

O papel da afetividade nas aulas de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos

The role of affectivity in Portuguese classes as L2 for deaf learners

Aline Fernanda Alves Dias

Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: alinefernanda81@gmail.com

Recebido em 23 de outubro de 2013 e selecionado em 25 de setembro de 2014

RESUMO

O presente artigo aborda questões conflituosas que emergem no ensino da Língua Portuguesa (LP) para surdos em uma escola bilíngue. Considerações resultantes das pesquisas linguísticas acerca do papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua serão apresentadas, a fim de que sejam sinalizadas possíveis contribuições para a educação de alunos surdos. Reconhece-se a motivação no aprendizado da leitura e da escrita como importante fator para a conclusão do processo e, conseqüentemente, para a inclusão do surdo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa como L2. Afetividade. Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses rowdy issues that emerge in the teaching of Portuguese language for the deaf in a bilingual school. Considerations about linguistic research on the role of affecting the teaching-learning process of a second language will be presented, in order to point possible contributions to the education of deaf learners. There is an acknowledgement of the motivation in reading and writing learning as an important factor for the completion of the process and, consequently, to the inclusion of the deaf.

Keywords: Teaching of Portuguese as L2. Affectivity. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Diferentemente da aquisição da língua materna (L1), que depende basicamente da exposição ao meio linguístico e de fatores neurológicos satisfatórios, no aprendizado de uma segunda língua (L2) existem muitas variáveis relevantes para que se obtenha o resultado desejado. Desse modo, há, na literatura sobre ensino-aprendizagem de L2, alguns estudos que apresentam linhas norteadoras aos profissionais dessa área.

Nesse sentido, a afetividade tem sido alvo de muitas dessas investigações. Dentre os pressupostos levantados por Krashen (1978) em relação à aprendizagem de uma segunda língua, há a hipótese do filtro afetivo. Para o autor, na aprendizagem de uma L2, há fatores afetivos intrinsecamente relacionados com o contexto que não devem ser ignorados. Assim, o papel desempenhado pela motivação e pela autoconfiança, por exemplo, parece ser indispensável para o sucesso dessa tarefa.

No que tange ao ensino de LP a alunos surdos, trata-se de ensino de segunda língua. Na perspectiva de uma proposta bilíngue, tem-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a L1 do surdo, a qual é empregada como língua de instrução, e a LP na modalidade escrita como a L2. Desse modo, ainda que tal proposta seja bastante singular, em virtude da diferença de modalidade entre as línguas – uma é auditivo-oral e a outra é visoespacial – esse processo assemelha-se, de alguma maneira, aos demais contextos de ensino de L2.

Nosso objetivo é, portanto, com base em

considerações levantadas pela Linguística, em particular pela Linguística Aplicada (KRASHEN, 1978; REVUZ, 1998; VENTURI, 2006) sobre o processo de ensino-aprendizagem de L2, discutir algumas situações referentes ao ensino de LP a alunos surdos, dando especial ênfase à influência de fatores afetivos. Pretendemos, com isso, abordar questões que podem representar desafios a serem superados por professores de LP, com base em nossa vivência em sala de aula em uma escola bilíngue.

RECONHECIMENTO DA LIBRAS COMO LÍNGUA DA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA: O PRIMEIRO PASSO PARA O DIÁLOGO

Compreendida como parte integrante da cognição humana, qualquer ser dessa espécie é capaz de adquirir língua durante o percurso de sua vida, desde que apresente condições neurológicas satisfatórias e esteja inserido em ambiente linguístico favorável. Dessa maneira, mesmo havendo a privação de audição por parte do indivíduo, a habilidade para a aquisição da linguagem é preservada.

Ocorre que, de modo natural, não será desenvolvida uma língua oral, pois o input oriundo desta é inalcançável espontaneamente pelo indivíduo surdo. Por outro lado, caso o input seja visual, a aquisição da linguagem emergirá naturalmente, como acontece com a língua oral entre os indivíduos ouvintes. Entende-se, portanto, que as línguas de sinais são línguas naturais semelhantes às línguas orais, diferenciando-se essencialmente quanto ao modo de manifestá-las.

