



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

A INSERÇÃO DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa - UFPE

Williane da Silva Macena - UFPB

Resumo

A proposta desta pesquisa monográfica concentra-se no estudo do uso do lúdico enquanto perspectiva metodológica de ensino da Língua Brasileira de Sinais. Esta investigação foi desenvolvida a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, empregando para a coleta de dados a aplicação de questionário, buscando respostas às nossas indagações, qual seja: se o uso do lúdico como proposta metodológica nos cursos de LIBRAS acarreta novas situações de aprendizagem, e quais as contribuições que as atividades lúdicas proporcionam no ensino de uma nova língua? Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são alunos que cursam LIBRAS nas Instituições: UFPB, SENAC e FUNAD. As questões nos direcionavam a construção das respostas buscando identificar se os alunos destes cursos de LIBRAS percebiam a utilização do lúdico na práxis pedagógica dos seus professores na sala de aula. As respostas demonstraram que de fato o lúdico é um instrumento metodológico presente, mas que o conceito do que seja o lúdico ainda necessita de maiores esclarecimentos na perspectiva dos alunos respondentes. E ainda assim, eles reconhecem as atividades lúdicas como um instrumento importante na obtenção da aprendizagem.

Palavras Chave: Lúdico, LIBRAS, Formação de Professores

O desejo por compreender um pouco mais sobre os aspectos metodológicos empregados no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) reconhecida como língua oficial das comunidades surdas do Brasil pela Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 e incluída como disciplina obrigatória dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia pelo Decreto Federal n. 5626 de 22 de dezembro de 2005 (PEREIRA, 2011) - se originou a partir dos estudos realizados na disciplina curricular de LIBRAS do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Neste sentido reconhecemos que foi a nossa formação curricular que nos aproximou tanto dos aspectos normativos que a regulamentam como dos aspectos pedagógicos que subsidiam o comprometimento do professor com a garantia da qualidade dos serviços educacionais dispensado a esse público, no contexto da escolarização.

A determinação em Lei Federal, a regulamentação também em Decreto Federal, e na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996, própria do sistema educacional brasileiro que legitimam a educação inclusiva em seu ordenamento jurídico são indiscutivelmente consideradas um avanço político, social e pedagógico conforme descrito no Título V, Capítulo V - da Educação Especial. No entanto, ainda que visem garantir por meio de normas específicas de cunho pedagógico à prestação de serviços à sociedade brasileira, conforme exposto no Art. 59¹, precisamente no inciso I² por si só, não são definidoras da qualidade do ensino efetivamente oferecida nas inúmeras unidades educacionais.

Este esforço normativo jurídico ao deixar de estabelecer, por exemplo, a carga horária mínima necessária à realização dos cursos e /ou disciplinas preservando a autonomia das Instituições que a ofertam pode ser comprometedor da qualidade desta formação em relação à apreensão dos componentes curriculares desta língua em seus aspectos conceituais e práticos. Esta observação nos motivou a investigar sobre o lugar destinado social e politicamente para a formação dos profissionais que atuam na educação escolar dos cidadãos surdos para além do seu reconhecimento jurídico.

Convencemo-nos de que além de normas e regulamentações é necessário que os professores atuantes nesta modalidade de ensino, e mesmo os que lidam com classes inclusivas em escolas regulares, precisam estar comprometidos efetivamente com a qualidade de suas práxis pedagógicas. É imperativa a adoção de metodologias de ensino que atraiam a presença e a participação do aluno para além da frequência no sistema regular de ensino. Assim como a garantia da oferta e apreensão formal dos conteúdos não mais mediados por modelos eminentemente clássicos e tradicionais. Neste sentido visualizamos como uma possibilidade efetivamente viável o uso do lúdico enquanto perspectiva metodológica de ensino sistematicamente pensado e vivido no cotidiano escolar de classes inclusivas e especiais.

O lúdico no contexto pedagógico tem “conquistado espaço no panorama nacional” (SANTOS et al., 1997) justificados talvez pelo comprometimento que o seu usuário acaba dedicando a atividade. Ainda nesta perspectiva integradora, observamos que no rol de atividades lúdicas existe um universo de tamanha grandeza que faz dele uma prática acessível

¹ Art. 59 “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)(LDB 9394/96- <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> consulta em 20/08/2013).

