

Visibilidades no contexto surdo dentro do Programa de Residência Pedagógica

Visibilities in the deaf context within the Pedagogical Residence Program

Visibilidades en el contexto de sordos dentro del Programa de Residencia Pedagógica

Recebido: 07/10/2019 | Revisado: 16/10/2019 | Aceito: 25/10/2019 | Publicado: 31/10/2019

Márcia Verônica Monteiro Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0834-5252>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: marciavms.natal@gmail.com

Lara Katarina de Souza Dantas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0855-7180>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: juylara_@hotmail.com

Flávia Roldan Viana

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7289-4512>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com

Resumo

Neste artigo discutiremos a experiência das bolsistas (residentes) do Programa de Residência Pedagógica (RP) da UFRN, realizada em uma escola municipal do Estado do Rio Grande do Norte, no contraturno das aulas regulares, no atendimento a dois estudantes surdos do 8º ano. Para tanto, apresentamos como objetivo geral do artigo: Analisar sobre as práticas docentes no âmbito do referido programa a partir da vivência como residentes do mesmo. A metodologia utilizada, de abordagem crítico-dialética, compreende uma análise por meio de pesquisa teórica e bibliográfica sobre estudos já realizados, pontuando as tendências das pesquisas que abordam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), obtendo assim, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a construção desse conhecimento pelo estudante surdo. Por fim, evidenciamos como resultados que o ensino da língua portuguesa para o estudante surdo, deve ser permeado por ações “heterrelacionadas” sem a intenção de “multiculturalizar”, abandonando a “homodidática”.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Língua Portuguesa; Segunda língua; Atendimento Educacional Especializado; Surdo.

Abstract

In this article we will discuss the experience of the scholarship holders (residents) of the Pedagogical Residency Program (RP), held in the of a municipal school in the state of Rio Grande do Norte, during the night. of regular classes, serving two Deaf 8th grade students. Therefore, we present as general objective of the article: To analyze about the teaching practices in the scope of the referred program from the experience as residents of the same. The methodology used, critical-dialectical approach, comprises an analysis through theoretical and bibliographical research on studies already conducted, punctuating the trends of research that address the Specialized Educational Care (AEE), thus obtaining the understanding of the teaching and learning process of Portuguese and the construction of this knowledge by the deaf student. Finally, we show as results that the teaching of the Portuguese language for the deaf student, must be permeated by actions "heterrelated" without the intention of "multiculturalize", abandoning the "homodidactic".

Keywords: Pedagogical Residence; Portuguese Language; Second Language; Specialized Educational Care; Deaf.

Resumen

En este artículo discutiremos la experiencia de los becarios (residentes) del Programa de Residencia Pedagógica (RP), que se lleva a cabo en la una escuela municipal en el estado de Rio Grande do Norte, durante el día. de clases regulares, que atiende a dos estudiantes sordos de octavo grado. Para ello, presentamos como objetivo general del artículo: analizar sobre las prácticas docentes en el ámbito del referido programa a partir de la experiencia como residentes del mismo. La metodología utilizada, el enfoque crítico-dialéctico, comprende un análisis a través de la investigación teórica y bibliográfica sobre los estudios ya realizados, puntuando las tendencias de investigación que abordan la Atención Educativa Especializada (AEE), obteniendo así la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje del portugués y La construcción de este conocimiento por el estudiante sordo. Finalmente, mostramos como resultados que la enseñanza del idioma portugués para el estudiante sordo, debe estar impregnada de acciones "heterrelacionadas" sin la intención de "multiculturalizar", abandonando la "homodidacta".

Palabras clave: Residencia Pedagógica; Lengua Portugués; Segundo Idioma; Atención Educativa Especializada; Sordos.

1. Introdução

O Governo Federal Brasileiro, através da Política Nacional de Formação de Professores lançou o Programa de Residência Pedagógica (RP). O objetivo deste programa é introduzir os discentes, graduandos em licenciaturas, para uma prática docente que propicie conhecer, vivenciar e avaliar as práticas planejadas e executadas no contexto escolar.

