



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

ALYNE ALVES NUNES DE SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA
ALUNOS SURDOS**

CAJAZEIRAS – PB

2017

ALYNE ALVES NUNES DE SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA
ALUNOS SURDOS**

.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras.

Orientador: Prof. Esp. Geraldo Venceslau de Lima Júnior

CAJAZEIRAS – PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S729e Souza, Alyne Alves Nunes de.

O ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos / Alyne Alves Nunes de Souza. - Cajazeiras, 2017.

56f.: il.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Esp. Geraldo Venceslau de Lima Júnior.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2017.

1. Educação especial. 2. Surdos. 3. Educação Bilíngue. 4. Língua portuguesa.
5. Língua de sinais I. Lima Júnior, Geraldo Venceslau. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

ALYNE ALVES NUNES DE SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, COMO SEGUNDA LÍNGUA, PARA
ALUNOS SURDOS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

**Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Licenciatura em Língua
Portuguesa da Unidade Acadêmica de
Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de
Campina Grande.**

Aprovado em: 14 / 09 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Prof. Esp. Geraldo Venceslau de Lima Júnior (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Adriana M. S. Corrêa
Prof.ª Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa (Membro)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Henrique Miguel de Lima Silva
Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (Membro)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

À Jesus, meu amado amigo.

Dedico.

*“Sempre que há o ensinado
não necessariamente haverá o aprendido.
Quando aparecer o aprendido,
ele não forçosamente será
o produto do ensinado.
Mas esse mesmo aprendido
poderá, em alguma ocasião,
ser sim o resultado do ensinado.*

[...]

*Muitas vezes dizemos
que ‘ensinamos assim’
(e é assim que deveras nos sentimos)
mas o que de fato ocorre
e o que dele enfim resulta
não é mesmo o que cremos,
(e o que em verdade queremos),
mas o que deveras fazemos.
Nossa prática nos trai!
Para que o aluno só possa ganhar
terá de tornar-se no jogo
nosso sócio e cúmplice leal.
Seja lá o caso que for,
mestre e alunos, igual,
podem crescer
na consciência e ação,
de tal forma
(e de não menos sentido!)
que eles possam ter, em parte,
o controle dessa arte”.*

(JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO)

AGRADECIMENTOS

No século em que vivemos, com tantas responsabilidades e tantas atividades diárias, torna-se muito desafiador o fato de dedicar tempo para pesquisar. Com este trabalho, não foi diferente, portanto, quero agradecer a algumas pessoas que representaram uma segurança para mim durante a produção:

À Deus, Princípio e Fim de tudo, Ele que inicia e encerra tudo em minha vida, por Seu amor surpreendente e apaixonante, que me sustentou nos momentos mais difíceis e acreditou em mim, quando nem eu mesma acreditava.

Aos meus pais, pelo amor que permanecem me dando e pelo incentivo, diante de todas as minhas escolhas.

À Jocinaldo Cavalcante, por sua presença silenciosa e serena sempre ao meu lado, me emprestando suas forças, quando as minhas acabaram.

À todos os irmãos da Comunidade Siloé, sobretudo, da Comunidade de Vida, pelo apoio em todos os momentos e pelo tempo que me possibilitaram dedicar a produção deste trabalho.

Ao meu orientador Geraldo Venceslau, pela paciência e pelas contribuições necessárias para a construção do trabalho, bem como, por me ensinar, na prática, que as diferenças que existem entre nós, só nos complementam e nos enriquecem.

À Adriana Corrêa, pelas colaborações durante o processo de pesquisa, sempre com humildade e dedicação.

Enfim, quero agradecer a todos que de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção deste trabalho.

RESUMO

A surdez sempre existiu, no entanto, na Educação ela ainda se apresenta como algo novo e desconhecido para a maioria dos profissionais que atuam na no ensino, sobretudo de Língua Portuguesa, não por falta de documentos ou informações que regulamentem propostas de ensino especializadas para alunos surdos, mas pela falta de formação teórica e prática dos profissionais, que muitas vezes, não se sentem estimulados a buscar novos aprendizados. O Surdo tem uma língua natural, que é a Língua de Sinais e no processo de ensino que segue a proposta bilíngue, essa língua deve ser respeitada e reconhecida, pelos profissionais, como a primeira língua do Surdo, sendo ela, um dos principais elementos da cultura surda. Diante desse contexto de educação, que ainda enxerga o surdo como deficiente e que, na prática, ainda é carente de mudanças, surgiram questionamentos que impulsionaram essa pesquisa, tais como: Qual é o contexto histórico da Educação de surdos? De onde surgiu a necessidade de uma proposta bilíngue de Educação de surdos? O que o governo afirma sobre a Educação de surdos? Qual é o papel da Libras no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos? Quais são as diferenças e semelhanças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa? Quais são os elementos primordiais no processo de ensino-aprendizagem dos surdos em Língua Portuguesa? Com o desígnio de encontrar respostas profícuas ao ensino, foram realizadas pesquisas teóricas objetivando a busca de caminhos metodológicos que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa aos surdos, tendo como, princípio-base o bilinguismo. Nesta pesquisa serão apresentadas informações que fundamentem o ensino de LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, diferentemente da proposta do Oralismo (proposta ainda praticada em escolas do sistema educacional brasileiro). Muitos autores contribuíram para que as dúvidas e questionamentos, que fundamentaram essa pesquisa, encontrassem informações norteadoras e produtivas, que aplicadas a uma análise descritiva, resultaram em contribuições eficazes para o ensino. Entre os autores estão Souza (2008), Streiechen e Lemke (2014), Quadros e Schmiedt (2006), Vieira (2009), Quadros e Karnopp (2004) e Strobel (2008).

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Surdo. Bilinguismo. Educação. Libras.

ABSTRACT

The deafness has always existed, however, in Education it still presents itself as something new and unknown to most professionals who work in teaching, especially Portuguese Language, not for lack of documents or information that regulate specialized teaching proposals for deaf students, but for the lack of theoretical and practical training of professionals, who often, do not feel stimulated to seek new learning. The deaf has a natural language, which is the Sign Language and in the teaching process that follows the bilingual proposal, this language must be respected and recognized, by the professionals, as the first language of the deaf, being one of the main elements of the Deaf culture. Faced with this context of education, which still sees the deaf as deficient and which, in practice, is still needy of changes, questions have arisen that stimulated this research, such as: What is the historical context of the Education of the Deaf? Where did arise the need for a bilingual education proposal for the deaf? What does the government say about the education of the deaf? What is Libras' role in Portuguese language teaching for deaf students? What are the linguistic differences and similarities between Libras and the Portuguese language? What are the primordial elements in the teaching-learning process of the deaf in the Portuguese language? With the purpose of finding effective answers to teaching, theoretical surveys was conducted aiming at the search for methodological paths that enable the process of teaching-learning the Portuguese language to the deaf, based on bilingualism. In this research, we will present information that supports the teaching of LIBRAS as the first language and the Portuguese language as a second language, unlike the proposal of Oralism (proposal still practiced in schools of the Brazilian educational system). Many authors contributed to the doubts and questions, which substantiated this research, found guiding and productive information, which applied to a descriptive analysis, resulted in effective contributions to teaching. Among the authors, are Souza (2008), Streiechen and Lemke (2014), Quadros and Schmiedt (2006), Vieira (2009), Quadros and Karnopp (2004) and Strobel (2008).

Keywords: Portuguese Language. Deaf. Bilingualism. Education. Libras.

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS

Figura 1 - Charge sobre a crise hídrica no Brasil.....	41
Figura 2 - Capa do livro “A Cantina da Dona Calabresa”	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LSF – Língua de Sinais Francesa

ASL – Língua de Sinais Americana

LS – Língua de Sinais

S – Sujeito

V – Verbo

O – Objeto

NT – Nota Técnica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	16
2.1 Oralismo.....	17
2.2 Comunicação Total	18
2.3 Bilinguismo.....	19
3. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	25
3.1 Aspectos linguísticos da Libras	26
<i>Fonologia</i>	26
<i>Configuração de mão</i>	27
<i>Movimento</i>	28
<i>Locação</i>	29
<i>Orientação da mão</i>	29
<i>Expressões não-manuais</i>	29
<i>Morfologia</i>	30
<i>Sintaxe</i>	33
3.2 Algumas contribuições da Libras para o processo de aprendizagem da L2	34
4. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS	36
4.1 Letramento dos surdos em Língua Portuguesa	38
4.2 Estágios de Interlíngua no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.....	44
Interlíngua 1	44
Interlíngua 2	45
Interlíngua 3	45
4.3 Propostas didáticas para ensinar Língua Portuguesa a surdos.	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	55

1. INTRODUÇÃO

Desde a Antiguidade, os surdos sofrem com as atitudes de exclusão por parte da comunidade ouvinte. Durante muitos anos, os surdos foram privados de uma convivência igualitária com os ouvintes, além disso, eles não tinham direitos legais e não eram vistos como seres humanos, por não falarem, esse pensamento perdurou até o século XIV, com as contribuições do escritor e advogado Bartolo dela Marca d'Ancona, que apresentou pela primeira vez a possibilidade de aprendizagem dos surdos por meio de sinais ou da língua oral. Esta nova forma de pensar a situação dos surdos foi um avanço, para a mentalidade construída na época, que não concebia um ensino voltado para as pessoas surdas.

No século XVI, um monge espanhol chamado Pedro Ponce de León, foi considerado o primeiro educador de surdos da história, por introduzir uma metodologia de ensino que utilizava um alfabeto manual, em que as letras eram sinalizadas pelas mãos. O ensino de Ponce de León era destinado a crianças surdas filhas de nobres, portanto, era um ensino restritivo a uma classe social financeiramente favorecida e que objetivava o ensino da língua oral, embora utilizasse os sinais correspondentes ao alfabeto. A iniciativa de Ponce de León foi válida, por constituir um passo importante, para que a sociedade direcionasse a atenção para à possibilidade de aprendizagem dos surdos, no entanto, ainda era equivocada, visto que, preconizava um ensino de uma língua oral-auditiva a quem necessitava de uma língua visual-espacial.

Segundo Sousa (2008), em 1750, o francês Charles Michel de L'Épée, fundador do Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris: a primeira escola pública de surdos no mundo, considerou que os surdos precisavam ter uma língua própria, para facilitar a comunicação entre eles. L'Épée utilizou-se da língua de sinais que aprendera com surdos franceses, no entanto, por considerá-la incompleta, criou outros sinais correspondentes a vocábulos presentes na gramática da língua oral francesa. As contribuições de L'Épée para o ensino de surdos, foram fundamentais, por que trouxeram novas perspectivas voltadas para a língua de sinais, dando aos Surdos o direito à uma educação preocupada e comprometida com as possibilidades de expressão apresentadas pelos alunos, diferentemente do que era proposto por Ponce de León e outros oralistas.

As contribuições de L'Épée contrapunham-se as de Samuel Heinick, que defendia o ensino da língua oral aos surdos e não admitia o uso língua de sinais. Ele era

considerado um dos precursores do oralismo¹. Devido à representatividade da corrente oralista, de Heinicke e do gestualismo, divulgado por L'Épée, em 1880, houve um congresso para que fosse decidido, o método utilizado na Educação de surdos, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, no qual educadores surdos não podiam votar. O resultado do congresso foi desastroso para a comunidade Surda, que teve que conviver com o oralismo, já que a língua de sinais passou a ser suprimida nas escolas, após este evento internacional.

Depois de muitos anos de luta e insatisfação, o oralismo começou a perder a força, dando lugar a uma inovadora abordagem de ensino de surdos, o método da comunicação total, que defendia o uso de todas as formas de comunicação possíveis para a interação de surdos com ouvintes. Com esse movimento divulgado por Roy Holcomb, surgiu o bimodalismo, que buscava ensinar a língua de sinais e a língua oral, simultaneamente, entretanto, os resultados foram insatisfatórios, pois não era possível uma aprendizagem eficaz, visto que, os surdos aprendiam apenas através de fragmentos de línguas, conhecendo-as superficialmente.

