

# TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENSINO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2

Lucas Floriano de OLIVEIRA (ILEEL/UFU)<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa é discutir sobre o uso das tecnologias na educação de surdos com o enfoque no ensino de Libras e de Língua Portuguesa como L2, no intuito de analisar quais estratégias são utilizadas no ensino de línguas para os estudantes surdos. Especificamente, pretendo investigar se há utilização de tecnologias no ensino de línguas para surdos, e em caso afirmativo, de que maneira essa ferramenta é aplicada no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa em estágio inicial, cujo foco é o de investigar os métodos de ensino de línguas para surdos mediados pela tecnologia. O estudo, de cunho bibliográfico, se fundamentará em pesquisas da área de ensino de línguas para surdos. Alguns documentos oficiais, tais como a Lei n. 10.436/2002, o Decreto n. 5.626/2005, e outros, contribuirão no presente estudo. Espera-se descobrir se os docentes utilizam alguma ferramenta tecnológica no ensino de línguas para surdos, e ainda, se tiveram alguma formação nesse sentido. Este trabalho se justifica pela importância da reflexão sobre o uso das tecnologias para o ensino de línguas para surdos, uma vez que fortalece a necessidade de formação específica dos professores para atuar nesse âmbito. Nesse sentido, a pesquisa trará importantes contribuições para o ensino de línguas para surdos com a utilização de tecnologias, tendo a língua de sinais como língua de instrução mediando o processo de ensino e aprendizagem de Libras e de Língua Portuguesa como L2.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias; Educação de surdos; Ensino de línguas para surdos.

*Abstract: The objective of this research is to discuss about the use of technologies in deaf education with the focus on teaching Libras and Portuguese as L2, in order to analyze which strategies are applied in language teaching for deaf students. Specifically, I want to investigate whether technologies are being used in teaching languages for deaf people, and if so, how this tool is applied in the teaching and learning process. This is an early-stage research, whose focus is to investigate the methods of language teaching for deaf people mediated by technology. The bibliographic study will be based on research in the area of language teaching for the deaf. Some official documents, such as Law no. 10,436 / 2002, Decree no. 5,626 / 2005, and others, will contribute to the present study. It is expected to find out if teachers use any technological tool in the teaching of languages for deaf people, and if they have had any training in this regard. This work is justified by the importance of reflection on the use of technologies for language teaching for deaf people, as it strengthens the need for specific training of teachers to work in this area. In this sense, the research will bring important contributions to the teaching of deaf people languages with the use of technologies, with sign language as the language of instruction mediating the teaching and learning process of Libras and Portuguese as L2.*

**KEYWORDS:** Technologies; Deaf people's education; Language teaching for deaf people.

## 1. Aspectos introdutórios

Este artigo tem como foco discutir o uso das tecnologias na educação de surdos com o enfoque no ensino de Libras e de Língua Portuguesa como L2, no intuito de analisar quais

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Professor assistente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Email: lucasfrn@gmail.com

estratégias são utilizadas no ensino de línguas para os estudantes surdos. Nesse âmbito, este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa teórica em que tratamos alguns conceitos envolvendo a utilização de tecnologias no ensino de línguas para surdos, no intuito de investigar como as ferramentas tecnológicas são aplicadas no processo de ensino e aprendizagem desses dois idiomas.

A discussão se pauta em trabalhos de estudiosos da área de Libras e de educação do surdo, abordando assuntos que serão refletidos neste artigo, conforme as pesquisas de: Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), Felipe (2001), Ferreira (2010), Fernandes e Correia (2015), Goldfeld (1997; 2002), Pereira (2015), Silva (2015), Skliar (2015). Já para a área do Português como segunda língua (L2) para surdos, nos respaldamos em Lulkin (2015), Perlin (2015), Quadros e Schmiedt (2006), Sá (2015), Santos (2015). A partir desse aporte teórico tecemos nossas discussões e apresentamos nossas reflexões a respeito da importância das línguas que atualmente operam na escolarização do aluno surdo.

Dessa forma, para que seja debatido qual caminho seria o mais indicado ou melhor para a escolarização do sujeito surdo é necessário abordar alguns aspectos da Libras, a fim de que o leitor possa compreendê-la melhor, bem como o seu status de segunda língua oficial do Brasil. Pesquisas sobre a Língua Portuguesa como L2 para surdos também são relevantes, visto que mostrarão que muitos desses estudantes não adquirem essa língua da mesma forma que aprendizes ouvintes. No que tange ao ensino de línguas, esclarecimentos sobre linguagem e linguística poderão auxiliar o leitor a respeito da aquisição da linguagem, imprescindível ao desenvolvimento natural e saudável do ser humano.

Há dúvidas e questionamentos sobre a Libras ser ou não a principal língua de escolarização do aluno surdo, sobre a questão de o Português ser ou não ensinado primeiro, por ser a língua majoritária do Brasil e até sobre, se as duas línguas mencionadas devem ou não ser ensinadas simultaneamente, de forma bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e língua de instrução e o Português na modalidade escrita. Há de se questionar inclusive se o sujeito surdo deve aprender apenas uma das duas línguas, só a Libras ou apenas o Português.

No entanto, nesse caso, considerando que o surdo carece de ter em seu processo de comunicação pessoas surdas e ouvintes e ainda considerando o fato de o conhecimento ser disponibilizado para a sociedade praticamente pela Língua Portuguesa, entende-se que um processo de escolarização do aluno surdo no âmbito monolíngue, pode prejudicá-lo durante o seu processo de aprendizagem. Se na escola inclusive a língua de instrução é a língua portuguesa principalmente na modalidade oral, o surdo se não tiver a mediação da Libras, não terá acesso ao conhecimento veiculado na sala de aula pelo professor.

