

O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA SURDOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Gabriela Silva Araujo (Autora); José Carlos Pereira; Janaina Gomes Herculano Paz; Juseilma da Silva Santos; Misael Henrique Barbosa dos Santos; Natália Severina dos Santos (Co-autores); Aparecida da Silva Xavier Barros (Orientadora).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba- IFPB

gabriela_sa_cg@hotmail.com; carlosif.1980@outlook.com; janainapaz7@yahoo.com.br; juhsilva_@outlook.com; misahenrique2014@gmail.com; santosnatalia179@gmail.com; aparecidaxbarros@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão a respeito do ensino da matemática para alunos surdos. Num primeiro momento, foram feitas leituras sobre os temas: surdez e preconceito, legislação inclusiva, inclusão de surdos em salas regulares e o ensino da matemática para alunos surdos. Na segunda fase da pesquisa, o objetivo foi de ir a campo, analisar como se dá o processo de inclusão desses sujeitos no IFPB Campina Grande; de que forma está acontecendo a comunicação entre aluno surdo e professor e ainda aluno surdo e aluno ouvinte; quais estratégias pedagógicas são desenvolvidas pelos professores para o ensino da matemática; quais são as principais potencialidades e dificuldades desses alunos nessa disciplina. O corpus foi constituído por transcrições de entrevistas semiestruturadas com estudantes surdos, intérpretes e professores de matemática. Consiste num estudo exploratório e descritivo (GIL, 1999). Verificou-se que a inclusão ainda é um processo lento. Boa parte dos sujeitos envolvidos com a inclusão dos alunos surdos ainda precisa aprender, minimamente, a se comunicar por meio da Libras. No cenário explorado, portanto, a presença do intérprete se torna quase indispensável. Com relação às práticas pedagógicas propostas, em sua maioria, elas são as mesmas elaboradas para os ouvintes. Nesse caso, apesar do interesse dos surdos em aprender os conceitos matemáticos, ainda é necessário que o professor procure contemplar em sua aulas a exploração de recursos visuais e práticas pedagógicas que atendam melhor as necessidades desses sujeitos.

Palavras-chave: Surdez, práticas pedagógicas inclusivas, ensino de matemática.

1. Introdução

Este artigo é resultado de um estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, campus Campina Grande, cujo foco principal foi refletir, com base na opinião dos sujeitos – estudantes surdos, professores e intérpretes – sobre as possibilidades e desafios no ensino da matemática para surdos. A pesquisa bibliográfica foi baseada na legislação educacional e em estudos brasileiros sobre surdez e preconceito, inclusão de surdos em salas regulares e o ensino da matemática para alunos surdos.

A literatura mostra que falar da inclusão de pessoas surdas na sociedade é também narrar histórias de preconceito e exclusão no ambiente escolar e acadêmico. Segundo a pesquisadora Sílvia Andreis Witkoski (2009, p. 565), “na história do povo surdo estão evidentes as marcas que o identificam como um ser incompleto, incapaz, deficiente”. A estudiosa explica que a partir dessa concepção da surdez foram praticados diversos tipos de violência física e simbólica, passando por

extermínio, reclusão em casa, proibição do uso da língua de sinais, segregação em escolas especiais, até as atuais propostas pedagógicas adjetivadas como bilíngues, que consistem em apenas permitir o uso da língua de sinais sem garantir efetivamente o acesso a uma educação realmente voltada às suas condições especiais.

Várias leis brasileiras favorecem a inclusão de alunos surdos em turmas regulares, tais como: a Lei Federal nº 7.853, de 24/10/1989, que estabelece normas e critérios à acessibilidade de pessoas deficientes ao ensino; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/1996, que no Capítulo V, define a Educação Especial como uma modalidade de ensino integrante da Escola Regular, com atendimento especializado de acordo com a deficiência; o Decreto nº 3.298, de 20/12/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296, de 2/12/2004, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida normas de proteção; o Plano Nacional de Educação (2001; 2014), que define os objetivos e metas para a educação de pessoas deficientes; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que estabelecem os procedimentos para a normatização dos serviços previstos no Capítulo V da LDBEN; a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que orienta que o projeto de formação inicial e continuada deve contemplar, dentre outras iniciativas, a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Com base no exposto, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou conhecer: 1) como se dá o processo de inclusão dos estudantes surdos no IFPB Campina Grande; 2) de que forma está acontecendo a comunicação entre aluno surdo e professor e ainda aluno surdo e aluno ouvinte; 3) quais estratégias pedagógicas são desenvolvidas pelos professores para o ensino da matemática; e 4) quais são as principais potencialidades e dificuldades desses alunos nessa disciplina.

