

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de CASTRO¹³
Hector Renan da Silveira CALIXTO¹⁴

RESUMO

Este trabalho visa analisar atividades pedagógicas e relacioná-las a discussões sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Justificamos este trabalho por apresentar aspectos relevantes sobre o ensino de LP para surdos, com auxílios de atividades pedagógicas lúdicas em conjunto com tecnologias digitais que contribuem para o processo de escolarização dos alunos surdos. Temos como base teórica epistemológicas: Coscarelli (2010), Araújo (2013), Gesser (2012), Quadros; Karnopp (2004), e Quadros; Schmiedt (2006). Temos como método uma pesquisa bibliográfica referente à utilização dos recursos tecnológicos digitais a fim de ensinar LP para discentes surdos. Analisamos duas sugestões de trabalhos pedagógicos com o objetivo de ampliar e fixar o conhecimento de palavras da LP de forma lúdica e são: jogo de memória e palavras cruzadas, propostas por Quadros; Schmiedt (2006). A primeira possibilita a associação de um sinal em libras ou uma imagem a um verbete corresponde em LP, proporcionando aumento de vocabulário da LP e da Libras do aluno surdo. A segunda possibilita a fixação do vocabulário adquirido na primeira atividade, contribuindo para a ampliação deste vocabulário em Libras e em LP. Concluimos que ambas as atividades, utilizadas com tecnologias digitais na aplicação das mesmas durante as aulas, são facilitadores do ensino de LP para alunos surdos. Então é imprescindível que professores busquem inserção dessas tecnologias na prática didática a fim de proporcionar melhoria no processo ensino aprendizagem tendo como público alvo discentes surdos.

PALAVRAS CHAVE: tecnologias digitais, ensino aprendizagem, língua portuguesa, surdez, libras.

1. Introdução

A educação de surdos iniciou no Brasil há pouco mais de 150, com a criação do

13 UFRJ, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Libras, Rua Valparaíso 377, ap 202, bairro Sion, 30315-580, Belo Horizonte, MG, Brasil, fernandagas1@gmail.com

14 UERJ, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Departamento de Formação de Professores, Rua 15 de novembro, 758 (casa 3), Vila São Luiz, 25065-136, Duque de Caxias, RJ, Brasil, hectorscalixto@gmail.com

Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857¹⁵. Após a sua criação na cidade do Rio de Janeiro, a educação de surdos no Brasil foi se expandindo para outros estados. Com a influência das decisões tomadas no Congresso de Milão¹⁶, em 1880, foi proibida a utilização da Língua de Sinais e passou a ser utilizada uma metodologia oralista de ensino aos alunos surdos brasileiros, assim como em outros países.

No entanto, logo percebeu-se que o oralismo não era eficiente para ensino de surdos e o Brasil, assim como outros países, passaram a ter posicionamentos mais reflexivos e críticos a partir da constatação de insucessos nas práticas anteriormente adotadas (Quadros, 1997).

O português é a língua da maioria dos brasileiros e deve ser ensinado para os surdos, conforme determina a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, e que no seu Art. 4º, Parágrafo Único diz que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Para que isso seja cumprido, o ensino a língua portuguesa como segunda língua para indivíduos precisa ser realizado de forma a considerar a singularidade do sujeito surdo, mas ainda assim na maioria das escolas encontram-se dificuldades para realizar essa tarefa, conforme é a apostando por Quadros e Schmiedt (2006:23):

(...) atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

Levando em consideração essas dificuldades, este trabalho surgiu a partir da seguinte inquietação: que práticas de leitura e escrita da língua portuguesa vêm sendo desenvolvidas com alunos surdos? E, mais precisamente, que atividades pedagógicas são propostas por Quadros; Schmiedt (2006) para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos?

15 O Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em 26 de setembro de 1857, a pedido de Eduard Huet ao então imperador D. Pedro II, e na ocasião da sua criação se chamava Instituto Nacional de Surdos-Mudos. (Rocha, 2007)

16 Em 1880 foi realizado o Congresso de Milão, que ocorreu de 6 a 11 de setembro do mesmo ano, onde um grupo de profissionais, não-surdos, tomou a decisão de excluir a língua de sinais do ensino de surdos, e decidiram isso sem a participação dos professores e profissionais surdos (Campelo, 2009).

