

## TDICS E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES\*

Heloísa Andreia de Matos Lins – UNICAMP

**RESUMO:** A partir da experiência da pesquisadora numa escola de educação básica, com professores e alunos do 1º ciclo, pretende-se tecer os principais aspectos que nortearam um curso de formação continuada para os referidos docentes. Este estudo trata dos processos de alfabetização e letramento na surdez, na perspectiva bilíngue, bem como propostas de mediação no contexto das práticas pedagógicas mais amplas, com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A abordagem refere-se também aos processos de ensino/ aprendizagem de crianças ouvintes, tendo como cenário os processos de inclusão/ exclusão da cultura escolar e as possibilidades concretas que as instituições podem articular para o aprimoramento desses processos de ensino/ aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez. Inclusão/exclusão. Alfabetização. Letramento. Formação de professores.

### INTRODUÇÃO

Através do projeto intitulado “*Mediações nas práticas pedagógicas de alfabetização/ letramento de alunos surdos: o uso das TIC’s*”<sup>1</sup>, iniciado em 2011, cujo objetivo principal direcionava-se para a reflexão sobre como os surdos poderiam beneficiar-se do uso das tecnologias (no campo da linguagem) e como as mesmas afetariam seu mundo cotidiano - com intuito de que tal estudo revelasse aspectos de como o sujeito histórico (muito além da comunidade surda) é construído e afetado pelo coletivo – destacava-se que:

desenvolver e/ou auxiliar as práticas pedagógicas na área da leitura e do letramento, com o uso de tecnologias de informação e comunicação, pode ser extremamente importante para o desenvolvimento de perspectivas para a chamada “inclusão”<sup>2</sup> de pes-

\* Acesso ao registro da comunicação em chat: <<http://www.textolivre.org/wiki/IXevidosol/Lins>>.

1 Tal pesquisa também originou outras frentes de estudo, como o desenvolvimento de objetos de aprendizagem (OAs), posteriormente tratados no presente texto, cujo foco são os processos de alfabetização e letramento de crianças surdas - em princípio, mas que podem ser utilizados por crianças ouvintes - pelo Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias, GESTEC (<http://www.fae.unicamp.br/alle/gestec.htm>).

2 O processo considerado aqui como inclusivo, é compreendido na perspectiva de Sawaia (2001), como processo envolvido dialeticamente pela exclusão que é um processo complexo e multifacetado: “uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (p. 9). Deste modo, aparece no texto com aspas. (idem, p.2)

soas surdas na educação básica, que historicamente estiveram sempre aquém das potencialidades desses sujeitos (LINS, 2011a, p. 2).

Deste modo, procurava-se desenvolver uma pesquisa-ação<sup>3</sup> que colaborasse no desenvolvimento de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento<sup>4</sup> de crianças surdas e que pudessem evidenciar indicadores de alternativas para o sucesso escolar das chamadas “minorias linguísticas”. Nessa proposta inicial, o problema central estava fundamentado, portanto, na reflexão sobre como os alunos surdos - que se utilizavam de algum modo da língua de sinais brasileira (LIBRAS) - e através de seus professores e suas práticas - poderiam se relacionar com as diferentes ferramentas de tecnologia da informação e comunicação (TICs) e como tal relação poderia influenciar seu desempenho no processo de letramento.

Neste ínterim, uma importante referência foi o fato de que há uma baixa incidência de surdos “letrados” e as interfaces dos softwares não contribuem para o uso independente e produtivo do sistema, de acordo com Freire (2003, *apud* LINS, 2011a, p. 4).

Deste modo, como salientado por Lins (2011a, 2011b), há enorme potencial de contribuição da língua de sinais no processo de letramento dos surdos também no meio digital, o que é corroborado por Basso (2003, p. 120), quando argumenta que, no caso das pessoas surdas, “[...] mais que a alfabetização propriamente dita e restrita aos processos de codificação/decodificação de símbolos sonoros e gráficos, as TICs têm sido consideradas co-responsáveis pela elevação dos níveis de letramento [...]”.

## DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Como já citado, entretanto, são poucos os softwares desenvolvidos para tal prática. Assim, o presente estudo justifica-se também pelo fato de que muitos surdos estão em contato com o que circula na rede mundial de computadores<sup>5</sup>, mas a comunidade ouvinte desconhece, praticamente, as formas de apropriação da língua escrita nesse meio (no caso, da Língua Portuguesa), já que as “ferramentas tradutórias” ainda não são uma realidade democratizada para a comunidade surda. Do mesmo modo, novos estudos e desenvolvimento de softwares poderiam contribuir muito, caso os próprios surdos pudessem participar dessa construção, através de suas narrativas e experiências a respeito do tema.

3 A partir de situações atuais encontradas no campo de pesquisa, o referencial metodológico nomeou suas ações como sendo do escopo da pesquisa-ação, concebida aqui como “busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, como apontou Thiollent (1994), ou então, quando o mesmo autor argumenta que na pesquisa-ação, além da participação dos sujeitos, supõe-se um planejamento de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre são encontrados em propostas de pesquisa participante. De qualquer modo, sabe-se que há divergências sobre tal diferenciação (por exemplo em relação à pesquisa participante), como aponta Demo (2004), mas ainda assim concebe-se, no presente estudo, que a pesquisa-ação pode definir as escolhas metodológicas que estão sendo aqui pensadas e utilizadas.

4 A partir da concepção de Soares (1998, 2003).

5 Como exemplo, Lins (2011b) argumentou que se evidenciam várias comunidades virtuais de surdos em sites de relacionamento como o Orkut, trocas de mensagens eletrônicas por “scraps” e e-mails, além de chats de bate-papo, por exemplo, tendo como referência a Internet.

Basso (2003) salienta que embora muitos surdos dispensem os avanços na área médica, fonoaudiológica e de reabilitação (por não se conceberem dentro de uma visão clínico-terapêutica, portanto, patológica nesse caso, mas como sujeitos com diferenças no que se refere ao aspecto biológico, que são desdobrados em diferença cultural e linguística, como salientou Skliar (1998)), poucos desses sujeitos duvidam das grandes potencialidades trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação, em especial a Internet. Segundo a autora:

[...] na época em que vivemos, onde propostas educacionais diametralmente opostas coexistem em todos os âmbitos da sociedade, observamos uma avalanche de recursos tecnológicos disponíveis, correspondendo tanto aos objetivos das escolas e clínicas de reabilitação da fala e da audição, **quanto aos dos próprios movimentos surdos em todo mundo na preservação de sua língua, de sua identidade e de sua cultura**<sup>6</sup> (BASSO, 2003, p. 119).

A mesma autora, ao analisar algumas pesquisas na área da surdez e interface com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e evidenciar muitos avanços nesse campo de estudos, por um lado, coloca em destaque o fato de que as TICs são concebidas, no meio pedagógico, como instrumentos sofisticados de ensino/aprendizagem, “mas apenas mais um instrumento, como foram os retroprojetores, a TV e o vídeo” (BASSO, 2003, p. 124), em que o foco é a busca de informações ou o desenvolvimento de uma habilidade específica (como também vemos na educação de ouvintes). Contudo, a autora salienta que essas interações entre os surdos e as novas tecnologias (e entre pares) supostamente aconteceriam de forma natural ou espontânea, não havendo menção nesses trabalhos à mediação dos professores.