² Inciso I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (LDB 9394/96- <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> consulta em 20/08/2013).

ao indivíduo sem distinção de época, cultura e classe social. Na verdade ele poderia ainda ser empregado com o sentido de instrumento com vistas ao resgate e inclusão e produção histórica, social e cultural pelos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, concordamos com Santos e Cruz (1997) ao definir que educar é mais do que transmitir conceitos, conhecimentos é também ajudar a pessoa a tomar consciência de si e assim, assumir-se neste mundo. Caberia então incluir a formação lúdica do educador, enquanto componente curricular uma vez que ela compreende que ao indivíduo deve ser facultadas possibilidades de desenvolvimento integral, ou holístico.

Sobre as nossas percepções acerca do papel do brincar na constituição do indivíduo tomamos como base e referência Benjamim (2002, pág.57). Segundo ele: “Não há dúvidas que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. Neste universo construído a criança assume efetivamente a condição de criadora e como tal não apenas reproduz situações cotidianas vividas e observadas como também reinventa, recria este mundo na medida em que reescrevem, a partir de outros horizontes, outros “finais”. Ou seja, através da brincadeira e do jogo a criança desenvolve sua imaginação, cria oportunidades para despertar novas emoções, sentimentos e aprendizagens, que levaram consigo no decorrer de sua vida.

Imbuídas desta compreensão e sensibilizadas pela qualidade do ensino oferecido nas classes inclusivas e/ou especiais, procuramos reconhecer se os alunos dos cursos da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS reconhecem o uso do lúdico nos processos de ensino empregados pelos seus professores, questão que desencadeou a realização desta investigação.

A fim de encontramos respostas para nossa indagação elegemos como o objetivo geral desta investigação: Qual a concepção que os estudantes, do curso de Letras LIBRAS possuem sobre o uso do Lúdico no processo de ensino a que são submetidos e conseqüentemente se eles contribuem para a sua própria aprendizagem? Já como objetivos específicos, buscamos: 1. Conhecer o interesse destes alunos pela apreensão desta língua; 2. Reconhecer se eles identificam quais as atividades são definidas e caracterizadas como lúdicas e, 3. Identificar se as dificuldades de apreensão da LIBRAS poderiam ser minimizadas com o uso do lúdico nos processos de ensino.

Assim, no que se refere à sistematização deste estudo, optamos por empregar a abordagem qualitativa a fim de compreender a natureza do fenômeno investigado. Os dados foram coletados através de questionários (CHIZZOTTI, 2006) com questões abertas a fim de encontrarmos respostas às nossas indagações. De posse destas informações sistematizamos os resultados encontrados a partir da análise de conteúdos à luz de Bardin (1988).

1. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a exemplo da Língua de Sinais, não aconteceu com tanta naturalidade, posto que as dificuldades e preconceitos em relação às pessoas surdas não têm fronteiras. Assim os pais, familiares e a sociedade brasileira precisaram também de um tempo para reconstruir a percepção e as expectativas em relação aos limites e as possibilidades dos surdos.

De acordo com a reconstituição histórica, podemos observar que em 1856, chegou ao Brasil o professor “surdo” francês Ernest Huet recomendado do ministro da República Francesa, a pedido do então Imperador D. Pedro II. Em 1857 é criada, no Rio de Janeiro, a escola para surdos, inicialmente denominada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Adotando posteriormente o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Responsável pelo Instituto dos Surdos-Mudos o professor E. Huet imprime aos programas de ensino a influência, ou melhor, dizendo nele implanta a Língua de Sinais francesa, trazendo consigo o alfabeto manual francês e alguns sinais.

Os surdos que estudaram no Instituto receberam uma educação mediada pela linguagem escrita através do alfabeto digital e dos sinais franceses, trazidos pelo próprio prof. E. Huet, desencadeando a popularização da Língua de Sinais Francesa (LSF). Mas os alunos surdos brasileiros traziam consigo uma forma própria de comunicação provocando o intercâmbio linguístico resultante do encontro da LSF e a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros que vai resultar na formação da Língua Brasileira de Sinais.