O programa desenvolve atividades de diagnóstico das necessidades, demandas e prioridades detectadas na avaliação diagnóstica, na regência e na intervenção pedagógica, orientadas por um coordenador da RP (docente da Universidade) e um docente preceptor da Educação Básica.

As discussões que envolvem a RP dos cursos de graduação de licenciatura estão situadas no campo da formação docente, área do conhecimento que se envolve com estudos e pesquisas que versam sobre o desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, a residência é um campo fértil de conhecimento para que os residentes do programa se tornem reflexivos críticos em sua prática. (Viana et al., 2018).

No âmbito do curso de Licenciatura Letras/Libras da UFRN a atuação dos residentes ocorre, majoritariamente, em ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Diante do contexto exposto, este artigo pretende: Analisar sobre as práticas docentes dos residentes da Residência Pedagógica, graduandos do curso de Letras/ Língua Portuguesa/ Libras da UFRN, a partir da vivência como residentes do programa.

Como método de pesquisa utilizamos a pesquisa investigativa tendo por base a pesquisa bibliográfica de abordagem crítico-dialética e a pesquisa de campo de tessitura investigativa. Para a coleta de dados utilizamos a observação participante. Os dados da observação foram colhidos nos momentos do AEE, com dois estudantes surdos.

Para compreendermos melhor as práticas docentes na esfera da RP nesse espaço educacional, evidenciamos a seguir os pressupostos metodológicos, e também, os principais aspectos referentes ao AEE, mais especificamente do processo de ensino de língua portuguesa para surdos como L2, para depois refletirmos sobre esses aspectos no contexto do programa com residentes do curso de Letras-Língua Portuguesa/Libras da UFRN.

Por fim, tecemos as considerações finais do nosso artigo, enfatizando os elementos discutidos no decorrer de todo o texto, apontando possíveis contribuições dessa discussão a investigações futuras.

2. Metodologia

Este relato de experiência partiu da necessidade sentida logo após a avaliação diagnóstica realizada pelos residentes, com alunos surdos da Escola Municipal Professor Luis Maranhão Filho, no bairro de Cidade Nova – Natal/RN.

Sentimos assim, o desejo de executar um plano de trabalho com foco na melhoria do desempenho dos alunos surdos do Ensino Fundamental II. O plano de ação teve como ênfase o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos, revelando-se de grande importância para a formação acadêmica e profissional. Decidimos trabalhar com Projeto Didático de Gênero (PDG), à luz das definições de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2005, 2008), na intenção de melhorar a relação entre as habilidades de leitura e escrita dos discentes, através de leituras compartilhadas na intenção de melhorar nesses educandos tais habilidades.

O Projeto Didático de Gênero tinha como objetivo principal fazer com que estudantes surdos compreendessem a concepção de gêneros textuais na perspectiva do letramento e como objetivos específicos: analisar e planejar as sequências didáticas para a construção da aprendizagem da leitura e escrita e identificar o uso e o reconhecimento dos gêneros textuais por parte dos alunos Surdos.

Por metas no PDG teríamos que avaliar o nível de letramento; trabalhar a construção do Fanzine; análise linguística; pesquisa, leitura, escrita e utilização do dicionário. De acordo com Marcuschi (2008) não existe comunicação que não seja através de um gênero textual. Bakhtin (2000) já discutia que até nas conversas informais, o discurso é destacado pelo gênero.

O gênero escolhido inicialmente foi o Fanzine, entretanto, como veremos adiante tivemos que mudar para o gênero entrevista, porém, ainda com base no teórico Marcuschi (2005, 2008) e com as mesmas atividades e objetivos de desenvolver nos estudantes surdos uma consciência crítica e aprimorar habilidades comunicativas desse alunado em seu âmbito escolar.

Dessa forma, como método de pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica de abordagem crítico-dialética, para mapear as produções e publicações que enfocam o objeto de estudo deste artigo, pois as discussões trazidas estão, necessariamente, fundamentadas nas reflexões teórico-metodológicas advindas de estudos publicados em periódicos, dissertações e teses; e a pesquisa de campo de tessitura investigativa, com o propósito de coletar dados para compreender o contexto do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como L2 para surdos. Para a coleta de dados utilizamos a observação participante, colhidos nos momentos do atendimento realizado no contraturno da SRM.

