

## Perspectivas interculturais e a construção do currículo para alunos surdos

### *Intercultural perspectives and curriculum elaboration for deaf students*

#### **Valeria de Oliveira Silva – ProPEd/UERJ**

Mestranda em Educação – ProPEd/UERJ, Especialista em Surdez e Letramento nos Anos Iniciais para Crianças e EJA – ISERJ/INES-MEC e Linguística Aplicada – Instituto de Letras/UERJ. Coordenadora Pedagógica do Programa Rompendo Barreiras: Luta pela Inclusão – Faculdade de Educação/UERJ. Professora de Língua Portuguesa no Município de Nilópolis/RJ.

E-mail: Prof.valeria\_libras-braille@hotmail.com

#### **Kamilla Corrêa Loivos – ILE/UERJ**

Pós-graduanda em “Editoração: o mercado do livro” – UCAM/RJ. Graduada em Letras Português/Italiano – Instituto de Letras/UERJ. Ex-bolsista de Extensão do Programa Rompendo Barreiras: Luta pela Inclusão – Faculdade de Educação/UERJ.

E-mail: kk.loivos@gmail.com

**Artigo recebido em 13 de agosto de 2012 e selecionado em 06 de setembro de 2012**

#### RESUMO

Este artigo defende a importância do reconhecimento da Libras como língua materna da comunidade surda e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua instrumental – L2 –, baseando-se no bilinguismo. Tendo como ponto de partida o atual contexto da educação, onde não se encontra um espaço para a educação de Surdos, questionamos métodos aplicados para com esses discentes. Analisamos, portanto, o currículo que não contempla a Libras como língua de instrução e buscamos debater como o paradigma multicultural nos apresenta os Surdos que, historicamente, vêm sendo negligenciados nas escolas. Apresentamos registros de práticas docentes para crianças surdas profundas, neurossensoriais, bilaterais. Concluímos, a partir do acompanhamento de produções textuais de alunos Surdos, a importância da aceitação do ensino bilíngue para a comunidade Surda.

**Palavras-chave:** 1. Linguística Aplicada. 2. Bilinguismo. 3. Educação de Surdos. 4. Ensino de Língua Instrumental.

#### ABSTRACT

*This paper defends the importance of recognizing Libras as the mother language of the deaf community and the teaching of written portuguese language as instrumental language – L2 – relying on bilingualism. Starting*

*from the current context of education, where there is no space for the education of Deaf, we question the methods applied with these students. We analyze the curriculum that does not include Libras as instructional language and focuses on how the multicultural paradigm presents the Deaf, which historically have been neglected in schools. We present records of educational practices to profound, sensorineural and bilateral deaf children. We conclude, from the following of textual productions of Deaf students, the importance of the acceptance of bilingual education for the Deaf community.*

**Keywords:** 1. Applied Linguistics. 2. Bilingualism. 3. Education of Deaf. 4. Instrumental Language Teaching.

#### INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é capaz de gerar conflitos e tensões. No que se refere à educação especial, especificamente à educação de Surdos, o fracasso escolar desses alunos muitas vezes advém da forma pela qual é conduzido o aprendizado da Língua Portuguesa. Sabendo que as línguas são reflexos da cultura dos seus praticantes, consideramos que práticas pedagógicas inadequadas, principalmente em anos iniciais, podem contribuir para o insucesso escolar do Surdo.

Pensar um currículo que atenda o Surdo demanda quebra de paradigmas e metodologias apropriadas

para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. Isso possibilita a esse discente exercer sua cidadania e desempenhar seu papel social, político, emocional e cultural na sociedade.

Comunidades bilíngues que coexistem em ambientes diglotas precisam se conhecer e se reconhecer como tais. Por esse motivo, propomos adequações curriculares que motivem práticas pedagógicas nas perspectivas linguística, social e intercultural específicas para alunos Surdos. Como base, portanto, na educação para Surdos com bilinguismo, apresentamos registros de uma prática docente para uma criança surda profunda, neurosensorial, bilateral em pleno processo de letramento em Português, depois de ter se apropriado da Libras como sua L1.