Ao longo desse texto procurarei demonstrar que a inclusão de surdos vai além da ampliação do acesso às escolas regulares. Portanto, a partir da minha experiência como estudante surda reforçarei, por exemplo, a importância do fortalecimento dessa temática nos currículos dos cursos de formação inicial e também na formação continuada de professores. Afinal, é urgente dar a todos os profissionais da educação as condições para que possam trabalhar de forma coerente e com um método realmente inclusivo.

2. Metodologia

Esta pesquisa se encaixa no nível de uma “pesquisa qualitativa”, que segundo Moraes (2003, p. 191) tem por objeto “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ao final da pesquisa, a intenção é compreensão”.

Trata-se de um estudo exploratório, o qual segundo GIL (2002) tem como objetivo apresentar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado. Nesse contexto, para a sua execução, além do levantamento bibliográfico, foi realizada uma pesquisa de campo no Instituto Federal da Paraíba - Campus Campina Grande, com o objetivo de melhor compreender a temática em tela. Foram entrevistados quatro professores, atuantes no Ensino Médio e Superior, com idades variando entre 30 e 45 anos; sete intérpretes de LIBRAS, com idades variando entre 24 e 40 anos e quatro alunos, com idades variando entre 14 e 24 anos.

A pesquisa de campo, portanto, proporcionou um trabalho mais amplo, uma vez que pode nos levar a uma reflexão apoiada tanto no contexto histórico quanto na realidade em que o objeto de pesquisa está inserido, lembrando Chizzotti (1998). Nesse caso, o andamento dessa etapa teve como plano inicial o aval da instituição citada e um contato prévio com os sujeitos. As entrevistas, do tipo semiestruturadas, foram aplicadas nas dependências do IFPB – Campina Grande, mediante uma breve explanação sobre os objetivos da investigação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O corpus foi constituído pelas análises das entrevistas semiestruturadas, onde optamos por uma análise descritiva dos dados (GIL, 2002).

3. Resultados e discussão

O campus Campina Grande iniciou suas atividades no ano de 2006. Seus primeiros cursos foram ofertados em 2007, tendo como pioneiro o Curso Superior de Tecnologia em Telemática. Situado no município de Campina Grande, no agreste paraibano, a instituição está sempre atenta ao potencial que a região tem nas seguintes atividades econômicas: extração mineral, culturas agrícolas, pecuária, indústrias de transformação, de beneficiamento e de desenvolvimento de software, comércio varejista, atacadista e produção de calçados e têxtil. Nesse sentido, a oferta de cursos procura atender às demandas locais e às necessidades da sociedade. A organização do ensino no Campus oferece oportunidades em vários níveis da aprendizagem, permitindo o processo de verticalização do ensino. São ofertados desde Programas de Formação Continuada (FIC) e PROEJA até cursos técnicos e superiores. (IFPB - CAMPINA

GRANDE/PÁGINA OFICIAL, 2016).

Na Tabela 1 é identificada a amostra selecionada de participantes.

Tabela 1 – Amostra dos participantes por sexo

Curso	M	F	Total
Estudantes	1	3	4
Professores	4		4
Intérpretes	1	6	7

Fonte: Dados de Pesquisa de Campo, 2016.

A tabela 2 mostra a distribuição dos entrevistados por faixa etária.

Tabela 2 – Distribuição dos entrevistados por faixa etária

Idade	Estudantes	Professores	Intérpretes
14-20	3		
21-24	1		
24-30			2
31-40		1	5
41 ou +		3	

Fonte: Dados de Pesquisa de Campo, 2016.