Convém ressaltar que o acompanhamento semanal é feito nas segundas e quartas feiras no turno vespertino, na SRM, no contraturno da aula regular, por meio de encontros com os estudantes surdos da rede Pública Municipal dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) II (8º ano), no processo de desenvolvimento do uso da Libras como primeira língua (L1) e de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e 03 (três) residentes bolsistas.

3. Atendimento Educacional Especializado para Surdos – O 3º momento didático-pedagógico

Consolidado em 2008 através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE configura-se como um espaço didático-pedagógico que oferta serviço de apoio ao estudante com deficiência, com o objetivo de contribuir para o processo de aprendizagem desses alunos.

No que diz respeito ao AEE para estudantes surdos, os documentos oficiais recomendam que o AEE seja ofertado em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras na Escola Comum, o AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa como L2.

O ensino de Língua Portuguesa (LP) como L2 para surdos é um grande desafio que o AEE enfrenta, tanto pelas questões didático-metodológicas, quanto pela carência de uma proposta educacional que conduza esses estudantes a fazerem uso social das habilidades de leitura e escrita, em práticas de letramento. A LP para o surdo não é uma língua estrangeira (LE), mas uma segunda língua (L2), visto que uma segunda língua não é a língua materna. De acordo com Spinassé (2006, p. 06), a L2 é

Uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social.

A pesquisadora ainda ressalta que, o domínio da L2 exige que as práticas comunicativas sejam diárias, tendo em vista que desempenha função importante na convivência e relações em sociedade.

As pesquisas de Quadros & Schmiedt (2006), Lacerda & Lodi (2009), Pereira (2011, 2014) evidenciaram que as práticas bilíngues, com o uso da interação entre os pares, são mais efetivas para o processo de desenvolvimento da escrita, pois são propostas que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como L1 (primeira língua), e que entendem que o ensino da L2 deva ser construído com situações contextualizadas e significativas de comunicação,

trabalhando os aspectos sociais, linguísticos, pragmáticos e culturais da L2, com o uso diversificado de gêneros textuais, considerando os erros de escrita como possibilidade de ensino e de aprendizagem desse estudante, entre outros. (Viana et al., 2018).

Dessa forma, é necessário que o (a) professor (a) do AEE aplique diversificadas estratégias de letramento aos surdos, de forma bilíngue, para que estes possam dar significado ao sentido do texto escrito, estando atento a observar quais são as estratégias elegidas pelos surdos para ler e compreender um texto escrito (Farias, 2006), para que possam ser capazes de gerar sequências linguísticas de forma competente.

Damázio (2007) recomenda que o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita seja preparado em conjunto com os professores de Libras e o da sala comum. Entretanto, essa não é realidade da maior parte das escolas do Rio Grande do Norte, tanto pela falta de recursos humanos (não há o professor de Libras), quanto pelas questões de barreiras atitudinais por parte dos docentes da sala comum.

A autora, ainda, coloca que é nesse momento didático-pedagógico que será ensinado o significado das palavras, com a construção de glossários e uso de dicionários, e a organização dessas palavras nas frases e em diversificados textos com diferentes gêneros textuais, fazendo com que o Surdo perceba a estrutura da língua portuguesa em atividades diversificadas.

4. O caminhar da nossa prática

A formação docente passa necessariamente pela pesquisa, que quando assumida “como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução”. (Barreiro & Gebran, 2006, p. 118). Nesse sentido, a pesquisa, quando envolve a colaboração participativa dos (as) professores (as) ou mesmo advém deles (as) as intenções investigativas, pode vir a possibilitar um olhar reflexivo sobre a própria prática.

