crença de que não se consegue captar a representação da identidade não surda, sentindo-se em uma identidade subalterna; a terceira consiste em um conflito cultural, visto que o surdo tem contato com outros surdos tardiamente, o que o faz passar da comunicação visual-oral, por vezes truncada, para a visual-sinalizada. A quarta se refere aos ensurdecidos, ou seja, os que não nasceram surdos e perderam a audição, tendo, pois, presentes duas línguas. A quinta é aquela em que ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais. Como é perceptível, a comunidade surda é bastante heterogênea. Com isso, se pretende esclarecer que

---

\* Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

não se deve acreditar que os surdos são indivíduos idênticos, diferenciados dos demais tão-só pelo fato de não ouvirem.

Ademais, o surdo pode ter tido contato com filosofias educacionais diferentes. Na história da educação de surdos no Brasil, é possível destacar, pelo menos, três: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Ainda hoje elas convivem no país; entretanto, a terceira é aquela apontada como a que melhor atende ao surdo.

Por oralismo, se entende um enfoque clínico-terapêutico em que se objetiva minimizar a surdez, tentando fazer o surdo falar. Indubitavelmente, isso é bastante artificial, porquanto ele precisa aprender, de modo sistemático, uma língua que não lhe é natural e que, na verdade, não entende bem. No final da década de 1970, quando o oralismo emerge por aqui, é enfraquecido o uso da língua de sinais, que, de acordo com Albres (2010), é denominada, nesse período, de linguagem mímica ou apenas mímica, considerada reducionista e perigosa ao desenvolvimento da escrita. Hoje já se sabe que a Libras é uma língua natural, que

[...] é a realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num 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)

No início da década de 1980, a comunicação total torna-se foco de discussões. Ela visa ao desenvolvimento, como o próprio nome sugere, de todas as formas possíveis de comunicação. Segundo Goldfeld (2002), no Brasil, a comunicação total vale-se, além da Libras, da datilologia (alfabeto manual), do *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons do português), do português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais da língua portuguesa que inexitem na Libras) e do *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato).

Já o bilinguismo, que surge na década de 1980, parece indicar que o surdo tem o direito de ser educado em sua língua natural, isto é, a Libras. Para tanto, a valoriza como L1 e põe o português, na modalidade escrita, como L2. Para Quadros, não basta a escola ser bilíngue se não for simultaneamente bicultural “para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p.28). Os surdos conquistaram, após muito tempo, o reconhecimento da Libras, mas “isso não garante a mudança de posicionamento dos familiares e educadores, o que indica que o dualismo entre oralidade e Língua de Sinais permanece” (ALBRES, 2010, p.35). Diante disso, é válido saber a que filosofia educacional o surdo teve acesso no decorrer de sua trajetória escolar a fim de que seja possível compreender que relação ele teve/tem com o português e com a Libras.

Há ainda outra questão a ser considerada: a língua de sinais pode não ser a L1 da maioria dos surdos, conforme salienta Falcão:

[...] muitos deles só a conhecem se o ambiente familiar for em sinais (pais surdos) ou adaptado, se forem para escolas, igrejas, clubes e associações e conviverem com outros surdos falantes da Libras, ou aprenderem em escolas com professores Bilíngues, do contrário, permanecem falando com seus pais sinais caseiros, espontâneos, sem o direito à língua nem à educação e cognição visual. (FALCÃO, 2010, p.387)

Grande parte dos surdos não são filhos de surdos, mas de pais que não conhecem ou conhecem pouco sobre a surdez, nunca tiveram contato com a comunidade surda e sequer sabem o que fazer para dialogar com o filho. Esse é um problema a ser considerado, como afirma Quadros:

Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a libras. (QUADROS, 1997, p.29).