6 E será nesta perspectiva que o presente estudo irá se pautar, quando inclusive opta pela não utilização do termo “tecnologias assistivas” na surdez, pois poderia assim favorecer uma concepção que possa indicar desigualdade(s) entre as próprias tecnologias, reforçando os preconceitos já manifestos do ponto de vista histórico-cultural e subjetivo, na surdez, por exemplo (ver a esse respeito em SANCHEZ, 1990). A partir deste ponto de vista, portanto, todos os sujeitos beneficiados com as tecnologias digitais da informação e comunicação teriam contato com as chamadas “tecnologias assistivas”, ou seja, todas essas tecnologias seriam, de alguma maneira, assistivas (para todos e não apenas para as pessoas consideradas com alguma deficiência, por exemplo, a manifesta em seus corpos), uma vez que possibilitariam a instrumentalização em muitos aspectos de suas vidas cotidianas. Isso significa pensar o uso das novas tecnologias para além de um “reforço” ou “assistência” (onde a falta de algo salta aos olhos e reforça estereótipos, como mencionado), mas como possibilidade de apoderamento (linguístico, cultural, etc.) diante e a partir das ferramentas digitais do ciberespaço, com alguma equidade entre os mais variados tipos de “usuários” ou “navegadores” (Cf. GOMES, 2010). Em síntese, a pesquisadora aponta aqui para uma reflexão mais aprofundada sobre a aceção dos termos *tecnologias adaptativas* ou *assistivas*, como a apontada por Hogetop e Santarosa, 2001 (apud FREIRE, 2003): “soluções de hardware e ou de software que objetivam eliminar barreiras que impedem o manuseio do computador” (p.195). Muitas vezes, como se percebe, as questões não dizem respeito somente às adaptações dos elementos tecnológicos, mas linguísticos e discursivos, como é necessário no caso dos surdos usuários da LIBRAS (que não dominam o Português escrito com proficiência) ou no caso dos ouvintes, onde qualquer língua diferente daquela que esse usuário domina, impedirá que ele faça uso de todos os recursos tecnológicos ali disponíveis, ou seja, seria uma questão fundamentalmente de “tradução”, onde os recursos para um hipertexto (na aceção trazida por GOMES, 2010), ou software, por exemplo, podem ser (re)articulados, obviamente, a partir da compreensão das especificidades dos diferentes usuários e sua (s) língua (s). Diante disso, nesses casos, talvez o melhor termo fosse, então, *tecnologias traduzidas*.

Neste sentido, pode-se inferir, diante do exposto, que os próprios objetos de aprendizagem (OAs)<sup>7</sup> seriam os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, “É de se supor, portanto, que o desenvolvimento da autonomia e da competência tanto do educador quanto dos alunos como ‘usuários’ críticos e criadores das TICs, fique reduzido apenas à recepção.” (BASSO, 2003, p. 124 ).

Além desse fator, apenas cerca de 2% do número total de pessoas surdas do país estavam matriculados em escolas (públicas ou particulares, especiais ou regulares) no início dos anos 2000, como salientou Basso (2003). A mesma autora ainda destaca que a questão da formação de professores para uso das TICs influencia enormemente a educação como um todo. Conforme destaca: “A falta de informação sobre elas faz com que as reduzam a simples transmissores de informações a receptores passivos, ou ainda temem que elas tomem o seu lugar. Mais grave que isso é encará-las como recursos que compensam a surdez, transformando-as em objetos de lazer” (Ibidem, p. 126).

Como no caso dos ouvintes, o uso das tecnologias pode apenas servir para a reprodução (agora sofisticada) de práticas pedagógicas tradicionais e que não alteram em nada as reais necessidades dos educandos (gerando sua domesticação e alienação) no que se refere à autonomia e intervenção no mundo (ou seja, dando possibilidades de libertação humana, na óptica freireana).

Diante de alguns desses elementos expostos e dos contatos iniciais com a realidade escolar, foram ocorrendo mudanças e reajustes na pesquisa iniciada no ano de 2011, já mencionada, que tinha como objetivo principal a intervenção em sala(s) de aula regular(es), em práticas de alfabetização e letramento (com uso das TICs), em que houvesse algum aluno surdo matriculado.

De fato, uma escola da rede pública municipal de uma cidade da região metropolitana de Campinas-SP recebeu uma aluna surda, com 6 anos na época, e a mesma foi matriculada no 1º. ano do ensino fundamental. Diante disso, a diretora educacional entrou em contato com a pesquisadora, solicitando apoio à “inclusão” da referida aluna. A partir daí, a pesquisa centrou seus esforços nessa realidade escolar. Contudo, ao invés de pretender realizar as intervenções apenas no grupo/ classe em que a referida aluna estava matriculada, a pesquisadora desenvolveu um projeto de mediação que envolveu todos os docentes (1º. ao 5º. ano, uma vez que a escola não comporta o segundo ciclo do Ensino Fundamental) e, num primeiro momento, também os funcionários (técnico-administrativos e limpeza), equipe gestora, além de alguns convidados, como a mãe da aluna surda e uma funcionária da secretaria municipal de educação.