Ao longo dos anos o INES administrado segundo os moldes de um internato para os surdos ampliaria o quantitativo de alunos matriculados, sendo estes oriundos das várias regiões do Brasil. Neste ambiente os alunos estudavam e desenvolviam a Língua de Sinais Francesa e a Língua Brasileira de Sinais e certamente consolidavam o que hoje reconhecemos como a identidade cultural dos surdos no Brasil.

Em 1873 foi realizada a iconografia dos sinais, lançado pelo diretor do Instituto dos Surdos-Mudos, com a autoria do aluno Flausino José de Gama.

Atualmente o INES é um órgão do Ministério da Educação, única instituição federal que atende alunos surdos no Brasil (PEREIRA, 2011, p.23), considerado como centro de referência nacional na área da surdez e que tem como premissa institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação científica e tecnológica resultante de suas pesquisas além de

subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização, o respeito as suas diferenças e o acesso aos seus direitos.

Apesar de ter sido tão contestada historicamente, a Língua de Sinais atualmente é hoje reconhecida também como promotora da qualidade de vida do surdo e por isso incluída no ordenamento jurídico brasileiro.

Neste âmbito compreendemos como uma das maiores conquistas no Brasil, a criação da Lei nº 10.436 sancionada em 24 de Abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil conforme declara em seu Art. 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, s/p) apresentando ainda o seu conceito inserido num contexto educacional descrito no Parágrafo único afirmando que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002, s/p).

Esta Lei inclui e regulamenta a formação em LIBRAS em âmbito federal nos currículos de Ensino Básico para surdos e nas escolas inclusivas, mas só foi aprovada no dia 22 de dezembro de 2005 através do Decreto lei nº 5.626 que prevê que:

“Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 2005, s/p)

Por fim concluímos que o reconhecimento da LIBRAS passou por muitas lutas até ser finalmente efetivado. Mas muito há por percorrer no sentido de efetivar a aquisição da LIBRAS como outra língua dominada por ouvintes, com vistas a inclusão ampla dos indivíduos surdos a conviverem em uma sociedade acolhedora que respeite as diferenças como características efetivamente humanas.

2. O USO DO LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE

SINAIS

Por mais estimulante e prazeroso que seja o aprendizado da LIBRAS é notório que aprender uma segunda língua não é uma tarefa tão fácil, pois exige tempo, dedicação, esforço e flexibilidade para conhecer e aceitar novas formas de pensar o mundo e principalmente de se comunicar.

Alguns alunos quando dão início ao curso de LIBRAS pensam que será fácil dominá-la uma vez que a sua iconografia apresenta 27 configurações feitas com a mão correspondendo a cada letra do alfabeto da língua portuguesa. De maneira que *a priori*, pode se pensar que todo o trabalho comunicativo seria o de memorizar o ícone associado com a letra alfabética e juntá-las formando palavras e frases.

Ocorre, porém que a Língua de sinais é igualmente composta de elementos léxicos e gramaticais a exemplo de outras línguas. Os desafios de aquisição, particularmente por ouvintes da língua de sinais acabam de ser instaurados, ou melhor, identificados. Stokoe reconheceu na Língua de Sinais Americana que a formação dos sinais era composta de “três parâmetros que eram realizados simultaneamente na formação de um sinal particular: configuração das mãos, localização e movimento. Um quarto parâmetro – orientação -, que se refere à orientação das palmas das mãos foi acrescentado por Battinson (1974)” (PEREIRA, 2011, p. 59-60) E prossegue, registrando que em 1978 os pesquisadores Bake e Padden acrescentam a estas configurações traços não manual, “como expressão facial, movimentos da boca e direção do olhar, como distintivos na língua de sinais americana”. Estudos subsequentes observaram que os elementos encontrados na língua de sinais americana, correspondiam as de outros países e dentre eles aos da LIBRAS.

Recapitulando, as possíveis dificuldades encontradas pelo aluno ouvinte na aquisição da LIBRAS, relacionamos as seguintes: a) memorização do alfabeto manual digital; b) dificuldade com traços não manuais; c) dificuldades com a sintaxe e; d) dificuldades com a orientação e o movimento das mãos.