Também é válido mencionar que, hoje, estamos diante da chamada educação inclusiva, a qual ganhou força no final do século XX. Estamos em uma época que vem aceitando, cada vez mais, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, em detrimento da escola especial. Acredita-se que, desse modo, vai-se minimizar ou mesmo abolir a exclusão com que esses indivíduos tiveram contato no passado. No que diz respeito aos surdos, trata-se de uma realidade um tanto quanto complexa, uma vez que sua diferença é linguística, ou seja, são utentes da Libras, que não é, certamente, a língua usada pela maioria dos educandos na escola regular. Amenizando tal problema, tem espaço o intérprete de língua de sinais, que deve estar em sala de aula possibilitando a comunicação entre o educando surdo e os outros. Sua função é de extrema relevância, porque é ele quem irá favorecer o aprendizado do surdo, considerando que grande parte dos docentes não conhece a Libras e, ainda que a dominasse, não a usaria na escola, pois a maioria dos alunos não são surdos e falam português. Um problema real é que os intérpretes acabam tendo de explicar os conteúdos para os educandos surdos além de interpretar, o que é algo negativo se levarmos em conta que não é a sua função ensinar. Ademais, geralmente, não têm formação pedagógica que lhes possibilite assumir essa responsabilidade, mesmo que se esforcem e tenham boa vontade. Como aponta Pedreira:

Apesar de significar um avanço no reconhecimento da diferença cultural dos/as surdos/as, a presença de intérpretes de LIBRAS nas salas de aula é insuficiente para garantir a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e, muito menos, o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua para os/as aprendizes surdos/as. Assinalo, ainda, que a introdução do intérprete não veio acompanhada por outras mudanças nas dinâmicas e nas práticas escolares e em relação ao uso das duas línguas. (PEDREIRA, 2009, p.66)

Por isso, a inclusão educacional dos surdos não é tão simples quanto parece; no entanto, não é de modo algum impossível, desde que se mudem práticas escolares que vigoram até o presente momento.

Diante de tudo isso, de que forma é possível ensinar Literatura para educandos surdos? Como propiciar a experiência da leitura de textos literários escritos em português para usuários de Libras? Qual é o compromisso que o educador deve ter com a educação de pessoas surdas?

Sendo surdos, a linguagem escrita lhes é algo visual, como sua língua, a que não têm acesso senão pela visão. Trata-se de uma linguagem silenciosa que leem sem, muitas vezes, saber que som proporciona. Apesar de pesquisas apontarem que o processamento da leitura de uma L2 seja semelhante ao da L1, é imperativo refletir sobre a problemática que envolve a leitura em segunda língua, o que, no caso dos surdos, não é tal qual a leitura em uma língua estrangeira feita por alguém que não seja surdo. O surdo, frequentemente, não tem pleno domínio de uma língua oral-auditiva e, portanto, não pode ser comparado àquele que aprende

uma língua estrangeira ouvindo-a, falando-a, escrevendo-a e lendo-a. O surdo, comumente, pode realizar apenas as duas últimas etapas.

O educador que tem, em sala de aula, educandos surdos deve, antes de tudo, estar atento às situações em que eles usam a língua majoritária – no caso, o português – a fim de que se aproxime da realidade dos que estão lendo em uma língua que não é a que usam para se comunicarem, presencialmente, entre si. Como salienta Quadros:

[...] os professores devem saber por que, quando, onde as pessoas surdas usam a língua nacional, pois isso pode dar aos seus alunos a motivação e o encorajamento necessários para o processo de aprendizagem. É fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para vida. As dimensões dessa segunda língua são amplas e isso deve servir de motivação para os alunos. Eles podem conversar sobre o que leram, podem telefonar para o colega, podem conectar-se via *Internet* através da leitura e escrita. Isso deve ser explorado pelo professor. O prazer e a satisfação servirão para despertar o significado do aluno. (QUADROS, 1997, p.99)

Atentos a isso, os educadores devem entender que é necessário pôr seus educandos em contato efetivo e constante com textos de gêneros utilizados no cotidiano – não exclusivamente –, a fim de proporcionarem a experiência da leitura, a qual, por vezes, somente acontece a partir da escola. Como se sabe, poucas famílias estimulam o filho surdo a ler. Por isso, se o educador não proporcionar essa experiência, dificilmente teremos surdos leitores.