Na Tabela 3 apresenta-se a distribuição dos entrevistados em relação à escolaridade. No tocante aos estudantes, apenas eu conclui o Ensino Médio e estou cursando licenciatura em Matemática. Os demais estão frequentando o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na área de Mineração. Por sua vez, os docentes e intérpretes possuem a formação identificada já concluída.

Tabela 3 – Distribuição dos entrevistados quanto à escolaridade por sexo

Sujeitos	Curso Técnico		Ensino Superior		Mestrado		Doutorado		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Estudantes	1	2	-	1					4
Professores					3	-	1	-	4
Intérpretes			1	6					7

Fonte: Dados de Pesquisa de Campo, 2016.

3.1 O processo de inclusão dos estudantes surdos no IFPB Campina Grande

Quando solicitados a falar sobre o processo de inclusão dos estudantes surdos no IFPB Campina Grande, boa parte dos entrevistados afirmou que esse processo ocorre de forma positiva, mas que ainda necessita de melhorias, como, por exemplo, na metodologia das aulas, com o incremento de mais recursos capazes de atender às necessidades desses estudantes. A atuação dos intérpretes foi bem avaliada pelos docentes e estudantes. A título de exemplo trouxemos alguns trechos das falas dos sujeitos:

Aluno 2: Considero satisfatória, pois temos interpretes de Libras, mas faltam outras coisas, como, por exemplo, metodologia e adaptação de materiais por parte dos professores.

Professor 2: [Considera bom] Há muitos intérpretes. O IF todo suporte.

Intérprete 5: A inclusão no IFPB-CG está em desenvolvimento. Já foram dados muitos passos, mas falta melhorar algumas coisas. O Napne que é o setor responsável por esse trabalho tem se dedicado, porém falta mais conscientização por parte dos servidores acerca da importância de se conhecer a cultura Surda e sua língua, a Libras, bem como sobre como se dá essa comunicação, etc.

Nesse cenário, é fundamental que a instituição assegure a todos os docentes, e não somente àqueles que lecionam Matemática, o apoio e as condições pedagógicas para que eles possam construir materiais didáticos, ou instrucionais, apropriados e de qualidade, pensados não somente para os ouvintes, mas também para os alunos surdos.

Um dado recolhido no campo que pode ampliar a reflexão anterior diz respeito ao tempo de exercício da docência. Encontramos na literatura uma perspectiva interessante para interpretar essa informação. Michael Huberman (1992) propõe um modelo de análise da docência embasado nas fases da carreira profissional. Esse modelo, portanto, é centrado nos anos de experiência docente e não na idade do profissional. As fases propostas pelo estudioso são as seguintes: exploração, entrada na carreira (1-3 anos); estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (4-5 anos); diversificação/questionamento (7-25 anos); conservantismo, serenidade, distanciamento afetivo (25-35 anos); desinvestimento, sereno ou amargo (35-40 anos).

No caso dos quatro professores entrevistados, o tempo de exercício profissional varia de onze a vinte e dois anos. Eles estão enquadrados na Fase de diversificação/questionamento, que é uma etapa onde os docentes estão mais motivados, mais empenhados e mais abertos para uma série de experiências, trabalhando com novas metodologias, diversificando o material didático, experimentando novas formas de avaliação e modificando outros aspectos da sua prática. Nesse domínio, uma fase bastante favorável para implementação de medidas mais adequadas ao bom atendimento dos alunos surdos.

Vale, porém, ressaltar que esta também é a fase das interrogações em torno da permanência ou não na carreira. Para alguns professores esse questionamento pode advir da própria rotina da sala de aula, para outros do desencanto subsequente aos fracassos das experiências profissionais (HUBERMAN, 1992). Todavia, estas cinco etapas básicas identificadas nos estudos de Huberman não são estáticas nem lineares. Isso significa que elas nem sempre seguem na mesma progressão. Portanto, não podem ser consideradas universais e nem todos os membros de uma determinada carreira vão passar por elas.

3.2 Comunicação, integração entre os sujeitos e estratégias pedagógicas desenvolvidas

A comunicação entre aluno surdo e professor e, ainda, aluno surdo e aluno ouvinte é um pouco limitada, pois boa parte dos diálogos costuma ocorrer mediante a presença do intérprete. Os trechos a seguir retratam bem isso:

Aluno 3: Durante a aula o professor não consegue se comunicar comigo, sendo necessária a presença do interprete de Libras.