Dessa forma, o atendimento oferecido aos dois alunos surdos do 8º ano do EF II nos chamou a atenção investigativa que ora relatamos. Ressaltamos que o relato dessa investigação toma por base nossos olhares, entendimentos e angústias, em relação aos desafios do ensino de L2 a sujeitos surdos, que possuem especificidades e peculiaridades no modo de aprender e apreender conceitos.

Ao iniciarmos a nossa prática nos vimos diante de uma realidade não esperada e nunca vivenciada em nenhuma instituição acadêmica e nem relatos de autores na área da educação

inclusiva de surdos que podíamos nos deparar com estudantes surdos, do 8º ano do Ensino Fundamental II, não alfabetizados.

Os sujeitos partícipes desta pesquisa serão chamados de S1 e S2. Ambos cursam o 8º ano. S1 tem 16 anos, é surdo, utiliza a Libras como sua primeira língua. S2 tem 17 anos, é Deficiente Auditivo, faz uso de aparelho de amplificação sonora individual, é oralizado, faz leitura labial e não utiliza a Libras como sua língua materna.

No planejamento com a professora de língua portuguesa do 8º ano nos situamos quanto aos conteúdos curriculares que estavam sendo ensinados em sala de aula, a saber: coordenação síndetica e assindética. Aliar o letramento desses sujeitos com o conteúdo escolar que estava sendo ensinado foi o nosso grande desafio para iniciarmos o AEE.

Vários fatores externos nos impossibilitaram de avançar nos conteúdos equivalentes ao ano no qual o aluno encontrava-se na turma regular, como por exemplo, a falta de transporte escolar que prejudica a assiduidade habitual dos alunos e, o fato, da família não se sentir segura em dar autonomia para que o estudante pudesse ir à escola sozinho.

Nosso primeiro encontro foi pautado em uma roda de conversa informal com os alunos surdos para um diagnóstico inicial do nível de conhecimento das habilidades de leitura e escrita. Mesmo um dos alunos não ser proficiente na Libras, fizemos uso da língua de sinais para que o mesmo fosse apropriando-se de sua língua materna.

Pesquisas (Farias, 2006, Viana et al., 2018, Quadros & Schmiedt, 2006) apontam que a língua portuguesa deve ser ensinada aos sujeitos surdos na modalidade escrita, como língua de acesso ao conhecimento social, a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de L2. Os professores precisam transcender o ensino que visa uma mera repetição didática e pedagógica. Viana et al. (2018) discutem que para o ensino de português como segunda língua para surdos é necessário: reconhecer a língua de sinais como a primeira língua do surdo, a respeitando como língua materna desses sujeitos; considerar como segunda língua para estes sujeitos, a língua portuguesa; e, por fim, as estratégias didático-metodológicas a serem usadas para o ensino de língua portuguesa para surdos devem levar em consideração as especificidades de aprendizagem desses estudantes, ao invés de buscar adaptar metodologias de ensino para ouvintes. (Viana et al., 2018).

Entretanto, “não nos iludamos: a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; . . . Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças.” (Franco, 2012, p. 215). Sendo assim, frente aos novos desafios é preciso compreender a realidade na qual atuamos e

prepararmos um contexto de mudanças metodológicas e atitudinais nos colocando junto a esses estudantes como agentes de transformação.

Depois da conversa, perguntamos o que eles tinham estudado na disciplina de português, no qual nos foi mostrado o livro e algumas anotações. Constatamos que eles estavam estudando o gênero textual do tipo Entrevista. Foi preciso, então, abandonarmos o planejamento inicial com o PDG, para desenvolvermos sequências didáticas que focassem o gênero textual Entrevista. Juntamente com a regente da disciplina do 8º ano elaboramos atividades com o tema *Bullying*.

O rompimento com a prática de reprodução do ensino tradicional e do currículo fechado, não flexível, nos apontou caminhos para a transformação de nossa prática. Segundo Freire (1996), a ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Porém, para que isso seja possível é importante que o docente tenha a consciência, o compromisso e a responsabilidade de que ele deverá aprender a aprender e a aprender ao ensinar.