No caso de o surdo ser sinalizante, ou seja, não é oralizado e nasceu surdo, por exemplo, entende-se que a escola inclusiva, que não respeita a característica linguística do surdo e que, portanto, não propicia condições de acessibilidade pela Libras (intérprete, atendimento educacional especializado), não terá resultados positivos. Nesse contexto monolíngue da Língua Portuguesa, o processo de escolarização do surdo ficará totalmente prejudicado, culminando o insucesso do aluno surdo em termos de aprendizagem e acesso ao conhecimento.

Essas discussões são fundamentais para que haja descobertas de um caminho melhor ao ensino/aprendizagem dos sujeitos surdos, que deve ser observado em razão da existência de duas línguas oficiais no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais e o Português. Para fins didáticos, para esse estudo, além dessas considerações iniciais em que delineamos o tema, tecemos discussões sobre aspectos da linguagem do sujeito surdo e sobre a importância de se considerar a Libras como primeira língua para os surdos e ainda arrolamos discussões a respeito dos embates sobre o contato do surdo com a Língua Portuguesa e a importância da educação bilíngue para o desenvolvimento do surdo no contexto educacional.

## 2. A Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para os surdos

Nesta seção, será explanada a teoria referente à Libras. Felipe (2001) expressa que essa é uma sigla de Língua Brasileira de Sinais, que é utilizada pela comunidade surda brasileira. Por esse motivo, a autora torna explícito ser uma língua utilizada por uma minoria.

Lyons (1987) elucidou que os linguistas priorizam os estudos das línguas como fundamento para a interação social. Isso remete à reflexão que as línguas são utilizadas para a interação humana, com o propósito de comunicação. Portanto, não é diferente com as pessoas surdas que também utilizam a Libras para comunicarem-se e interagirem. Para aqueles que não possuem nenhuma informação sobre a Língua Brasileira de Sinais, inicialmente, deve ter ciência de que ela foi reconhecida e regulamentada como língua no Brasil no ano de 2002, por intermédio da lei número 10.436.

Essa mesma lei também expõe o fato de que as pessoas surdas têm o direito de expressarem-se e comunicarem-se nesse idioma, o que significa que não devem ser privadas de seus direitos. Para reforçar esse reconhecimento do *status* de língua oficial nacional, o decreto 5.626, do ano 2005 caracteriza os surdos como sujeitos visuais, o que lhes dá o potencial de utilizarem uma forma expressiva igualmente visual na ausência de sons. Antes mesmo do surgimento dessas leis, alguns pesquisadores começaram a investigar a Libras no século XX, aproximadamente nas décadas de 80 e 90 no Brasil, visando descobertas que comprovem sua condição de língua.

Tais pesquisas resultaram em dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos acadêmicos e vários livros. Nesse aspecto se enquadram os estudiosos mencionados anteriormente: Quadros e Karnopp (2004), Felipe (2001), Ferreira (2010), Fernandes e Correia (2015), Goldfeld (2002), Skliar (2015), Quadros e Schmiadt (2006).

Felipe (2001) reforça o que os demais autores pesquisaram sobre a modalidade que a Libras se encaixa, ou seja, gestual-visual. Isso quer dizer que ao se comunicar nessa língua, o usuário utiliza as mãos para auto expressar-se, enquanto o receptor capta a mensagem por meio da visão. Há também o aspecto linguístico retratado por Ferreira (2010), em que se encontram a fonologia, a morfossintaxe, a semântica e a pragmática, na esfera estrutural.

A Libras está organizada por intermédio de cinco parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação de mãos e expressões faciais.<sup>2</sup> Constata-se que o idioma Libras tem uma estrutura própria organizada e que para se comunicar, seus utentes não devem utilizar sinais que estejam em desacordo com a sua gramática, para evitar desentendimentos quanto ao sentido das mensagens.

No que se refere à estrutura gramatical apontada por Ferreira (2010), Quadros e Karnopp (2004) descrevem cada uma delas detalhadamente em seus níveis linguísticos tais como a fonologia, a morfossintaxe, a semântica e a pragmática, demonstrando o funcionamento da língua.<sup>3</sup> Dessa forma, sendo um idioma gestual-visual, está interligado ao que expressa a lei 10.436/02 como “a forma de comunicação e expressão” da comunidade surda brasileira e enfatiza o destaque da Libras como um “sistema linguístico de natureza visual-motora”, confirmando que a Libras é uma língua natural e gestual-visual, o que a torna identificável aos indivíduos com surdez.

Nesse viés, defensores do bilinguismo na escolarização de surdos argumentam sobre a relevância da aquisição da Língua Brasileira de Sinais pelas crianças surdas desde os anos iniciais de vida, como sua língua materna ou primeira língua (L1) enquanto a Língua Portuguesa será a L2 delas. Essa explicação, sob a perspectiva de Fernandes e Correia (2015)

---

<sup>2</sup> Para maiores detalhes sobre os cinco parâmetros, consultar o livro de Ferreira (2010).

<sup>3</sup> Para maiores detalhes sobre a estrutura gramatical da Libras, consultar o livro de Quadros e Karnopp (2004).

tem a ver com suas pesquisas sobre aquisição de língua e atestam que ao adquirir um idioma de acordo com sua especificidade, o caso da língua visual-gestual para o surdo, o sujeito surdo não apenas torna-se apto a comunicar-se, como também melhora o seu desenvolvimento cognitivo.

Na opinião dos autores:

Apenas o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos e novos sentidos para os signos em jogo, não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo (FERNANDES; CORREIA, 2015, p.19).

