MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - *CAMPUS* PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

AMANDA ESQUINELLI

OS DESAFIOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS

Palmas – TO

2023

AMANDA ESQUINELLI

OS DESAFIOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como exigência à obtenção do título de Licenciado do Curso de Graduação de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas.

Orientadora: Ma. Auricélia Alencar da Silva Fernandes

Palmas – TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

E74d Esquinelli, Amanda
OS DESAFIOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS / Amanda Esquinelli. – Palmas, TO, 2023.
60 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

Orientadora: Ma. Auricélia Alencar da Silva Fernandes

1. Português para alunos surdos. 2. Educação de Surdos. 3. Bilinguismo. I. Alencar da Silva Fernandes, Auricélia. II. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.
Elaborado pelo sistema de geração automatica de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AMANDA ESQUINELLI

OS DESAFIOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como exigência à obtenção do título de Licenciado do Curso de Graduação de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas.

Aprovada em: 31/05/2023.

BANCA EXAMINADORA

_____

Ma. Auricélia Alencar da Silva Fernandes
Professora Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

_____

Ma. Soraia Cristina Blank
Professora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

_____

Esp. Alini Cardoso de Albuquerque Alves
Professora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

Palmas – TO

2023

*A minha **Família** por todo apoio e incentivo recebidos durante esta trajetória para realizar meu objetivo de vida – a conclusão da minha graduação em Letras, rumo a minha profissionalização.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me fortalecer e por traçar o melhor caminho pra mim.

Agradeço a minha mãe, Sônia Regina de Oliveira, por ser pai também, por sempre estar comigo, me dar forças, oportunidades e por nunca ter deixado eu desistir.

Aos meus irmãos de sangue Jefferson Marlon e Jéssica Gomes e aos meus irmãos de coração Filype Melo e Francélio Damasceno que escutaram minhas angústias e expressaram o quanto acreditavam que eu iria conseguir.

Aos meus cunhados Kevin Van Gestel, Letícia Roques e Otávio Alves por sempre me apoiarem, toparem minhas loucuras e por segurarem a minha mão para me ajudar em tudo.

Aos meus amigos Amannda Faustino, Enriky Castro, Felipe Rocha, Gabriel Arruda, Isadora Cabreira, Jackson Pereira, João Bonifácio, Kayo Aurélio, Larissa Stela, Leonardo Morais, Mateus Rocha, Patricia Marinho, Rayanne Lustoza, Samuel Araújo, Sara Nogueira e Sarah Alice que quando eu estava nos piores momentos, ficaram comigo, enxugaram minhas lágrimas e sempre me tiraram sorrisos sinceros.

Ao meu marido, Rômullo Filallepe Alves, por estar comigo nas inúmeras noites sem fim, por me incentivar, por segurar a minha mão e mostrar que eu sou capaz de fazer tudo.

Por fim, não menos importante, aos meus professores, sem eles eu jamais teria chegado aqui, agradeço em especial a Professora Denise Lima, que me ensinou a ser mais confiante e empoderada. Sem os ensinamentos deles eu não seria nem metade da pessoa que sou hoje.

“Como se sabe, a língua além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias linguísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação da língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural."

Lucinda Ferreira Brito

RESUMO

Este estudo teve por objetivo geral analisar os desafios e fatores de aprendizagem no ensino de português como segunda língua para alunos surdos. E por objetivos específicos realizar uma Revisão de Literatura no que se refere a diversidade linguística, educação de surdos, Libras e bilinguismo na sociedade contemporânea; discorrer sobre fatores de aprendizagem na educação de surdos e linguística aplicada ao bilinguismo; bem como identificar os desafios e fatores de aprendizagem preponderantes no ensino da segunda língua para alunos surdos. Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa descritiva explicativa e a de revisão de literatura narrativa. A Revisão de Literatura foi realizada nas bases de dados do Google Acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos CAPES e sites específicos direcionados ao tema em pauta. As principais referências que embasaram o estudo foram: Almeida (org.) (2015); Brito (1995); Salles et al. (2004); Quadros (1997); Quadros e Schmiedt (2006); Perlim e Strobel (2006) dentre outros que também contribuíram para ampliar o tema em debate. Na finalização deste estudo, considera-se que os objetivos inicialmente propostos tenham sido alcançados, haja vista que sendo o tema bastante complexo e cuja prática ainda demanda várias experiências, fica em aberto realização de pesquisas futuras mais abrangentes para enriquecimento do estudo agora iniciado.

Palavras-Chaves: Bilinguismo. Educação de Surdos. Língua de Sinais.

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the challenges and learning factors in teaching Portuguese as a second language to deaf students. And for specific purposes, carry out a Literature Review with regard to linguistic diversity, deaf education, Libras and bilingualism in contemporary society; discuss learning factors in deaf education and linguistics applied to bilingualism; as well as to identify the main challenges and learning factors in second language teaching for deaf students. To achieve the objectives proposed in this work, bibliographical research, explanatory descriptive research and narrative literature review were used. The Literature Review was carried out in the databases of Google Scholar, Scielo and Portal de Periódicos CAPES and specific sites directed to the subject in question. The main references that supported the study were: Almeida (org.) (2015); Brito (1995); Salles et al. (2004); Frames (1997); Quadros and Schmiedt (2006); Perlim and Strobel (2006) among others who also contributed to broaden the topic under debate. At the end of this study, it is considered that the initially proposed objectives have been achieved, given that the subject is quite complex and whose practice still requires several experiments, future more comprehensive research is open to enrich the study now initiated.