Assim, no segundo semestre de 2011, a pesquisadora propôs inicialmente a criação de um curso de formação/ grupo de discussão sobre questões relativas à alfabetização e

7 Concebido aqui como qualquer construção digital que possa ser (re) utilizada com fins pedagógicos. Tori (2003), em relação às diferentes nomenclaturas que têm surgido, diz que o propósito desses objetos praticamente não sofre alterações. Wiley (2000, *apud* JESUS, UNIARTE e RAABE, s/d) também salienta que o princípio fundamental dos objetos de aprendizagem é a possibilidade de os desenvolvedores de materiais instrucionais construírem pequenos componentes (quando da comparação com a dimensão de todo um curso/projeto) reutilizáveis em diferentes contextos.

letramento, destacando a surdez nesse contexto, o papel político-pedagógico da escola como um todo e alguns aspectos das novas tecnologias nesse processo, o que foi prontamente aceito pela equipe. Ao mesmo tempo, a pesquisadora reunia-se com a professora que tinha a aluna surda matriculada em sala e também a intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois a mesma acompanhava todo o processo de ensino-aprendizagem em que a aluna estava envolvida.

Foram planejados 5 encontros presenciais, com duração de 2 horas cada, em horário dedicado aos estudos pedagógicos, já previstos no projeto da escola e nas atribuições da carreira docente da referida rede municipal. A participação dos funcionários e convidados foi voluntária, mas todos manifestaram interesse pelos temas tratados e envolveram-se intensamente com as discussões propostas, a partir de seus pontos de vista não rotineiramente colocados em questões pedagógicas (principalmente no caso dos funcionários da limpeza e secretaria da escola).

A participação dos professores também foi bastante ativa, evidenciando engajamento e compromisso para com a superação de vários aspectos levantados no grupo.

Ao final dos encontros, a pesquisadora – além de uma avaliação não sistematizada a respeito das discussões propostas e das experiências vivenciadas por todo o grupo, em forma de conversa – propôs que respondessem algumas questões relativas às expectativas do grupo. Assim, um questionário aberto foi entregue a cada participante, em que se destacou que a identificação não era necessária.

Apenas duas questões foram colocadas: “1. Você julga que os elementos trazidos para o curso de formação/ grupo de discussão (sobre alfabetização, letramento e surdez, principalmente) puderam contribuir para as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? Por quê?” e “2. O que destacaria como necessário às próximas discussões (temas), caso o curso de formação/ grupo de discussão se estenda para o seguinte ano letivo?”

Diante disso, todos os participantes responderam voluntariamente o questionário e analisaram suas expectativas diante do curso de formação/ grupo de discussão e as possibilidades de continuidade dos trabalhos, para o ano de 2012, como apontado na íntegra:

Sobre a questão 1:

- a. *“Sim, não só por conseguir compreender melhor os surdos, mas também por ter uma base sobre alfabetização e letramento que eu como professora especialista não tinha” (Sujeito 1/ S 1)*
- b. *“Sim. Porque mostra a prática indo ao encontro da teoria. Os relatos das colegas de casos que estão vivenciando, foi muito gratificante” (S 2)*

- c. *“Sim. O curso mostrou como o surdo inicia a aprendizagem e deixou claro que por ser uma segunda língua, a escrita não será como a de um ouvinte e a importância de considerar isso para identificar seu progresso” (S 3)*
- d. *“Sim, pois para termos uma prática significativa é fundamental que nos cerquemos de contribuições teóricas, as quais servirão para nortear nossas futuras ações” (S 4)*
- e. *“Com certeza, pois você nos colocou e pontuou coisas muito importantes para o crescimento de todos. O filme que assistimos hoje fechou com chave de ouro, pois nos mostrou “apesar dos pesares” que somos capazes de desenvolver nosso trabalho e que na vida tudo é possível, basta você arregaçar as mangas” (S 5)*
- f. *“Sim, pois são nítidas as mudanças nas práticas pedagógicas, tanto para a criança surda como para os ouvintes. Gerou reflexão e discussão no grupo de funcionários e professores de forma positiva no ambiente escolar” (S 6)*
- g. *“Trazer discussão do letramento foi fundamental para que eu pudesse ‘clarear’ minhas ideias sobre como continuar ajudando a aluna surda<sup>8</sup> nessa grande aventura, que é a aquisição da escrita. Percebo que essa discussão já refletiu na abordagem da professora intérprete com a aluna” (S 7)*
- h. *“Claro que sim. Acho que ajudou muito os professores, a maneira de como poder agir em cada situação. Pessoalmente gostei demais; não utilizo isso diariamente no trabalho, mas foi muito útil para todos, pois que participaram, professores e demais funcionários” (S 8)*
- i. *“Sim, entrar nesse mundo, que para o meu caso nunca tinha tido contato, foi muito importante e produtivo”(S 9)*
- j. *“Sim, porque aprendemos um curso de formação” (S 10)*