Este trabalho visa analisar atividades pedagógicas propostas por Quadros; Schmiedt (2006) e relacioná-las a discussões sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Assim consideraremos algumas práticas de ensino de língua portuguesa para surdos que têm sido significativas no processo de ensino aprendizagem na percepção de Quadros; Schmiedt (2006), refletindo sobre a influência das tecnologias digitais nesse ensino: o que pode ou não ser considerado e utilizado pelos professores e a atenção necessária a partir das novas demandas trazidas por essas tecnologias.

Temos como base teórica epistemológicas: Coscarelli (2010) e Araújo (2013) em tecnologias digitais. Gesser (2012) e Quadros; Karnopp (2004) acerca de ensino de Libras. E Quadros; Schmiedt (2006) discutindo ensino de português para surdos.

Temos como método uma pesquisa bibliográfica com seleção, leitura e análise de artigos, periódicos e livros referentes à utilização dos recursos tecnológicos digitais a fim de ensinar Língua Portuguesa para discentes surdos. E como principal componente, analisamos duas sugestões de trabalhos pedagógicos com o objetivo de ampliar e fixar o conhecimento de palavras da Língua Portuguesa de forma lúdica e tais atividades são: jogo de memória e palavras cruzadas, propostas por Quadros; Schmiedt (2006).

Inicialmente, faremos uma breve discussão sobre a temática da Leitura e tecnologia, em seguida, frisaremos sobre o uso de novas tecnologias e a Leitura em Língua Portuguesa por alunos surdos. E, por fim, analisaremos as atividades pedagógicas propostas por Quadros e Schmiedt (2006), expondo, por conseguinte, nossas considerações sobre este trabalho.

2. Leitura e tecnologia

De acordo com McLaughlin e DeVoogd (2004), o letramento tradicionalmente utilizado demonstra atitudes em que o aluno, ao ler um texto, se posiciona de acordo com o estilo do autor, sem contribuições verdadeiramente reflexivas. Os autores ainda afirmam que, nesse caso, as ideias dos leitores não são importantes.

A relação entre texto e contexto são elementos básicos para uma leitura crítica, assim como a utilização de conhecimentos prévios, e isso contribui consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem. Entender que o autor pode apresentar a

mensagem, mas que quem lê possui o direito de questionar e analisá-la, é uma característica básica de um leitor crítico (McLaughlin; DeVogd, 2004).

Com os avanços tecnológicos que são evidentes atualmente, ocorreu também uma mudança nas maneiras de se ler nos tempos atuais, conforme Mattos (2011) salienta:

Até bem pouco tempo, leitura significava ler um texto escrito em papel, em uma direção pré-determinada, ou seja, de cima para baixo e da esquerda para a direita. Hoje em dia, principalmente após a intensificação do uso da Internet, essa concepção de leitura precisa ser revisada. No ambiente digital, a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons (p. 36).

Com isso, as formas de leitura se dão de formas mais diversificadas, possibilitando que as tecnologias digitais produzam leitores que não utilizam apenas textos impressos para obter informações, mas que as obtenham por meio de textos digitais e imagens.

Assim, as mais diversas leituras, através de gêneros e suportes textuais diferentes, precisam ser consideradas e levadas à sala de aula, principalmente pelo uso tão acentuado da Internet, como afirma Mattos, considerando a multimodalidade no ensino. Stevens e Bean (2007:18) exemplificam outros impactos que as tecnologias digitais causaram na definição de texto atualmente:

Além do texto impresso e oral, as imagens estão também interligadas de forma implacável. Hipertexto, e-books, caixas de pop-up, streaming de vídeo, mensagens instantâneas, telefones celulares, smart phones que imitam dispositivos maiores, como os laptops, dispositivos de música digital, pagers, gravadores de vídeo digitais, assistentes pessoais de mesa (PDAs), e videogames são apenas algumas das ferramentas que deixaram sua marca nas mudanças crescentes de definição de texto.