As diferentes linguagens de sinais seriam, pois, línguas naturais e simples variantes de línguas articuladas. Segue-se que a aquisição do sistema linguístico assenta em estruturas genéticas extremamente abstractas e não sobre a nossa capacidade auditiva e fônica. Enquanto o bebê pode adquirir a linguagem de sinais se for exposto a este sistema durante os seus primeiros anos, mais tarde a aprendizagem não é nem tão fácil nem tão completa. O que acontece, portanto, é que um sistema específico, que se apoia em certas estruturas do córtex, manifesta-se desde que o bebê seja posto em presença de um meio favorável e possa ser estimulado para favorecer o desenvolvimento quer da linguagem verbal quer da linguagem gestual (MEHLER & DUPOUX, 1994, p.186).

Assim como a criança ouvinte, o surdo, durante o período crítico de aquisição da linguagem (LENNEBERG, 1967), exposto a dados visuais, desenvolverá espontaneamente a língua de sinais, passando também por estágios de aquisição da linguagem. Segundo

Quadros (1997), o estágio pré-linguístico, o estágio de um sinal, o estágio das primeiras combinações e o estágio das múltiplas combinações estão presentes no período de aquisição da linguagem da criança surda, de modo análogo ao que ocorre com crianças ouvintes.

Desse modo, há algum tempo estudos demonstram ser a língua de sinais manifestação espontânea entre os indivíduos surdos (cf., dentre outros, STOKOE, 1960; QUADROS & KARNOPP, 2004). Como apontamos, o tipo de input será o responsável pela diferenciação entre a aquisição de uma língua de sinais e a aquisição de uma língua oral. As pesquisas sobre Libras vêm demonstrando ser essa a língua que emerge naturalmente na comunidade surda brasileira (cf., dentre outros, FELIPE, 1989; FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS, 1997, 1999, 2000; QUADROS & KARNOPP, 2004).

Na perspectiva chomskiana atual de Faculdade da Linguagem (FL), sustenta-se que esta, como módulo da cognição humana composto de um léxico e de um sistema computacional responsável pela formulação sintática, articula-se aos sistemas de desempenho articulatório-perceptual e conceitual-intencional, a fim de que confirmem forma e significado às expressões linguísticas (CHOMSKY, 1995, 1998, 2005, 2007). Nessa concepção, a arquitetura da FL é a mesma tanto para línguas orais quanto para línguas gestuais. Segundo Quadros (1998), a observação de que o termo articulatório não se limita às línguas faladas, mas expressa a forma pela qual a linguagem será representada na interface articulatório-perceptual, inclui as línguas de sinais, reconhecendo-as, portanto, no universo das investigações linguísticas.

Essa e outras observações têm sido consideradas na busca pela sustentação do status linguístico da Libras. Muitos autores têm caracterizado as propriedades linguísticas da língua nos diferentes níveis – sintático, fonológico, morfológico, semântico e pragmático –, demonstrando ser esta uma língua natural como as demais línguas orais (cf., dentre outros, FELIPE, 1989; FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS & KARNOPP, 2004).

Desde o reconhecimento da Libras como idioma oficial da comunidade surda brasileira, com a Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, as políticas linguísticas que procuram dar visibilidade aos direitos linguísticos da comunidade sinalizam as necessidades para que se garantam, efetivamente, condições de acesso à língua e à cultura surdas por parte dos surdos brasileiros. Dessa maneira, a educação de surdos tem sido pensada com atenção especial às suas especificidades.