Keywords: *Bilingualism. Deaf Education. Sign language.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
ASL	*American Sign Language* (Língua Americana de Sinais)
BSL	*British Sign Language (Língua de Sinais Britânica)*
CM	*Configuração de mão*
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
d.C	Depois de Cristo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENM	Expressões não-manuais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
HSE	*Hausa Sian Language (Nigéria)*
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
JSL	*Japanese Sign Language (Língua de Sinais Japonesa)*
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
L1	Língua Materna ou Libras
L2	Libras – 2ª Língua Português
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIS	*Língua Italiana dei Segni*
LSA	*Lengua de Senas Argentina*
LSA	Língua de Sinais Australiana
LSF	*Langue des Signes Française* (Língua Francesa de Sinais)
LSQ	*Langue des Signes Québecois*
LSUK	Língua de Sinais Urubu Kaapor
M	Movimento
Or	Orientação
PA	Ponto de Articulação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacional
USC	*Lengua de Senas Chilena – (Língua de Sinais Chilena)*

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 11
1.1 Problema de Pesquisa 12
1.2 Objetivos 13
1.2.1 Objetivo Geral 13
1.2.2 Objetivos Específicos 13
1.3 Justificativa 13
2 REVISÃO DE LITERATURA 15
2.1 Diversidade Linguística na Sociedade Contemporânea 15
2.2 Cultura Surda 18
2.3 Educação de Surdos 22
2.3.1 Características das línguas de sinais e modalidades visuoespacial 25
2.3.2 Linguagem e Libras no Desenvolvimento dos Surdos 28
2.4 Linguística Aplicada no Desenvolvimento da Linguagem dos Surdos 33
2.4.1 Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos 35
2.4.2 Bilinguismo: desafios e fatores de aprendizagem na educação de surdos **..... 38**
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 42
3.1 Tipo de Pesquisa 42
3.2 Abordagem do Estudo 43
3.4 Critérios de Inclusão e Exclusão 44
3.5 Forma de Análise 45
3.6 Matriz de Amarração 46
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DO ESTUDO 48
4.1 Bilinguismo: Desafios e Fatores de Aprendizagem para Alunos Surdos 48
CONSIDERAÇÕES FINAIS 52
REFERÊNCIAS 54
APÊNDICES 58

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste estudo, são discutidos os desafios enfrentados por alunos surdos e professores ouvintes de língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem como segunda língua para alunos surdos.

Por isso, acredita-se ser relevante fazer uma revisão de literatura de recorte temporal dos anos de 2012 a 2022, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida em 2022, por meio da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

Assim sendo, inicialmente é feita uma contextualização sobre a educação dos surdos e sua problemática social no mundo atual.

Historicamente, as pessoas surdas eram consideradas pela sociedade como seres diferentes e por assim ser, eram excluídos. Na Grécia antiga, acreditava-se que os surdos eram seres amaldiçoados, marginalizados e – sem acesso a cidadania –, muitos eram mortos. Segundo a crença grega e romana, a existência deles era um castigo para estes pais pagarem por seus pecados.

Em 360 a.C., Sócrates afirmou que os surdos podiam se comunicar com as mãos e com o corpo. E John Beverley (700 d.C.) é considerado pioneiro na educação de surdos por ter sido o primeiro a ensinar uma pessoa surda a falar. Posteriormente, na Idade Moderna, as pessoas surdas passaram a ser distinguidas das pessoas mudas (PORTAL EDUCAÇÃO).

No Brasil, os primeiros registros sobre os surdos datam de 1857, quando o educador francês surdo Hernest Huet fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. A partir desse fato, teve início o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tendo sido reconhecida como meio legal de comunicação e expressão – bem como outros recursos de expressão a ela associados – com a aprovação da Lei Nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002).

Entretanto, vale ressaltar que a trajetória histórica das comunidades surdas tem sido de lutas constantes pelo reconhecimento de sua língua e respeito a sua identidade cultural. Ao longo do tempo, as mudanças da sociedade em relação a visão que se tem das pessoas surdas são cada vez mais, bastante significativas sobre o novo jeito de ver e de ser surdo.

Segundo Perlin e Strobel (2006), ser surdo está diretamente relacionado a sua identificação. Assim sendo, a educação dos surdos deve ser pautada e inserida no respeito a sua cultura, a língua de sinais, e nas orientações fundamentais que despertam a diferença às condições de existência deste grupo social.

O Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos é estratégico ao seu desenvolvimento educacional e a valorização de sua condição multicultural (SALLES et al., 2004).

Nesse sentido, a Libras apresenta todas as características de uma língua, pois além de ter sua própria estrutura gramatical tem um sistema linguístico de natureza visual-motora. No entanto, esta língua não é suficiente para o processo ensino-aprendizagem dos surdos, pois eles devem aprender a se comunicar também através da escrita (SALLES et al., 2004).

Em razão disso, o reconhecimento da Libras pode possibilitar o desenvolvimento das pessoas surdas em seus aspectos cultural, econômico e social; e de modo especial, a reivindicação de suas comunidades quanto ao direito de usar sua língua.

Nesse sentido, observa-se que nas últimas décadas tem-se ampliado a divulgação da Língua de Sinais nas diversas plataformas digitais, programas televisivos e a presença de um intérprete desta língua nas entrevistas de personalidades públicas.

Esta ampla exposição da língua pode estar contribuindo para as instituições adotarem o ensino bilíngue na educação dos surdos; pois neste modelo de ensino, a primeira língua será a Libras, dando suporte ao aprendizado da segunda língua, na modalidade escrita; pois sendo visual, é mais acessível a estes alunos (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

1.1 Problema de Pesquisa

Na avaliação de Salles et al. (2004), a modalidade de ensino visuoespacial é o canal perceptual adequado para as pessoas surdas adquirirem sua linguagem; haja vista que tal método têm implicações significativas em seu desenvolvimento cognitivo, em sua afirmação social e realização pessoal.