Partindo das indicações teóricas, pretendemos identificar algumas características que delimitam o Português, uma língua oral auditiva, e a Libras, uma língua espaço visual. Aplicando este conhecimento ao ensino de ambas – a primeira como L2 e segunda como L1 – evidenciamos as razões pelas quais a Libras é natural para o Surdo e o Português escrito deve ser considerado uma língua instrumental.

Para ilustrar, apresentamos uma proposta de atividade que, ao mesmo tempo, se ajusta às especificidades linguísticas do Surdo e às características da Língua de Sinais. O exercício de observar as duas línguas em ação também demonstra o quanto a Língua de Sinais impõe uma forma de o Surdo estruturar seu pensamento. Na análise de tal exercício, observamos a LP/S e a Libras na prática e, partindo do uso que o Surdo faz delas, será descrita uma atividade cuja língua de instrução foi a Libras.

Saindo do campo da teoria e mergulhando na prática, observamos que seria melhor trazer como exemplo uma atividade que não fosse específica de ensino de língua. Essa opção se justifica pela necessidade dos nossos interlocutores entenderem que, quando se aplica o bilinguismo, o uso e o ensino das duas línguas não devem ficar restritos aos momentos das aulas específicas desses instrumentos de comunicação. No caso do Surdo, o Português escrito e a Libras devem estar presentes em todos os momentos do curso.

Pelo exposto, apresentaremos no corpo do trabalho uma proposta de construção textual de uma aluna surda em processo de letramento que poderia ter sido construída por um aluno ouvinte, entretanto, todo texto transcrito apresenta características específicas que, facilmente, podem identificar o seu autor. O texto em questão está de acordo com as especificidades linguísticas do Surdo, a proximidade com a estrutura e as características da Língua de Sinais.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Diante da problemática apresentada nessa pesquisa, iniciamos nossa discussão assumindo com Silva (2008) que o currículo materializa formas de conhecimentos e de saberes que se ancoram na educação com bilinguismo. Percebemos que:

os Surdos podem ser considerados bilíngues quando possuem a oportunidade de aprender tanto a Língua de Sinais – língua de acesso e emissão, mais rápida, às informações – como a Língua Portuguesa escrita como uma segunda língua que, inclusive, está presente de várias maneiras no cotidiano do Surdo brasileiro. (SILVA, 2008).

É possível afirmar, portanto, que tanto a Libras, quanto a Língua Portuguesa na modalidade escrita exercem um papel fundamental na vida escolar e cotidiana do Surdo. Assim como o ouvinte, o Surdo fará uso do Português em diferentes contextos sociais. A diferença consiste no sentido que cada um desses praticantes tem da Língua Portuguesa (LP). Para o ouvinte, a LP é a sua primeira língua (L1) – a língua materna –, aquela que se distingue da segunda língua (L2) – uma língua que se opõe à L1 por ser usada com fins específicos, como a educação. Para o Surdo, a LP é uma L2 e sua L1 é a Língua de Sinais, que para os Surdos brasileiros é a Libras. A Língua de Sinais, então, é a língua materna dos Surdos e, subjetivamente, carrega consigo a identidade cultural e linguística de uma comunidade, esta representa uma minoria linguística. Entender tais questões é fundamental para o sucesso de uma prática pedagógica alicerçada numa perspectiva intercultural de construção do currículo para alunos Surdos.