É perceptível a grande presença das mais diversas ferramentas hoje existentes que permitem a leitura. No entanto, não é uma tarefa muito simples para o professor saber lidar com tantas novas exigências. Coscarelli (2010:516) defende que, com o advento da tecnologia, novas formas de ler e escrever passaram a existir: “hoje nossos instrumentos de leitura e produção de textos – os computadores – são multimidiáticos, ou melhor, hipermidiáticos”. É comum percebermos a influência das tecnologias digitais nas salas de aula nos dias atuais, e para tal é necessário que os professores não demonstrem resistência na utilização destas tecnologias como ferramentas de ensino.

3. Novas tecnologias e a leitura em língua portuguesa por alunos surdos

Conforme Gesser (2012), a Linguagem oral foi utilizada como metodologia de ensino para surdos no Brasil e em outros países. Essas estratégias oralistas foram adotadas por educadores que acreditavam que as habilidades orais deveriam ser ensinadas a alunos surdos, com a finalidade de melhorar o seu desenvolvimento intelectual e auditivo.

De acordo com Salles *et al* (2004), apenas uma pequena parte de todas as pessoas surdas tem uma razoável capacidade de expressão da fala e recepção verbal. Em virtude disso se torna pouco proveitoso o uso dessas metodologias oralistas para ensino de surdos, já que essa capacidade de expressão de fala e recepção verbal não é observada na maioria dos surdos. Além disso, Sousa (2008) afirma que os professores não são terapeutas da fala, e é muito importante fazer uma distinção entre esses dois papéis, não cabendo aos professores o papel de ensino da fala a alunos surdos.

Sousa (2008:50) ainda reitera que para os aprendizes surdos adultos “escrever em uma língua oral-auditiva ainda parece retomar toda uma história de repressão à língua de sinais, de imposição da fala (vocalização), de exaltação da condição de ouvinte e da afirmação da surdez como incapacidade”. Por isso, há de se preocupar com o impacto psicológico da forma de ensino da língua portuguesa, para que não seja criada uma resistência a essa língua, tomando como repressão ou até mesmo imposição de uma língua em sobreposição a sua língua natural e legalmente reconhecida.

A dificuldade de aprendizado de uma língua escrita por pessoas surdas se dá, muitas vezes, não apenas por se tratar de uma outra língua, mas também devido ao fato de não terem familiaridade com alguns aspectos discursivos como a pontuação, parágrafos, sequências argumentativas e outros (Guarinello, 2007).

Isso acontece porque a Libras, primeira língua do sujeito surdo brasileiro, é uma língua de modalidade diferente da língua portuguesa, em que a primeira ocorre na modalidade visual-espacial e a segunda principalmente na modalidade oral-auditiva, e mesmo que Libras possua sua organização gramatical, não possui as mesmas características discursivas que a língua portuguesa (Quadros; Karnopp, 2004).

Com isso em mente, utilizar-se das tecnologias digitais pode possibilitar a proposição de alternativas mais condizentes com as demandas atuais de alunos surdos. Isso não significa dizer que é uma solução a todas as dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Com a presença dessa multimodalidade atual na sala de aula, faz com que ocorra a modificação da forma como os sujeitos se comunicam, e isso possibilita também a mudança e adaptações nas formas de ensino, utilizando-se dessas novas tecnologias digitais e das novas formas de interação com os textos e com as mídias disponíveis, conforme Costa (2012:64) argumenta:

o surgimento de novos tipos de mídia associado ao desenvolvimento tecnológico expande-se com uma surpreendente velocidade e, ao mesmo tempo em que altera e potencializa a cognição humana, modifica o modo como os sujeitos se comunicam.

Quadros e Schmiedt (2006:42), mesmo sem mencionar a presença de tecnologias digitais, apontam algumas questões a que os professores precisam estar atentos para preparar uma atividade de leitura para alunos surdos:

- Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?
- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?.