Diante desta realidade, este trabalho teve por objeto de estudo a educação de surdos e o bilinguismo. E como problema de pesquisa averiguar:

Quais os fatores de aprendizagem preponderantes no ensino de português como segunda língua para alunos surdos?

Para responder ao problema de pesquisa foram elaborados os seguintes objetivos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os desafios e fatores de aprendizagem no ensino de português como segunda língua para alunos surdos.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Realizar uma Revisão de Literatura no que se refere a diversidade linguística, educação de surdos, Libras e bilinguismo na sociedade contemporânea;
- ✓ Discorrer sobre fatores de aprendizagem na educação de surdos e linguística aplicada ao bilinguismo;
- ✓ Identificar os desafios e fatores de aprendizagem preponderantes no ensino da segunda língua para alunos surdos.

1.3 Justificativa

A ideia da realização deste estudo surgiu inicialmente a partir de observações cotidianas durante convívio social com pessoas surdas em uma época que utilizávamos o mesmo transporte público. Durante estas viagens eles sempre me envolviam em suas conversas e falavam sobre sua vida na escola e como era difícil para um surdo tirar uma simples carteira de motorista.

A partir desta breve experiência aumentou ainda mais o desejo que eu já tinha de ampliar conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais; que embora tenha alcançado ampla divulgação nos últimos anos com seu reconhecimento na legislação, vivemos em uma sociedade cada vez mais plural e diversa; o que demanda muitos estudos e ações para melhorar a educação dos surdos.

Em razão do exposto, torna-se recomendável, portanto, a inclusão social de todos os indivíduos em suas devidas especificidades. Neste sentido, a cultura surda e as comunidades surdas têm exercido um papel preponderante para dar visibilidade e respeito as pessoas surdas.

A realização deste estudo é de relevância acadêmica e social pois possibilita aos futuros profissionais de educação a discussão de questões pertinentes a educação de surdos; bem como ampliar conhecimentos sobre os desafios e fatores de aprendizagem no ensino da segunda língua para alunos surdos.

Além disso, sua realização pode contribuir para a produção do conhecimento científico e no desenvolvimento de pesquisas futuras sobre o tema.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, é apresentado a base teórica que orientou o desenvolvimento deste estudo; que se constituiu basicamente de artigos e pesquisas científicas realizadas por alguns estudiosos da educação de surdos e o ensino de português como segunda língua, tais como: Bakhtin (1972), Campos (2017), Salles et al. (2004) com o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, dentre outros pesquisadores cujos estudos foram e são de grande relevância para o conhecimento, desenvolvimento e a valorização da cultura surda na sociedade.

Como pressupostos teóricos, este trabalho discutirá autores e conceitos que transitam nas seguintes áreas: diversidade, linguística, cultura surda, bilinguismo, aquisição do português como segunda língua para alunos surdos, além de formação, estratégias e práticas docente direcionadas a educação de surdos.

2.1 Diversidade Linguística na Sociedade Contemporânea

Ao discorrer sobre diversidade linguística na contemporaneidade, inicialmente, é recomendável uma breve conceitualização de língua e linguagem.

Para Santomauro (2018), a linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e várias das suas manifestações, como a pintura, a música e a dança.

Enquanto, a língua é um conjunto organizado de sons e gestos; que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade, e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (SANTOMAURO, 2018).

As pesquisas de Charles Darwin sobre a origem das espécies indicam que a linguagem se originou da convergência de inúmeros desenvolvimentos evolutivos; haja vista que tal fenômeno está relacionado com o surgimento do ser humano na Terra. Assim, o uso contínuo e o desenvolvimento da linguagem contribuíram sobre a própria mente, tornando-a em condições de formular longas cadeias de pensamento (DARWIN, 1974).

Corroborando com as teorias de Darwin (1974), Salles et al. (2004) explica que que todo ser humano, durante sua vivência numa comunidade linguística, fala no mínimo uma língua, ou seja, sua língua materna. Esta língua é aprendida rapidamente até os cinco anos de idade, em estágios com características idênticas entre as comunidades linguísticas.

E independentemente de quão diversa seja a experiência linguística e as condições sociais do indivíduo em que se desenvolve o processo de aquisição; as crianças aprendem língua facilmente, assim como aprendem a andar.

Muito embora, ninguém ensine tais habilidades a uma criança (a língua e a andar); aprender a ler ou aprender a andar de bicicleta é diferente. Pois, essas atividades estão relacionadas a habilidades cognitivas, em condições normais.

Enquanto, aprender uma língua e andar de bicicleta pode acontecer, inevitavelmente, as duas últimas (ler e andar de bicicleta) podem não ser desenvolvidas e até mesmo continuarem desconhecidas pelo indivíduo, sem que seja considerado um distúrbio (FROMKIN; RODMAN, 1993).

Estudos sobre problemas de linguagem, reconhecem que se o estado cognitivo inicial da criança for inexistente, é recomendável atribuir estímulos incessantes (rico); e se o estímulo for pobre, incompleto e apresentar ruído, então o estado cognitivo inicial é rico (ROBERTS, 1997).

Desta maneira, ao constatar que as crianças têm o domínio da língua em um curto prazo, sem esforço e com poucos erros; Chomsky (1998), concluiu que o ser humano é dotado de um estado cognitivo inicial rico, complexo, uma faculdade cognitiva inata de linguagem, uma verdadeira propriedade da espécie, codificada como uma herança genética humana.