Aluno 4: Alguns colegas sabem o básico de Libras. Assim, consigo interagir nas atividades e trabalhos.

Intérprete 4: Geralmente [a comunicação] acontece através do interprete. Em algum momento, dependendo da situação, um ou outro professor tenta se comunicar.

Intérprete 5: Alguns alunos tentam se comunicar por conta própria e conseguem alcançar seus objetivos; outros ficam com vergonha de se aproximar ou realmente não mostram interesse em se comunicar.

Os resultados de nossa pesquisa apontam para a necessidade de maior interação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar/acadêmico, que, por sua vez, sugerem que a instituição deve ampliar as atividades de formação continuada, contemplando conhecimentos sobre surdez e ações pedagógicas inclusivas, com foco principalmente na reestruturação dos métodos de ensino e avaliação. Além disso, ainda é pertinente ressaltar a importância de que os atores escolares conheçam a Libras, não deixando a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos apenas para o intérprete.

Questionamos também sobre as estratégias pedagógicas inclusivas que os docentes desenvolvem em sala de aula. A maioria dos professores respondeu que procura possibilitar a interação entre o(a) estudante surdo e os demais colegas. No entanto, quando indagados sobre o planejamento da aula levando em consideração o aluno surdo, eles afirmam que pouca coisa é elaborada, justificando que não sabem exatamente o que devem fazer e relatam a falta de uma formação específica para tal. A grande maioria dos alunos entrevistados relatou também o problema

da falta de adaptações dos materiais utilizados o que, conseqüentemente, atrapalha a compreensão dos conteúdos por parte desses estudantes.

Sob o prisma da formação docente, retomamos o que afirma a Resolução N° 2 (BRASIL, 2015): o processo de formação inicial e continuada deve contemplar, dentre outras iniciativas, a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Por fim, mesmo acreditando que “não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular” (MANTOAN, 2004, p.80), entendemos que é necessário um esforço coletivo, voltado para aprimorar a formação inicial e continuada dos professores, ajudando-lhes a trabalhar melhor com as diferenças nas salas de aula, o que em grande medida inclui proporcionar a esses sujeitos capacitação para aprimorar a metodologia de suas aulas com a inserção de recursos que de fato consigam atender às necessidades dos estudantes surdos.

Os professores, não só de matemática, mais também de outras disciplinas, necessitam mobilizar seus conhecimentos, reformular suas metodologias, repensar suas práticas. [...] não se pode tratar o surdo como se esse fosse um ouvinte. Impor o oralismo característico da nossa língua significa interferir na prática social e enfraquecer as associações dos surdos além de dificultar o acesso às atividades intelectuais e ao mercado de trabalho (MIRANDA, 2011, p. 39).

3.3 Potencialidades e dificuldades dos alunos surdos em matemática: alguns desafios para o trabalho docente

Os dados apresentados na tabela 4 foram construídos apenas a partir das respostas dadas pelos estudantes. De modo geral, a disciplina é apontada por eles como uma matéria na qual não conseguem apresentar um bom desempenho. Ao indagar os professores acerca das potencialidades desses alunos, a força de vontade, a atenção e a concentração demonstradas por eles foram alguns dos exemplos mais citados.

Tabela 4 – Principais dificuldades em matemática

Sujeitos	Enunciação
----------	------------

Estudante 1	Às vezes o professor explica eu entendo, mas na hora de responder fico confuso. Sinto dificuldade principalmente em conteúdos do Ensino Fundamental. Por exemplo: fração.
Estudante 2	Depende também, alguns conteúdos são mais fáceis, outros não. Acredito que Polinômio é conteúdo mais difícil.
Estudante 3	Os conteúdos ministrados em sala são muito difíceis e eu não consigo acompanhar e nem ter êxito.
Estudante 4	Acho difícil entender a pergunta, interpretar o que o problema quer. Qual fórmula é melhor para resolver. [Cálculo é considerado pela estudante como o conteúdo no qual apresenta maior dificuldade].

Fonte: Dados de Pesquisa de Campo, 2016.