Embora Oliveira (2009), Moreira (2001), Silva (2008), entre outros, busquem um fazer pedagógico emancipatório que contemple as diferenças emergentes das inter-relações sociocomunicativas entre Surdos e ouvintes, Surdos e Surdos e ouvintes e Surdos; nos últimos anos, relatos sobre práticas curriculares pensadas exclusivamente para alunos com deficiências, em geral, recebem a atenção de especialistas generalistas da área de educação especial com a perspectiva da educação inclusiva. Porém, em nome do atendimento educacional especializado (AEE)<sup>1</sup> e pela necessidade de atuação em salas de recursos multifuncionais<sup>2</sup>, tais práticas acabam não atendendo às especificidades de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse viés, apesar de alguns pesquisadores sinalizarem que a educação do surdo deve priorizar a Língua

<sup>1</sup> Segundo o Decreto nº 657/08, art. 1, §2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola.

<sup>2</sup> A sala de recursos multifuncionais é um espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE) cujos recursos padronizados são disponibilizados pelo MEC às escolas públicas.

Portuguesa na modalidade escrita e que a Libras é um detalhe no seu cotidiano social, Lacerda (2006), Goldfeld (2002) e Quadros (1997) ratificam a importância da Libras para o desenvolvimento dos processos cognitivos e de formação de conceitos do Surdo.

Segundo Goldfeld (2002), em todo Brasil, mesmo nas grandes capitais como no Rio de Janeiro, grande parte das crianças surdas cresce sem dominar a Libras, por isso o não domínio da LP/S, que deveria ser sua L2, também é fato. Lacerda (2006) aponta as prováveis causas de tantas lacunas e posicionamentos divergentes que acabam fazendo do Surdo uma vítima do sistema educacional ao afirmar que:

o maior entrave para o sucesso da inserção plural e efetiva do Surdo nas dinâmicas culturais está relacionado à dificuldade das instituições (em geral) aceitarem e entenderem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua do Surdo. A escola não escapa a esse problema. (LACERDA, 2006, p. 2).

Quadros (2007), portanto, enfoca o contexto educacional brasileiro para caracterizar as práticas e políticas linguísticas que têm como base a imposição da língua falada, cujo objetivo é fazer com que o Surdo assimile a Língua Portuguesa padrão como se fosse a única língua capaz de avaliar as potencialidades e sucesso escolar/acadêmico desses indivíduos. Segundo a autora, “a política linguística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a Língua Portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes no nosso país”.

Mesmo depois das mudanças propostas pelo Decreto nº 5.626/05, a desconstrução de alguns posicionamentos demanda um processo de reflexão que resulte na formação de profissionais e na criação de novos espaços de trabalho cuja proposta respeite a singularidade do Surdo e o reconhecimento do que representa a Libras para ele.

Com enfoques distintos, mas que se complementam ao abordar o processo ensino/aprendizagem do Surdo, Quadros e Lacerda investigam a complexidade que envolve o tema e apontam o bilinguismo como o caminho para uma educação equânime e de qualidade para o Surdo. Além de entendermos que o bilinguismo deva estar presente em todos os currículos que contemplem a educação do Surdo, tanto em contexto inclusivo quanto em situações de educação especial<sup>3</sup>, este é um direito do Surdo garantido pela legislação vigente. Por conseguinte, questionamos as práticas que não contemplem a Libras como língua de instrução e buscamos debater como o paradigma multicul-

<sup>3</sup>O Contexto de educação especial pode ser em escola específica para Surdos ou em unidades de ensino regulares com classes especiais para Surdos nas séries iniciais.

tural nos apresenta os Surdos que, historicamente, vêm sendo negligenciados nas escolas.

Paralelo ao movimento de política educacional inclusiva, o movimento de luta pelos direitos da pessoa com deficiência foi contemplado com alguns instrumentos legais que contribuíram para a melhoria do atendimento educacional especializado dos alunos Surdos. O artigo 18º da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000) prevê que o Poder Público deve implementar a formação de profissionais intérpretes da Libras. A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) evidencia que a Libras é reconhecida um meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas no Brasil e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), em suas disposições preliminares, afirma que a pessoa surda, “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”, além de evidenciar no artigo 3º que a Libras:

deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (...) de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **[E que]** todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005) – **grifo nosso**.