Evidencia-se que os surdos devem adquirir a Libras como L1 desde criança dada a sua condição gestual-visual de se comunicar. Dessa forma, para alcançarem o domínio e a fluência não somente no sentido de se comunicarem, os surdos podem se expressar; exprimirem seus pensamentos, ideias, formularem novas opiniões e pontos de vista a respeito de suas visões de mundo. Quanto à aquisição de línguas por crianças, Fernandes e Correia (2015) expõem um argumento pertinente e discorrem sobre o fenômeno ao compararem a ocorrência em ouvintes e surdos:

O fato de crianças ouvintes não desenvolverem a língua de sinais após o balbucio se deve apenas ao fato de não estarem expostas a ela (bem como crianças brasileiras desenvolverem a aquisição do português e não do inglês, se não estiverem expostas a essa língua, por exemplo). Do mesmo modo, o fato de crianças surdas não desenvolverem a língua oral-auditiva após o balbucio se deve ao fato de não estarem expostas a ela, naturalmente, por causa da surdez (FERNANDES; CORREIA, 2015, p. 19).

Dessa forma, fica explícito que os surdos não adquirem o Português na infância devido à sua característica e que deveriam estar em contato com a Libras naturalmente, para que não estejam desprovidos de língua e não sejam cognitivamente prejudicados. Nesse ínterim, Goldfeld (2002) torna visível a relevância da conquista da Língua Brasileira de Sinais pela criança surda o quanto antes, afirmando que a ausência de alguma língua a danifica durante a aprendizagem, da seguinte maneira: ao obter sua primeira língua de forma tardia, o indivíduo encontra dificuldades de comunicação e interação social, torna-se mais propenso ao isolamento, manifesta limitações de compreensão e inquietação diante de uma comunicação fluente.

Desse modo, Silva (2015) nos diz que a proposta bilíngue para surdos tem a intenção de aprimoramento das suas habilidades por meio da língua de sinais como L1 e da oral como L2, respeitando-os e a maneira de se expressarem. A autora esclarece que para os profissionais do bilinguismo, o aluno surdo necessita ser livre para expor seus pensamentos: “assim, o surdo deve ser capaz de usar o meio de expressão que seja adequado à situação e com o qual ele se sinta mais confortável. (SILVA, 2015, p.42).”

Sobre essa perspectiva, a mesma pesquisadora mostra em sua opinião algo que vai além da educação de surdos:

Assim sendo, entendo que um ponto forte da criança surda é, sem dúvida, a sua capacidade de desenvolver a língua de sinais da comunidade em que está inserida, não só porque tem maior predisposição para o processamento visual, mas principalmente porque é nessa língua que as interações, a comunicação pode acontecer (SILVA, 2015, p. 49).

Esse pensamento da escritora mencionada de que o desenvolvimento da língua de sinais pela criança surda auxilia na interação dela está de acordo com o do linguista Lyons (1987) sobre o papel da língua como foco interativo. Dessa maneira, tanto Silva (2015) quanto Lyons (1987) priorizam a aquisição de L1 observando a necessidade humana de comunicação, o que significa que a escolarização fica em segundo plano, ou seja, o ideal é que primeiro o indivíduo consiga comunicar-se e posteriormente ingresse na escola. Isso vale tanto para ouvintes quanto para surdos.

No que se refere à comunicação e à interação de crianças surdas, existem muitas delas que são filhas de pais ouvintes. Sobre essa situação, Pereira (2015) enfatiza que as famílias ouvintes desconhecem a língua de sinais e que a língua oral é inatingível pelas crianças surdas. Segundo a autora, conseqüentemente, tais crianças ficam sem nenhuma língua até atingirem a idade escolar, desenvolvendo a linguagem gestual para se comunicarem com suas famílias. Porém, em sua pesquisa, Pereira (2015) menciona o fato de que as mães ouvintes não aprenderam a língua de sinais e prestigiavam a língua oral.

Pelo fato da linguagem gestual ser de modalidade gestual-visual e, por vezes, também ser uma língua desconhecida pelos pais ouvintes, a mesma autora salienta que a aquisição da Libras só acontece de fato mediante a interação da criança surda com um adulto surdo sinalizante. A autora ainda pondera que a eficiência em adquirir o idioma está na exposição ao diálogo entre ambos. Denota-se aqui, a pungente necessidade de os pais ouvintes de filhos surdos também aprenderem a Libras, sob pena de não conseguirem se comunicar com os filhos.

Outro pesquisador da área da surdez, Skliar (2015), comenta que é pela interação cotidiana com a comunidade surda que as crianças surdas adquirem a língua de sinais como uma língua natural. Tal definição de língua natural é exposta pelo autor da seguinte forma:

Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo (SKLIAR, 2015, p. 27).

Assim, fica evidente que, para que o surdo obtenha uma língua de maneira plena e eficiente, deve-se manter o contato com uma comunidade linguística e desde pequeno. Resta claro que o surdo necessita de um idioma visual, para que a aprendizagem ocorra naturalmente. Por esses fatores é que Skliar e outros pesquisadores que foram abordados anteriormente ressaltam a relevância da língua de sinais para surdos, inclusive da Libras no caso dos brasileiros.

O próximo tema a ser discutido será em relação ao aprendizado do Português pelos surdos. Informes relacionados ao ouvintismo<sup>4</sup> se inserem nesse contexto, com a finalidade de provocar reflexões sobre a escolarização do aluno surdo e proporcionar um olhar diferenciado.

### **3. O ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa para os surdos: embates, pontos e contrapontos**

Neste tema, apresento algumas considerações de profissionais que trabalham ou pesquisam sobre a consecução do Português pelos surdos. Diversas opiniões que serão demonstradas aqui visam proporcionar uma reflexão quanto ao ensino/aprendizagem de uma língua oral ao/pelo aluno surdo.