Um dos pontos questionados por Quadros e Schmiedt (2006) são as “motivações dos alunos para lerem o texto”. Neste aspecto, pensamos na relação que a tecnologia pode exercer nesse ponto. Tal relação nos permite afirmar que “é necessário conhecer e explorar bastante os suportes digitais e suas ferramentas para extrair desse conhecimento muitas possibilidades pedagógicas” (Araújo, 2013: 99). Assim, a simples utilização de tecnologias pode contribuir como motivação de leitura do texto apresentado, já que essas tecnologias fazem parte da nova forma de comunicação utilizada pelos sujeitos.

Com isso, o papel do professor também se torna fundamental para mostrar outras formas de utilização das novas tecnologias, como forma de obter informações e como ferramenta de aprendizagem, possibilitando caminhos para se utilizar bem essas tecnologias digitais.

Percebemos que há uma tentativa de trazer para a sala de aula práticas que vão ao encontro das novas demandas dos alunos. “Trata-se, provavelmente, de um consumidor mais aparelhado, capaz de apreender o simultâneo e o múltiplo”

(Zilberman, 2011:85). É verdade que nem todos os alunos se caracterizam dessa maneira, mas é perceptível a grande influência que as novas tecnologias vêm exercendo nos alunos e nas escolas atuais.

Mas algumas questões ainda são levantadas em relação a isso: “a escola precisa realmente assumir o papel de agência de letramento digital em todos os contextos sociais? No caso de crianças que não possuem computadores em casa, não seria importante que a escola assumisse esse papel?” (Coscarelli, 2010:523). Mais adiante, Coscarelli (2010:524) conclui:

A escola não deve perder essa oportunidade de incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, em suas práticas educativas. Acredito que, neste momento, ela precisa de projetos e pesquisa que possam lhe oferecer apoio, auxiliando, assim, a reflexão sobre a melhor forma de usar essas tecnologias como recurso didático e sobre como a escola pode ajudar seus alunos a desenvolver competências e habilidades importantes para o letramento digital.

Tendo isso como ponto de partida para uso das tecnologias digitais em sala de aula, temos também o professor do aluno surdo, que muitas vezes ao se deparar com o ensino de leitura em Língua Portuguesa, se sente inseguro, ora por falta do domínio em Libras, ora por não saber estratégias de ensino de segunda língua. Mas esquece de que há meios, como as novas tecnologias, que podem facilitar o processo e estreitar essa relação de aluno-professor, trazendo mais significado às aulas.

Temos de levar em consideração que há diferenças entre o ensino de português como língua materna e como segunda língua para surdos, entre elas está a utilização de recursos que facilitem a contextualização dos textos apresentados, como Quadros e Schmiedt (2006:40) apontam:

A leitura precisa estar contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto.

Com a utilização das tecnologias é possível, pelo simples uso das mesmas, provocar o interesse dos alunos. Mas apenas isso não é suficiente, necessitando por parte do professor e da escola o uso de um assunto que mantenha a motivação e o interesse do aluno no texto. Após ter criado interesse no texto, e assim o aluno ter

realizado a leitura e compreensão do contexto e, conseqüentemente, do texto, pode-se perceber que a produção textual se tornará mais fácil, como Quadros e Schmiedt (2006:43) mais uma vez declaram:

Na medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança.

Apesar de Quadros e Schmiedt (2006) focarem na alfabetização de crianças, os princípios metodológicos são válidos para o ensino do português como segunda língua para alunos surdos de forma geral.

Tendo como base esses princípios, a utilização das tecnologias digitais demonstra uma dentre as estratégias de ensino de leitura e escrita de português, exercendo um papel de grande influência no processo de ensino aprendizagem.

4. Análise das atividades

Entre as atividades pedagógicas propostas por Quadros e Schmiedt (2006:74), selecionamos duas para analisar sua aplicabilidade, utilizando tecnologias digitais e assim analisar se seus objetivos poderiam ser alcançados. Ambas as atividades foram propostas para trabalhar a leitura e o vocabulário com o objetivo de “ampliar e fixar o conhecimento de palavras da Língua Portuguesa de forma lúdica”, levando em consideração que:

O profissional que trabalha a Língua Portuguesa com surdos sabe da importância que tem a ampliação e fixação de vocabulário para o desenvolvimento da leitura e escrita dos mesmos. Sabe também que trabalhar com listas de palavras soltas, fora de um contexto, não produz bons resultados na aprendizagem de uma língua, então comumente as "palavras novas" são trabalhadas partindo-se de textos. (Quadros; Schmiedt, 2006:74)

Desta forma, apresentamos, a seguir, as atividades e as respectivas análises das aplicações destas com o uso das atividades auxiliadas pelas tecnologias digitais.