No mesmo decreto também encontramos indicações de que a Libras deve ser garantida, obrigatoriamente, pelas instituições de ensino como forma de “acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior”. E, como não poderia ser diferente, como garantia de atendimento às necessidades educacionais especiais dos Surdos, a instituições de ensino devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos Surdos”.

Independente da modalidade de ensino em que o Surdo esteja inserido, especial ou inclusivo, devemos partir da premissa de que, neste caso, o ideal é o bilinguismo. E, como a atual política nacional de ensino para pessoas com deficiência é a inclusão, destacamos em Ainscow (2004) informações voltadas para a inclusão escolar que depreendem de três elementos: a **presença**; a **participação** (interação plena nas atividades escolares); e a **construção de conhecimentos**. Portanto,

o papel da escola inclusiva é dar conta desses três elementos fundamentais. A **presença** é o ato de permitir a divisão do espaço comum, inserir esse aluno na sala de aula regular. A **participação** requer o desenvolvimento de habilidades por parte do aluno que será estimulado por um profissional da área e irá permitir que esse aluno sinta que pertence à turma. E a **construção de conhecimentos** é o resultado da inclusão: se o procedimento estiver sendo realizado adequadamente, o aluno terá condições de construir conhecimento e a inclusão terá sido positiva.

Pensando na educação de Surdos, como garantir que os três elementos propostos por Ainscow sejam garantidos? Como a maioria dos Surdos tem pais ouvintes e, por este motivo, em geral, não tem contato com outros Surdos, nas séries iniciais a presença do intérprete pode ser dispensada. O que o discente Surdo necessita, nos anos iniciais de ensino, é entrar em contato com a Libras e tornar-se proficiente. E quem deve servir como modelo e garantir que o Surdo adquira a Libras como L1 é um Surdo adulto. Por mais que o professor ouvinte tenha domínio da Libras, sua abordagem sempre será a partir de um viés de estrangeiro, de um usuário da L2. Defendemos, inclusive, que as séries iniciais se configuram como campo fértil para a aquisição da Libras e a mesma deve ser garantida como língua de instrução segundo entendimento do Decreto nº 5.626/05.

Não estamos propondo que a Língua Portuguesa seja desprezada. Entretanto, se dependemos de uma língua para estruturarmos nossos processos mentais, como garantir o desenvolvimento global do Surdo – linguístico, cognitivo, psicológico e intelectual – se o Surdo não tem condições de acessar as informações necessárias para este processo? E, ainda, se o Português deve ser sua L2, primeiro devemos garantir a L1.

O caminho para entendermos as relações de poder que envolvem o uso de uma língua são as trajetórias que nos levam às questões culturais. É importante destacar que o aluno Surdo, devido à singularidade da Libras, acaba desenvolvendo características culturais muito diferentes das observadas entre os ouvintes.

## PORTUGUÊS INSTRUMENTAL PARA SURDOS: APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Um dos pontos mais discutidos no que tange ao ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos Surdos é “como crianças surdas usuárias da Língua de Sinais estão entrando no mundo da escrita, sem passar necessariamente pela oralidade” (DECHANT, 2006, p. 285). Essa realidade é demonstrável quando consideramos a Libras como a primeira língua do Sur-

do, sua L1, e o Português a L2, que é aprendida somente na modalidade de recepção visual – a leitura – e na modalidade de produção – a escrita. Por motivos óbvios, observamos que a impossibilidade de fazer uso do canal auditivo não permite ao Surdo fazer uso natural de duas modalidades do Português: a recepção auditiva, o ouvir, e a produção oral, o falar.

Os Surdos ao registrarem seus textos em LP/S evidenciam a interferência que a Libras exerce nesse processo. Esse fenômeno se dá graças à interlíngua.