8 Na resposta original, a professora coloca o nome da aluna surda. Em outros relatos o mesmo ocorreu. O nome foi substituído aqui, portanto, para não haver exposição desnecessária da criança.

- k. *“Sim, as discussões feitas e a formação nortearam nossas práticas e resultaram num desenvolvimento de muito sucesso. Pudemos compreender de uma maneira ampla como o surdo se apropria da escrita e da leitura” (S 11)*
- l. *“Sim, pois ainda estamos necessitando de muita contribuição para as práticas pedagógicas inclusivas. Nos auxiliou bastante, esclarecendo a importância do conhecimento de práticas, para podermos receber alunos que necessitam de nosso amor, apoio para se incluírem na sociedade” (S 12)*
- m. *“Sim. Nos abrangeu um amplo olhar sobre esses assuntos, ou seja, nós muitas vezes nos achamos certos em nossas atitudes e pensamentos. Os encontros serviram para descentralizar nosso pensamento, nos trouxe uma amplo ‘pensar’, ‘agir” sobre a alfabetização. Estamos dispostos e interessadíssimos em continuar este grupo” (S 13)*
- n. *“Com certeza. Precisamos discutir nossas práticas e ampliar os conhecimentos. As aulas estão sendo ótimas e ricas” (S 14)*
- o. *“Sim. Todo o conteúdo foi pertinente e instigou a continuar buscando maneiras de ensinar, tanto no âmbito da alfabetização, quando no letramento”(S 15)*
- p. *“Sim, principalmente por ser uma temática nova para mim. Devemos estar preparados para receber todos os alunos e realmente incluí-los e para isso devemos tratar a todos como iguais e não como um portador de deficiência, afinal todos temos deficiências” (S 16)*
- q. *“Sim, pois não conhecia o processo de aprendizagem do surdo. Achei muito interessante a exploração do visual, do concreto, vivências para a aprendizagem de surdos e ouvintes” (S 17)*
- r. *“Sim, ajudou a pensar e refletir como planejar atividades de uma forma mais adequada para conseguir avanços na aprendizagem. Possibilitou entender como o aluno surdo aprende” (S18)*

Sobre a questão 2:

- a. *“Continuar com os exemplos e trocas de modelos de atividades para todos os anos” (Sujeito /1 S1)*
- b. *“Materiais e atividades variadas que podemos utilizar com as crianças surdas” (S 2)*
- c. *“Seria importante sempre estar discutindo os temas com embasamento teórico e logo em seguida com uma atividade prática” (S 3)*
- d. *“Práticas em sala de aula” (S 4)*
- e. *“Acho muito necessário tratar sobre alfabetização, mas independe da série que trabalhamos, ela é imprescindível” (S 5)*
- f. *“alfabetização e letramento; letramento digital; práticas pedagógicas; relação surdo e ouvinte; bilingüismo; recursos tecnológicos na sala de aula; sugestão: reflexão de textos de surdos já alfabetizados. Talvez ‘ouvir’ relato de experiência da alfabetização de surdos adultos.” (S 6)*
- g. *“Creio que o foco em atividades práticas possa enriquecer muito, não só o trabalho com a aluna surda, mas todos os alunos da escola” (S 7)*
- h. *“Na continuidade do mesmo, espero poder participar também e colaborar e que os demais participantes possam interagir mais, acho que estão um pouco inseguros. Mas nos ajudou muito; mais diálogos e colaboração de todos é essencial.” (S 8)*
- i. *“Tudo. Acho importante, mas para mim, gostei muito dos vídeos” (S 9)*
- j. *S 10 – não respondeu*
- k. *“Sugiro propostas de atividades empregando tecnologias” (S 11)*
- l. *“Continuar com práticas pedagógicas” (S 12)*