Consequentemente, há hoje um incentivo maior à formação de intérpretes, defesa de escolas bilíngues, criação de materiais adaptados para Libras, dentre outros. Na elaboração de material didático, por

exemplo, muitos autores têm se preocupado com a relevância de se considerarem não apenas as questões linguísticas, mas também as questões culturais que compõem a identidade da comunidade, a fim de que o surdo se identifique com o que está sendo ensinado (cf., dentre outros, SILVA et al., 2011; QUADROS, 2007). De acordo com Quadros (1997), deve-se exatamente à necessidade de que se observem a diversidade linguística e a diversidade cultural a proposta de que haja, para além de uma educação bilíngue, uma educação bicultural.

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos (QUADROS, 1997, p. 28).

Entretanto, apesar de haver o movimento em prol da garantia dos direitos linguísticos dos surdos brasileiros, consideram-se as políticas linguísticas concernentes a essa questão ainda insuficientes (cf., dentre outros, QUADROS, 2007; SILVA et al., 2011). Acredita-se haver um quadro de desigualdade entre as línguas minoritárias e a LP.

Já se reconhece que a língua de sinais é a primeira língua, que a língua portuguesa é uma segunda língua, já se sabe da riqueza cultural que o povo surdo traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Neste momento pós-colonialista, a situação bilíngue dos surdos está posta, no entanto, os espaços de negociação ainda precisam ser instaurados. As políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” linguísticas do país. (QUADROS, 2007, p. 8)

Nessa empreitada, eclodem posturas que favorecem a construção de conflitos entre a LP, modalidade escrita ensinada nas escolas bilíngues, e a Libras, língua de instrução utilizada pelos profissionais e alunos desses espaços. Dado o histórico de anos de escolarização em que se desprezava a língua de sinais e, posteriormente, o quadro de lutas para que fosse reconhecida a diversidade linguística, a permanência de certa hierarquia linguística na sociedade favorece a criação de um abismo entre ouvintes e surdos.

Nessa realidade, acreditamos que, por vezes, o professor ouvinte de LP pode ser visto como a representação da supremacia que oprime a língua do surdo. Obviamente, entendemos que esse seja um processo natural, em que a língua oprimida e a língua prestigiada se encontram e se confrontam. Contudo, também cremos que deve haver um esforço no sentido de atenuar esse quadro, uma vez que, para que se garanta ao aluno sua plena inclusão na sociedade brasileira, é necessário o domínio da leitura e escrita de LP e, para isso, tal confronto nada tem a contribuir.

Com esse objetivo, a formação e capacitação do profissional que atuará nessa área são de imprescindível importância. O modo de atuação nesse contexto é fundamental. O reconhecimento da Libras exerce papel central na negociação entre o aprendiz e o professor. Assim também a mesma postura deverá ser tomada nos demais espaços de convívio entre surdos e ouvintes, como é o caso do ambiente familiar.

Por todas as razões apresentadas anteriormente, não há dúvidas de que a Libras deva ser reconhecida como meio de comunicação legítimo entre os surdos brasileiros. Demonstrar esse reconhecimento e buscar entender e dominar esse idioma faz parte dos mecanismos atuantes no ensino-aprendizagem da LP como L2. Nesse processo, atuam, dentre outras, questões psicológicas e, por isso, o aprendiz surdo precisa sentir que sua língua é valorizada para que então ceda lugar à LP em sua trajetória.

O QUE REPRESENTA A LÍNGUA PORTUGUESA?

Em uma proposta de ensino bilíngue para surdos, a modalidade escrita da LP é ensinada como L2. Como é adquirida por meio de uma prática sistemática, ou seja, que necessita de estratégias específicas e de ensino formal, ressaltamos que se trata de um bilinguismo particular. Difere, por exemplo, da aquisição de uma L2 em um contexto de bilinguismo simultâneo, tal como ocorre com os filhos de pais que possuem línguas diferentes e que, por essa razão, adquirem as duas línguas simultaneamente, e do bilinguismo espontâneo, como nos casos de pessoas que passam a viver em um país que possui idioma diferente da sua L1 (cf. Quadros, 1997).