As gramáticas da interlíngua de aprendizes Surdos, falantes/sinalizadores de Libras, apresentam construções convergentes com a gramática alvo (Português), incluindo a possibilidade de reestruturação de aspectos morfológicos (marcação de caso genitivo) e não apresentam violação dos princípios que restringem as línguas naturais. Além desses, os padrões não convergentes revelam aspectos envolvidos no desenvolvimento do sintagma nominal do Português (L2) pelos aprendizes Surdos e remetem a propriedades da Libras (L1). (CHAN-VIANNA, 2008, p.65).

Pelo exposto, dialogamos com Selinker (1972, apud DECHANT, 2006) quando diz que interlínguas são “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2”. Esta noção pode auxiliar o professor a avaliar um texto produzido por um Surdo. Ele deve levar em consideração que o Surdo traz em seus textos marcas linguísticas da sua primeira língua, o que configura o processo de interlíngua.

Esse conceito é de extrema relevância para o entendimento dos registros escritos do Surdo. A partir dele, o erro passa a ser visto como parte do processo de aprendizado da L2 intermediado pela interlíngua, ou seja, deixa de ser erro; pois na fase de transição da língua nativa para língua-alvo esse erro será um fator determinante no desempenho do aluno, ou melhor, em seu progresso.

Os mecanismos e estratégias utilizados para o ensino de português escrito como L2 para Surdos criam estilos de aprendizagem individuais. Cada aluno receberá as informações da maneira que for mais entendível para si. Com isso, temos um modelo de desenvolvimento de habilidades que é dividido por Dechant em três níveis: **input**, a exposição à língua-alvo; **conhecimento**, forma como a informação recebida é armazenada pelo aluno; e **output**, forma como o conhecimento é usado tanto para produção quanto para compreensão. Ocorre uma distinção maior no nível do conhecimento, ou seja, na forma como a informação será armazenada por cada aluno. Podemos entender essa distinção a partir de construções hipotéticas desse conhecimento, postu-

ladas por Bialystok: conhecimento explícito da linguagem (fatos conscientes, com regras e razões), conhecimento implícito da linguagem (informação intuitiva, inconsciente) e outros conhecimentos (da língua nativa, de outras línguas e do mundo).

Considerando válida essa abordagem para o ensino de Português escrito a alunos Surdos, toda análise de produções textuais, deve partir do princípio que a Língua de Sinais é a língua natural do Surdo, sua L1. Desta forma, serão percebidas muitas características da Língua de Sinais na escrita do Surdo, o que nos faz concluir que a Libras interfere e reflete em sua escrita.

Com o tempo, percebe-se uma mistura das duas línguas e isso é analisado com uma tentativa de apropriação da L2. Nesse momento já se detectam verbos flexionados, alguns elementos funcionais embora inadequados, verbos de ligação, entre outros. Entretanto a mistura de características das duas línguas resulta em confusão de sentido, ou seja, o texto fica sem sentido comunicativo.

Por fim, percebesse um verdadeiro aprendiz de português escrito. As produções passam a conter predominância da estrutura gramatical da língua portuguesa, principalmente no que se refere à sintaxe.

## A CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO SURDO

Juliana (nome fictício) tem 12 anos, é surda profunda, neurossensorial, bilateral. Ela está em processo de letramento. Juliana criou uma história por conta própria a partir de algumas figuras que ela mesma recortou de uma matéria de jornal no início de janeiro de 2011. Esta reportagem que descrevia a enchente ocorrida na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro.

Cinco meses depois, Juliana criou uma história por iniciativa própria, orientada por uma sequência de imagens. Ela construiu sua história em sete quadros, os quais encontram-se no Anexo 1 deste artigo.

Depois de contar sua história em Libras, Juliana, apoiada nas imagens que passam a fazer parte do seu texto, faz uso de frases curtas apresentando as cenas quadro a quadro. Não faz uso de conectivos, nem mesmo o “e” que poderia unir um quadro a outro. Embora ela saiba que o fato ocorreu há cinco meses, todos os verbos estão no presente (a presença da imagem que ela atribui cada passagem do seu texto).