Contraopondo-se a perspectiva bimodal, surge a proposta bilíngue, que defende o ensino da língua portuguesa e da língua de sinais em momentos distintos, possibilitando ao surdo um reconhecimento da língua de sinais como língua materna e a utilização da língua presente nas comunicações oficiais do país, permitindo assim aprofundamento em ambas as línguas. Com o bilinguismo, os surdos passam a ser compreendidos culturalmente e educacionalmente, pois deixam de ser integrados e passam a ser ensinados e educados pelas escolas. Ao longo dos anos, surgiram muitas contribuições acerca da educação de surdos, mas todas perdem o sentido, quando comparadas a proposta bilíngue.

O bilinguismo ganhou força no Brasil com a regulamentação da Libras (Língua Brasileira de Sinais) no ano de 2002, com a lei nº10.436, normatizando o ensino da Libras como primeira língua, aos surdos brasileiros, e o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Três anos depois, o decreto 5626/2005, assegurou ao surdo o direito de um intérprete/tradutor de Libras nas instituições de ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. De acordo com esse decreto, o ensino de língua portuguesa, deve ser ministrado com o auxílio da Libras, tendo esta, como um recurso viabilizador no processo de ensino-aprendizagem.

¹ Segundo Vieira (2009), o oralismo pretendia ensinar os surdos a expressar-se utilizando a voz, ignorando a língua de sinais como primeira língua.

Durante muitas décadas, a educação de surdos foi esquecida e negligenciada pelo educadores, sendo esta, a inquietação geradora dessa pesquisa, que de forma descritiva e bibliográfica, pretende apresentar aos educadores de língua portuguesa, que existem muitos desafios sociais e educacionais que dificultam o ensino para o surdo no contexto do bilinguismo, no entanto, não cessam as estratégias para se desenvolver um ensino que tem a Libras como recurso de acesso as especificidades da língua portuguesa. Partindo desse pressuposto a pesquisa foi motivada pela seguinte indagação: Como ocorre o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, dentro de uma perspectiva de Educação bilíngue?

De modo geral, essa pesquisa objetiva: Investir os fatores que contribuem para que o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, dentro de uma proposta bilíngue, alcance os melhores resultados possíveis;

De forma específica, esse trabalho objetiva:

- Analisar a história da Educação de surdos;
- Diferenciar as práticas educacionais do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo na educação de surdos;
- Especificar as vantagens do bilinguismo no processo educacional dos surdos;
- Analisar as contribuições que os conhecimentos linguísticos da Libras oferece aos alunos no aprendizado da L2;
- Entender a importância de direcionar o ensino de Língua Portuguesa às práticas de leitura, pautadas na construção de sentido;
- Compreender quais os caminhos estratégicos e metodológicos que favorecem o aprendizado da L2, dentro de uma perspectiva de educação bilíngue;

Nesta pesquisa, será utilizado o método Hipotético-dedutivo, definido por um filósofo chamado Karl Popper, conforme apresentado por Gerhardt (2009) e Silveira (2009) que pressupõe a formulação de hipóteses a partir de um problema, bem como, a dedução e confirmação de consequências e possibilidades para tais hipóteses. Portanto, neste trabalho, serão coletadas informações de diversos autores, acerca do ensino de língua portuguesa para os alunos surdos, em seguida, os dados serão analisados e hipóteses serão formuladas, a fim de deduzir possibilidades que não partem de uma observação vazia, mas de uma análise intencionalizada. Estas etapas, objetivam delinear as características da proposta bilíngue, conhecer os estágios de interlíngua como um

recurso na aprendizagem de língua portuguesa e elencar estratégias para o ensino de língua portuguesa ao aluno surdo, que viabilizem o uso da Libras como canal comunicativo no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha pelo tema, justifica-se na necessidade de pesquisar, conhecer e ajudar os educadores a valorizarem o ensino de surdos, analisando o contexto histórico e educacional de exclusão e compreendendo, que no contexto em que vivemos, o ensino de Língua Portuguesa é um direito do surdo, assegurado por lei, e deve acontecer dentro de uma proposta bilíngue, respeitando a LS e utilizando-a como ponte para o aprendizado de uma nova língua.

Com relação à organização dessa pesquisa, o trabalho será dividido em três capítulos. No primeiro capítulo serão feitas algumas considerações sobre o contexto histórico de educação dos surdos, com considerações importantes acerca do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo. O segundo capítulo, trata da Língua Brasileira de Sinais, abordando a sua importância para o aprendizado da L2, bem como, sua estrutura linguística. No terceiro capítulo, o enfoque central será o ensino da L2 e nas contribuições gerais que todas informações apresentadas nos capítulos anteriores, acarretaram para esse processo, bem como, a apresentação de algumas estratégias para facilitar o ensino da Língua Portuguesa para surdos.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da educação dos surdos² é fortemente marcada por proibições e tentativas de anulação de sua cultura (VIEIRA, 2009). Os surdos não tinham direito à educação e segundo Guarinello (*apud* VIEIRA, 2009, p. 21) eram abandonados e esquecidos pela sociedade, por serem considerados seres castigados por deuses ou demônios, além de serem privados de participar da Igreja Católica, por não possuírem o recurso da fala. Como afirma Festa e Oliveira (2012, p. 2) “[...] a história da surdez é povoada por vozes sociais construídas durante o tempo, cercada por vozes de autoridade e de circulação de conceitos sobre deficiência, linguagem e a constituição do sujeito surdo”.

A educação dos surdos passou a ser considerada a partir do século XIV, na Itália, com as contribuições do advogado e escritor Bartolo Della Marca d’Ancona, que considerava que os surdos eram capazes de aprender por meio de sinais ou da língua oral (SOUSA, 2008). A partir do surgimento da possibilidade de aprendizado defendida por D’Ancona, os surdos puderam ter uma esperança. No século XVI, ainda na Itália, um médico e filósofo chamado Girolamo Cardano (1501-1576), despertou o interesse pelos estudos relacionados aos ouvidos, nariz e cérebro e assim, segundo Moura (*apud* CARVALHO, 2012, p. 14) considera que os surdos deveriam aprender a ler e escrever, mesmo que não tivessem acesso à fala. Segundo Vieira (2009, p. 21), “Cardano ainda elaborou um tipo de código de ensino para surdos, mas não conseguiu colocar suas ideias em prática”.

A partir do século XVI, começaram a serem realizadas algumas descobertas sobre as formas de aprendizagem dos surdos. Segundo Vieira (2009), monge Pedro Ponce de León deu início a educação de surdos, utilizando o alfabeto manual e outras técnicas para ensiná-los a ler, a falar, a escrever, dentre outras habilidades. O ensino de Ponce de León era destinado apenas à elite da sociedade e por isso, ele obtinha prestígio nesta classe. A iniciativa de Ponce de León foi interessante, no entanto, objetivava o ensino da língua oral. Séculos depois, surgiram muitas foram as dúvidas com relação ao método mais adequado para ensinar ao surdo, uns acreditavam ser a língua oral, por ser a língua

² Segundo a proposta de James Woodward (1982, *apud* PEREIRA *et al*, 2011, p.3), neste trabalho “será utilizado o termo “surdo” para se referir à condição audiológica de não ouvir, e o termo “Surdo” para se referir a um grupo particular de pessoas surdas que partilham uma língua e uma cultura.”

dos ouvintes, outros conseguiam compreender que os surdos precisavam de uma língua própria, no caso a língua de sinais.

Segundo Vieira (2009, p. 22), “Wilhelm Keger, no século XVIII, defendeu a educação obrigatória para os surdos. Ele usava todos os meios (fala, escrita, gestos) para que seus alunos surdos aprendessem”. A atitude de Keger foi um passo importante para a educação, no entanto, seus métodos ainda eram vagos, por contemplarem uma quantidade muito abrangente de formas de ensino, de modo que ele nem optava pela língua de sinais e nem pela língua oral.

Na França, ainda no século XVIII, aproximadamente em 1750, o abade Charles Michel de L’Epée, fundador da primeira escola para surdos no mundo, trouxe a educação dos surdos grandes contribuições acerca do ensino. Nas ruas de Paris, ele aprendeu a Língua de Sinais Francesa (LSF) e a reconheceu e valorizou como língua, apresentando à sociedade da época, que os surdos eram seres humanos, dotados de plena capacidade de se comunicar utilizando sua própria língua. L’Epée alcançou muitos méritos na Educação, como afirma Pereira (*et al*, 2011)

Outra grande contribuição de L’Epée foi o fato de passar a educação do surdo de individual para coletiva, não mais privilegiando os aristocratas, mas estendendo a possibilidade de educação para surdos de todas as classes sociais[...] Os surdos educados por L’Epée formaram-se e foram seus multiplicadores, fundando escolas para surdos pelo mundo, inclusive no Brasil. (p. 8)

Com L’Epée, houveram mudanças na forma de compreender a comunicação e educação dos surdos. No entanto, no século XVIII Thomas Braidwood, na Inglaterra e Samuel Heinicke, na Alemanha, que defendiam um ensino para surdos, cujos métodos privilegiavam a língua majoritária na modalidade oral, fundaram escolas que possuíam propostas contrárias a perspectiva de uso da língua de sinais, defendida por L’Epée (PEREIRA *et al*, 2011).

1.1 Oralismo

A sociedade dos séculos XVI-XIX, não conseguia definir o melhor método para ensinar os surdos e os objetivos para o ensino que favorecesse estes alunos. Heinicke defendia o oralismo, que consiste numa comunicação que utiliza apenas o recurso da fala, pois reconhecia a surdez como uma patologia incurável e acreditava ser a fala o único

meio dos surdos serem “normais” e terem direitos na sociedade. No século XIX, o oralismo ganhou força internacionalmente, a partir do II Congresso Internacional de Educação do Surdo, em Milão no ano de 1880, na Itália, pois na ocasião ficou definido que o método a ser adotado na Educação dos surdos seria o método oral, privando assim, educadores e surdos de utilizarem a língua de sinais no processo educacional.

Por quase cem anos, o método oral manteve-se na Educação de surdos em todo o mundo, enquanto isso, os surdos perdiam o direito de desenvolver-se na sua própria cultura e construir sua identidade como surdo, tendo em vista que “a aquisição de uma língua – e de todos os mecanismos afeitos a ela – faz creditar à língua de sinais a capacidade de ser a única que pode oferecer uma identidade ao Surdo” (VIEIRA, 2011, p. 25). O ensino da língua majoritária na modalidade oral, prejudicou o desempenho escolar dos surdos, retardando a aprendizagem e descaracterizando a escola como espaço de construção e descobertas, transformando-a em clínicas terapêuticas para aquisição da fala. Vieira (2009) afirma que

O ensino da fala tirava da escola para surdos um tempo precioso que deveria ser gasto com conhecimento de mundo e conteúdos escolares, entre outros. Por outro lado, a falta de oralização restringia as possibilidades de interação dos surdos nas escolas dos ouvintes. (p. 11)

No século XX, em 1960, mesmo diante das bases sólidas que protegiam o oralismo, o linguista americano Willian Stokoe, da Universidade de Gallaudet, publica uma análise sobre a ASL destacando que esta língua possui as mesmas características das línguas orais, atribuindo-lhe um estatuto linguístico. Tal pesquisa, além de impulsionar a sociedade a repensar os métodos de ensino utilizados na formação dos surdos, visto que, já havia uma insatisfação por parte da comunidade surda, diante do oralismo vigente, ainda influenciou a criação do método da comunicação total.