Em linhas gerais podemos dizer que a necessidade de memorização do alfabeto se faz necessária a fim de apreendê-lo e elevá-lo ao estatuto de aprendizagem natural de tal maneira que o ritmo da apresentação acompanhe o da fala e observando-se sempre a configuração correta das mãos, uma vez que a variação posicional das mesmas é extremamente sutil.

Quanto aos traços não manuais, a falta de costume de uso dos gestos como forma de expressão e comunicação pode ocasionar a fixação dos olhos nos movimentos realizados pelas mãos comprometendo a composição da comunicação na medida em que são

negligenciada as expressões faciais, os movimentos com a cabeça e o olhar.

Elucidadas algumas dificuldades sobre a aquisição conceitual e fluência na prática da LIBRAS, passamos a discorrer sobre as possibilidades metodológicas que, em certo sentido, podem facilitar ao tempo em que tornam ainda mais prazerosa a aprendizagem desta língua.

Para início de conversa, estamos falando de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, se trata de uma ação intercomunicativa, onde ensinar

“é: por em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social gera. Quem começa a aprender uma língua, adquiri-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico” (MARTINEZ: 2009, p. 15).

Segundo Pereira (2011) as práticas mais modernas priorizam o uso da LIBRAS em diálogos aproximando-se dos objetivos da comunicação muito embora não podemos dizer que este modelo pedagógico seja adotado de forma ampliada em nossas escolas e/ou cursos. Neste sentido constatamos que ainda não se erradicou dos processos metodológicos empregados no ensino da LIBRAS a ênfase na aquisição de vocabulário, muito empregado a exemplo dos métodos tradicionais de alfabetização na língua portuguesa.

Aos alunos são apresentadas a iconografia das letras, seguidas de combinações que compõem as palavras e orações sempre das mais simples para as mais complexas cumprindo o objetivo de: memorizar – aplicar.

A inserção das atividades lúdicas como metodologia no ensino da LIBRAS, oportuniza condições dos alunos vivenciarem situações-problemas, a partir do desenvolvimentos dos jogos planejados. A necessidade de construir estratégias para cumprir o objetivo do jogo provoca o desenvolvimento de habilidades e competências conforme apresentado no capítulo 3.

Além do que:

“Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.” (FRIEDMAN, 1996, p.41)

Assim, acrescentamos ao rol de justificativas das benesses que o uso do lúdico proporciona aos processos de ensino e aprendizagem o desenvolvimento do espírito cooperativo e a aprendizagem de trabalhar e agir em grupos, além de favorece a construção de uma identidade e do apreço pelo novo idioma, ou nova língua, no caso a LIBRAS.

3. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação desse trabalho tem enfoque qualitativo posto que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantitativo. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES, 1994, p. 22).

Ela é útil como uma ferramenta para definir o que é importante para os sujeitos da pesquisa e o porquê desta importância, também auxilia na identificação de questões e o entendimento da importância destas demonstrando áreas de consenso tanto positivo quanto negativos.

Instrumentos de pesquisa

Para a realização de nossa investigação, fizemos um estudo bibliográfico seguido de pesquisa de Campo, a fim de averiguar empiricamente se as nossas ideias conceituais se aplicam no cotidiano escolar.

A pesquisa de campo foi feita junto a alunos ouvintes de cursos de LIBRAS a partir da aplicação de um questionário justificado pela disponibilidade dos sujeitos em contribuir com o trabalho e pelas possibilidades que o instrumento oportuniza ao pesquisador, dada à liberdade de expressão ocasionalmente inibida quando da aplicação de outros instrumentos, a exemplo da entrevista.

O questionário aplicado foi composto por questões abertas, conforme anexado nos apêndices, e aplicados no mês de agosto do ano de 2013, por nós pesquisadoras, no local onde estudam os pesquisados.

Análise dos Dados

Apresentaremos nesta etapa a análise dos dados coletados, a fim de analisarmos as respostas dos alunos entrevistados, buscando compreender a concepção dos mesmos quanto ao uso do lúdico no ensino da LIBRAS.