Várias características podem ser observadas que fazem relação direta com as características da Língua de Sinais. A primeira delas, e talvez mais forte e corrente num aprendiz de Língua Portuguesa escrita como L2, é a topicalização. Percebemos que Juliana estrutura os fatos em tópicos, numa mesma figura (no caso, a figu-

ra 1) ela constrói três tópicos. Esse aspecto é bastante comum em alunos que estão aprendendo o Português como L2.

A Libras tem uma estrutura muito diferente da língua portuguesa e a primeira dificuldade do aluno Surdo ao aprender o português é organizar seu pensamento em texto corrido. O uso de conectivos e a flexão dos verbos são as grandes dificuldades desses discentes. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem deve ser mediado pela Libras, com o intuito de permitir que o aluno tenha um entendimento do que está sendo ministrado e possa, com o tempo ganhar habilidade na língua que está sendo aprendida.

Outro ponto a ser analisado é a questão da ortografia. Na sequência textual apresentada neste trabalho, não se veem erros ortográficos. Isso comprova a imprescindibilidade da questão visual para o aluno Surdo. A memória dele é visual e o professor precisa aproveitar essa facilidade para desenvolver as habilidades da Língua Portuguesa. Nenhum facilitador deve ser dispensado, como ocorre com qualquer sistema de ensino-aprendizagem.

A prática docente em sala de aula com alunos Surdos demanda estratégias diferenciadas, mas de simples elaboração. Como o Surdo desenvolve o exercício da observação visual, este sentido deve ser explorado ao máximo. O professor de Surdos precisa saber como envolver seu aluno no processo de ensino-aprendizagem e, na mesma proporção, deve estar atento às pistas que este aluno lhe fornece, as quais poderão auxiliá-lo.

Em nossas análises, percebemos que o professor/avaliador que não conhece a escrita do Surdo não consegue perceber a riqueza do que ele é capaz de dizer em poucas palavras. Quase sempre, ou sempre que pode, o Surdo lança mão de imagens para construir seus textos em Língua Portuguesa e figuras, fotografias, desenhos, gravuras, imagens de outros textos, assim como outros recursos visuais funcionam como auxiliares à escrita do Surdo. A partir desse olhar muitas dificuldades podem ser minimizadas e a aprendizagem desses alunos tem grandes chances de se tornar cada vez mais eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras é um sistema linguístico legítimo e natural, utilizada como meio de comunicação e expressão da comunidade de indivíduos Surdos do Brasil, de modalidade gestual, espacial e visual e, ainda, com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa. A Libras possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daqueles que a utilizam enquanto instrumento comunicativo, além de favorecer seu acesso ao conhecimento científico-cultural e sua inclusão social.

Motivada pela atuação profissional que valorize uma educação de qualidade e partindo do pressuposto que as interações verbal e social são fatores preponderantes para garantir o letramento de discentes Surdos nos anos iniciais, as autoras desse artigo defendem o uso da Libras como língua de instrução para o indivíduo Surdo.

Mas a Libras não deve ser a única língua a ser explorada por esse discente. É indispensável que ele troque experiências com outros indivíduos e que cotidianamente tenha contato, não somente com a Libras, mas também, com a Língua Portuguesa na sua modalidade instrumental – leitura e escrita.

O ideal é que esses alunos compartilhem ideais e experiências em ambientes diglotas, que promovam o ensino com bilinguismo, pois as línguas utilizadas nessas instituições têm funções sociais específicas. Apoiadas na proposta bilíngue, essas unidades escolares são

propícias ao desenvolvimento intelectual dos Surdos. E, sendo a Libras uma língua de instrução, ao longo do seu percurso escolar/acadêmico, o Surdo se torna um indivíduo bilíngue com a capacidade de comunicar-se em Libras e através da escrita funcional em Língua Portuguesa.