m. *“Manter-se na mesma linha; também incorporar a prática” (S 13)*

n. *“Achei interessante a ideia de construção de atividades. Também continuarmos a discutir estratégias de trabalho. Pensarmos em novas tecnologias” (S 14)*

o. *“Acredito que seria importante dar seguimento às discussões e incorporar aulas práticas (trocas de materiais, atividades e ideias), para que possamos tornar o ambiente escolar mais unido e mostrar diferentes maneiras de ensinar” (S 15)*

p. *“Visto a minha falta de experiência, gostaria de ter a possibilidade de atividades realmente práticas, pois creio que a teoria já nos auxiliou bastante” (S 16)*

q. *“Os trabalhos em grupos para a prática no processo de ensino-aprendizagem” (S 17)*

r. *“Aprofundar o tema letramento e alfabetização para alunos surdos. Trazer sugestões para o trabalho em sala de aula” (S 18)*

## CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS

A partir do contato com a realidade escolar, como foi explicitado, os objetivos da pesquisa foram ganhando outros contornos e nuances através da participação dos outros professores envolvidos no processo e também da comunidade, de um modo geral. Isto é, os objetivos foram replanejados para além das mediações/ intervenções, a priori, pensadas somente a partir da realidade da sala de aula (na relação com a cultura escolar, obviamente), onde a aluna surda estava matriculada.

De fato, numa pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1994, p. 51), há total possibilidade de redefinições desse tipo. Para o autor: “As normas ou critérios das transformações imaginadas são progressivamente definidas. Na prática, as normas de ação dão lugar, algumas vezes, a negociações entre as diversas categorias de participantes”.

Neste sentido, para Thiollent (1994, p. 52), um tema que não interessar à população não poderá ser tratado de modo participativo” e a pesquisa é encaminhada e organizada em

torno da busca por soluções. Isso servirá para a seleção de temas relevantes e detecção de problemas iniciais, em que o pesquisador poderá inseri-los num marco referencial mais amplo, de natureza teórica. Assim, embora os objetivos principais estejam sistematizados pela pesquisadora em questão, a resolução de outros problemas práticos (além dos previstos pela mesma) é pauta para as (re)adequações no percurso da pesquisa. Do contrário, não faria sentido tal proposta e não haveria, de fato, participação.

Conforme exposto, no atual momento, ancorada nas percepções sobre o curso de formação/ grupo de discussão e nos relatos dos participantes, demonstrados no questionário acima exposto, a pesquisadora reorganizou os objetivos da pesquisa para a questão das novas tecnologias como recurso pedagógico e também como objeto de estudo, para a realização das mediações das práticas pedagógicas (em relação à alfabetização e letramento de crianças surdas e ouvintes), uma vez que esse movimento surgiu como uma necessidade de trabalho mais efetivo e coletivo, em que cerca de metade do grupo de docentes – que participaram do curso de formação/ grupo de discussão anterior – manifestaram desejo e possibilidade de participação, em forma de oficinas e discussões sobre as novas TICs, no presente ano letivo, com intuito de redimensionarem as práticas da referida escola na área da alfabetização e do letramento.

## REFERÊNCIAS

BASSO, I.M.S. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 113-128, 2003.

DEMO, P. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

FREIRE, F.M.P. Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. SP: Plexus Editora, 2003.

GOMES, L.F. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

JESUS,E.A.; UNIARTE, M.Z.; RAABE, A.L.A. *Desenvolvendo a percepção musical em crianças através de um objeto de aprendizagem*. Disponível em: <http://siaiacad17.univali.br/zorelha/pdf/Zorelha-Renote.pdf> Acesso em 21.03.2012.

LINS, H.A.M. Mediações nas práticas pedagógicas de alfabetização/ letramento de alunos surdos: o uso das TIC's. *Anais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais*. 2011.

LINS, H.A.M. Alfabetização e letramento (também digitais) de alunos surdos: possibilidades de intervenção. *Revista Texto Livre*. 2011b. Vol. 4, série 2, p. 1 -9. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/592>>.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas, Ceprosord, 1990.

SCKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M.B. *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica, 1998.

SOARES, M.B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. (mimeo). 26ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TORI, R. O Virtual que Marca Presença. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. V. 2, n. 1, 2003.