1.2 Comunicação Total

No final da década de 60, surge um novo método de ensino de surdos, a Comunicação Total, que objetivava a comunicação entre surdos e ouvintes, utilizando concomitante a língua de sinais e a língua oral. O método da comunicação total, valia-se de todas as formas possíveis para se estabelecer uma interação entre as pessoas, incluindo

fala, escrita, sinalização da língua de sinais americana, pantomimas, desenhos, alfabeto digital, dentre outras ferramentas (PEREIRA *et al*, 2011).

Na Comunicação Total, o foco não está na cultura surda e nem na língua natural do Surdo, que é a língua de sinais, portanto, ainda não consiste em uma proposta completa, voltada para o surdo, uma vez que estes indivíduos, através desse método, não se apropriam, nem da língua oral e muito menos, da língua de sinais, mas, de fragmentos de línguas. As línguas de sinais e as línguas orais possuem estruturas linguísticas diferentes e cada uma, apresentam suas particularidades que podem as assemelhar e as distinguir, portanto, não se pode realizar um somatório dessas línguas, faz-se necessário aprendê-las separadamente, ou concomitantemente, desde que tenha acesso às línguas plenamente.

1.3 Bilinguismo

Os surdos tem uma língua natural que é a língua de sinais, embora possua capacidade para aprender as duas línguas (oral e de sinais), sendo a segunda língua, na modalidade escrita, como afirma Lima (*et al*, 2006),

Pessoas surdas podem adquirir linguagem, comprovando assim seu potencial linguístico. Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (línguas de sinais). Estas são consideradas as línguas naturais dos surdos, emitidas por meio de gestos e com estrutura sintática própria. (2006, p. 16)

As línguas transcendem o seu uso como ferramentas para se estabelecer comunicação entre indivíduos e nações, elas representam a ideologia e a cultura de um povo. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 13) “as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social.” A luta dos Surdos pelo reconhecimento da Língua de Sinais como sua língua natural, representa a luta pela pelo reconstrução de sua própria história e o resgate de seus valores culturais, pois “sem língua não existe nem os surdos nem o modo de ser, cultural, surdo. Existiriam apenas deficientes auditivos” (MARTINS 2004 *apud* PEREIRA *et al*, 2011, p. 204 – 205).

Na década de 1980, os Surdos reivindicaram mudanças na Educação, para atender às exigências culturais e ideológicas de sua Comunidade, que durante anos teve que suportar as imposições de uma modalidade linguística hegemônica (Língua oral). Como afirma Lane (1992)

[...] os Surdos, na condição de minoria, passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais como válida e passível de ser usada na educação de crianças surdas, a reivindicar o direito de ter reconhecida sua cultura e de transmitir essa cultura às crianças surdas. Saíram de uma situação de passividade, em que tinham sua vida decidida pelos ouvintes, e iniciaram um movimento que exigia respeito a seus direitos de cidadãos. (*apud* PEREIRA *et al*, 2011, p. 12)

Os movimentos sociais, a publicação de trabalhos científicos, estudos aprofundados acerca dos Surdez, a busca pelo reconhecimento cultural, objetivou ao Surdo, ao longo de sua história, uma busca pela liberdade cultural e o acesso ao poder, ou seja, ao conhecimento. Para os Surdos, a aprendizagem da língua de sinais, constitui um fator determinante para a formação do próprio eu (PEREIRA *et al*, 2011).

Pensar em Educação de Surdos sem refletir sobre a cultura dessa comunidade linguística, é uma atitude equivocada, visto que, a escola, enquanto mediadora no processo de construção do conhecimento e da formação do ser humano em todos os seus aspectos, deve considerar as várias culturas que, cotidianamente, no espaço escolar se cruzam. Na Educação, tudo deve ser matéria-prima para produzir conhecimento, agregar valores e potencializar as habilidades específicas de cada aluno, portanto, para os surdos, essa realidade também precisa ser vigente, pois, como afirma Pereira (2011, p. 34) “Como ocorre com qualquer outra cultura, os membros das comunidades de Surdos compartilham valores, crenças, comportamentos e, o mais importante, uma língua diferente da utilizada pelo restante da sociedade.”

Diante da necessidade de melhoramento na Educação de Surdos, surge uma nova abordagem, denominada Bilinguismo, que se diferencia do Oralismo e da Comunicação total, por privilegiar o uso da L1, que no caso do surdo é a LS, e propiciar ao sujeito a aquisição de uma segunda língua, a língua oral e oficial do seu país, através de práticas de leitura e escrita (VIEIRA, 2009). Segundo Quadros e Schmiedt (2006),

Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões políticas-pedagógicas. [...] será definido qual será a primeira língua e qual será a

segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. (2006, p. 18)

Uma abordagem de educação bilíngue, valoriza a cultura e a identidade dos Surdos, dando-lhes condições de se desenvolver com autonomia, tendo em vista, o aprendizado de sua língua natural e com ela um somatório de construtos sociais que se multiplicarão, a partir do contato com outros surdos através de sua própria Língua. Nesse contexto de Educação, a Língua Portuguesa, enquanto língua majoritária, deve deixar de ser um sinal de opressão social e cultural e passará a representar um novo aprendizado, que agrega valores culturais e conhecimentos que auxiliarão na comunicação com os ouvintes, deste modo, o aprendizado da Língua Portuguesa para os surdos, assume uma característica aditiva e não mais subtrativa, como em épocas passadas. Lane (1992) fala sobre as vantagens das pessoas bilíngues,

[...] os bilíngues são mais sensíveis às relações semânticas entre as palavras do que os monolíngues; são melhores na análise da estrutura da frase e geralmente na descoberta das regras; são mais capazes de reorganizar situações perceptuais; são mais criativos na solução de problemas. (*apud* SOUSA, 2008, p. 33)

O bilinguismo no contexto da surdez, exige que os profissionais da Educação, em especial os educadores, direcionem o olhar para o multiculturalismo, sobretudo no Brasil, que é um país historicamente formado por diversos povos e, portanto, diversas culturas e línguas. “A ideia unitária de cultura está relacionada na sociedade com ideologias hegemônicas, de padronização, de normalização [...]” (STROBEL, 2008, p. 16), no entanto, segundo a mesma autora, há quem considere a existência de várias culturas e não apenas uma cultura dominante. As escolas, são espaços onde é preciso abrir-se ao multiculturalismo, para construir o respeito e possibilitar que todos desenvolvam-se de forma satisfatória. Afirma Fleuri (2011),

[...] A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais, e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, nesse sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. (*apud* STROBEL, 2008, p. 104)

Neste sentido, compreender a importância da Língua de Sinais como L1 e da Língua Portuguesa como L2, não é suficiente, para instituir o método do bilinguismo na

Educação, nem tampouco causará modificações no Ensino, fortemente marcado pelo Oralismo e pelas estratégias de Comunicação Total. Quadros, cita algumas ações que podem contribuir para a efetivação do Bilinguismo na Educação:

- A presença de professores surdos, principalmente, na Educação Infantil, agindo como um modelo linguístico, identitário e cultural para as crianças surdas;
- A oportunidade de os pais aprenderem a LIBRAS [...]
- Um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial;
- Um currículo que trate de aspectos da LIBRAS e da comunidade surda (história, cultura surda);
- A Língua Portuguesa ensinada como segunda língua por pessoas especializadas em ensino de L2;
- Acesso a todos os conteúdos escolares na LIBRAS;
- A presença de professores ouvintes fluentes em LIBRAS;
- A presença de intérpretes de LIBRAS na escola;
- Cursos de LIBRAS para funcionários da escola, e demais participantes da comunidade escola. (QUADROS, 1997; 2005, *apud* SOUSA, 2008, p. 34)

As estratégias citadas acima, contribuem para a criação de um ambiente favorável a socialização dos surdos com os demais surdos que integram a sociedade e com os ouvintes, possibilitando a interação dos Surdos, com o saber, com o espaço e com os demais funcionários da instituição escolar.

No ano de 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta as leis brasileiras 10.436/2002 e 10.098/2000, garantindo atendimento educacional especializado aos surdos em instituições federais, assegurando-lhes, desde a educação infantil, uma educação bilíngue, com o ensino de L1 e de L2 na modalidade escrita. De acordo com o Art. 14 deste decreto, o professor bilíngue deve ser aprovado em um exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, para desempenhar a função de tradutor e intérprete, que se distingue da função de professor. O Art.15 do decreto nº 5.626/2005, cita três formas, pelas quais, o ensino de Libras e de Língua Portuguesa devem ser ministrados, para que complementem o currículo da base nacional comum, sendo elas, as perspectivas dialógica, funcional e instrumental. Já o Art. 16, apresenta um algo interessante e que, durante muito tempo, não foi considerado na Educação dos surdos, que é o direito, resguardado ao surdo ou a família, de optar ou não, pela modalidade de ensino oral da Língua Portuguesa.

No Brasil, a profissão de Tradutor e intérprete da Libras foi regulamentada pela lei Nº 12.319/2010, constituindo um avanço muito grande para a abordagem

bilíngue, uma vez que, regulamentada a profissão de tradutor e intérprete da LIBRAS, a Educação teria que acolher tais profissionais, para facilitar o ensino de surdos, logo, haveria uma participação maior de surdos interagindo com o Ensino em escola de ouvintes e aprendendo a Libras, que, como já foi dito anteriormente, é um componente primordial a formação do indivíduo surdo, como ser social e cultural.

A Nota Técnica 05/2011³, trata exclusivamente, da implementação da Educação Bilíngue, no qual, explicita com clareza, a obrigatoriedade do pleno acesso dos surdos, à comunicação, a informação e ao ensino institucionalizado. Afirma o Ministério da Educação, por meio deste documento,

O domínio da língua portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social. Dessa forma, a implementação de educação bilíngue vincula-se a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes. A educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez. (NOTA TÉCNICA 05/2011 – MEC/SECADI/GAB)

Existem alguns meios que o Ministério da Educação utiliza para garantir a efetivação da proposta de educação bilíngue, em escolas brasileiras, dentre os programas e ações estão: Formação Inicial de Professores em Letras/Libras e em Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa, Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS, Projeto “Interiorizando Libras”, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, criação de Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, disponibilização de livros didáticos, paradidáticos em Libras, dicionários e livros de literatura bilíngue Libras/Língua Portuguesa (BRASIL, 2011)

Diante de tantas mudanças concretas da Educação de surdos no Brasil, dentro de uma proposta bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), há um avanço visível nas

³ A Nota Técnica 05/2011- MEC/SECADI/GAB é um documento do Ministério da Educação e está disponível no site <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>.

estatísticas que mostram a participação dos surdos nas escolas, cujo modalidade majoritária é a oral e escrita em Língua Portuguesa,

De acordo com os dados do Censo escolar MEC/INEP, em 2003, havia 55.024 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva matriculados na educação básica, 19.782 em escolas comuns, representando 36%. Em 2010, foram registradas 70.823 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva, na Educação Básica. Destes, 22.249 estudantes com surdez e 30.251 com deficiência auditiva estão matriculados em escolas comuns de ensino regular, perfazendo um total de 52.500, o que representa 74%. Entre 2003 e 2010, verifica-se a taxa de crescimento de 105% no número de matrículas desse público nas escolas comuns de ensino regular. Na educação superior, o número de matrícula de estudante com deficiência auditiva, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP), passa de 665 em 2003, para 4.660 em 2009, significando um crescimento de 600,7%. A partir de 2007, são coletados dados específicos sobre a matrícula de estudantes com surdez, que registra 444 em 2007 e 1.895, em 2009, representando um crescimento de 326,8%. Assim, o total de estudantes com deficiência auditiva e surdez, corresponde a 6.555, perfazendo um crescimento de 885,7%. (BRASIL, 2011)

Nem tudo que se regulamenta através de leis e decretos, se constitui realidade, no entanto, após a árdua trajetória educacional dos surdos e as inúmeras lutas pelo reconhecimento da Língua de sinais e da cultura e identidade surda, os avanços na Educação brasileira e a oficialização do ensino bilíngue, são a constatação de que o ensino é para todos, e de que a Educação não tem a função de segregar pessoas e culturas, mas uní-las na perspectiva do respeito à diversidade, da partilha dos saberes e da formação ideológica do próprio eu, a partir do contato com o outro.

3. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

No ano de 2002, Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei 10. 436/2002, que reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão, e afirma que ela possui um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” e “um sistema linguístico de transmissão de idéias (sic.) e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Esta língua precisa ser contemplada no processo de ensino-aprendizagem, portanto, faz-se necessário ao educador um conhecimento, mesmo que mínimo, da realidade do seu aluno para alcançar resultados favoráveis no processo educacional, portanto, para o aluno surdo, que está aprendendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como L2 e que possui a Libras como L1, a Língua de Sinais é, como dito no primeiro capítulo, muito mais do que um instrumento comunicativo, como afirma Strobel,

A língua de sinais é uma das principais marca (sic.) da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (2008, p. 44)

A língua de sinais, é um referencial de identidade surda e de cultura para este povo, portanto, para uma proposta de Educação bilíngue, em que a modalidade escrita da Língua Portuguesa é ensinada como L2 a surdos, o educador de Língua Portuguesa, precisa conhecer o básico da estrutura da Libras para compreender a complexidade estrutural da Língua de Sinais e conhecer como o surdo compreende, linguisticamente, sua própria língua tendo em vista, que não se trata de uma língua oral.

No Brasil, está previsto na Constituição Federal que a Língua Portuguesa é a língua oficial do Brasil, fazendo-se necessário, aos brasileiros, sendo eles, surdos ou ouvintes, o uso desta língua para o exercício de sua cidadania, no entanto, é a Língua de Sinais, a língua natural do Surdo, que fornecerá o arcabouço para o aprendizado de uma nova língua. Para esclarecer melhor, Quadros e Karnopp fala sobre as línguas naturais

[...] pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários. (2004, p. 30)

A Língua de sinais é uma língua natural, que difere-se de línguas orais, por utilizar o canal visual-espacial ao passo que as orais, valem-se do oral-auditivo. Em termos linguísticos, as Línguas de sinais são completas e complexas e seguem os mesmos princípios das línguas orais, pelo fato de possuírem um léxico e uma gramática própria (OLIVEIRA, 2011). Quadros e Karnopp afirma que “Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (2004, p. 30).

2.1 Aspectos linguísticos da Libras

Fonologia

Nas línguas orais, a fonologia, é uma área da linguística que se difere da fonética por ser explicativa e interpretativa, e em sua análise busca a função linguística dos sons da língua (QUADROS e KARNOPP, 2004). Caracteriza-se também como um estudo direcionado aos fonemas, que são “[...] segmentos usados para distinguir palavras quanto ao seu significado, através de traços distintivos” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 18).

Segundo Quadros e Karnopp, na língua de sinais, a fonologia determina “as unidades mínimas que formam os sinais” e estabelece “os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico” (2004, p. 47).

O termo “fonologia”, mesmo parecendo inapropriado por se referir aos sons e a fala, é utilizado em língua de sinais, tendo em vista que essas são línguas naturais e, portanto, compartilham princípios linguísticos também existentes nas línguas orais. Embora, haja diferenças entre as línguas, sobretudo quanto a modalidade visual-gestual e oral-auditiva, o termo é usado para representar uma extensão de significado das línguas orais para as LS, tornando mais compreensível a aplicação e função desta área da linguística nas LS, já que as línguas orais são utilizadas pelas maior parte da população e, geralmente, constituem a língua oficial de um país.

Quadros e Karnopp, afirmam que “[...] a principal diferença estabelecida entre línguas de sinais e línguas orais foi a presença da ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais [...]” (2004, p. 49), pois na LS ocorre a articulação simultânea dos fonemas.

Nas línguas de sinais, os parâmetros fonológicos para a formação dos sinais, segundo Quadros e Karnopp (2004) são locação, movimento e configuração de mão, além da orientação da mão e expressões não-manuais. As mãos, assumem na LS a função de articuladores primários, podendo ou não articular-se simultaneamente para produção de um sinal.

É importante destacar a existência do princípio da abstração e universalidade da estrutura fonológica nas línguas humanas que, embora divergentes em diversos aspectos, apresentam estruturas fonológicas semelhantes.

O fato de as línguas de sinais mostrarem estrutura dual (isto é, unidades com significados (morfemas) e unidades sem significado (fonemas)), apesar de o conjunto de articuladores ser completamente diferente daquele das línguas orais, atesta a abstração e a universalidade da estrutura fonológica nas línguas humanas. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 53)

Configuração de mão

A configuração de mão na LS corresponde, como o próprio nome diz, a forma como a mão ou as mãos se articulam para produzir os sinais. Segundo Oliveira (2011), até o ano de 2011 a Libras possuía sessenta e três configurações de mãos, sendo que, cada uma das configurações respondem por um determinado número de sinais. Para exemplificar, Oliveira (2011) afirma que a configuração de mão em P, é usada na produção dos sinais de São Paulo, pedagogia e professor, assim como tantos outros sinais na Libras, que possuem como base, a mesma configuração de mãos de outros sinais. Da mesma forma que na Língua Portuguesa, um número limitado de unidades mínimas formam uma quantidade ilimitada de vocábulos, na LS, um número limitado de configurações de mãos, formam uma quantidade imensa de sinais.

Movimento

Segundo os Klima e Bellugi (1979, *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 54) “o movimento é definido como um parâmetro complexo que pode envolver um vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso [...]” e ainda acrescenta os movimentos direcionais no espaço. Ferreira-Brito e Langevin (1995, *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004), afirma que para que haja o movimento, é necessário haver objeto e espaço, sendo o objeto representando pelas mãos do enunciador e o espaço da enunciação, pela área em torno do corpo do enunciador.

Ferreira-Brito apresenta categorias do parâmetro do movimento na Libras, especificando as variações de movimento, quanto ao tipo, direcionalidade, maneira e frequência.

TIPO

Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual.

Interação: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado.

Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar.

Torcedura do pulso: rotação, com refreamento

Dobramento do pulso: para cima, para baixo.

Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo).

DIRECIONALIDADE

Direcional

- *Unidirecional:* para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, [...] para específico ponto referencial.

- *Bidirecional:* para cima, para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda.

Não-direcional

MANEIRA

Qualidade, tensão e velocidade:

- contínuo

- de retenção

- refreado

FREQUÊNCIA

Repetição:

- simples

- repetido

(FERREIRA-BRITO, 1990, *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 56)

As especificações do parâmetro do movimento, facilitam a compreensão acerca desse parâmetro, e comprovam a complexidade da estrutura fonológica da LS, pois para muitos ouvintes, os movimentos realizados na produção dos sinais, parecem aleatórios.

Locação

A locação, também conhecida como ponto de articulação, é o espaço onde o sinal é articulado. Friedman (1977, *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 56 e 57) define a locação, como sendo a “[...] área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo em que ou perto da qual o sinal é articulado”.

Na locação, o espaço de enunciação é considerado muito importante, pois oferece aos interlocutores a possibilidade de de um contato direto, um com o outro. Considera-se espaço de enunciação, toda a circunferência espacial que se encontra ao alcance das mãos que articulam os sinais, contemplando a região da cabeça, membros superiores, tronco e espaço neutro (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Ainda segundo as autoras, no parâmetro fonológico de locação, há a existência de locações principais, que são a cabeça, tronco, mão passiva, espaço neutro, compondo dessa forma, categorias mais abrangentes, e subespaços, que especificam elementos presentes em tais categorias, como nariz, boca testa, olhos, dentre outros.

Orientação da mão

O parâmetro fonológico de orientação de mão é um recurso que pode ser decisivo na distinção de significado de um sinal para o outro. Quadros e Karnopp definem a orientação de mão como “[...] a direção pela qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (2004, p. 59). Na articulação dos sinais, a palma da mão pode estar voltada para cima, para o corpo, para baixo, para frente, para a esquerda ou para direita (BRITO, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2011).

Expressões não-manuais

As expressões não-manuais nas LS envolvem expressão facial, movimentos com a cabeça, com o tronco e o olhar. Tais expressões são marcas distintivas de

significado, podendo agir como demarcador de intensidade no sentido do sinal, como acontece no caso das palavras “lindo”, “lindinho” e “ lindíssimo”, pois nesse caso a locação, configuração de mão, orientação da mão e movimento são idênticos, no entanto, o que expressa o grau do adjetivo é a expressão facial (OLIVEIRA, 2011).

Na língua de sinais, as expressões não-manuais desempenham dois papéis importantes: distinguem itens lexicais e marcam construções sintáticas na língua. Quadros e Karnopp fazem considerações sobre esses papéis,

As expressões não-manuais que têm a função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco[...]. As expressões não-manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto[...]. (2004, p. 60)

As expressões não-manuais na Libras são diversas, como movimentação de sobrancelhas, olhos arregalados, movimentação das bochechas (infladas ou contraídas), contração do lábio superior, movimentação da cabeça (para frente, trás, lados), movimentação do tronco para frente ou para trás, balanceamento simultâneo ou alternado dos ombros, dentre outras expressões (FERREIRA-BRITO e LANGEVIN, 1995, *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004).

Morfologia

A morfologia é a área da linguística que estuda a estrutura interna das palavras ou dos sinais, bem como, as regras que norteiam a formação de palavras. Nas línguas orais, existem os morfemas presos, que apenas constituem palavras, como sufixos e prefixos e os morfemas livres, que podem ocorrer isoladamente.

Na LS, os sinais também passam por um processo de formação, estando eles inseridos em categorias lexicais e em um sistema de combinações de morfemas para criação de novos sinais. Sobre o processo de formação dos sinais, Klima e Bellugi afirmam,

As línguas de sinais diferem das línguas orais no tipo de processos combinatórios que frequentemente (sic.) cria palavras morfologicamente complexas. Para as línguas orais, palavras

complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais, essas formas resultam freqüentemente (sic.) de processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização. (KLIMA e BELLUGI, 1979, apud QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 87)

O léxico da Libras é muito complexo e composto por um léxico nativo (classificadores) e um léxico não-nativo. Em todas as línguas naturais, podem haver a incorporação de sinais, no caso das LS, ou palavras estrangeiras. Nas línguas de sinais, essa incorporação funciona como empréstimos linguísticos e os sinais incorporados à língua formam a categoria de léxico não-nativo, no entanto, tendo em vista a complexidade linguística e a existência de critérios para uma boa-formação de sinais, tais palavras (sinais) podem ou não, violar as restrições de formação de sinais impostas pela língua em questão. Uma restrição da Libras para classificar a boa-formação de sinal é a utilização de um mesmo grupo de dedos selecionados para a produção de um sinal (QUADROS e KARNOPP, 2004).

O léxico nativo da LS é formado a partir de sinais que utilizam classificadores, que são utilizados para demarcar o movimento e a posição, tamanho ou forma de objetos e pessoas. A LS, tem aspectos que lhe são como específicos como um sistema de construção com classificadores que contribuem com o processo de formação de palavras (sinais).

Segundo os parâmetros morfológicos de formação de palavras, é importante destacar que, na morfologia, há o processo de derivação, na qual uma palavra surge a partir da base lexical de outra e o processo de flexão, na qual é acrescida à palavra existente uma informação gramatical, com a finalidade de formar outra palavra.

Segundo Oliveira (2011), na Libras existem três processos para formação de sinais que são bastante utilizados, são eles: derivação, composição e incorporação. No processo de derivação, os nomes derivam de verbos pela modificação no tipo de movimento realizado. Um exemplo, é o sinal do verbo “SENTAR” e do nome “CADEIRA” que, segundo Oliveira (2011), apresentam a mesma configuração de mãos, localização e orientação das palmas das mãos, no entanto, diferenciam-se pelo movimento, que no substantivo “CADEIRA”, se torna mais longo.