Segundo Chomsky (1998), o conhecimento linguístico tem características definidas, ou seja, formas e significados não-autorizados na língua, mas codificado na gramática dessa língua por meio de restrições que determinam as línguas possíveis. Presume-se assim, que a criança pode formular a partir de sua experiência linguística.

Nesse contexto, Salles et al. (2004) discorre que a vitalidade de uma língua está diretamente relacionada a sua utilização efetiva, em nível nacional e mundial. Quanto mais uma língua for utilizada, mais viva ela se torna; e o contrário também acontece, quanto menos utilizada, mais ela é ameaçada de extinção. Ou seja, o uso social da língua é que determina seu grau de revitalização.

A utilidade de uma língua pode ser observada no interior das instituições sociais que atendem às necessidades de uma coletividade; formando assim territórios sociais indispensáveis ao seu funcionamento.

Concretamente, estes territórios são identificados como: “o familiar, o religioso, o administrativo, o educativo, o científico, o técnico, o econômico, o jornalístico, o linguístico, e de espaços mais abstratos, como o território político” (SALLES et al., 2004, p. 26).

Assim sendo, território refere-se a patrimônio, no sentido de soberania, ou seja, uma identidade coletiva que faz referência a país, nação e pátria de um povo, delimitado geograficamente para formar um Estado.

Nesse contexto, a língua é o patrimônio de uma nação; sendo, portanto, recomendável uma política de idioma direcionada a pluralidade de línguas em situação comum no mundo. A oficialização de uma língua desempenha um papel unificador internacional, mas não significa necessariamente, uma força coercitiva para eliminar línguas se a comunidade de fala não o permitir.

Durante o século XX, houve comunidades de línguas que sofreram proibições deliberadas e agressivas; como o catalão, na Espanha, e o português, no Timor Loro Sae. Além de resistir, estas línguas foram oficialmente reconhecidas (HAUY, 1989).

Outro fato a ser destacado é que desde a globalização da economia, as transações comerciais no mercado internacional são feitas por meio da língua oficial do respectivo País. Este protocolo é recomendado devido a supranacionalidade e as decisões políticas e econômicas envolvidas nestas negociações (SALLES et al., 2004).

No entanto, na prática, os povos estão inseridos num amplo debate sobre o multiculturalismo[1]; ou seja, de respeito a diversidade e pluralidade cultural que favorece o diálogo e uma cultura de paz. E cabe aos Estados (Nação) regularizar suas políticas linguísticas nacionais no âmbito do novo contexto mundial; bem como criar uma firme política de ensino e de aprendizagem das línguas (língua) (BAVARESCO; TACCA, 2016).

---

[1] **Multiculturalismo**: valorização da diversidade cultural dos povos e/ou nações objetivando eliminar preconceitos e estereótipos que foram construídos historicamente, buscando assim formar uma sociedade alicerçada no respeito e na dignidade do outro com suas diferenças (BAVARESCO; TACCA, 2016).

Em um espaço linguístico, pode-se identificar no mínimo dois modos de convivência do fenômeno. Um individual, onde um indivíduo é plurilíngue e utiliza várias línguas ou vive entre várias línguas, e em outro grupo social, onde, numa mesma comunidade multilíngue, coexistem várias línguas. Seja qual for a situação, normalmente, o indivíduo acaba optando, pela língua com a qual preenche uma função identitária (SALLES et al., 2004).

Ao avaliar porque a língua ocupa uma função identitária, Calvet (2001), explica que a identidade é o grande diferencial, que surge apenas diante de outra, do diferente, e ela pode então variar quando muda a outra.

Nesse contexto, vale ressaltar que no eixo da comunicação transnacional, na Europa, o português é a língua de trabalho da União Europeia. Esta ação acontece em vários territórios com metas direcionadas à preservação, à difusão, ao ensino e à aprendizagem das línguas oficiais e nacionais dos Quinze[2]. Na América do Sul, o português e o espanhol são línguas oficial do Mercosul (SALLES et al., 2004).

Além disso, o português é língua de dois importantes mercados econômicos e, na escala da quinta língua mais falada do mundo, está concentrado em praticamente duas áreas geográficas distintas, que são, de maneira efetiva, focos de difusão: Portugal e Brasil.

Após discorrer sobre a diversidade linguística e os aspectos da língua e linguagem, a temática seguinte será uma abordagem sobre a cultura surda.

2.2 Cultura Surda

Ao discorrer sobre a cultura surda, Salles et al. (2004) explica que os ouvintes acreditam que ser ouvinte é melhor que ser surdo. Para eles, ser surdo é o resultado da perda de uma habilidade disponível para a maioria das pessoas. Mas, essa visão é apenas uma questão de mero ponto de vista.

Seguindo-se esta linha de raciocínio, a cultura surda diz respeito ao jeito da pessoa surda entender o mundo e de modificá-lo para “torná-lo acessível e habitável

[2] Países da União Europeia: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda, Portugal, Reino Unido e Suécia (SALLES et al., 2004).

ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas” (STROBEL, 2008, p. 30).

Sintetizando, a cultura surda está relacionada a língua, as ideias, as crenças, aos costumes e os hábitos de povo surdo.

Assim sendo, as identidades surdas são elaboradas a partir das representações possíveis de sua cultura, que conforme Perlin (2004) destaca, elas vão se moldando se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito.

> E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (PERLIN, 2004, p. 77).

Nesse contexto, Padden e Humphires (2000), explicam a diferença entre cultura e comunidade. Enquanto, a cultura refere-se a um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; a comunidade é um sistema social geral, composto por um grupo de pessoas que vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

Corroborando com estes conceitos, Strobel (2008) lembra que a Comunidade Surda é formada por pessoas surdas e por ouvintes, ou seja, os familiares dos surdos, os intérpretes, professores, amigos e voluntários; envolvidos com a causa deste grupo social em uma determinada localização.