Sabe-se que a escrita é um mecanismo artificial, criado a partir de convenções simbólicas que simulam a língua natural. A modalidade escrita da LP representa, para o ouvinte usuário, basicamente a mesma estrutura empregada em sua língua oral, permitindo, conseqüentemente, uma fluidez maior no seu aprendizado. É importante, entretanto, ressaltar que,

ainda assim, o letramento em língua materna não é um processo simples, que garante sucesso. Pelo contrário, trata-se de uma ação longa, que exige uma metodologia adequada, a fim de que se obtenha o grau desejado para esse processo. Por esse motivo, há muitos trabalhos que se dedicam ao tema (cf., dentre outros, BAGNO, 2003, BAGNO et al., 2002).

Contudo, para o indivíduo surdo aprendiz da LP é ainda mais complexo. O apoio da L1 é inexistente, pois a configuração da escrita é pautada, como dissemos, na LP. O ouvinte pode usar o som das palavras para correlacionar à sua escrita, ou ainda usar a estrutura, que bem conhece, da sua L1 para compor seus textos. Para o surdo, trata-se de um mecanismo a ser adquirido sem que, anteriormente, ele tenha aprendido a ler e a escrever em sua língua materna.¹ Para imaginarmos, basta que pensemos como seria aprendermos a ler e a escrever em uma língua estrangeira sem que antes tivéssemos adquirido tais habilidades em nossa L1. Acrescenta-se a essa dificuldade o fato de estarmos diante de línguas de modalidades diversas e que, por isso, possuem muitas singularidades.

Desse modo, não há como igualar o ensino da LP escrita para surdos ao ensino para ouvintes, são processos, indubitavelmente, diferentes, que esbarram em questões de natureza dissimilar. Compreender essas adversidades colabora, portanto, para o esclarecimento das dificuldades linguísticas apresentadas por surdos no aprendizado de LP.

Por outro lado, se existem tais dificuldades, justificáveis conforme apontado, emanam da incompreensão destas, conseqüentemente, questões subjetivas ligadas à representação que a LP assume para o indivíduo surdo. O aprendiz pode sentir-se desestimulado ao constatar seus insucessos no aprendizado. Para isso, corroboram todos os tipos de reprovações em relação à sua escrita e à sua interpretação da LP, por parte de ouvintes de seu convívio. Ao serem apontadas, constantemente, suas falhas, convence-se de que não sabe LP e, portanto, não se reconhece nela. Representando a língua prestigiada, a LP pode conotar a opressão da Libras, criando-se, então, ambiente propício a conflitos.

No que tange a essa questão, fatores psicológicos, tais como motivação e autoconfiança, têm ganhado atenção especial nos estudos sobre ensino de L2 (KRASHEN, 1978; REVUZ, 1998; VENTURI, 2006). Considerados importantes instrumentos para esse processo, devem ser observados com atenção especial por educadores, a fim de propiciar condições favoráveis à sua condução.

SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUE ESPAÇO É ESSE?

Conforme explicitado, existem fatores que tornam a aprendizagem da leitura e da escrita por surdos uma tarefa difícil. No entanto, o acesso às informações que compõem a sociedade em que vivem surdos e ouvintes é mediado, em boa parte, pela escrita e, por essa razão, ela é um indispensável mecanismo de integração. Os surdos, assim como os ouvintes, usam internet, redes sociais, mensagens nos celulares, leem jornais, escrevem e-mails etc.

Parece, portanto, haver consenso de que a LP deva fazer parte ativamente da vida do surdo. No entanto, dados os insucessos na sua aprendizagem e a luta por conquista de espaço linguístico, reconhecer essa importância indispensável pode propiciar um confronto entre a relevância da LP e da Libras, que poderá ter como desdobramento uma postura de defesa da Libras como sendo a única língua em grau de representar a comunidade surda.