É comum no processo de derivação, a modificação do movimento realizado pela estrutura segmental do morfema-base na forma verbal, para a criação de um nome, dando origem a novos sinais a partir de outros já existentes. Esse processo, assemelha-se ao processo de nominalização que ocorre na Língua Portuguesa, que cria substantivos, a partir de verbos e outras categorias consideradas não-substantivos.

No processo morfológico de composição, segundo Oliveira (2011) ocorre a criação de novos sinais a partir da combinação entre sinais já existentes na LS. Rocha (1998, *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 101) afirma que “a composição é um processo autônomo em que se juntam duas bases preexistentes na língua para criar um novo vocábulo, dito composto”. Do mesmo modo que acontece na ASL, na Libras também existe a ocorrência de três regras morfológicas para compostos. A regra do contato, mantém o contato com o corpo ou com a mão passiva durante a execução dos sinais, se estes já apresentavam algum tipo de contato antes da composição. A regra da sequência única, retira a movimentação repetida ou o movimento interno realizado na articulação dos sinais, já a regra da antecipação da mão não-dominante, nesse caso a mão passiva se antecipa na execução do segundo sinal na composição (QUADROS e KARNOPP, 2004)

O processo de incorporação, para criação de novos sinais na Libras, consiste na incorporação de um argumento, de uma negação ou de um numeral (OLIVEIRA, 2011). Na incorporação de um argumento, ocorre a incorporação de especificações ao sinal-base, tornando-o mais específico. Na incorporação de um numeral, mantém-se a orientação de mão, locação e traços não-manuais, no entanto, ocorre a mudança na configuração de mão, pois será incorporado ao sinal-base, um indicador de quantidade. A incorporação de negação, “pode dar-se pela alteração do movimento do sinal, caracterizada por mudança de direção, para fora, na maioria das vezes, com a palma da mão também para fora” (BRITO, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 73). Podem haver mudanças na expressão facial e no ponto de articulação, bem como, a incorporação da partícula negativa “NÃO”, que mantém a configuração das mãos, porém modifica o ponto de articulação.

A LS se assemelha a Língua Portuguesa, também, na organização e classificação dos vocábulos da língua em classes gramaticais. Quanto aos “**pronomes**”, eles são considerados dêiticos, pois dêixis é uma palavra grega que significa “apontar” ou “indicar” e na LS os pronomes assumem a função de indicar a pessoa a quem se refere

o componente enunciativo. Os **substantivos**, segundo Vieira (2009) flexionam em gênero e número, sendo que na flexão de gênero, é acrescido ao substantivo o sinal de “HOMEM” e “MULHER” para indicar os gêneros masculino e feminino. Na flexão de número, o substantivo recebe um complemento sinalizador de número ou de “MUITO”, para dar a marcação de singular, plural ou dual. Os **adjetivos** na Libras, podem ser descritivos e classificadores, não havendo para essa classe a marcação de gênero masculino ou feminino e nem de número. Na LS, os adjetivos vem depois do substantivo ou pronome. Já os **verbos**, podem ser simples, direcionais ou espaciais (OLIVEIRA, 2011), sendo os simples, os verbos que não adicionam afixos locativos e não admitem flexão de número e pessoa (Ex.: comer e parecer), os direcionais, mantém a ausência de afixos locativos, porém admitem a flexão número, pessoa e aspecto (Ex.: perguntar e responder), já no caso dos verbos espaciais, ocorre a presença de afixos locativos (Ex.: chegar e ir).

Sintaxe

A organização espacial da Libras é tão complexa quanto a das línguas orais-auditivas, no entanto, para o estudo da sintaxe da LS, será sempre necessário reconhecer a modalidade da língua em questão, como sendo visuoespacial. A Libras é flexível, quanto à possibilidade de ordenação das palavras na sentenças, no entanto, existe um ordem básica que prevalece: sujeito (S), verbo (V) e objeto (O), embora, a estrutura tópico-comentário, seja bastante utilizada pelos utentes da LS.

Na sintaxe da LS, podem haver diversas ocorrências, como a relação de alguns verbos com marcas não-manuais, a existência de construções duplas em sentenças, nas quais, são duplicados e repetidos elementos como verbos, quantificadores, interrogativos, negação e advérbios (VIEIRA, 2009).

Sobre os verbos, é possível destacar a presença de dois tipos: verbos com concordância e verbos sem concordância. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 156), os sem concordância “[...] são aqueles que exigem argumentos explícitos, uma vez que não há marca alguma no verbo com os argumentos da frase” e os verbos com concordância “[...] estão associados a marcações não-manuais e ao movimento direcional”.

Nos verbos com concordância há a presença obrigatória de marcas não-manuais e eles contribuem para uma melhor ordenação dos elementos morfológicos em

uma sentença, já os verbos sem concordância apresentam as marcas não-manuais de forma opcional.

As expressões corporais são determinantes na classificação das frases em Libras, sendo que as sentenças podem ser: **afirmativas**, mantendo uma expressão facial neutra **negativa**, que pode ocorrer pela incorporação do sinal “não” ou de um movimento contrário ao movimento inicial do sinal ou por meio de construções duplas, em que ocorre a repetição da negação na sentença, nas **exclamativas**, a expressão facial o movimento é realizado pela sobrancelha e ocorre uma inclinação na cabeça, fazendo um movimento para cima e para baixo (VIEIRA, 2009). As **interrogativas**, também apresentam as marcas não-manuais de expressão facial e corporal para caracterizar a pergunta.

2.2 Algumas contribuições da Libras para o processo de aprendizagem da L2

A Libras, conforme apresentado no capítulo 1, é muito mais do que um instrumento de comunicação para os Surdos, ela é a marca identitária e cultural do Surdo. O surdo tem o direito de aprender uma segunda língua na modalidade escrita, tendo em vista, que a língua de sinais é a sua língua natural e, portanto, constitui também sua primeira língua. Diante de um aprendizado de uma outra língua, por exemplo, a língua portuguesa, o surdo utilizará a língua de sinais para intermediar o processo de aprendizagem, visto que, a LS oferecerá o arcabouço para que o processo de construção do conhecimento seja efetivado na vida do surdo, portanto, uma grande contribuição da Libras, é ser o intermédio para esse aprendizado.

Na docência, um recurso primordial é o interesse pela realidade no qual o aluno está inserido, para compreendê-lo e ajudá-lo no que é possível, dentro dos limites sociais da docência. Diante de um contexto bilíngue de Educação de Surdos, é essencial que a comunidade escolar adquira um interesse pela Libras, mesmo com a presença de intérpretes na escola, pois ela contribui para o aceleração da aprendizagem e para o desenvolvimento da pessoa do surdo, como um todo, uma vez que propicia a interação entre os componentes que formam a comunidade escola, bem como a troca de experiência, oferecendo ao surdo, mais autonomia no processo de aprendizagem. Pires (2014) cita o posicionamento de Vygotsky (1988), afirmando a importância da interação social para a construção cognitiva da pessoa humana. Pereira (2014, p. 5), complementa dizendo que “[...] o conhecimento de mundo e de língua elaborado pelo Língua Brasileira

de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvam a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa”.

A Libras proporcionará ao surdo um aprendizado mais completo e seguro de uma segunda língua, tendo em vista, que todo o processo de aquisição da L2 será mediado pela LS. Um surdo filho de pais ouvintes e que não tem contato com outros surdos, ao ingressar na escola, tem dificuldades de aprender, pois a legislação brasileira garante o intérprete que irá mediar o ensino utilizando a Libras, no entanto, será necessário que o aluno aprenda essa língua para conseguir participar ativamente das aulas e construir conhecimentos. Silva (2015) afirma que para que o processo de leitura e interpretação em L2 aconteça, é imprescindível uma base linguística sólida na sua L1.

4. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

No Art. 14 do Decreto nº 5.626/ 2005, é garantido aos surdos o direito a um ensino bilíngue, desde a Educação Infantil, com a presença de profissionais adequados para que o aluno surdo se desenvolva em sua língua natural e, simultaneamente ou alternadamente, ingresse no aprendizado de uma nova língua (L2). Neste mesmo artigo do referido Decreto, é assegurado ao surdo, a presença de professores de Língua Portuguesa, conscientes de que esta língua será ensinada como L2, dentro de uma proposta bilíngue. Diante do que foi dito pelo decreto nº 5.626/2005, entende-se que a Língua Portuguesa deve ser ensinada ao surdo como segunda língua, se co-relacionando com a primeira, para que o ensino ocorra dentro das bases do bilinguismo.

Durante muitos anos, conforme apresentado no primeiro capítulo, o oralismo prevaleceu, mesmo após o seu enfraquecimento, deixando marcas muito fortes na educação de surdos. Até os dias atuais, ainda existem professores preocupados em “dar ao surdo” a possibilidade de ter um língua, no caso a Língua Portuguesa, esquecendo-se de que ele já possui uma língua natural, mesmo que ainda não tenha domínio e consciência sobre ela. Essa prática de oralização do ensino de surdos, mecaniza as estratégias de leitura e descaracteriza a LS, um vez que trata essa língua, como uma outra forma de se comunicar em Língua Portuguesa. A pesquisadora brasileira Lodi (2004, apud PIRES, 2014) realizou oficinas de leitura na construção sua tese de doutorado e constatou, com um grupo de surdos adultos que utilizavam a Libras para se comunicar, que não havia nenhum conhecimento, por parte deles, de que a Libras e a Língua Portuguesa fossem línguas distintas, pois acreditavam que ambas eram a mesma língua, expressadas de formas diferentes.

Conforme citado anteriormente, no Brasil, existem leis e decretos que reconhecem a Libras como língua natural do Surdo e a Língua Portuguesa como L2, no entanto, quem faz o ensino acontecer são os educadores, por estarem em contato direto com os alunos, diariamente ou semanalmente. Nesta perspectiva, é necessário aos educadores de surdos, uma consciência bilíngue, práticas e estratégias bilíngues, para que o ensino seja efetivado, caso contrário, a proposta do governo de inclusão dos surdos em escolas regulares, podem se tornar propostas de exclusão. Segundo Streiechen e Lemke (2014), professores bilíngues (LP e LS) conhecem a história dos surdos e as estratégias e metodologias mais adequadas à aquisição dos conteúdos escolares.

A Libras e a Língua Portuguesa, não são apenas línguas diferentes em termos linguísticos, mas, como vimos, apresentam uma grande diferença na modalidade, sendo a LS na modalidade visual-espacial e a Língua Portuguesa, oral-auditivo. Essa distinção entre elas, faz com que os surdos e os ouvintes tenham caminhos de aprendizagem diferenciados e necessitem de estratégias específicas para cada modalidade. Infelizmente, alguns educadores “desavisados”, em salas onde há a presença de alunos surdos, usam uma única metodologia para todos os alunos e esperam resultados satisfatórios, no entanto, no ensino, seja para surdos ou ouvintes, não há a homogeneidade, pelo contrário, dentro de uma única sala de aula é possível encontrar uma infinidade de culturas, identidades, problemas e soluções, por isso, o educador deve estar sempre pronto para se reinventar a cada novo desafio.

Um grande desafio para ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos, é buscar conhecer, como dito anteriormente, a história dos surdos e sua língua, pois, constantemente será necessário ao educador um retorno às memórias históricas na educação dos surdos, para compreender as estratégias ou caminhos que não deram certo como, as práticas do oralismo e da comunicação total, para que estas práticas não se reproduzam novamente, bem como, é necessário conhecer a LS para compreender como o surdo aprende e como ele está acostumado a conceber linguisticamente a sua própria língua.

Stumpf (2008, apud STREIECHEN LEMKE, 2014), afirma que o ensino no Brasil deve contar com profissionais bilíngues e habilitados em Libras e deve pautar suas práticas na ética, respeito e responsabilidade, caso contrário, os surdos filhos de ouvintes, que ingressarem nas escolas não terão conhecimento sobre sua própria língua e ficarão “à deriva” no processo de ensino-aprendizagem, perdidos por não conseguirem se encaixar nas propostas educativas, oferecidas pela escola.