Nesse sentido, Salles et al. (2004) lembra que uma comunidade se constitui, integra e identifica seus membros lhes dando sentimento de pertencimento e de identidade. Assim sendo, a missão principal de uma cultura surda é ajudar a construir uma identidade das pessoas surdas.

Em função disso, a cultura surda está diretamente relacionada com a sua questão identitária. Além disso, uma pessoa surda estará mais ou menos próxima da cultura surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade.

De acordo com Perlin (1998), a identidade da cultura surda pode ser classificada como: identidade flutuante, identidade inconformada, identidade de transição, identidade híbrida e identidade surda.

Na identidade flutuante, o surdo busca se parecer com o ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte. Já na identidade inconformada, o

surdo não consegue se conectar com a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna.

Em relação a identidade de transição, Perlim (1998) esclarece que como o contato dos surdos com a comunidade surda é tardia, geralmente, eles passam da comunicação visual-oral (truncada) para a comunicação visual sinalizada. Ou seja, o surdo passa por um conflito cultural.

A identidade híbrida diz respeito aos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdeceram e por isso terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral; enquanto a identidade surda, é aquela na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais.

Para Perlim (1998), os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem como indivíduos capazes e culturais, cuja formação de identidade geralmente acontece em espaços culturais surdos.

Estudiosos como Salles et al. (2004, p. 41) ressaltam que “a preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança”. É por meio desta interação social, surdo-surdo, que estas pessoas vão encontrar histórias e problemas idênticos aqueles relacionados principalmente a comunicação em seu dia a dia, seja em casa ou na escola.

Por meio desta vivência social, os surdos encontram sua identidade e surgem a Comunidade Surda e as associações de surdos, onde se relacionam, agendam encontros em diversos locais da cidade como bares ou *shoppings*. É nessa comunidade que os surdos se encontram para discutir o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho, ao bem-estar de todos.

É nesta vivência que são organizados os movimentos surdos cuja principal característica é a resistência surda ao ouvintismo[3] e a ideologia ouvinte. São nestas comunidades e associações que os surdos atuam politicamente para terem seus direitos linguísticos e de cidadania reconhecidos (SKLIAR, 1998).

> Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma das suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais nos últimos quinze

[3] Ouvintismo: “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo é obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p.151). O termo é uma referência a imposição socioeducacional-cultural e política que o surdo sofre(u) sob a dominação dos ouvintes que se acham no direito de determinar o que é melhor para ele.

> anos. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Libras. Entre elas, citamos os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros (QUADROS, 2006, p. 142).

Desta maneira, a cultura surda atua a partir da diferença e do seu reconhecimento político. Tanto assim, que no Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)[4] é um dos espaços construídos pelos surdos, onde discutem ideias, concepções, significados, valores e sentimentos que surgem:

> [...] no Teatro Surdo, no Humor Surdo, na Poesia Surda, na Pintura Surda, na Escultura Surda e diversas manifestações culturais e artísticas, sem a interferência de ouvintes, que refletem peculiaridades da Visão Surda do mundo e envolvem questões de relacionamento, educação, entre outras (SKLIAR, 1998, p.151).

Desta maneira, torna-se relevante caracterizar a cultura surda como multicultural, haja vista que a comunidade surda compartilha com a comunidade ouvinte do mesmo espaço físico e geográfico, alimentação, vestuário e de outros hábitos e costumes, mas em sua essência mantém aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas do cotidiano do mundo ouvinte (FELIPE, 2001).

Além destes aspectos, vale ressaltar que os surdos possuem história de vida e pensamentos diferenciados; bem como uma língua gestual, que gera uma modalidade visual-espacial e que implica em uma visão de mundo, em muitos aspectos, diferente da que partilha a comunidade ouvinte, com sua língua de modalidade oral, cuja substância é o som.

Nesse sentido, as pessoas surdas possuem “uma forma peculiar de apreender o mundo que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições socio-interativas” – cultura surda (FELIPE, 2001, p. 38).

Os principais meios de integração das comunidades surdas no Brasil são: a LIBRAS, os esportes e interações sociais dos surdos na FENEIS, nas suas respectivas associações e na Confederação Brasileira de Desportos de Surdos

---

[4] FENEIS: entidade não-governamental, sediada no Rio de Janeiro e com filiais em vários estados, dentre os quais: Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal. Disponível em: <http://www.feneis.com.br> Acesso em: 05/abr./2023.

(CBDS), entidade que promove a integração entre os surdos por meio dos esportes e do lazer e comporta seis federações desportivas e, aproximadamente, 58 entidades, entre associações, clubes, sociedades e congregações, em várias capitais e cidades do interior (FELIPE (2001).

Além destas ações, os surdos também participam ativamente de fóruns pelos direitos humanos, onde são discutidos temas referentes à educação, ao trabalho, à saúde e à participação política dos surdos.

2.3 Educação de Surdos

Historicamente, os surdos eram considerados seres diferentes e por isso, socialmente excluídos e condenados ao esquecimento. Na Grécia antiga, acreditava-se que os surdos eram seres amaldiçoados, marginalizados e – sem acesso a cidadania –, muitos eram mortos. Segundo a crença grega e romana, a existência deles era um castigo para estes pais pagarem por seus pecados. Ao longo de sua trajetória, os surdos foram maltratados e vistos com descrédito, preconceito e como loucos.

Em 360 a.C., Sócrates afirmou que os surdos podiam se comunicar com as mãos e com o corpo. E John Beverley (700 d.C.) é considerado pioneiro na educação de surdos por ter sido o primeiro a ensinar uma pessoa surda a falar. Posteriormente, na Idade Moderna, as pessoas surdas passaram a ser distinguidas das pessoas mudas (PORTAL EDUCAÇÃO).