A essa altura, sinalizamos que tais considerações são fruto de nossa observação em sala de aula de colégio bilíngue para surdos. Percebemos, em situações diversas, que esse conflito existe entre as duas línguas. Casos em que o aluno se recusa a escrever porque, segundo ele, o Português é muito difícil e, por isso, ele não consegue, bem como casos em que a Libras do professor ouvinte é julgada como precária são exemplos que merecem atenção. Acreditamos que essas situações são sinais de uma relação conflituosa que necessita de um olhar cuidadoso.

Conforme apontamos, as constantes reprovações sofridas pelos surdos podem desanimá-los em relação à leitura e à escrita. Sobretudo quando são alunos mais jovens, que ainda não têm maturidade suficiente para entender que desistir somente trará conseqüências piores. Nesse ponto, o papel do ouvinte que convive com o surdo – familiares, amigos, professores e demais profissionais – é essencial para a construção do conhecimento. O apoio dispensado àquilo que o surdo compreende e produz é peça fundamental para estimulá-lo a aprender a ler e a escrever. Na ausência dessa parceria, o isolamento é, constantemente, uma realidade.

Por outro lado, a censura da desenvoltura em Libras do professor ouvinte parece demonstrar, de algum modo, que o surdo deseja também julgar o comportamento linguístico do ouvinte, tal como é feito inversamente, quando se trata da LP. Conseqüentemente, por diversas vezes, o professor também se sente desestimulado e frustrado. Assim, a sala de aula, lugar de construção do conhecimento, cede espaço ao confronto.

¹ Essa preocupação vem sendo tratada em pesquisas que propõem uma escrita para a Libras (cf., dentre outros, QUADROS, 1998; LESSA DE OLIVEIRA, 2012).

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (REVUZ, 1998, p. 215, grifo do autor)

Nessa configuração de sala de aula, cuidar apenas de estratégias linguísticas, formais, parece não dar conta de transpor o abismo que se construiu. Para Venturi (2006), fatores como relações de poder, emoção, afeto, expectativas culturais, identidade e autoestima são essenciais no processo de ensino-aprendizagem de uma L2. Dessa maneira, variáveis que envolvem afetividade têm sido consideradas por diversas pesquisas linguísticas que se dedicam às dificuldades de sala de aula de L2.

De acordo com a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1978), no aprendizado de uma L2, a motivação é parte constitutiva do processo. De modo diferente ao que ocorre com a aquisição da L1, que emerge espontaneamente, aprender uma L2 requer estímulo. O filtro afetivo seria o responsável pela permissão da entrada do input, e, se o aprendiz tem baixa autoestima, o filtro funcionaria como uma espécie de bloqueio aos dados oriundos do input. Por outro lado, caso o aprendiz se sinta motivado, o filtro afetivo permitiria a entrada do input e, conseqüentemente, haveria mais chances de sucesso na aprendizagem. Nessa perspectiva, não há como desconsiderar o papel da motivação e da autoconfiança. A hipótese do filtro afetivo destaca a relevância da afetividade no aprendizado de uma L2.

Diante disso, consideramos relevante que nossa atenção também esteja voltada para as questões subjetivas de sala de aula. Obviamente, a preocupação com uma metodologia adequada, com materiais específicos e com a formação dos profissionais deve ser uma constante. Gostaríamos, no entanto, de salientar a pertinência de se considerar também os aspectos afetivos que envolvem o nosso trabalho. É importante que haja um ambiente que desperte no aluno o interesse pela outra língua. Para isso, além de reconhecermos a importância da Libras e não pontuarmos apenas erros de português, é necessário também apresentar todas as razões para que o aluno se sinta motivado.

Na prática, avaliamos que essa postura não deva ser apenas do professor de LP, sozinhos não alcançaríamos

o resultado almejado. É indispensável que haja uma ação coletiva, na qual todos os que fazem parte desse contexto estejam sintonizados no mesmo propósito. Nesse desafio, consideramos importante a contribuição de adultos surdos por meio dos relatos de experiências, evidenciando ao aluno jovem o papel da LP em âmbitos variados, apresentando-lhe a leitura e a escrita como mediadoras de autonomia. Os surdos adultos reconhecem o valor da LP para a verdadeira inclusão.