---

<sup>4</sup> Na concepção de Skliar (2015, p. 21), o ouvintismo é caracterizado como uma imagem do ouvinte sobre os surdos, em que devem se comportar como ouvinte, sendo o sujeito inferiorizado caso fracasse em sua tarefa.

Apesar de ser fundamental que os surdos alcancem a Libras como L1, esse direito não é garantido a todos. A prioridade é da Língua Portuguesa, que é imposta pelos ouvintes que almejam dominar esses indivíduos:

O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos (SKLIAR, 2015, p. 30)

Tendo em vista a realidade da dificuldade de aquisição da Língua Portuguesa pelos surdos, isso acaba refletindo muito negativamente em toda a sua escolarização:

A falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de Ensino Superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, etc., foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação de surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso – fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por esse fracasso. Em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino – o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos (SKLIAR, 2015, p.18).

O argumento apontado acima discursa sobre as causas do fracasso escolar dos surdos, pela falta de domínio da língua oral, como se a surdez fosse a grande culpada das barreiras de educação de surdos. É por causa dela que os surdos não conseguem entender o Português, que não sabem ler e escrever corretamente, que os professores ouvintes não conseguem ensiná-los e que precisam mudar de metodologia. Será mesmo tudo culpa do surdo?

Se a surdez realmente fosse o motivo de derrota para os surdos, não haveriam os que conseguiram concluir um curso de Ensino Superior ou tiveram uma boa qualificação profissional, como consta na citação do Skliar em cima. Conforme o referido autor, suas pesquisas atestam que o ponto de vista dos surdos quanto ao insucesso é notado pela ausência da língua de sinais e do contato com outros surdos. Quanto aos professores ouvintes, a queixa é quanto à própria formação.

Dessa forma, torna-se explícito aqui que os surdos necessitam da Libras na atribuição de sentidos e o contato com outros semelhantes favorece o comando dessa língua. No caso dos professores ouvintes, apenas a própria formação não favorece o aprendizado do Português pelos alunos surdos, caso também não saibam o idioma dos seus estudantes mais árdua será a tarefa de escolarizá-los. Diferenças no uso de uma língua oral por uma pessoa ouvinte e uma surda podem ser percebidas uma vez que:

As pessoas ouvintes demonstram o funcionamento normal da audição pela habilidade nos atos de ouvir e do falar. As pessoas surdas, cujos problemas com a parte fisiológica resultam numa dificuldade com o falar e o ouvir, evidenciam-se, em relação à norma, por uma fala truncada, de difícil compreensão e um suporte gestual acentuado no ato da comunicação. Aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras na medida em que deveria, via de regra, passa a ser distinguido como alguém com uma perda, com uma carência, com uma falta de, com uma deficiência,

e também como uma pessoa portadora de uma especialidade (LULKIN, 2015, p.40).

Essas divergências demonstradas no argumento de Lulkin (2015), mostram que a comunicação na língua oral entre surdos e ouvintes não é da mesma maneira, ou seja, o sujeito desprovido de audição não obtém a língua falada da mesma forma que o ouvinte. Desse modo, o autor citado respalda o poder de quem ouve e fala sobre aquele que visualiza e sinaliza. Em sua opinião, o prestígio da língua oral sobre a de sinais implanta a hegemonia dos ouvintes sobre os surdos, oprimindo deles o direito de ver e sinalizar. Tal poder pode ser observado na educação, na medicina, etc.

Conforme Lulkin (2015), o ouvintismo dominou o mundo a partir do congresso de Milão em 1880<sup>5</sup> e contribuiu para o controle dos ouvintes sobre os surdos e a desvalorização das línguas de sinais. Como consequência disso, a surdez transformou-se em algo a ser erradicado no mundo por meio da oralização dos indivíduos e afetou a identidade cultural surda, segundo Perlin (2015). Essa autora ressalta em sua opinião que a identidade surda define-se por intermédio do contato entre surdos e pela língua em que se comunicam e, de certa forma, o prejuízo das ideias ouvintistas trouxe a segregação dos sujeitos surdos.

Outro dano causado a eles é aparente na área profissional, de acordo com a surda Perlin (2015). Sob o controle dos ouvintes, manifestado de maneira colonialista, transformaram-se em trabalhadores braçais e foram estabelecidos entraves para que exerçam cargos em igualdade com os ouvintes. Apesar das sequelas que o congresso de Milão fixou no povo surdo, as lutas das comunidades surdas contribuíram para melhorias e avanços em relação à hegemonia ouvintista, principalmente no Brasil a partir da lei que reconheceu a Libras como segunda língua oficial, a lei 10.436/02 conforme explicitado anteriormente.

A reflexão mediante essa lei é que os surdos, devido à sua condição, são seres completamente visuais e como tais, receberam o direito de expressarem-se numa língua visual. Por outro lado, a mesma lei assevera que à Libras não é permitida sua substituição ao Português escrito, portanto, significa que socialmente os surdos necessitam utilizar a Língua Portuguesa. É nesse ponto que surge a percepção do surdo quanto a esse idioma, na concepção de Perlin (2015):

A cultura ouvinte, no momento, existe como constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais. O mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras. Não adianta insistir nesse ponto. Se dissermos que a escrita é do ouvinte e o surdo aprende a escrita, estaríamos cometendo equívocos. O pensamento visual da escrita é um dos aspectos de que o surdo se serve constantemente, muito embora, hoje, os surdos evidenciem esforços demasiados em ler e escrever. A escrita do surdo não vai se aproximar da escrita ouvinte (PERLIN, 2015, p. 57).