Os primeiros educadores de surdos datam do século XVIII: o alemão Samuel Heineck (1729-1970), o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789) e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806). Estes professores desenvolveram diferentes metodologias para alunos surdos (SKLIAR, 1998).

Em 1880, aconteceu em Milão, na Itália, o Congresso Internacional de Surdo Mudez, quando então foram apresentados os seguintes temas: o método oral seria o mais adequado na educação do surdo; e somente através da fala o indivíduo surdo poderia alcançar seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Em razão disso, o domínio da língua oral tornou-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária (SALLES et al., 2004).

Segundo Skliar (1998) do século XVIII até a primeira metade do século XIX, já eram comuns as experiências educativas com a Língua de Sinais. E de 1880 aos dias atuais, a visão predominante é de que a educação dos surdos se reduz à língua oral.

Os primeiros registros sobre pessoas surdas no Brasil datam de 1857, quando Hernest Huet, o educador francês surdo, fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857.

A partir de então, teve início o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tendo sido reconhecida como meio legal de comunicação e expressão – bem como outros recursos de expressão a ela associados – com a aprovação da Lei Nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a Constituição de 1988 foi a primeira legislação a contemplar e educação dos surdos promovendo o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Cap. 3, Seção I, item III) (BRASIL, 1988).

Segundo Mussato e Cameschi (2020), na Constituição de 1967 não existia nenhuma referência aos direitos dos surdos. Em razão disso, muitas ações foram realizadas no País no sentido de promover a educação inclusiva, como aconteceu com o movimento mundial sobre Educação para Todos, que teve por objetivo estabelecer um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem escolar.

Este plano foi aprovado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, resultando grande impacto no Brasil (UNICEF/BRASIL, 1990).

Posteriormente, oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais se reuniram em Salamanca, na Espanha, em 1994 reafirmando o compromisso com a Educação para Todos, quando foi estabelecido um documento com ‘Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência’ e assinado a Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca, como ficou conhecida em 1994, confere aos países participantes a obrigação de assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional das (MUSSATO; CAMESCHI, 2020).

No que se refere às pessoas surdas usuárias de língua de sinais, a Declaração de Salamanca estabeleceu o seguinte:

> 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Conforme Dallan (2013, p. 58), “embora a participação brasileira [na Conferência Mundial sobre Educação para Todos] não tenha sido proveitosa”, o Brasil assumiu vários compromissos visando à elaboração de medidas emergenciais para o atendimento educacional para todas as pessoas.

Assim, em 1996, a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicavam perspectivas governamentais e legislativas para a educação de surdos no capítulo dedicado à inclusão e às escolas de surdos.

Isso leva, em seguida, o Estado de Mato Grosso do Sul a reconhecer por meio da Lei Estadual nº 1.693, de 12 de setembro de 1996, a estabelecer, em seu artigo 1º, que “Art. 1º Fica reconhecida oficialmente pelo Estado de Mato Grosso do Sul a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente” (MATO GROSSO DO SUL [Estado], 1996).

Antecipando-se à tendência nacional, o Estado, então, incluiu, em seu quadro de profissionais da educação, pessoas capacitadas no uso da língua de sinais para o atendimento aos estudantes surdos, dentro de um modelo de comunicação total, que englobava a Libras, treinos de audição, fala e recursos visuais diversos (ALBRES, 2011).

Entretanto, vale ressaltar que a trajetória histórica das comunidades surdas tem sido de lutas constantes pelo reconhecimento de sua língua e respeito a sua identidade cultural. Atualmente, a sociedade tem uma visão bastante significativa sobre o novo jeito de ver e de ser surdo. Neste contexto, o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos é estratégico ao seu desenvolvimento educacional e a valorização de sua condição multicultural.

Na visão de Perlin e Strobel (2006), ser surdo está diretamente relacionado a sua identificação. Em razão disso, a educação dos surdos deve ser pautada e inserida

no respeito a sua cultura, a língua de sinais, e nas orientações fundamentais que despertam a diferença às condições de existência deste grupo social.

Tanto assim, que houve uma mudança cultural da sociedade sobre a visão das pessoas surdas; que evoluiu, principalmente em detrimento do alcance e da visibilidade que as políticas públicas e programas governamentais deram para este grupo social, nas últimas décadas.

2.3.1 Características das línguas de sinais e modalidades visuoespacial

A principal característica das línguas de sinais é que essas línguas utilizam a modalidade visuoespacial, que se diferencia da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais. Essa oposição de modalidades está relacionada a essência do conceito de linguagem, suas propriedades e manifestações (SALLES et al., 2004).

Muito embora, o canal visuoespacial não seja o preferido pela maioria das pessoas para o desenvolvimento da linguagem (grande parte das línguas naturais são orais-auditivas); no entanto, “esta é a alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas desprovidas do oral” (BRITO, 1995, p. 11).

Além disso, a Língua Brasileira de Sinais possui uma completude linguística idêntica a qualquer outra língua oral, já que dispõe de todos os níveis linguísticos: fonológicos, sintáticos e semânticos. O nível fonológico é demonstrado por meio de três parâmetros maiores, que são: Configuração das Mãos, Movimento e Ponto de Articulação, além de três parâmetros menores, Região de Contato, Orientação das Mãos e Disposição das Mãos (BRITO, 1995).

Ao discorrer sobre o contraste entre as modalidades visuoespacial e oral-auditiva, Salles et al. (2004) destaca na constituição do signo linguístico, a relação entre o significante (imagem acústica /fônica) e o significado é arbitrária, ou seja, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Uma característica das línguas de sinais é que, muitos sinais têm forte motivação icônica, diferente das línguas orais.