Os educandos surdos, de modo geral, têm imensa dificuldade para ler os textos com que têm contato na escola, o que nos faz pensar na exigência de um currículo adequado a eles. Na escola inclusiva, isso é mais complicado, porque o professor precisa lidar simultaneamente com duas metodologias: uma que atinja os surdos, geralmente em minoria, e outra que atinja os demais. O professor acaba privilegiando estes em detrimento daqueles, que, por sua vez, pouco ou nada aprendem, pouco ou nada têm efetivamente de experiência em leitura. Um currículo que pense em cada um dos alunos é preciso ser considerado, a fim de que se minimize a defasagem de aprendizado dos educandos surdos.

Deve-se ainda atentar à questão do letramento. De acordo com Soares (2005, p.18), ele é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Hoje não basta saber ler e escrever, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Ibid., p.20). Entre os surdos, há usos do código escrito, mesmo que perante o professor o educando insista em afirmar que não sabe escrever ou ler. É que para muitos alunos – não apenas os surdos – a sala de aula não tem relação com o cotidiano, por isso, não conseguem identificar em atividades escolares aquelas que desenvolvem e, por vezes, gostam de fazer fora dos muros da escola. Esta, frequentemente, não busca conexões com o universo do aluno e com a bagagem de conhecimento que ele já traz, não fazendo com que o educando reconheça nela a oportunidade de aprender sobre a realidade.

Muitos surdos foram alfabetizados, mal alfabetizados na verdade. Arrisca-se, até, afirmar que passaram pelo 1º ano do Ensino Fundamental, porém, por alguma razão, não sabem ler nem escrever, o que os repõe na condição de analfabetos. Infelizmente, é possível encontrarmos em pleno Ensino Médio alunos nessa situação. Apesar disso, são letrados, como explica Soares:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (Ibid., p.24)

A alfabetização fundamenta-se, de modo geral, em relações entre fonemas e grafemas. Assim, não é possível ensinar surdos a ler e escrever. As metodologias de ensino que partam da oralidade inviabilizam sua alfabetização. O que se percebe é que, como o primeiro contato com a escrita não tem significado, o educando surdo, por não reconhecer a relação entre letra e som, começa a copiar o desenho de letras e palavras, simulando uma aprendizagem que não ocorre na verdade. Tal permanece pela vida afora. Devido a isso, foi dito anteriormente que muitos passaram pelo 1º ano do Ensino Fundamental, isto é, pela alfabetização, mas não sabem ler nem escrever. São analfabetos! Vale frisar que eles estabelecem com a escrita uma relação visual, mediada, não raras vezes, pela língua de sinais – visuo-espacial. O português escrito, para eles, é um conjunto de signos visuais, e aprender a escrever quer dizer aprender a língua portuguesa. Levando em conta que os textos articulam linguagem verbal e não verbal na constituição de sentidos, serão as referências imagéticas o ponto de partida para a incursão no universo polissêmico da escrita, segundo Fernandes (2003). O letramento tem-se revelado uma proveitosa possibilidade à apropriação da língua portuguesa como L2, por meio de uma incursão visual nas práticas de leitura e escrita. Por isso, ratifica-se que o contato efetivo com textos pode propiciar boas experiências com textos literários ou não.