Essa citação da autora é comprovada demonstrando dados de pesquisa realizados por ela, ao descrever o argumento de um surdo anônimo acerca de sua experiência com a escrita:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficiente demasiado. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre o congresso de Milão, ver o artigo de Lulkin no livro “A surdez um olhar sobre as diferenças”, de Carlos Skliar, na página 36.

usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. Esse silêncio é a mudança? Sim é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas. Agora, no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa normal como a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte de meu contexto. Parecem não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não ditar o que quero dizer. Vezes sem conta parece-me dizer coisas sem sentido (PERLIN, 2015, p.57).

Conforme Perlin (2015), a opinião explanada na citação acima trata de um desabafo referente ao ato de escrever em Língua Portuguesa por uma pessoa surda usuária da Libras, que relatou sua dificuldade ao expressar-se escrevendo e disse que se esforçava muito em executar essa tarefa. Ao ponderarmos sobre essa situação, o esforço intenso que o emissor do texto está narrando ao escrever frases em Português tem relação com a tentativa de traduzir a ideia do seu pensamento em Libras para a Língua Portuguesa, fazendo que essa missão seja árdua pois nem todos os sinais podem ser traduzidos e há também a preocupação em expor uma informação que contenha algum sentido.

Dessa forma, os obstáculos quanto ao ensino/aprendizagem do Português para surdos também estão interligados com as diferenças entre as duas línguas, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, nas modalidades (gestual-visual/oral-auditiva) e nas formas estruturais, principalmente na fonologia em que as línguas orais se manifestam sequencialmente e as línguas de sinais, simultaneamente, de acordo com Quadros e Karnopp (2004).

A ciência da distinção entre as duas línguas em questão torna explícito o papel que exercem na vida do surdo, uma é a língua natural (Libras) e a outra não (Português). A pesquisadora Sá (2015) menciona que as escolas regulares ditas “inclusivas” impõem aos surdos que aprendam a Língua Portuguesa de maneira natural, gerando frustrações em sua escolarização:

O surdo não se beneficia com a inserção numa escola na qual é impossível que ele adquira de modo natural a língua oficial da comunidade majoritária. A história já mostrou o fracasso de propostas como essas no caso dos surdos. (Observe-se que estamos nos referindo aos surdos severos e profundos que não têm possibilidade de aquisição natural da língua da comunidade majoritária, sabendo que existem certos históricos de surdos e ensurdecimento que, com amplificação sonora e com atendimento especializado, conseguem adquirir a língua oral sem problemas) (SÁ, 2015, p. 186).

Nesse sentido, a autora relata um paralelo entre surdos profundos e surdos que adquiriram a surdez. Ou seja, a perda na escolarização é repentina com aqueles que são totalmente surdos, enquanto alguns que com o tempo deixaram de ouvir alcançaram êxito em apropriarem-se da Língua Portuguesa com tratamentos auditivos e conseguiram concluir seus estudos.



Para que o quadro de sucessivos fracassos possa ser alterado no cotidiano do aluno surdo devido ao fato de ter que aprender numa língua que não é naturalmente a sua, devemos raciocinar e considerar seguinte sugestão:

Os surdos têm direito à escola. Os surdos têm direito à escola significativa. Os surdos têm direito a um ambiente linguístico apropriado para a aquisição natural da língua dos surdos. Os surdos têm direito a passar por um processo educativo natural que valorize sua identidade como surdo (SÁ, 2015, p.188).

Ao pensarmos sobre isso, as escolas que possuem estudantes surdos deveriam ensiná-los por meio da Libras, somente assim o seu processo educativo será natural e as dificuldades minimizadas. Mencionei neste trabalho que a Lei 10.436/02 alerta que a Libras não pode substituir a modalidade escrita do Português. Assim, os surdos encontram-se condicionados a aprenderem a língua majoritária do país, para que possam usufruir de maiores vantagens pessoais:

Aprender a ler e a escrever está além de conhecer os “mistérios” de um sistema linguístico, que é perceber que essa aprendizagem se transforma em instrumento de construção de novos conhecimentos e, principalmente, pode ser mais um instrumento de reconhecimento, de interferência e de participação no mundo (SANTOS, 2015, ps.56,57).

Desse modo, um surdo que sabe ler e escrever em Língua Portuguesa tem mais chances de ser inserido socialmente. Retomo a explicação de Perlin (2015) para abordar o caso da leitura e da escrita em Português por surdos. A autora mostra como é realizado esse processo na escola:

Na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária. Dessa forma, são silenciadas as produções textuais, as narrativas, as releituras e a(s) tradução(ões) dos significados construídos em sinais (PERLIN, 2015, p.65).

O interessante na citação acima é a omissão da escola quanto à construção de sentidos da língua-alvo que o aprendiz surdo necessita, por intermédio de releituras textuais e traduções do Português para a Libras e vice-versa. Considerando as diferenças estruturais entre as duas línguas, é fundamental conscientizarmos que a leitura de um texto por um surdo não é simples assim, pois exige tempo, releitura, construção de sentidos em sinais.

#### **4. A Tecnologia no ensino de línguas para surdos**

Basso e Masutti (2009) defendem que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas bastante úteis no ensino/aprendizagem de Português como L2 para surdos. Esse fato é explicado porque as pessoas surdas atualmente participam do mundo tecnológico, ao utilizarem a internet, o celular, as salas de bate-papo etc.