No ensino de Língua Portuguesa em escolas regulares, no qual a maior parte dos discentes são ouvintes, os professores tendem a planejar as aulas, com objetivos voltados para o público ouvinte, com dinâmicas e propostas que envolvam esses alunos. Na maioria dos casos, os alunos surdos são a minoria nas salas de aula e costumam ficar esquecidos durante as aulas. Embora hajam documentos e leis que assegurem a presença de um intérprete nas salas de aula, esses não são a garantia de que ocorrerá a aprendizagem, tendo em vista, que a função do intérprete é traduzir a Língua Portuguesa para a Libras, porém, em muitos casos, os surdos chegam à escola, como dito

anteriormente, sem o domínio de sua própria língua, fazendo-se necessário um Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno, antes do surdo ser inserido nas salas de aula de ouvintes, para que a Libras seja a base para o aprendizado de uma L2.

3.1 Letramento dos surdos em Língua Portuguesa

Nas salas de aula regulares de todo Brasil, em que a maioria dos discentes são ouvintes, é muito comum encontrar alunos surdos de todas as idades, com dificuldades no aprendizado da L2, por conta do aprendizado tardio da Libras ou por falhas na formação dos professores e, conseqüentemente, nas metodologias utilizadas no ensino. Diante disso, conclue-se que as práticas de letramento deverão ser constantes na educação dos surdos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Neste sentido, para utilizar práticas que visem a alfabetização e o letramento dos alunos surdos, é necessário que os docentes conheçam a diferença entre esses termos para selecionar as estratégias mais adequadas para atingir os conhecimentos e as habilidades referentes a cada um desses conceitos.

Fernandes (2006, *apud* VIEIRA, 2009) diferencia alfabetização de letramento, apresentando a alfabetização como um processo que visa o aprendizado do código e a partir dele, a decodificação de letras, sons, sílabas, palavras e, por consequência as sentenças. No caso do letramento, a autora enfatiza que se trata de um processo mais completo e eficaz que deve ser estimulado simultaneamente à prática da alfabetização, uma vez que trata da apropriação da leitura e da escrita de forma significativa, fazendo uso de tais recursos em diversas situações cotidianas. Desse modo, a alfabetizar letrando torna-se o caminho mais adequado para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, pois compreende o uso significativo do código da L2 e não mais, um aprendizado isolado das práticas sociais vivenciadas pelos surdos.

Soares e Batista (2005, p. 24) afirmam que “o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”, sendo assim, a alfabetização é importante para o aprendizado da L2 para que o surdo assimile o sistema de códigos escritos da língua, mas atrelado a esta prática, devem estas as atividades de letramento, que irão dar sentido a escrita e a leitura, mesmo antes, do surdo dominar o sistema escrito da L2. Um analfabeto

letrado, é capaz de utilizar a escrita a seu favor, mesmo sem saber escrever, pois conhece as funções sociais da escrita em diversas situações cotidianas, na qual está inserido e vivencia contextos que lhe possibilita o cultivo da leitura.

O ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos, acontecerá apenas na modalidade escrita, detendo-se a leitura e escrita dentro de uma perspectiva de letramento e respeitando as bases culturais e linguísticas da LS. O Ensino da L2, deverá pautar-se na produção do discurso e na valorização da linguagem e conhecimento de mundo do surdo, pois é através do discurso, que as ideias serão materializadas no texto, sendo este, um produto da interação do indivíduo com o mundo em que vive. Pereira (2014)⁴, reforça a importância do discurso na produção da escrita em Língua Portuguesa,

Como atividade discursiva, o foco é colocado no texto e não nos vocábulos e a aprendizagem deixa de ser conduzida pelo professor e passa a ser vista como resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. São as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da convencionalidade da Língua Portuguesa. O texto, nesta concepção, é visto como lugar de interação[...].”

O ato de ler envolve uma interação entre o sujeito e a produção escrita, para que os significados do texto, sejam o produto desse envolvimento entre ambos. Koch e Elias (2006, *apud* SILVA, 2015), definem a leitura como uma atividade que se concretiza através dos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, bem como, com a movimentação de diversos saberes, objetivando a produção de sentido, por meio da interação que ocorre dentro do evento comunicativo. A leitura é uma atividade extremamente complexa e que precisa resultar em sentidos e significados, caso contrário, será apenas uma atividade cansativa de decodificar os códigos de uma língua. Sobre a leitura, Silva acrescenta,

Entende-se que a compreensão da leitura da língua portuguesa ocorre quando o leitor surdo, diferente de ler letra por letra, passa a usar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. [...] o processo de leitura ocorre quando o surdo é capaz de lançar hipóteses e processar elementos que compõem o texto. E, para tanto, é

⁴ As citações retiradas do artigo científico “*O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*” da autora Pereira (2014), não virão acompanhadas por páginas e seguirão a estrutura AUTOR E ANO DA PUBLICAÇÃO, pois trata-se de um trabalho publicado em uma página da internet (www.scielo.br), em que não há paginação.

imprescindível uma base linguística consistente em L1. (SILVA, 2015)⁵

Os Surdos precisam ser expostos à Língua Portuguesa para que possam, em contato com ela, formular hipóteses sobre seu funcionamento, de modo que os alunos, antes de aprenderem a gramática, usem a língua ao seu favor. Quadros e Schmiedt (2006, p. 13), afirmam que “As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”, portanto, fica evidente que expor o Surdo à Língua Portuguesa no contexto do Brasil é, sobretudo, criar possibilidades para que ele conheça, analise, vivencie e formule hipóteses sobre a cultura, os valores e padrões sociais dos ouvintes, propiciando a co-existência entre as línguas (L1 e L2).

Em toda relação de ensino-aprendizagem, deve prevalecer o estímulo e a motivação por parte do educador, para que seus alunos tenham interesse pelos conteúdos apresentados nas aulas. Considerando que a maioria dos surdos, sentem-se fora de contexto pela condição da surdez, torna-se ainda mais necessária a presença de motivação para que a construção do conhecimento, seja um processo prazeroso e não cansativo.

A realidade das escolas, atualmente, ainda é fortemente marcada pelo ensino tradicional, sobretudo em aulas de Língua Portuguesa. Quando se trata de alunos surdos, o desafio é ainda maior, pois exige do professor estratégias dinâmicas, convidativas e planejadas, segundo as necessidades dos alunos.

Em todas as séries, da Educação Infantil ao Ensino Médio, a estratégia que deve nortear o letramento de alunos surdos, deve ser a leitura de imagens, pois segundo Reiley (2003, *apud* VIEIRA, 2009) os alunos necessitam de situações que lhes propiciem a construção de significados, a partir da interação com os recursos visuais a sua volta. Pela leitura de imagens é possível confrontar ideologias, formular hipóteses, conhecer culturas, dentre outras possibilidades. Os surdos assimilam praticamente tudo pela visão e é por esse motivo que as imagens são tão necessárias, já que a associação entre palavra-som-significado, não existe em sua mente. Os surdos são pessoas visuais e sobre isso Strobel (2008) explica,

⁵ Ocorre com as citações retiradas do artigo científico “*Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos*” da autora Silva (2015), o mesmo que ocorreu com Pereira (2014).

Os sujeitos surdos, com a ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: deste os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corporeo-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente[...] (2008, p. 39)

Partindo do princípio de que os surdos são visuais e compreendem o mundo e a cultura pelo sentido da visão, abstraindo tudo que dele podem para refletir suas próprias subjetividades e aprender outras línguas, entende-se que o processo de ensino, sobretudo, de alfabetização e letramento, deve acontecer por meio de atividades, envolvendo leitura de rótulos, propagandas, placas, valorização do senso comum, leitura de imagens, formulação de hipóteses, interação do surdo com o meio através de dinâmicas ou experiências concretas com a natureza, entre outras possibilidades que facilitem a interação do surdo com o mundo em que vive e com as diversas situações de uso da Língua Portuguesa.

Dentro da proposta de leitura de imagens, vale ressaltar, a riqueza contida na exploração das charges em sala de aula, pois são imagens, carregadas de significados, com textos curtos ou nenhum texto, possibilitando ao aluno surdo, formular hipóteses e construir significados e opiniões acerca de diversos temas relacionados a sociedade. A seguir há um exemplo de charge que pode ser trabalhada em sala de aula.

Figura 1 - Charge sobre a crise hídrica no Brasil



Fonte : <https://www.humorpolitico.com.br/acionamento/dia-mundial-da-agua-2/2017>

Com a charge acima, o educador pode estimular o aluno a analisar os elementos presentes na imagem, associando-os ao problema social da falta de água no

Brasil. A partir dessa associação, o aluno acionará seus conhecimentos prévios, contextualizando a leitura. Após a compreensão do conteúdo da imagem, o aluno pode ser conduzido a uma produção escrita, em que seria registrado as conclusões das discussões ou algo que seja direcionado pelo professor, de acordo com os objetivos da aula. É importante reforçar, a importância da LS nesse processo comunicativo.

Segundo Sales (*et. al.* 2004), no processo de leitura em L2, é fundamental que o professor conduza os alunos a analisar os aspectos macroestruturais, sendo eles o gênero, tipologia, pragmática e semântica e microestruturais do texto, que são os aspectos gramaticais, lexicais, morfosintáticos e semânticos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar todos os elementos que envolvem o texto, imagens, título, identificar parágrafos, estabelecer relações com outras leituras que facilitem na compreensão, explorar todas as pistas sobre o texto, antes mesmo de aprofundar-se no mesmo, bem como, identificar o gênero, o tipo de texto, a função comunicativa, dentre outros. Para melhor compreensão do texto, ainda recomenda-se reconhecer a necessidade do dicionário e a importância de analisar o contexto, marcar e sublinhar partes do texto para facilitar na compreensão, formular hipóteses sobre a leitura, co-relacionar as ideias contidas nos parágrafos, observar as construções sintáticas, semânticas e morfológicas do texto, enfim, explorar bem o material escrito, para extrair dele o máximo de informações possíveis.

A leitura torna-se o ponto de partida para a produção escrita, pois a medida em que os alunos têm contato com textos de diversos tipos e gêneros, os alunos começam a absorver regras linguísticas e compreender como o sistema escrito funciona, no entanto, à medida em que o surdo fizer uso da escrita em sala de aula, o professor traz propostas de intervenção para sanar as dificuldades de cada um, mostrando as regras e suas funcionalidades. Nas salas de aula bilíngues, faz-se necessário propostas que ponham o aluno em contato com a escrita. Quadros e Schmiedt (2006), apresentam alguns recursos para facilitar ou melhorar a produção escrita do surdo em L2, sendo que tais recursos, podem ser incorporados em diversas aulas e de maneiras diferentes:

- **FICHÁRIO⁶**: Caixa com imagens e seus respectivos nomes em Língua Portuguesa, para mostrar ao aluno a escrita na L2;

⁶ O destaque em maiúsculo dos termos citados, nestas páginas, por Quadros e Schmiedt (2006) é um grifo nosso, como recurso de destaque e ênfase ao recurso descrito.