É necessário que tais experiências sejam adequadas ao nível linguístico dos educandos e que os textos sejam interessantes e significativos. Os alunos reclamam, quase sempre, da complexidade dos textos a que têm acesso e culpam os docentes pela má escolha das leituras. Os professores, geralmente, pensam nelas tendo por base um leitor de L1, esquecendo-se que os surdos são leitores de português como L2:

No caso da criança surda, ela deverá ter contato com a língua escrita através de estórias, de textos, de registros das suas atividades em sala de aula. Inicialmente, tais registros podem ser elaborados pelo professor. Os textos devem apresentar um conteúdo interessante e significativo, além de serem adequados ao nível linguístico dos alunos. Pesquisas evidenciaram que simplificações de textos não são recomendáveis, pois comprometem a coerência e a coesão dos mesmos. A criança surda deve ter a oportunidade de “ler” tais registros de forma a tornar a leitura parte do cotidiano escolar e ela deve sentir-se capaz de realizar a tarefa. O professor deve estar atento para lhe indicar pistas que possam ajudá-la na compreensão. (QUADROS, 1997, p.96)

O professor deve ter o compromisso de tornar essa atividade uma experiência proveitosa, que incentive o educando surdo não só a ler o que está sendo pedido, mas buscar outras leituras por conta própria. Segundo Taglieber (1988), o educador deve tentar motivar seus alunos a lerem o material proposto antecipando e explicando o vocabulário e estruturas que, possivelmente, proporcionarão dificuldades. É preciso ainda deixar clara uma finalidade para a leitura a fim de que tenha significado para o educando. Sem isso, ele geralmente questiona-se o porquê de estar lendo certo texto que não lhe diz respeito e não lhe clama a curiosidade.

É mister respeitar os alunos que temos em sala de aula. Para isso, precisamos de estratégias que os atinjam, atentando à sua individualidade e bagagem de conhecimento. Não podemos esquecer Paulo Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 1996, p.59-60)

Não se pode tentar fugir da surdez se há surdos em sala de aula. Deve-se respeitar a individualidade desses educandos não só preocupando-se com a sua língua, mas principalmente atentando para o fato de que são surdos e precisam de recursos que lhes favoreçam a aprendizagem. Não se pode fingir que está ensinando quando, na verdade, eles não estão aprendendo. Por isso, é necessário pesquisa por parte do educador, sobretudo daquele que pouco ou nada conhece sobre a surdez. Uma vez mais, cabe citar palavras de Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Ibid., p.29)

No tocante às aulas de Literatura, tudo isso tem bastante importância. Em se tratando de educandos surdos, além de levar em conta que sua experiência é visual, o educador precisa estar atento ao fato de que, nessa disciplina, o contato com textos literários deve ser paulatino. Não é possível exigir, sem leituras prévias, que os alunos leiam *Dom Casmurro* ou *Grande Sertão: Veredas*. O educador deve perceber, como já foi dito, o nível linguístico dos educandos para proporcionar experiências produtivas com a Literatura, fonte inestimável de cultura. Sabemos existirem gêneros literários variados. Sem que se construa uma hierarquia entre eles, é possível eleger aqueles que não exigem muito do educando para que seja viável a prática leitora. Com o passar do tempo, é que será possível chegar a textos mais complexos do ponto de vista dos alunos e, dessa maneira, conseguir que leiam. Cabe lembrar ainda que, nas aulas de Literatura, são bem-vindas outras formas de expressão, artes, linguagens, as quais dialogam com a arte literária. Aos surdos, essa questão é vital, pois lhes chama a atenção, sobretudo o que tiver forte apelo visual. Segundo Cereja:

[...] sem perder de vista o objeto central – o texto literário –, na aula de literatura cabe a música popular, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema, o teatro, a TV, o cartum, o quadrinho. Cabem, enfim, todas as linguagens e todos os textos, ou seja, a vida que com a literatura dialoga. (CEREJA, 2005, p.201)

Essa proposta é sobremaneira relevante, pois aquilo que desperte a atenção do educando surdo – principalmente pelo visual – para a leitura é válido. São muitos os surdos que afirmam não gostarem de ler, exatamente por terem tido contatos insatisfatórios com a leitura na escola. Para os surdos, reconhecer as palavras do português escrito equivaleria a

identificar ideogramas chineses. Pela mediação do professor, por meio de associações e contrastes entre a Libras e a Língua Portuguesa, os educandos surdos podem chegar a ler bem. Para Santana (2007), ler está relacionado com a língua de sinais, com a vivência do surdo com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Por conseguinte, é preciso oferecer-lhe oportunidades de ter contato com variadas formas de configurações textuais. É imperativo “proporcionar, ao máximo, a ‘imersão’ do sujeito na linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa” (SANTANA, 2007, p.199).