A sequência didática desenvolvida iniciou-se com a apresentação no *datashow* de slides com imagens relacionadas ao tema, após a exibição das imagens lançamos perguntas para estimular o debate, instigar e analisar as primeiras inferências dos alunos com relação ao gênero. Perguntamos o que eles entendiam por *Bullying* e se eles já haviam sofrido *bullying* em algum lugar. Conversamos sobre acontecimentos nacionais, na comunidade, na escola e no ambiente familiar. Diante tais questionamentos foram relatados diversos casos que tinham acontecido com eles e a partir destes fatos começamos um trabalho conscientização e valorização pessoal.

Foi proposto que eles fizessem uma produção textual sobre o tema *Bullying*, para podermos verificar o quanto eles dominavam a escrita e a interpretação textual. Achamos que houve uma falha nossa na proposta de produção textual, quando pedimos que fizessem no mínimo 15 (quinze) linhas. O que mais chamou atenção, e no mesmo instante vimos que teríamos que mudar a proposta da atividade em relação a eles, foi que a primeira atitude deles foi enumerar as linhas, tornando-se uma situação angustiante para quem não tem riqueza de vocabulário. S1, o aluno que mais se apropria da Libras, escreveu pouco, fez as 15 (quinze) linhas em frases soltas, aumentou a letra para preencher o espaço, não tinha coerência e nem coesão no que escrevera. Porém, quando perguntado sobre *Bullying* em Libras, foi uma riqueza a contextualização, que nos fez perceber que nossa prática teria que ser revisada.

S2 escreveu 15 (quinze) linhas também com frases soltas, apesar de ter mais domínio do vocabulário, quando foi questionado sobre o tema em Libras, falou pouco, sem muita contextualização.

Diante de várias palavras desconhecidas resolvemos trabalhar com o Dicionário, e para nossa surpresa S2 nunca tinha tido usado o instrumento pedagógico. A partir dessa realidade começamos a explorar o dicionário e logo ele conseguiu usá-lo de maneira satisfatória.

Na sequência do uso do dicionário, trabalhamos os objetos existentes na sala de AEE, neste momento S2, considerado Deficiente Auditivo, nos surpreendeu com pequenas coisas, muitos objetos ele conhecia o significado, mas não conhecia o signo. Mostramos o ar condicionado e ele fez o sinal de frio em Libras, que é o sinal correto, mas não sabia o nome do objeto, perguntamos pra que ele servia continuou fazendo o sinal de frio, foi quando percebemos que ele não sabia nomear o objeto, fizemos a datilografia do nome do objeto, demos continuidade com os questionamentos acerca dos objetos, mostramos o armário, ele fez o sinal de armário e disse que era para guardar roupa, abrimos o armário e perguntamos se tinha roupa dentro?

O uso de recursos visuais e mnemônicos com aprendizes surdos desenvolve de forma natural a competência comunicativa, pois propicia situações significativas e contextualizadas de comunicação (Viana et al, 2018). De acordo com Brito (1993, p. 29), “uma foto é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. Assim também são alguns sinais da Libras, gestos que fazem alusão à imagem do seu significado.”.

Segundo afirmação de Brito (1993), podemos perceber que para S2 todo movimento igual ao de abrir, na linguagem visual-espacial dele, é armário, sem que para isso ele faça uma distinção entre eles, como por exemplo: armário de cozinha, guarda-roupa, armário de guardar materiais escolares.

Esse momento da sequência, também, nos levou a pensar no ambiente linguístico adequado e favorável ao conhecimento da Libras e do português. Viana & Barreto (2014, p. 123) colocam que os elementos visuais e mnemônicos são facilitadores para a aprendizagem de estudantes surdos, sendo necessário que “os contextos educacionais propiciem experiências escolares significativas que privilegiem essa experiência visual e incorporem em sua prática pedagógica estratégias visuais.”.