- **DICIONÁRIO LIBRAS/PORTUGUÊS:** Dicionário bilíngue que pode ser utilizado pelo professor ou pelo aluno, em diversas situações;
- **DICIONÁRIO CONFIGURAÇÃO DE MÃOS/PORTUGUÊS:** Dicionário confeccionado com o aluno, cujas fichas teria que conter palavras em português, a imagem correspondente e a configuração de mãos da palavras em questão.
- **CAIXA DE GRAVURAS:** Caixa com diversas imagens atrativas e coloridas, para que, em momentos diversos, o educador possa trabalhar com as imagens, estimulando a produção escrita, seja de palavras, frases ou textos.
- **CAIXA DE VERBOS:** Caixa com fichas contendo nomes de verbos e imagens que ilustrem estes verbos.
- **ALFABETO MÓVEL EM LIBRAS/PORTUGUÊS:** Caixa, lata ou saco, contendo fichas com letras dos dois alfabetos (Libras e Língua Portuguesa);
- **CAIXA COM HISTÓRIAS EM SEQUÊNCIA:** Caixa com fichas contendo imagens de cenas de histórias, sendo que cada caixa, teriam várias histórias separadas com um saquinho ou clipe. O uso desse material, além de contribuir para desenvolvimento cognitivo do aluno, conduz o mesmo a produção escrita.
- **DIÁRIO COLETIVO:** Diário (caderno) para que cada criança, uma por vez, leve-o para casa e registre o que quiser em forma de texto, podendo conter imagens, em seguida, exponha para a turma, com o auxílio do intérprete.
- **CARTAZ DE ANIVERSÁRIO:** Um mural com uma ficha para cada aluno, contendo, seu nome, imagem correspondente ao sinal e a data de aniversário. Sugestão: em cada aniversário, os alunos podem colar ao lado do cartaz, fotos e cartinhas para o colega aniversariante.
- **CANTO DA LEITURA:** Espaço agradável e aconchegante com bastante material escrito e vários gêneros textuais, para os alunos realizarem a leitura;

Os professores, no ensino de Língua Portuguesa para surdos, devem buscar diversos recursos, sobretudo visuais, para enriquecer suas aulas e alcançar a compreensão do aluno. É fundamental a troca de informações entre os profissionais, bem como, o uso da criatividade, para produzir os materiais, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

3.2 Estágios de Interlíngua no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa

Os alunos surdos, independente da série escolar que estejam, ao ingressar o processo de aprendizagem de uma segunda língua, tendo em vista que a LS é a L1, se deparam com estágios, conhecidos como estágios de interlíngua, que correspondem a fases de transição da Libras para a L2, no caso, a Língua Portuguesa. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 34), “[...] estes estágios de interlíngua apresentam características de um sistema lingüístico (sic.) com regras próprias e vai em direção à segunda língua”. De acordo com os estudos de Brochado (2003, apud QUADROS e SCHMIEDT, 2006), serão apresentados os três estágios de interlíngua.

Interlíngua 1

Este estágio ocorre quando o surdo inicia o seu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, é comum encontrar frases sem complexidade, semelhança entre a estrutura gramatical da Libras e da Língua Portuguesa, a presença, relativamente forte, das construções tópico-comentário, podendo ocorrer o aparecimento de estruturas na ordem SVO (Sujeito/Verbo/Objeto), predominância de substantivos, adjetivos e verbos, preferencialmente, no infinitivo, ausência ou inadequações no uso de preposições, conjunções e pouco uso de artigos, dificuldade com flexões nominais e verbais, ausência de marcas morfológicas, no entanto, mesmo diante de todos os fatores apresentados, é possível compreender o sentido do texto.

A raposa e as uvas

colhas come muito uva
 colhos fugiu escuro árvore
 raposa quero vontade come uva
 raposa pulou não pegueu conseguiu
 (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 37)

O exemplo acima apresenta, estruturas nas ordens tópico-comentário e SV, bem como, dificuldades com o uso da ortografia.

Interlândia 2

No segundo estágio, de acordo com Brochado (2003, *apud* QUADROS e SCHMIEDT, 2006), os surdos continuam apresentando uma escrita marcada pela transição da Libras para a L2, no entanto, com a presença de mais elementos da língua alvo, mesmo que ainda de forma desordenada. Na escrita dos surdos, nota-se estruturas frasais que oscilam gramaticalmente, entre a L1 e a L2, bem como, a justaposição de elementos, frases e palavras das duas línguas, causando confusão de sentido, flexão de verbos e o emprego deles no infinitivo, o emprego de alguns artigos com a presença da concordância com os nomes, em algumas ocorrências, uso de preposições, conjunções, elementos funcionais e verbos de ligação, que nem sempre são adequados, dentre outros aspectos que são perceptíveis nesse estágio.

Chapeuzinho Vermelho

Mãe fala chapeuzinho vermelho
 A vovó muito doena [doente?]
 chapeuzinho Vermelho foi vê flor muito bonita
 chapeuzinho Vermelho assauto lobo.
 lobo corre muito casa vovó lobo come vovó
 chapeuzinho Vermelho lobo quem chapeuzinho
 vermelho porque olho grande, porque nariz grande,
 porque
 orelha grande, porque boca grande come
 chapeuzinho Vermelho.
 O homem ovido [ouviu?] quem homem cama o lobo dorme.
 Chapeuzinho Vermelho gosta muito da vovó.
 (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 37 e 38)

O exemplo acima apresenta, algumas características do estágio de interlândia 2, tais como o emprego da flexão verbal, alguns conflitos na diferenciação da estrutura gramatical da L1 e L2, uso inadequado de artigos e preposições, porém, marcas de uma apropriação mais forte da Língua Portuguesa, mesmo com a presença de inadequações no uso escrito da L2.

Interlândia 3

Segundo o referido autor, no estágio 3 os surdos já conseguem compreender o uso sintático da Língua Portuguesa, bem como, a predominância de elementos gramaticais dessa língua e da estrutura SVO. Nesta fase, a estrutura das frases seguem a

ordem direta da Língua Portuguesa, o emprego, predominantemente adequado, de categorias funcionais, artigos definidos e indefinidos, algumas conjunções coordenativas e subordinativas, flexões nominais e verbais com algumas marcas de variações de número e gênero, bem como, uso frequente e correto e verbos de ligação, dentre outros aspectos que caracterizam esse estágio.

Chapeuzinho Vermelho

A mamãe falou:

- Chapeuzinho por favor você vai casa da vovó.

Chapeuzinho falou

- Porque eu vou casa da vovó?

Mamãe falou

- Porque a vovó está doente entendeu [...]

(QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 38)

No exemplo acima, é possível encontrar elementos gramaticais da estrutura da Língua Portuguesa, inclusive marcas de uma narrativa, no entanto, ainda há a presença de inadequações que serão corrigidas e solucionadas com leituras e intervenções adequadas.

Através da análise dos três estágios de interlíngua, é possível perceber as fases de aquisição da escrita de uma criança surda em Língua Portuguesa, que se difere dos estágios que uma criança ouvinte passa até chegar ao domínio da escrita, que são os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, pois estes estão relacionados ao à correspondência entre som e grafia (SANTOS, 2011, *apud* STREIECHEN e LEMKE, 2014). Os estágios de interlíngua apontam para uma necessidade de investir na leitura, dentro do ensino de língua portuguesa para alunos surdos, tendo em vista, que a produção escrita do contato do surdo com o texto e da compreensão do mesmo. Como afirma Quadros e Schmiedt,

Na medida em que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança (2006, p. 43).

3.3 Propostas didáticas para ensinar Língua Portuguesa a surdos.

Os estágios de interlíngua mostram dificuldade que os alunos surdos apresentam em cada etapa do seu processo de aprendizagem da L2, no caso dos surdos

brasileiros, a Língua Portuguesa. Serão apresentadas propostas didáticas concretas, que podem ser adaptadas para qualquer um dos estágios de interlíngua, dependendo dos objetivos do professor em cada estágio. Tais propostas, foram adaptações de outras dinâmicas de Quadros e Schmiedt (2006) e podem ser realizadas pelo professor, com os surdos em sala, onde predominam alunos ouvintes.

Proposta 1 – “Meus melhores momentos”

OBSERVAÇÃO: Todas as atividades serão desenvolvidas com o auxílio do intérprete.

TEMPO ESTIMADO: Quatro momentos diferentes (4 dias)

OBJETIVO GERAL:

- Aprimorar a produção escrita de frases e textos;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Socializar experiências pessoais e afetivas com o grupo;
- Desenvolver a capacidade de expressar-se, em sua língua natural, com clareza e objetividade, organizando suas ideias e situando-se no tempo e no espaço;
- Utilizar verbos e pronomes dentro das construções frasais;

MATERIAIS: Fotos pessoais dos alunos, duas caixas e cartolinas.

ETAPAS METODOLÓGICAS:

1º Momento:

- O educador deverá solicitar, previamente, que os alunos tragam para a escola, uma foto de um momento muito especial em sua vida;
- Todas as fotos serão colocadas na caixa intitulada “Meus melhores momentos”;
- Os alunos serão estimulados a explicar para a turma, um por vez, a história que há “por trás” da imagem (o que aconteceu, lugar, algo engraçado...);
- Registro de ideias coletivo: os alunos sortearão uma imagem da caixa e produzirão um texto, criando uma história coletiva para a foto;
- A história criada será escrita num cartaz e lida, coletivamente, pela turma;
- Coletivamente, os alunos identificarão os personagens do texto, os verbos, pronomes, entre outros;

2º Momento:

- Registro individual: cada aluno, pegará a sua foto, que estará na caixa, e escreverá um texto (cópia 1) contando a história da foto, a partir de suas vivências e da importância que a foto tem em sua vida;
- Em seguida, pedirá que o aluno transcreva seu texto para uma ficha de papel cartão (cópia 2), que será guardada em outra caixa intitulada “Registro do meu melhor momento”;
- Com a cópia 1 do texto a professora fará as seguintes atividades:
 - Pedirá que o aluno surdo, traduza o texto para a LS;
 - Em seguida, recortará as frases, para que, juntamente com a professora, ordene-a da melhor forma possível;

3º Momento:

- Os alunos sortearão um texto da caixa “Registro do meu melhor momento” e identificarão nesse texto, os sujeitos, verbos, pronomes e transcreverão o texto, fazendo a substituição dos sujeitos por pronomes pessoais, quando for necessário;
- Os alunos serão convidados a escrever numa folha de papel, os verbos que encontrarão no texto, para que analisem se a substituição de alguns verbos ocasionaria uma mudança radical no sentido da frase;

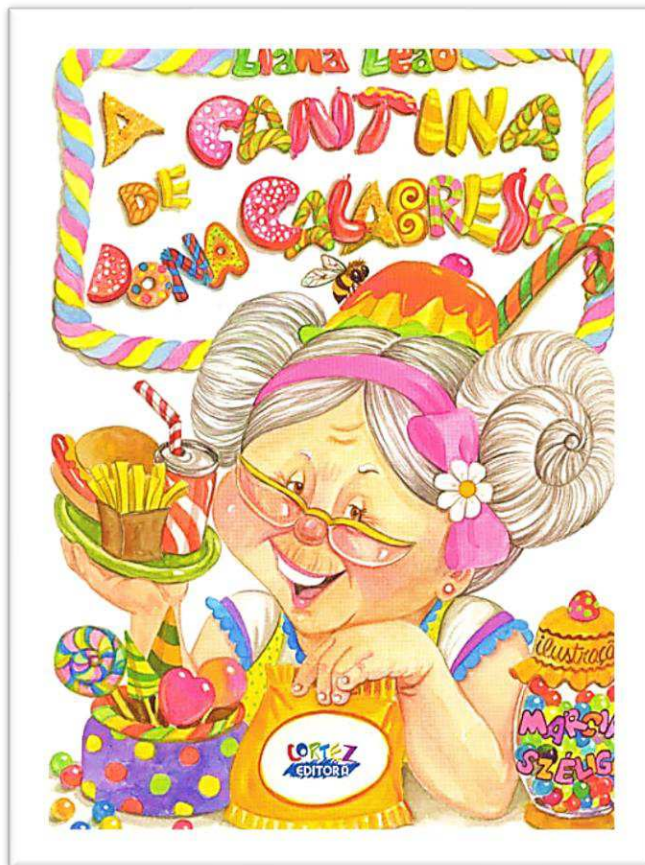
4º Momento (culminância da atividade):

- No momento final da atividade, cada texto será escrito, pelo aluno, em um cartaz e sua foto será fixada nele também;
- Num espaço mais amplo na própria escola, os cartazes serão expostos e as famílias serão convidadas, previamente, para contemplar a exposição dos textos dos alunos;

Proposta 2 – “Alimentação saudável”

A escolha pelo paradidático “A cantina da Dona Calabresa” deve-se a riqueza contida no conteúdo do livro, que trata da importância de uma alimentação saudável, sobretudo nos lanches oferecidos pelas cantinas nas escolas, e das fantásticas e atrativas ilustrações.