Quanto à análise da escrita do Surdo, seu texto nos permite concluir que o aprendizado do Português na modalidade escrita requer níveis de habilidades e passará por etapas ou fases de desenvolvimento para a aquisição da L2 (interlínguas), da mesma forma que acontece com o ouvinte que se propõe ao aprendizado de uma língua estrangeira. O diferencial do aluno Surdo é a falta de *input* oral e isso fará o professor repensar sua prática e reinventar novas formas de ensinar.

A importância da aceitação da Libras como a primeira língua, L1, do Surdo é fundamental para se chegar ao ensino do Português instrumental, a L2 para o Surdo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Denise de Oliveira. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC, 2006.

SILVA, Simone G. de L. *Ensino de língua portuguesa para Surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. UFSC. 2008 (Trechos). Disponível em: [HTTP://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/78/SimoneGLSilva.pdf](http://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/78/SimoneGLSilva.pdf) Último acesso em 12 de julho de 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. Capítulo 1, 2007.

LEITE, Miriam S.; MARQUES, Mariana C. de M. *Dificuldades com a diferença: Inclusão e perspectiva performática na educação escolar*. VI Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade, CD-ROM, Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, junho de 2011.

AINSCOW, M. *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. Disponível em <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos> Publicado em 2001. Último acesso em 12 de abril de 2011. 2004a.

SELINKER, L. Citation Information. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Volume 10, Issue 1-4, Pages 209-232, ISSN (Online) 1613-4141, ISSN (Print) 0019-042X, DOI: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209, 1972. Disponível em <http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.1972.10.1-4.209> Publicado on-line em 29 de novembro de 2009. Último acesso em 12 de julho de 2011.

DECHANT, Sônia B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf>. Último acesso em 12 de julho de 2011.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf> Último acesso em 12 de julho de 2011.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1996.

BRASIL. (A) Decreto legislativo nº 186/2008 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo – de 9 julho de 2008.

\_\_\_\_\_. (B) Decreto nº 6.571/2008 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, dentre outras ações – 17 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. (A) Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e metas. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. (B) MEC. Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Ed. ver. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. 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.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, 1988.

GOLDFELD, M. *A criança Surda: Linguagem e cognição – numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002

LACERDA, Cristina B. F. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos*. Disponível em e acessado em 14/08/210 [http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca\\_artigos/historia\\_educacao\\_Surdos/texto29.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/historia_educacao_Surdos/texto29.pdf).

\_\_\_\_\_. de; GÓES, Mara Cácia R. *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

\_\_\_\_\_. O Intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: *Letramento e Minorias*. Org. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

QUADROS, R. M. de. 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.

JOTA, Z. dos S. *Dicionário de Linguística*. 2ª ed. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro: Presença/INL-MEC, 1981