Desenvolvemos diversificadas atividades com estratégias visuais, como por exemplo: atividade de Closet, reescrita a partir da sinalização, teatro surdo, recuperação da produção literária da Comunidade Surda, jogo da forca com palavras e depois com sentenças e vocabulário. Com base na necessidade da compreensão textual, ampliamos nossa prática ao ensino das especificidades gramaticais, flexibilizando essa atuação entre um suporte à disciplina de Português e contribuindo para a construção da língua portuguesa como L2, dentro de uma proposta significativa e contextualizada ao sujeito surdo.

Considerações finais

A pesquisa constatou que o ensino da língua portuguesa como L2 para o surdo, deve ser permeado por ações “heterrelacionadas” sem a intenção de “multiculturalizar”, abandonando a “homodidática” (Skliar, 2003). Ou seja, ações contextualizadas, diversificadas, que respeitem as especificidades e peculiaridades de aprendizagem desses estudantes, com um ensino permeado pela língua de sinais. Atividades, estas, que não sejam meras reproduções estéreis, enraizadas por teorias fonêmicas para ouvintes, e, sim, plurais e multiculturais.

Percebemos também, que é preciso abandonar certas metodologias que privilegiam o ensino decorativo e apropriar-se de novas estratégias que sejam alinhadas com a inovação, a reflexão e a tomada de decisões. Precisamos assumir nosso potencial criativo, experimentar novas ideias e caminhos no ofício de ensinar e estarmos mais atentos às diversificadas maneiras de aprendizagem por parte dos alunos e as relações que são construídas entre o estudante, enquanto sujeito cognoscente, e os conhecimentos.

Para tanto, segundo a literatura que fundamentou esse trabalho, percebemos que o conhecimento, por si só, não é suficiente na prática docente, habilidades e competências intersubjetivas são necessárias, como criatividade, motivação, empatia. Convém ressaltar que os futuros professores constroem à docência a partir da prática de ensino. É de primordial importância que os docentes interajam com seus alunos no próprio espaço escolar para poder identificar e amenizar possíveis problemas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é de suma importância projetos como a RP que nos oferecem esse tipo de experiência para contribuir com nossa formação, melhorando e transformando a nossa prática docente.

Não esgotamos aqui nossa pesquisa, pois temos muitas inquietações e desafios a enfrentar no ensino da Língua Portuguesa como L2 para Surdos dentro de uma perspectiva bilíngue, que seja significativa e consistente.

Referências

Bakhtin, M (2000) *Estética da criação verbal*. Trad. Ma. Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.

- Barreiro, IMF; Gebran, RA (2006) *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Ed. Avercamp.
- Brasil (2008) Decreto 6.571/08 de 17 de setembro de 2008. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC.
- Brito, LF (1995) *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia.
- Damázio, MFM (2007). *Atendimento Educacional Especializado – Pessoas com surdez*. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC.
- Farias, G (2006) *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 103 p.
- Franco, MARS (2012) *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- Freire, P (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.
- Lacerda, CBF; Lodi, ACB (2009) *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação.
- Marcuschi, LA (2005) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, AP; Machado, AR; Bezerra, MA (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, LA (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Pereira, MCC (2011) Reflexões sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In: Vitto, MFL; Arantes, L. (org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica e escola*. Campinas, SP.: Mercado de Letras, p. 271-280.

Pereira, MCC (2014). O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. *Educar em Revista*. Curitiba, Editora da UFPR, n. 2, p. 143-157 (Edição especial).

Quadros, RM; Schmiadt, MLP (2006) *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC.

Skliar, C (2003) *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

Spinassé, KP (2006) Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Vol. 1, p. 01–10.

Viana, FR; Barreto, MC (2014) O ensino de matemática para alunos com surdez: Desafios docentes, Aprendizagens discentes. Curitiba, PR: Editora CRV.

Viana, FR; Duarte, FCC; Luduvino, MJF; Silva, RP; Carvalho, RFS; Henrique, TM; Oliveira, YLB (2018) O programa de Residência Pedagógica no curso de Letras/Libras da UFRN: novos contextos formativos. *Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC/UECE*, 01 (01), 01-10.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Márcia Verônica Monteiro Silva - 33%

Lara Katarina de Souza Dantas - 33%

Flávia Roldan Viana - 34%