Assim sendo, o contraste entre as modalidades visuoespacial e oral-auditiva se explica em função do canal perceptual:

> [...] na modalidade visuoespacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz sequências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais (SALLES et al., 2004, p. 83-84).

Outro aspecto ressaltado por Salles et al (2004) refere-se à simultaneidade na realização de categorias linguísticas. Ou seja, os mecanismos simultâneos são produtivos nas línguas de sinais, diferentemente das línguas orais, em que os mecanismos são primordialmente sequenciais. Entretanto, verifica-se que:

> [...] a codificação da atitude do falante em relação ao que está sendo descrito, em particular a distinção entre os tipos frasais-declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo (diretivo/ optativo/ exortativo) ilustra uma situação em que a simultaneidade se manifesta em ambas as modalidades: em línguas de sinais, são utilizadas marcas não-manuais, como expressões fisionômicas e movimentos do pescoço, em sincronia com o movimento manual, enquanto em línguas orais, é utilizada a modulação do contorno melódico (entoação e intensidade) da cadeia linguística, em sincronia com os segmentos fônicos.

Desta maneira, traços suprassegmentais, como o contorno melódico e a intensidade, nas línguas orais, e as expressões faciais e o ritmo, nas línguas de sinais, são encontrados em ambas as modalidades, o que leva à observação, de que devem ser analisados “como parte do que é central à gramática de uma língua e não apenas enquanto fator para-linguístico ou periférico” (BRITO, 1995, p. 12).

Em relação aos recursos expressivos das línguas de sinais, normalmente os sinais não expressam o significado completo do discurso. Ou seja, o significado é determinado por aspectos relacionados a interação dos elementos expressivos da linguagem. Durante a conversação, o receptor determina a atitude do emissor em relação ao que ele produz (QUADROS, 1995).

Além disso, os surdos usam a expressão facial e corporal para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar e assim por diante. Alguns estudos investigam a hipótese de que essas expressões codificam propriedades gramaticais de categorias funcionais da estrutura oracional.

Muitas características podem ser apontadas no contraste entre línguas orais-auditivas e línguas visuoespaciais. Assim sendo, os universais linguísticos encontrados nas línguas orais são também identificados nas línguas de sinais, associando características sociolinguísticas e funções pragmáticas e discursivas

semelhantes. Ou seja, as línguas que utilizam a modalidade visuoespacial são manifestações da faculdade de linguagem tanto quanto as que utilizam a modalidade oral-auditiva (QUADROS, 1995).

Nesse sentido, a investigação das propriedades das línguas de sinais abre novos horizontes para o entendimento das línguas naturais e da cognição humana, além de propiciar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitam a socialização das pessoas surdas; bem como a afirmação de seus valores culturais.

Os estudos de Fromkin e Rodman (1993) sobre universais linguísticos e as línguas de sinais apresentam um conjunto de características que são encontradas tanto nas línguas que utilizam a modalidade oral-auditiva como também observadas nas línguas que utilizam a modalidade visuoespacial.

Segundo Fromkin e Rodman (1993), estas características estão agrupadas em cinco grupos:

a) Onde houver seres humanos, haverá língua(s).

As Línguas de sinais nos cinco continentes são as seguintes: Língua Gestual Portuguesa (LGP); *American Sign Language* – Língua Americana de Sinais *(ASL)*; *British Sign Language – Língua Britânica de Sinais (*BSL); *Hausa Sian Language* (Nigéria) (HSE); *Japanese Sign Language (*JSL); LIBRAS/LSB - Língua de Sinais Brasileira; *Língua Italiana dei Segni (*LIS); *Lengua de Senas Argentina (*LSA); Língua de Sinais Australiana (LSA); *Langue des Signes Française (*LSF); *Langue des Signes Québecois (*LSQ); Língua de Sinais Urubu Kaapor[5] (LSUK); *Lengua de Senas Chilena (*USC).

b) Não existe línguas primitivas. Todas as línguas são igualmente complexas e igualmente capazes de expressar qualquer ideia. O vocabulário de qualquer língua pode ser expandido a fim de incluir novas palavras para expressar novos conceitos. Todas as línguas mudam ao longo do tempo. O que pode verificar de sinais de LIBRAS que mudaram na diacronia:

c) As relações entre sons e significados das línguas faladas e entre os gestos (sinais) e os significados das línguas de sinais são em sua maioria arbitrários. Em

[5] Urubu-Ka'apor é uma tribo indígena que vive no estado do Maranhão. A Língua de Sinais Urubu Kaapor é da família Tupi-Guarani, não é falada por nenhuma outra tribo ou povo, exceto como segunda língua. Segundo o site Libras, esta língua pode ter sido influenciada pela língua geral amazónica, z língua oiampi e as línguas caribes setentrionais. Disponível em: <https://www.libras.com.br/urubu-kaapor> Acesso em: 12/mai./2023.

línguas de sinais, é reconhecida a motivação icônica de muitos sinais. No entanto, existem também sinais imotivados:

d) Todas as línguas humanas utilizam um conjunto finito de sons discretos (ou gestos) que são combinados para formar elementos significativos ou palavras, os quais por sua vez formam um conjunto infinito de sentenças possíveis. Todas as gramáticas contêm regras de um tipo semelhante para formação de palavras e sentenças (FROMKIN; RODMAN, 1993).

e) Toda língua falada inclui segmentos sonoros discretos, como p, n, ou a, os quais podem ser definidos por um conjunto de propriedades ou traços. Toda língua falada tem uma classe de vogais e uma classe de consoantes. Línguas de sinais apresentam segmentos discretos na composição dos sinais (FROMKIN; RODMAN, 1993).