Não parece ser coincidência, mas todos os questionários respondidos foram realizados por pessoas do sexo feminino e bem jovens, haja vista que a faixa etária varia dos 18 aos 28 anos de idade. O que nos leva a refletir sobre a superação da responsabilidade da educação e comunicação no espaço doméstico ainda esta culturalmente atribuída à mulher ao mesmo tempo em que a faixa etária sugere indícios de mudanças culturais, pelo menos no que se refere ao reconhecimento da LIBRAS como uma língua inclusiva e, portanto necessária.

Considerando as peculiaridades da LIBRAS, perguntamos quais as facilidades e dificuldades encontradas para sua aprendizagem, assim como a natureza destas. Várias respostas coincidiram no seguinte: a facilidade está na ampliação do vocabulário, o fato do professor ser surdo, não havendo outra opção a não ser a de esforçar-se para compreender o que estava sendo ensinado. E quanto às dificuldades, as diferenças estruturais e aplicadas em relação à língua portuguesa; a necessidade de ajustar os gestos às expressões faciais aliada a timidez; a falta de intimidade, naturalidade no uso inicial da língua. E ao perguntarmos sobre o valor que o lúdico ocuparia neste processo de formação e em tendo oportunidade o empregariam no desenvolvimento de suas relações profissionais, particularmente no campo da docência. Não hesitaram em afirmar que ao se tornarem aptas nessa função adotariam o lúdico na sua práxis pedagógica porque “acreditam que o lúdico seja um meio para a aprendizagem”.

É notório que o grupo é heterogêneo, no que diz respeito à utilização do lúdico na sua práxis pedagógica. E apesar destes sujeitos não estarem exercendo função docente e de não possuírem muitas experiências com o lúdico no ensino de LIBRAS, reconhecem as atividades lúdicas como um instrumento importante na obtenção da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos deste trabalho foi compreender a inserção do lúdico como metodologia no ensino de LIBRAS, ressaltando a importância das atividades lúdicas durante o processo de ensino aprendizagem, acreditando que estas despertam no aluno o sentimento de prazer na realização das atividades em sala de aula estimulando a aquisição da nova língua.

Esta pesquisa reiterou nossas certezas iniciais sobre a importância e possibilidades de estudo da LIBRAS mediada pelo o lúdico, a partir dos estudos teóricos mas também pelos resultados empíricos, nas falas dos nossos sujeitos.

Por meio da pesquisa de campo realizada através dos questionários, percebemos que o lúdico está presente na sala de aula, dos cursos de LIBRAS, mas as alunas entrevistadas não percebem sua execução embora citem que em alguns momentos os professores façam uso, por exemplo, de músicas, imagens e vídeos o que revela muito mais o desconhecimento conceitual do que seja o lúdico. E reconhecem a necessidade de práticas que tornem o ensino prazeroso e mais acessível.

Por fim reiteremos nossas hipóteses de que para garantir uma melhor assimilação dos conteúdos ministrados no ensino de uma nova língua e particularmente da LIBRAS, é necessário que os professores tenham como suporte as atividades lúdicas por proporcionar um clima de aprendizagem descontraído, com certo ar de informalidade mas que propiciam aos estudantes diversas oportunidades de aquisição de conhecimentos.

Para que haja um melhor desenvolvimento na práxis pedagógica do professor no ensino de LIBRAS, sugerimos que o mesmo durante sua formação docente conheça e perceba a relevância das práticas lúdicas para a aprendizagem do aluno, considerando que a apreensão e domínio da nova língua os educandos encontrarão dificuldades, e as atividades lúdicas podem se tornar um instrumento facilitador da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. SP, ed. 34, 2002.

BRASIL. Decreto de nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

BRASIL. Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 21 de agosto de 2013.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2013.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MYNAIO, M. C. d. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PEREIRA, M.C. Aspectos sintáticos da língua brasileira de sinais. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C. **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo, Tec Art, 1993.

PEREIRA, M. C. d. C. (org.), CHOI, D. l.. [et al.],. **LIBRAS**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTOS, S. M. P. d. (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

SKLIAR, C.. La Historia de los Sordos: Una Cronología de Maiores Entendidos y de Malas Intenciones. Trabalho apresentado no II Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos. Mérida-Venezuela, 1996.

STOKOE, W. Estrutura da Linguagem: um esboço do Visual. Sistemas de comunicação de surdos-americanos. 2ª ed., Revista. Silver Springs, Maryland, Linstok Press, 1960/1978.