Em suas pesquisas, as mesmas autoras comprovaram que as TICs foram aplicadas como ferramenta no ensino linguístico destinado a esse público-alvo devido à importância do mundo visual, respeitando a cultura surda, observando que dentro das redes sociais foram desenvolvidos *softwares* com materiais de ensino de línguas dentro da proposta bilíngue de educação para surdos. Basso e Masutti (2009) também demonstram em seus estudos o sucesso da utilização desses recursos com experimentos ocorridos no estado de Santa Catarina, entre uma parceria que ocorreu entre educadores e especialistas no assunto, desenvolvendo

materiais bilíngues<sup>6</sup> de Libras/Português, Libras/Biologia e Libras/Matemática, todos digitais e que, segundo eles, houve avanços na vida dos educandos surdos por tornarem acessível a entrada de duas línguas: a Libras como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Esses materiais foram criados através de *softwares* que disponibilizavam diálogos em Libras, *chat* de relacionamentos entre professores e alunos, inclusive peças teatrais que eram encenadas por surdos e traduzidas para o português, tudo de maneira totalmente visual para facilitar compreensão dos sentidos das informações que eram assimiladas nesses materiais pelos surdos. Conforme Basso e Masutti (2009), a maioria dos docentes que trabalham no ensino de Língua Portuguesa para surdos também utilizam o método tradicional de educação, ou seja, são poucos os profissionais que realmente fazem o uso das TICs em sala de aula e esses professores privilegiados no trabalho linguístico com surdos foram pesquisados no estado de Santa Catarina.

No pensamento de Salles et. al. (2004), existe a relevância dos surdos se relacionarem com outros surdos através de comunidades e associações, assim, é por intermédio da *internet* que eles se apoderam das redes sociais para entrarem em salas de bate-papo e se comunicarem com outras pessoas, o que os desafia a utilizarem a Língua Portuguesa para escrever, fazendo com que naveguem no mundo visual e interajam através do português escrito sem se preocuparem com as barreiras impostas por essa língua, como normas estruturais, sintáticas e gramaticais por permitir-lhes a liberdade expressiva de se apoderarem da Segunda Língua para transmitirem suas ideias e pensamentos, fazer com que construam textos nessa língua, leiam outros textos e interajam como sendo formadores de opinião.

Desse modo, a tecnologia estimula as pessoas surdas a sentirem-se desafiadas a aprenderem uma nova língua diferente da L1 e as motiva, ou seja, a partir do momento em que acessam a *internet*, aliam aprendizado e entretenimento juntos e obtêm mais vantagens de aprendizagem. Comparemos com a utilização de TICs no ensino de outra língua. Schweikart (2015) argumenta em seu trabalho que as TICs contribuem significativamente no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças do ensino fundamental. Na concepção da autora, as TICs atraem tanto crianças quanto adultos e permitem que interajam através de sons, grafias e inúmeras hipermídias que aguçam sua criatividade.

Dessa maneira, a reflexão de Schweikart (2015) se assemelha ao de Salles et. al. (2004) no contexto de que as TICs captam a atenção dos sujeitos e exploram a criatividade, independente de idade ou de serem surdos e ouvintes. Porém, uma barreira foi exposta por Schweikart (2015). A autora percebeu constrangimentos de docentes que não estavam habituados ao manuseio com computadores e que não souberam como proceder quando surgiam problemas em relação à tecnologia, o que os levou a outras atividades sem o uso dos computadores, enquanto poucos tinham conhecimento tecnológico e sabiam como resolver as falhas com os computadores.

Isso nos mostra que muitos profissionais do ensino de línguas da rede pública não dominam as novas tecnologias e por isso optam pelo método tradicional de ensino. Dessa forma, o desconhecimento tecnológico dos profissionais de Língua Inglesa elucidado por Schweikart (2015) nos leva a raciocinar sobre o despreparo de profissionais de línguas como um todo, inclusive os que atuam ensinando línguas para surdos de forma bilíngue, gerando incertezas se os fracassos no ensino-aprendizagem de idiomas para esses alunos podem ser minimizados com a utilização das TICs em salas de aula.

Entretanto, no comentário dessa estudiosa, não é necessário ter conhecimento avançado em computação pelos docentes e discentes, e sim atitude positiva frente as

---

<sup>6</sup> Basso e Massuti (2009) não mencionam links dos materiais que desenvolveram em seu trabalho, porém, caso o leitor se interesse mais pelo assunto, poderá consultar a obra das autoras mencionada nas referências bibliográficas deste artigo.

tecnologias, como, por exemplo, professores e alunos podem interagir entre si trocando conhecimentos tecnológicos e aprenderem mais. Os docentes devem evitar a desistência de utilização das tecnologias diante dos aprendizes, para que não haja desmotivação dos mesmos. Ainda segundo Schweikart (2015), o governo deve oferecer equipamentos às escolas e cursos de aperfeiçoamento aos docentes.

Conforme a autora, a tecnologia motivou os alunos do ensino fundamental a aprenderem inglês e desafiou os professores a passarem por um processo de letramento digital, no entanto, a mesma pesquisadora elucida que foram encontradas falhas durante algumas aulas em que se propunha o manuseio das máquinas, causando estresse nos profissionais que, à medida em que foram praticando o uso tecnológico, adquiriram mais confiança e se sentiram mais preparados. Ressaltado o destaque à *internet*, vimos que por meio dela as pessoas possuem acesso às redes sociais. Uma delas é o *blog*, que é uma das ferramentas tecnológicas que influenciam no ensino de línguas.

Komesu (2004), descreve que o *blog* se origina da palavra *weblog*, que se traduz em Língua Portuguesa como "arquivo na rede". Na opinião da autora, por esse meio, pode-se publicar textos *on-line*, fotos, vídeos etc., ou escrever um diário pessoal. Não é necessário ser um especialista em computador, seu acesso não aparenta muitos obstáculos para os usuários sendo de fácil manuseio e permitindo inúmeros tipos de informações que podem ser colocadas pelo criador e lidos pelos internautas, permitindo também comentários e interações. Porém, deve-se observar que há possibilidade do criador de deletar alguns comentários que considere ofensivos ou informações que não ache relevantes em seu *blog*.