Agora sei que a minha língua é a língua de sinais. Agora sei também que o português me convém. Eu quero ensinar português para os meus alunos surdos, pois eles precisam desta língua para ter mais poder de negociação com os ouvintes. (G.2004, apud QUADROS, 2007)

Não podemos desconsiderar o papel da Libras em suas vidas, não há como ignorar a essencialidade de uma L1 no aprendizado de uma L2. Faz parte dessa negociação “respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas” (REVUZ, 1998, p. 229). Contudo, faz-se também necessário salientar que, para a inclusão verdadeira do surdo, não podemos ignorar o valor de saber ler e escrever em LP. Não devemos ignorar que tais habilidades são importantes para qualquer cidadão brasileiro. Qualquer proposta de ensino para surdos deve estar atenta a essa questão.

As motivações merecem, portanto, nossa atenção, uma vez que cumprem papel facilitador nessa empreitada. Despertar o interesse pela LP, ampliar a conscientização sobre sua importância no contexto social, propiciar o gosto pela leitura e pela escrita são caminhos para nossa prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossa experiência de sala de aula, buscamos discorrer sobre alguns aspectos do ensino-aprendizagem da LP como L2 para alunos surdos. Dentre os maiores desafios, figuram as questões que envolvem afetividade e que, por esse motivo, merecem atenção diferenciada.

Para nossas reflexões, primeiramente, abordamos a importância do reconhecimento da Libras como a língua natural da comunidade surda. Em seguida, demonstramos ser esse reconhecimento fator fundamental no diálogo entre surdos e ouvintes.

O papel da LP, entretanto, não pode ser desconsiderado. Assim, abordamos situações em que, por diversas vezes, emergem questões conflituosas entre as duas línguas, representadas pelo aluno surdo e pelo professor ouvinte. Calcados em estudos linguísticos

sobre a importância de questões afetivas no ensino de L2, trabalhamos o argumento de que devemos estar atentos a esses confrontos e dispensar a devida atenção à motivação do aluno.

Por fim, sinalizamos que se trata de uma ação coletiva, em que todos aqueles envolvidos nesse processo devem colaborar para o seu sucesso, dos familiares aos professores. Não conscientizar o surdo sobre a importância do domínio da leitura e escrita é correr o risco de que não haja a verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M.; STUBS, M.; GAGNÉ, G. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BRASIL (2002). Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abr. Seção 1. 2002
- CHOMSKY, N. Of minds and language. *Biolinguistics*, v. 1, n. 1, 2007.
- _____. *Linguagem e mente*. Brasília: Editora da Unb, 1998.
- _____. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- _____. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- FELIPE, T.A. A estrutura frasal na LSCB. Anais do IV Encontro Nacional da Anpoll, Recife, 1989.
- FERREIRA BRITO, L. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.
- KRASHEN, S. D. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978Ç 1-26.
- LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].
- MEHLER, J. DUPOUX, E. *Nascer humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- QUADROS, R. M. A estrutura frasal da Língua Brasileira de Sinais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999, Florianópolis. Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis: UFSC, 2000.
- QUADROS, R. M. Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira. *Letras de Hoje*, v. 10, 1997.
- QUADROS, R. M. O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. *Revista Espaço, INES*, 1998.
- _____. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES, 2006, Rio de Janeiro. Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2007. v. 1, p. 94-102.
- _____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. *Phrase structure of brasilian sign language*. Tese (Doutorado), Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, 1998: 213-230.
- SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O.; HILDEBRAND, H. R.; NOGUEIRA, A. S. [...] Língua de sinais eu sei, mas o português é difícil: reflexões sobre políticas linguísticas e de identidade no contexto da surdez no fomento de práticas de letramento diferenciadas. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador/BA. Anais Eletrônicos. Salvador: UFBA, 2011.
- STOKOE, W.C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.
- VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.