4.1 Jogo da Memória

A primeira delas é intitulada Jogo da Memória, onde é sugerida a criação de diferentes jogos da memória, com associações entre sinal x gravura, sinal x palavra, alfabeto manual x palavra e gravura x palavra. Essas sugestões apresentadas por Quadros e Schimiedt (2006) são apresentadas a seguir na Imagem 1, Imagem 2, Imagem 3 e Imagem 4, e representam como elas foram aplicadas sem o uso das tecnologias digitais, apenas com a colagem em cartões confeccionados manualmente pelos professores.

Imagem 1: Jogo da memória (sinal x gravura)

. sinal x gravura



Imagem 2: Jogo da memória (sinal x palavra)

. sinal x palavra



Imagem 3: Jogo da memória (alfabeto manual x palavra)

. alfabeto manual x palavra



Imagem 4: Jogo da memória (gravura x palavra)

. gravura x palavra



Fonte: Quadros; Schmiedt (2006)

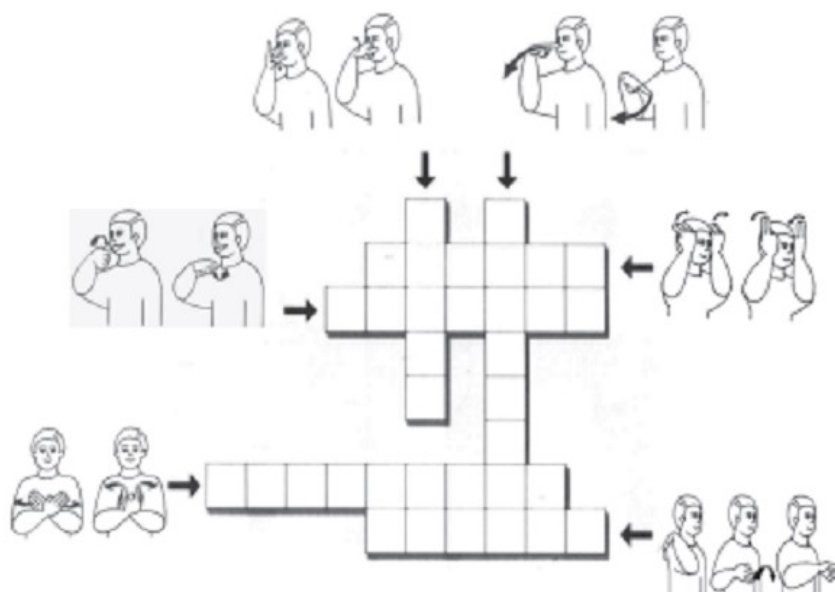
Essa atividade pode ser realizada com auxílio de programas tecnológicos de construção de atividades pedagógicas ou por utilização de programas que possibilitam criações de animação, facilitando sua utilização pelos alunos surdos, fazendo associação das palavras com os sinais correspondentes, dos sinais com as imagens correspondentes, ou das imagens com as palavras correspondentes, facilitando a fixação do vocabulário, juntamente com a associação das representações de alguma imagem tanto em língua portuguesa quando em Libras, assim como a associação das duas línguas.

4.2 Palavras Cruzadas

A segunda atividade é intitulada Palavras Cruzadas, em que é sugerida a criação de palavras cruzadas onde o aluno poderá montar cruzadinhas (em português ou alfabeto manual) com os vocábulos já trabalhados na atividade anterior, a fim de melhorar a fixação.

Mais uma vez essa atividade pode ser realizada com auxílio de programas tecnológicos de construção de atividades pedagógicas ou por utilização de programas que possibilitam a sua criação, facilitando a utilização pelos alunos surdos, tornando a fixação do vocabulário algo lúdico, e que proporcionará aos alunos a associação das representações de alguma imagem tanto em língua portuguesa quanto em Libras, assim como a associação das duas línguas.