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969

## ANEXO 1



Figura 1

2º



a família procura o  
Cachorro

Figura 2

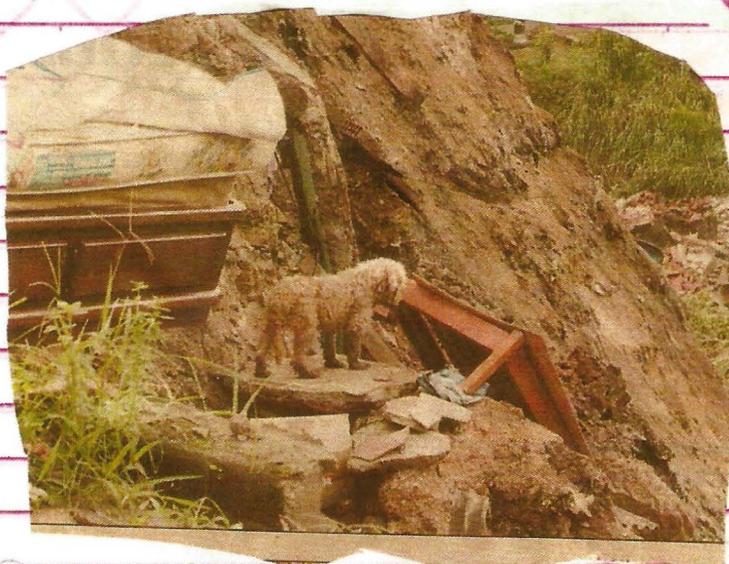
3º



como telefonar para o  
vendedor

Figura 3

4º



O Cachorro agora

Figura 4

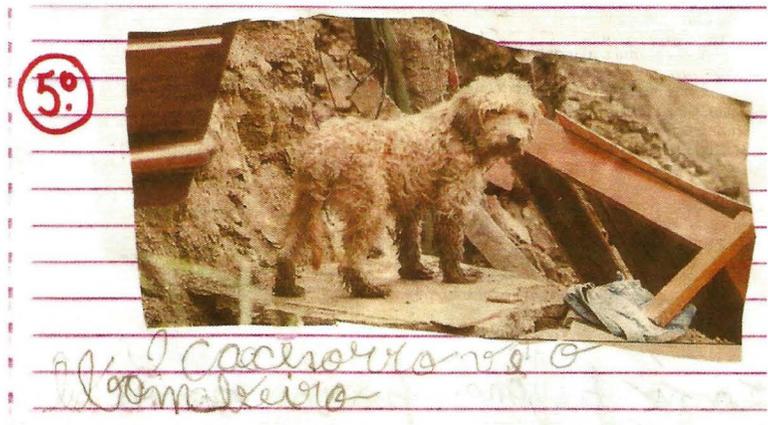


Figura 5

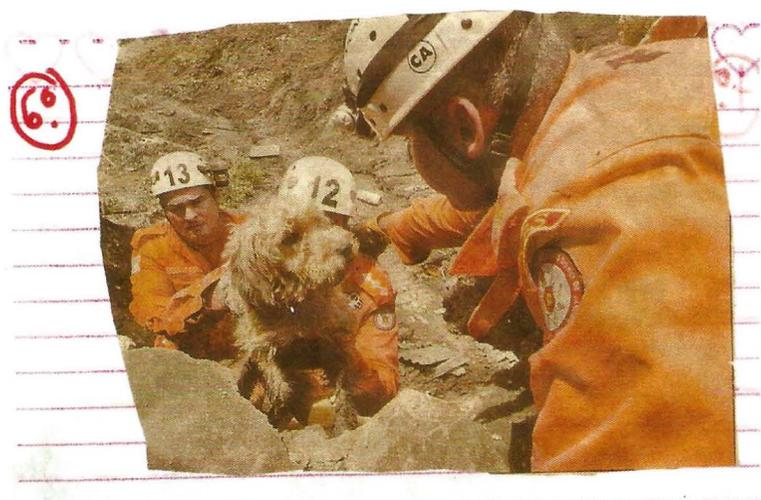


Figura 6

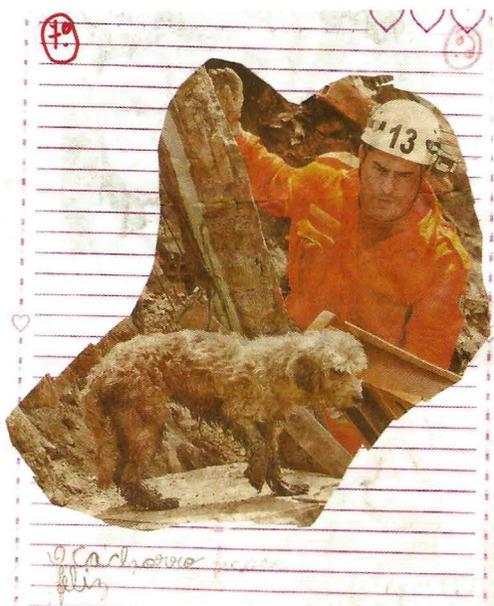


Figura 7