Gutierrez (2003), respalda que essa ferramenta também é percebida como ponto de encontro entre blogueiros, ao acessarem outros *blogs* para interagirem, destacando sua importância na comunicação e na educação, auxiliando no surgimento de comunidades e de pesquisadores.

Shoffner (2007) aborda seu ponto de vista positivamente em relação aos *blogs*, constatando que atualmente favorecem a educação, auxiliando professores a inserirem a tecnologia em sala de aula e alunos durante o processo de aprendizagem. No argumento da autora, tais ferramentas permitem a criação de páginas na *web*, questões na *web*, utilizar documentos no *word* e apresentações em *powerpoint*, além de postar discussões e lições para estudos, o que enriquece bastante o ensino/aprendizagem através da *Internet*. Conforme a mesma autora, amplia o aprendizado dos estudantes e incorpora-os nos variados tipos de letramentos, principalmente o letramento digital.

Dentre as inúmeras vantagens encontradas nos *blogs*, a mesma autora pondera que uma delas pode ser a de completar um curso ou comunicar-se com amigos em variados tipos de escrita. De acordo com Shoffner (2007), proporcionam atividades que motivam estudantes e educadores pela facilidade que descobrem ao inserirem *hiperlinks*, *vídeos* ou conteúdo de áudio, o que tornam as aulas ainda mais interessantes e estimulam ainda mais a aprendizagem.

Bisol, Bremm e Valentini (2010), pesquisadores da Universidade de Caxias do Sul (RS), em seus estudos propuseram que três adolescentes surdos se apropriassem da Língua Portuguesa escrita por meio dos *blogs* para fazerem narrativas autobiográficas, com a utilização da Libras, como estratégia para auxiliá-los a melhorarem a leitura e a escrita do português.

Os autores constataram que houve erros de escrita por parte dos três, na tentativa de aproximação da Libras com o português, tais como o encontro de frases isoladas em português, pouco uso de pontuação, omissão de preposições, erros na conjugação e tempo verbal, flexão inadequada de gênero nos artigos e adjetivos, etc. Porém, afirmam que tais bloqueios não impedem a construção dos sentidos em suas produções escritas, gerando evolução na aprendizagem dos adolescentes a medida que postavam com frequência nos *blogs*.

Os mesmos autores esclarecem que o trabalho estético referente à formatação do *blog* atraía os adolescentes e a conversa com os colegas no ambiente virtual criou momentos agradáveis e descontraídos durante o uso da escrita. Desse modo, *internet* proporciona vários espaços de aprendizagem de línguas para surdos, as redes sociais atualmente oferecem vantagens nesse sentido por proporcionarem criação de comunidades e grupos de bate-papo não somente nos *blogs*, também no *facebook*, no *instagram* e em outras redes sociais que despertam a curiosidade de vários alunos e professores da área do ensino.

## 5. Considerações finais

No que se refere aos questionamentos sobre se o aluno surdo deve aprender apenas uma língua sendo a Libras ou a Língua Portuguesa, e se os processos de escolarização do aluno surdo devem ser monolíngues, entendo que o aluno surdo deve ser educado na perspectiva bilíngue. Nesse sentido, em consonância com alguns teóricos que são favoráveis ao bilinguismo, como Quadros e Schmiedt (2006), Perlin (2015), dentre outros, defendo que os surdos devem adquirir primeiro a Libras por ser uma língua visual que atende à especificidade gestual-visual de aprendizagem do surdo, como a sua primeira língua.

Adquirida a Libras, e por meio dela, tendo-a como língua de instrução, o surdo deve aprender a Língua Portuguesa escrita na perspectiva de segunda língua. No entanto, apesar de muitas escolas inclusivas inserirem o surdo no método monolíngue obrigando-o a aprender o Português no modo oral e escrito, o ideal é que sua educação seja bilíngue como já defendido. As nossas leituras e experiências mostraram que ensinar a Língua Portuguesa para surdos utilizando a Libras durante esse processo potencializa sua aprendizagem e aponta o caminho certo para o sucesso escolar.

Isso serve para que os professores que trabalham com surdos reflitam sobre o fato de que apenas o ensino pela Libras atende a especificidade do surdo. No sentido fortalecer a educação bilíngue para os surdos, os pesquisadores mencionados neste artigo ressaltaram apenas sucessos em relação ao método bilíngue, principalmente no objetivo de ensiná-los a ler e a escrever. Perlin (2015) demonstrou isso em relação aos surdos adultos universitários e Quadros e Schmiedt (2006) sugeriram dicas interessantes de aplicação bilíngue no ato de leitura e escrita com crianças surdas.

A valorização da Libras também leva as escolas a acolherem o aluno surdo de modo adequado, propiciando-lhes acessibilidade e participação ativa na construção do próprio conhecimento por meio da Libras. O respeito pela Libras e pela educação adequada para o surdo leva as instituições educacionais a adotarem uma educação bilíngue para o surdo. O aluno surdo ao ter acesso ao conhecimento e ter a sua aprendizagem potencializada pela Libras como língua de instrução, denota a grande vantagem da educação bilíngue para o aluno surdo.

Em relação ao questionamento sobre se a escola inclusiva ser realmente uma solução para o aluno surdo, entendo que mesmo sendo a proposta mais difundida para a educação do surdo no Brasil, a escola inclusiva não consegue atender aos surdos na sua especificidade linguística. Infelizmente, a forma como acontece o processo de ensino nas escolas inclusivas, mesmo se oferecendo o atendimento educacional especializado em turnos diferentes, no caso da maioria dos surdos de nascença, nota-se grande atraso em relação à aquisição da Libras e em consequência disso, a educação não acontece como se deve. Sem a Libras, a aprendizagem do surdo fica muito prejudicada em todos os contextos e conteúdo, causando ao surdo um imensurável e irreparável retardo no seu desempenho educacional.