Imagem 5: Palavras Cruzadas



Fonte: Quadros; Schmiedt, (2006)

4.3 Análise da aplicação das atividades

A primeira atividade é significativa, pois possibilita a associação de um sinal em libras ou uma imagem a um verbete correspondente em língua portuguesa, proporcionando aumento de vocabulário da língua portuguesa e da libras, no aluno surdo. Porém, não achamos interessante a relação que a atividade trás entre elementos datilológicos da Libras com palavras soletradas da língua portuguesa, pois a simples escrita da palavra em língua portuguesa utilizando a datilologia não possibilita a apropriação de significado, e sim apenas a reprodução das letras escritas em letras do alfabeto em libras.

A segunda atividade amplia o vocabulário em libras e em língua portuguesa, uma vez que o professor cria as cruzadinhas com as palavras que os alunos têm mais dificuldade de fixar. Assim, essa atividade se mostra complementar à anterior, já que o aluno necessita ter contato com os sinais e as palavras correspondentes em língua portuguesa para que essa atividade promova a fixação do vocabulário e assim cumpra seu objetivo.

5. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar as propostas de atividades pedagógicas elencadas por Quadros; Schmiedt (2006) e, com isso, relacioná-las a discussões mais teóricas sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos.

Concluímos, com este estudo, que ambas as atividades, sendo utilizadas concomitantes com tecnologias digitais, auxiliam na aplicação das mesmas durante as aulas e são instrumentos facilitadores do ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Por isso, é imprescindível que os professores busquem a inserção dessas tecnologias na sua prática didática a fim de proporcionar uma melhoria no processo ensino aprendizagem, tendo como público alvo os discentes surdos.

No entanto, lembramos que mais importante do que lidar com as tecnologias na educação de surdos, é saber trabalhar de forma qualitativa no processo educacional. Por isso, achamos interessante que o professor priorize as trocas, as interações, a cooperação entre os pares, as pesquisas, os trabalhos em grupo, todas essas habilidades necessárias poderão contribuir para que os alunos surdos sintam-se cada vez mais integrados no ambiente escolar utilizando as novas tecnologias.

É preciso que a escola esteja adequada para receber o aluno surdo, proporcionando formação para o uso destas tecnologias aos seus professores e demais profissionais, assim como disponibilizar serviços que contemplem ao surdo formas de aprendizagem em sua própria língua e assim eliminar barreiras linguísticas e culturais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, J. 2013. O texto em ambientes digitais. In. Coscarelli, C.V. (Org.) *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Veredas: Belo Horizonte.

Brasil.2002. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436>, Acesso em 28 mar. 2009.

Coscarelli, C.V. 2010. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: Marinho, Marildes; Carvalho, Gilcinei T., (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Costa, J. C. et al. 2012. A multimodalidade tecno-comunicacional nas interfaces do corpo expandido. In: Rios, José; Boccia, Leonardo; Coimbra de Sá, Natalia. (Org.).

Desafios Intermodais: leituras da composição. 1ed. Simões Filho: Editora Kalango, v. 1, p. 63-80.

Gesser, Audrei. 2012. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola.

Guarinello, A. C. 2007. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus.

Mattos, A. M. A. 2011. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI*. Revista X, v. 1, p. 33-47.

McLaughlin, M.; DeVoogd, G. L. 2004. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.

Quadros, Ronice M. 1997. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quadros, Ronice M.; Karnopp, Lodenir B. 2004. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

Quadros, Ronice M.; Schmiedt, Magali L. P. 2006. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP.

Rocha, Solange. 2007. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES.

Salles, H. M. M. L. et al. 2004. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v.1. Brasília: MEC/SEESP.

Sousa, A. N. 2008. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

Stevens, L. P.; Bean, T. W. 2007. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classrooms*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Zilberman, Regina. 2011. A tela e o jogo: onde está o livro? In: Martins, Aracy A., Machado, Maria Zélia V., Paulino, Graça, Belmiro, Célia Abicalil (orgs.). *Livros & Telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