Trabalhar o texto verbal simultaneamente com o não-verbal – fotografias, pinturas, desenhos, entre outros – é propiciar uma leitura que pode ser mais significativa para o educando. A experiência deste é principalmente com o visual (lembrando que a surdez é uma experiência visual). É bom estarmos atentos a metodologias de ensino que tencionem proporcionar o aprendizado e a emancipação daquele que está em sala de aula. Buscar meios que atinjam aquilo que é inerente ao educando é encontrar uma forma de fazê-lo interagir com o conhecimento a ser adquirido. Não se trata de empobrecer o conteúdo, mas de clamar o educando surdo a aprender a partir de algo que lhe chama continuamente a atenção, o visual.

### 3. Conclusão

Por tudo isso, a Literatura pode contribuir significativamente com a formação de surdos leitores. Tal é possível por meio de práticas leitoras que levem em consideração que o texto escrito está em uma língua que não é a que os surdos usam para comunicar-se, presencialmente, no cotidiano. Portanto, é necessário que o educador esteja consciente de que precisa selecionar bem os textos que serão lidos pelos educandos utentes de língua de sinais, sempre lembrando que só lerão bem em português tendo como base as hipóteses mentais que construíram na Libras. É relevante, pois, colocar as duas línguas em contraste constantemente.

Há incontáveis desafios àqueles que ensinam para surdos, mas os educadores não podem desistir diante dos obstáculos. Precisam pesquisar, buscar conhecimentos, trocar ideias com seus pares e construir eles também sua própria pesquisa a fim de que sua prática seja significativa. É lamentável saber que há professores atuando intuitivamente, quando deveriam ser profissionais baseando-se em teorias condizentes com sua prática pedagógica. Infelizmente, inúmeros docentes têm perdido a força e, por que não, o amor pela educação preferindo seguir na monotonia de seu cotidiano. Como pondera Pennac em metáfora que fala do amor pelo ensino comparando andorinhas e alunos:

Não se consegue que tudo sempre dê certo, erra-se às vezes no traçado de uma rota, algumas não despertam, ficam sobre o tapete ou quebram o pescoço no próximo vidro; ficam na nossa consciência como aqueles buracos de remorso onde repousam as andorinhas mortas no fundo do nosso jardim, mas, em todo o caso, tenta-se, foi tentado. Eles são *nossos* alunos. As questões de simpatia ou de antipatia por um ou outro (questões, entretanto, muito reais!) não entram em conta. Malicioso seria quem pudesse falar do grau de nossos sentimentos em relação a eles. Não é desse amor que se trata. Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final. (PENNAC, 2008, p.236)

Há tempos, os surdos vêm sendo marginalizados na educação, exceção feita a iniciativas quase isoladas que tencionam melhorar a qualidade da formação escolar desses educandos. Os desafios não estão longe, mas dentro da sala de aula, quando nos deparamos com aquele olhar curioso juntamente com mãos ligeiras igualmente curiosas que alertam para o fato de que é preciso atendê-los, chegar a eles, incluí-los não só na escola regular, mas

também na sociedade leitora, na qual circulam romances, contos, crônicas, poemas, jornais, revistas, cartazes, bulas de remédio, receitas de cozinha, cartas, mensagens de celular, e-mails, legendas de filmes...

## Referências

- ALBRES, N. de A. *Surdos & Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- FALCÃO, L. A. *Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos*. Recife: Ed. do Autor, 2010.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 4.ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- PEDREIRA, S. Discutindo as práticas pedagógicas de uma escola inclusiva de surdos/as na perspectiva intercultural. In: ANDRADE, M. (Org.) *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- PENNAC, D. *Diário de escola*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TAGLIEBER, V. J. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. – (Série Didática)