Os professores são os principais mediadores do cenário apresentado. Contudo, o que se constata atualmente em relação à política educacional de inclusão e à educação matemática é que há uma carência de material bibliográfico que lhes permita adequar a metodologia utilizada em sala de aula para atender às necessidades desses estudantes.

4. Conclusão

Contatou-se que a inclusão de surdos na escola regular é um processo que ocorre de forma lenta. No cenário explorado, a presença dos intérpretes se torna quase indispensável. Com relação às práticas pedagógicas propostas, em sua maioria, elas são as mesmas elaboradas para os ouvintes. Nesse caso, é interessante que os docentes repensem suas metodologias, buscando encontrar meios que facilitem a aprendizagem dos alunos surdos.

Por fim, com base na literatura de apoio, elencamos alguns pontos importantes a serem levados em conta pelos professores:

- Não é apropriado tratar o aluno surdo como se ele fosse um ouvinte. Impor o oralismo característico da nossa língua significa, dentre outras coisas, dificultar o acesso desses estudantes às atividades intelectuais (MIRANDA, 2011).
- O estudante surdo adquire conhecimentos por meio da Libras, cuja modalidade é visual e espacial. Desse modo, os conteúdos devem ser apresentados, sempre que possível, através de recursos visuais (CARVALHO, 2010).
- É interessante que o docente tenha conhecimentos mínimos de Libras para se comunicar com o aluno surdo (LEONEL; BORGES, 2012; MOREIRA, 2015);
- Em algumas atividades os estudantes surdos podem não obter resultados satisfatórios não por falta de compreensão da atividade, mas por falta de entendimento do enunciado. Sendo assim, é indicado que os enunciados sejam diretos e objetivos (SANTOS; SOUZA, 2013);

- e. O professor deve propor atividades em que todos os alunos surdos ou ouvintes possam interagir (LEONEL; BORGES, 2012).

5. Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 7.853**, de 24/10/1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 10 abr. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 10 abr. 2016.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20/12/1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 12 abr. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 16 abr. 2016.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2016.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2/12/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm#art7>. Acesso em 12 abr. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 16 abr. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em 16 abr. 2016.

CARVALHO, D. J. Problematizando a multiplicação matemática com alunos surdos. VICTOR, S.L. et. al (orgs) **Práticas Bilíngues: Caminhos possíveis na educação de surdos**. Vitória, ES: GM, 2010. p. 71 - 81.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. p.77-106.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1995, p.31-61.

IFPB - CAMPINA GRANDE/PÁGINA OFICIAL. Sobre o campus. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/campinagrande/institucional/sobre-o-campus>>. Acesso em: 10/06/2016.

LEONEL, R.; BORGES, F. O ensino de matemática para surdos inclusos em salas regulares do ensino médio: possibilidades e desafios. **VII Encontro de Produção Científica e Tecnológica – EPCT**. Ética na pesquisa científica, 22 a 26 de out. de 2012. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vii_epct/PDF/CIENCIAS_EXATAS_E_DA_TERRA/Matematica/05_492_RleonelartigoCompleto.pdf. Acesso em 16 abr. 2016.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004, p. 79-94.

MIRANDA, C. J. A.; MIRANDA, T.L. O Ensino de Matemática para Alunos Surdos: Quais os Desafios que o Professor Enfrenta? **Revemat**: R. Eletr. de Edu. Matem. Florianópolis, v. 06, n. 1, p.31-46, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, G.E. O ensino de Matemática para alunos surdos: Dentro e fora do texto em contexto. **Seminário do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)**, realizado em 01/06/2015. Disponível em: http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaomatematica/o_ensino_de_matematica_para_alunos_surdos_-_dentro_e_fora_do_texto_em_contexto.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.

SANTOS, C. E.; SOUZA, C.B. Matemática para estudantes surdos: uma proposta para intervenção em sala de aula. **I Semana da Matemática da UTFPR – Toledo**. Perspectivas do Ensino e da Pesquisa em Matemática. Toledo, 18 a 22 de novembro de 2013. Disponível em: http://www2.td.utfpr.edu.br/semat/I_semat/Artigos/CO13389193855.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez., 2009.