Figura 2 - Capa do livro “A Cantina da Dona Calabresa”



<http://www.lianaleao.com/livros/a-cantina-da-dona-calabresa/> Acessado em 22/08/2017

OBSERVAÇÃO: Todas as atividades serão desenvolvidas com o auxílio do intérprete.

TEMPO ESTIMADO: Sete aulas.

OBJETIVO GERAL:

- Conscientizar-se da importância de se ter uma alimentação saudável.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender a estrutura das receitas;
- Reconhecer a importância dos alimentos saudáveis para a vida do ser humano;
- Utilizar a escrita em diversos contextos sociais;
- Conhecer a estrutura do gênero textual receita e sua função social;

MATERIAIS: Cópias do livro “A cantina da Dona Calabresa” de Liana Leão.

ETAPAS METODOLÓGICAS:

1º Momento:

- Cada aluno deverá ter lido em casa o seu paradidático “A cantina da Dona Calabresa”, previamente, solicitado pela professora;
- Na aula, a professora, juntamente com a intérprete, contará a história aos alunos, utilizando as imagens do livro;
- Em seguida, os alunos serão estimulados a se posicionar, quanto a compreensão do livro;
- Os alunos, deverão retornar a leitura do livro e grifar as partes que considera mais interessantes, bem como, destacar, nome do autor, editora, bibliografia do autor, dentre outros elementos;

2º Momento:

- A professora irá expor dois cartazes: um representando a “Cantina de Dona Calabresa” e outro representando a cantina de Dona Clara;
- Sobre a mesa, terão imagens de alimentos saudáveis e não-saudáveis, para que os alunos, um por vez, pegue uma imagem e fixem no cartaz de acordo com a proposta de cantina, apresentada no livro;
- Pelas imagens, os alunos serão convidados a escrever, numa folha, os nomes dos alimentos vendidos em cada cantina, conforme, a indicação dos cartazes;
- Em seguida, conversarão sobre a importância de comer alimentos saudáveis;

3º Momento:

- Será realizada uma visita ao supermercado, mais próximo da escola;
- Os alunos levarão um bloquinho de papel, e receberão a seguinte instrução:
 - Ao chegar no supermercado, façam uma lista de produtos que você considera saudáveis e outra lista com os produtos que você mais gosta;
- Após esse momento, será realizada a visita;

4º Momento:

- Os alunos se dividirão em grupos de, no máximo, cinco pessoas para que possam socializar as informações, respondendo de forma oral ou sinalizada as seguintes perguntas:
 - Quais foram os alimentos saudáveis da sua lista?
 - Quais são os alimentos que você mais gosta de comer?
 - Os alimentos que você mais gosta, em geral, fazem bem para saúde?
 - Na cantina da sua escola, vendem alimentos saudáveis?
 - O que você sugere ser vendido na cantina?
- Após as discussões, os alunos farão pesquisas, no laboratório de informática ou no *tablet* ou celular, dentro da própria sala de aula, sobre as propriedades nutricionais que os alimentos que eles mais gostam e que colocaram na lista do supermercado, possuem;
- Cada grupo, organizará a pesquisa em cartaz e todos apresentarão para a turma;

5º Momento:

- A professora, com o auxílio da intérprete, mostrará para os alunos uma receita de salada de fruta, em cartaz, e questionará os mesmos, sobre o que é necessário saber para se fazer uma receita, a partir das respostas dos educandos, ela explicará a estrutura e funcionalidade do gênero textual “receita”;
- Em seguida, mostrará aos alunos fichas com imagens de frutas, seu nome, o sinal em Libras e os benefícios dela para saúde;
- Cada aluno pegará uma fruta, e fará a leitura do conteúdo da ficha para a turma;
- Em seguida, será realizado um passeio com os alunos a uma frutaria ou supermercado mais próximo (isso exigirá do professor bastante planejamento e organização), para comprar as frutas para fazer a salada de frutas;
- Outra proposta, é solicitar que os alunos tragam as frutas de casa;
- Na sala de aula, seguindo a receita, todos produzirão a salada e farão a sua degustação;

6º Momento:

- Roda de conversa: Os alunos, juntamente com a professora e a intérprete, conversarão sobre tudo o que foi ensinado sobre a alimentação nos encontros anteriores, enfatizando os exemplos apresentados no livro “A cantina da Dona Calabresa”;

- Em seguida, os alunos produzirão um texto de conscientização, explicando a importância de uma alimentação saudável;
- A partir das produções concluídas, o professor poderá, de acordo com o nível dos alunos, ajudá-los em questões gramaticais, para melhorar a construção do texto;
- Os colegas farão a leitura, silenciosa, dos textos uns dos outros;

7º Momento:

- Os textos serão expostos em cartaz, no pátio ou quadra da escola, para conscientizar a escola da importância de uma alimentação saudável, bem como, a turma se reunirá para solicitar a direção, se for o caso, lanches mais saudáveis para a cantina;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que nenhuma pesquisa, em si, constitui-se uma obra acabada. Neste trabalho de pesquisa, o principal objetivo era o de investigar os fatores que contribuem para que o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, dentro de uma proposta bilíngue, alcance os melhores resultados possíveis, portanto, tal objetivo foi alcançado, tendo em vista, que no *corpus* da análise teórica constam as contribuições de diversos autores sobre os fatores que contribuem direta ou indiretamente, para que os resultados no ensino de Língua Portuguesa para surdos seja sempre favorável ao surdo.

Compreendemos que na trajetória educacional dos surdos, houveram concepções de ensino equivocadas e que geraram atrasos no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e linguístico dos surdos. O Oralismo, foi uma prática que pretendia ensinar a língua oral ao surdo, sem considerar o fator de diferenciação entre as modalidades utilizadas pelos ouvintes, oral-auditiva, e pelos surdos, visual-espacial. A Comunicação Total, visava estabelecer a comunicação e interação entre surdos e ouvintes, utilizando todos os meios possíveis para se estabelecer essa comunicação, no entanto, não se efetivava o aprendizado das línguas oral e de sinais, pois, haviam apenas fragmentos de línguas nesse processo de ensino. O bilinguismo, trouxe mudanças significativas ao ensino de surdos, pois reconhece a Língua de Sinais como língua natural do surdo e a Língua Portuguesa, no caso dos surdos brasileiros, como segunda língua.

Ao analisar as três propostas de ensino: oralismo, comunicação total e bilinguismo, compreendemos que a trajetória educacional dos surdos, não foi fácil e que o reconhecimento da Língua de Sinais foi um processo lento, com durabilidade de muitos anos, décadas e séculos. Conhecer as propostas de ensino, nos faz perceber que muitos educadores, nos dias atuais, mantêm o ensino dentro dos padrões do oralismo, por não conhecerem a trajetória dos surdos na Educação e por não saberem que a Libras é parte integrante da vida do surdo e é um recurso facilitador na aprendizagem da L2.

Para um educador de Língua Portuguesa, que leciona para surdos, é importante a conhecer a realidade do aluno, sua língua, sua cultura, para que possa ter conhecimento do universo rico e vasto que envolve o surdo, por que, em alguns contextos educacionais, os surdos são vistos sob uma visão clínico-patológica, sendo reduzido a condição de deficiente. Nestes casos, os educadores, sentem-se presos a limitação e,

muitas vezes, não sabem por qual caminho conduzir o processo de ensino com o aluno surdo.

Ao longo do trabalho, foi apresentada a Libras, enquanto Língua de Sinais oficial do Brasil, enfatizando sua estrutura e contribuições desta língua para o ensino da L2. A Libras foi reconhecida oficialmente pela Lei 10. 436/2002 e constitui uma língua, linguisticamente completa e complexa, com um léxico e uma gramática própria, sendo apresentada por esta lei, como um meio legal de comunicação e expressão. A Libras é uma “ponte” entre o surdo e a L2 e no processo de ensino, o conhecimento a base linguística da Libras ajuda o surdo a compreender melhor a linguística da L2, mesmo sendo línguas diferentes e com estruturas diferentes.

O Ensino de Língua Portuguesa para surdos deve ser voltado para a leitura de imagens, tendo em vista que os surdos percebem o mundo de maneira extremamente visual. É muito eficaz o trabalho com gêneros textuais que utilizem muitas imagens, sobretudo, as histórias em quadrinhos que combinam vários elementos que permitem que o aluno, formule hipóteses acerca da história e faça as suas inferências na semântica do texto. A escrita do surdo, será desenvolvida a partir do contato com textos diversos, aliado à práticas de intervenção, de acordo com os estágios no qual o aluno se encontra graficamente.

Infelizmente os estudos sobre as práticas educacionais bilíngues, no que se refere, a Libras e ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos são muito recentes. Diante disso, foram encontradas algumas dificuldades para realização desta pesquisa, devido à pequena quantidade de publicações acessíveis nesta área.

Diante das contribuições apresentadas ao longo do trabalho, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa para surdos é complexo, por se tratar de uma segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, porém, é prazeroso para o educador, pois estimula o mesmo, a buscar se reiventar a cada novo desafio, sempre buscando melhoria para o ensino-aprendizagem do aluno surdo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de out. de 1989. **Portadores de deficiência**, Brasília, DF, Out. 1989.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LEÃO, L. **A cantina de Dona Calabresa**. 1. ed. [S.l.]: Editora Cortez, 2014.

LIMA, D. M. C. D. A. **Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MARTINS, V. R. D. O. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2175-6236, p. 713-729, Julho/setembro 2016. ISSN 3.

MEC/SECADI/GAB. **Nota Técnica 05/2011: Implementação da Educação Bilíngue**. Brasília. 2011.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B. **Educação escolar bilíngue de surdos**. 37º Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: [s.n.]. 2015.

PEREIRA, M. C. D. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Curitiba, n. 0104-4060, p. 143-157, 2014.

PEREIRA, M. C. D. C. et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PIRES, V. D. O. D. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1984-6398, p. 987-1014, Outubro/dezembro 2014. ISSN 4.

QUADROS, R. M. D. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. D.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. D.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. D.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, v. 2, 2004.a

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, v. 1, 2004.b

SILVA, S. G. D. L. D. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1413-6538, p. 275-288, Abril/junho 2015. ISSN 2.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUSA, A. N. D. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. Dissertação (Dissertação em linguística aplicada) - UECE. Fortaleza, p. 64. 2008.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1984-6398, p. 957-986, Dezembro 2014. ISSN 4.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, K. História da educação de surdos. **Libras UFEC**, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 22 Julho 2017.

VIEIRA, P. A. **O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos**. Dissertação (Dissertação em linguísticas aplicada) - UECE. Fortaleza, p. 216. 2009.

VIEIRA-MACHADO, L. M. D. C. **Professores de surdos: educação bilingue, formação e experiências docentes**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social & surdez*. Rio de Janeiro, Babel, 1993. Fundamentos em fonoaudiologia, vol. 1: Linguagem. Rio de Janeiro, Guanabara, 1998.

LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. de: *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem pelo Mundo dos Surdos**. 1ª ed., São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

STUMPF, MR. **Práticas de Bilinguismo – relato de experiências**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.285 – 291, 2006.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge, Massachusetts: Harvard: University Press, 1979.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). - Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FESTA, P.S.V.; OLIVEIRA, D.C. **Bilinguismo e surdez:** conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. Ensaio Pedagógico. Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades, Dez. de 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>
Acesso em: 23 de junho de 2016.

STUMPF, Marianne Rossi. **Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética.** In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. P. 56-80.