Os teóricos e linguistas observados neste artigo levam a concluir que há um descaso em relação à língua de instrução do aluno surdo que é a Libras. Foi evidenciado aqui que existem vários estados brasileiros em que as escolas que acolhem os surdos, as “inclusivas”,

impõem-lhes a aprendizagem da Língua Portuguesa da mesma forma que a de aprendizes ouvintes, negando-lhes o direito de acesso por meio da Libras.

Também é perceptível que muitos professores que possuem alunos surdos não sabem ou não dominam a língua de sinais, o que os deixa inseguros em trabalhar com os estudantes. Isso traz o pensamento de que provavelmente sejam poucas as escolas que dispõem de professores surdos fluentes em Libras ou bilíngues e que há carência desses tipos de profissionais, sejam eles surdos ou não. Faltam profissionais bilíngues capacitados para atender ao público de alunos surdos nas escolas.

Nesse sentido, carece de mais investimentos em processos de formação docente e de profissionais intérpretes de Libras para atender a grande demanda das escolas que recebem alunos surdos. Os intérpretes de língua de sinais deveriam exercer apenas o papel a que foram designados que é a mediação dos processos de comunicação entre surdos e ouvintes na sala de aula. A atuação do intérprete deve acontecer de maneira que os professores e os alunos surdos sintam-se desafiados a interagirem para que comunicação e o distanciamento entre eles sejam alternados e a qualidade no ensino possa melhorar.

O que discuto aqui é a minha reflexão de que o aluno surdo, enquanto cidadão brasileiro, necessita ser bilíngue e saber a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Porém, para que isso venha a suceder-se, os paradigmas em torno da escolarização dos alunos surdos, devem ser desmistificados e a Libras ser respeitada e valorizada. As escolas devem proporcionar profissionais capacitados para atender os alunos surdos desde o ensino fundamental. Os alunos surdos carecem de que os profissionais bilíngues sendo surdos ou ouvintes, os auxiliem na aquisição da Libras como L1, e tornando-a língua de instrução para o ensino do Português escrito, estimulando-os à aprendizagem da leitura e da escrita.

A discussão apresentada aqui acerca da tecnologia aliada ao ensino de línguas para surdos demonstrou que a *internet* contribui para despertar o interesse e a curiosidade do aprendiz surdo, além de ser uma estratégia apreciada e incentivada pelos defensores do bilinguismo, como demonstrado acima nas explicações de Salles et. al. (2004), por proporcionar contato visual e imagético no mundo virtual, o que facilita a aquisição de línguas.

A pesquisa de Basso e Masutti (2009) serve para confirmar a vantagem da *internet* na educação bilíngue de surdos, mostrando a criação de softwares que dispunham de material bilíngue de Libras e Português que tornaram a aprendizagem do aluno surdo mais interessante e acessível. A desvantagem é a de que infelizmente essa investigação ocorreu em um único estado do Brasil, em Santa Catarina. Assim, não foi possível saber se os benefícios foram para os surdos do país inteiro, mas somente para os daquele estado.

Tornou-se evidente que os blogs acrescentam ao ensino-aprendizagem de línguas para surdos, devido à capacidade de inclusão de inúmeros vídeos, fotos e imagens, além da vantagem de comentar e conversar. O facebook também exerce função semelhante ao do blog, assim como as demais redes sociais, conforme apontado por Komesu (2004) e Shoffner (2007).

Um ponto negativo a ser mencionado é o relatado por Shoffner (2007) sobre o despreparo e a insegurança dos docentes frente às máquinas tecnológicas, causando estresse durante suas aulas e desistência de aderir ao método revolucionário de ensino, levando-os ao método tradicional de ensino. Por isso, espera-se que docentes e discentes possam compartilhar trocas e conhecimentos e aderir à inclusão da tecnologia em sala de aula. Também que haja capacitação de docentes e discentes para usarem os recursos tecnológicos nas escolas, sem muita dificuldade.

## 6. Referências

- BASSO, I. M.de S.; MASUTTI, M. L. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, A. R. G., MASUTTI, M. L. (Orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- BISOL, C. A.; BREMM, E. S.; VALENTINI, C. B. *Blogs* de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, jul./dez., 2010, p. 291-299. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Paraná, Brasil.
- BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 02 fev. 2019.
- BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 02 fev. 2019.
- FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: curso básico - Livro do Estudante**. 2 ed. Brasília: MEC, 2001.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. 7ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7ª. Ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GUTIERREZ, S. “Viajando pela blogosfera”. 2007, p. 17. Disponível em: <http://www.gutierrez.pro.br/textos/2007/07/viajando-pela-blogosfera.htm>. Acesso em: 21 outubro 2019.
- KOMESU, F. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 110-119.
- LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7ª. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1987.
- PEREIRA, M. C. C. **Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes**. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. 7ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7ª. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006, p. 30.

SANTOS, K. R. O. R. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. 7ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SÁ, N. R. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7ª. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

SALLES, H. M. M. L. et. al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.

SCHWEIKART, J. F. As tecnologias digitais e o ensino de língua inglesa para crianças. In: BARROS, A. L. E. C.; GOMES, N. S. (orgs.). **Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 1179 f. Campo Grande, MS, 2015.

SHOFFNER, M. (2007). **Preservice English teachers and technology: a consideration of weblogs for the English classroom**. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7(4), 245-255.

SILVA, Â. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. 7ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7ª. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.