Na avaliação de Brito (1995, p. 35), “as línguas de sinais exibem a dupla articulação, isto é, unidades significativas ou morfemas, constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significado ou fonemas”. As unidades constitutivas do sinal são: Configuração de mão (CM); Ponto de articulação (PA); Movimento (M); Orientação (Or); Expressões não-manuais (ENM).

2.3.2 Linguagem e Libras no Desenvolvimento dos Surdos

O ensino de Libras como segunda língua (L2), durante longo período, foi instrumentalizado por meio de cursos básicos de Libras, ofertados pelas comunidades surdas do Brasil. Contudo, em 2002, a Lei n.º 10.436, que regulamentou a Libras, em seu Art. 4º, especifica:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p. 1).

Assim sendo, a Libras foi instituída como um componente curricular e três anos após esse preceito legal, foi sancionado o Decreto para regulamentar essa normatização, que todos os cursos de licenciatura são, em si, cursos de formação de

professor, e neste sentido, o componente curricular Libras se torna obrigatório. Em relação aos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a Libras constitui-se como componente curricular optativo (Art. 3º § 1º e 2º, Cap. II) (BRASIL, 2002).

Segundo Salles et al. (2004, p. 73), durante a aquisição da língua materna (ou L1), três propriedades se destacam:

- ✓ *Universalidade:* refere-se ao fato de que, em condições normais, todas as crianças adquirem uma língua natural;
- ✓ Uniformidade: relaciona-se às semelhanças no processo de aquisição a despeito das consideráveis diferenças nos estímulos do ambiente;
- ✓ *Rapidez:* que se define em comparação com a manifestação de outras habilidades como o raciocínio com números, entre outras.

Ao discorrer sobre estas propriedades da aquisição da língua materna, Salles et al. (2004) ressalta que a aquisição da linguagem não é um processo de tentativa e erro ou mesmo de imitação, mas a expressão de um conhecimento linguístico inato, ou seja, a faculdade de linguagem diante da exposição a dados linguísticos primários.

Em relação à aquisição de segunda língua (ou L2), uma das possibilidades comparativas seria como aprender a dirigir veículo ou tocar violão; habilidades estas que normalmente são aprendidas por meio de instruções e/ou estratégias de resolução de problemas, não em função de capacidades de domínio específico, como na aquisição de L1 (LICERAS,1996; SALLES et al., 2004).

Desta maneira, o processo de aprendizagem por meio de resolução de problemas explicaria as principais características que se sobressaem na aquisição de L2 que são: a falta frequente de êxito; a variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias e nos objetivos; a fossilização[6]; a indeterminação das intuições (em relação ao que é permitido ou não na gramática alvo) e a influência dos fatores afetivos (LICERAS,1996; SALLES et al., 2004).

Entretanto, na perspectiva de White (1989), o fato de que os falantes não-nativos sejam capazes de adquirir propriedades da segunda língua embora não tenham sido suficientemente especificadas nos dados a que são expostos, ou da

[6] Fossilização: um fenômeno que não ocorre na aquisição de L1 e que consiste na estabilização do processo em certos estágios com a obtenção de certos objetivos comunicativos (LICERAS, 1996).

própria língua materna, não se trata apenas de aprendizagem por resolução de problemas (WHITE, 1989).

As pesquisas desenvolvidas por vários estudiosos dentre os quais Liceras (1996), indicam que as diferenças na aquisição de L1 e L2 apresentam relevantes fatores como personalidade, socialização, motivação e outros aspectos afetivos e psicossociais. Muito embora, não se exclua a teoria de que exista um sistema mental de domínio específico, a faculdade da linguagem[7], que determina a aquisição de L2.

Nesse sentido, os estudos sobre os problemas e fenômenos podem estar inseridos em diferentes investigações científicas conforme explica Salles et al. (2004, p. 75):

> Uma hipótese de trabalho que se distingue crucialmente da abordagem gerativa é a de que a cognição humana envolve processos de domínio geral, biologicamente determinados. É o caso do construtivismo piagetiano, no qual o indivíduo (ou aprendiz) é visto como o construtor ativo de informação a partir de um conjunto de reflexos e de três processos funcionais básicos: a assimilação, a acomodação e o equilíbrio.

Nesse contexto social, vale ressaltar que o meio ambiente social é o maior influenciador da existência humana; sendo a família a primeira instituição social a exercer forte influência na formação do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento.

Desde o seu nascimento, a criança vive dentro de casa com os familiares. Assim sendo, é neste ambiente, quando os pais precisam se comunicar e interagir com as crianças surdas; que elas aprendem os primeiros sinais e a escrever e/ou fazer mímicas. Para estas crianças, o bilinguismo tem início dentro de casa sendo depois levadas às escolas, ou seja, a língua de sinais já existe antes mesmo das pessoas surdas irem às escolas, igrejas ou trabalhos.

Na avaliação de alguns estudiosos como Campos (2017, p. 45), o português pode ser considerado a língua de herança das pessoas surdas pelo fato de ser o "idioma que os pais decidem transmitir aos filhos como parte de seu legado cultural, dos princípios e valores da família".

---

[7] O conhecimento inato que a espécie humana possui para adquirir a língua materna, ou seja a Gramática Universal (GU) é um termo criado por Noam Chomsky para se referir a este conhecimento inato (GRÉDIS, 2016).

Conforme supracitado, é dentro de casa que começa a linguagem de todas as crianças, seja ela surda ou ouvinte. Por isso, cabe aos pais decidirem qual será a língua materna dos seus filhos, portuguesa ou Libras.

Assim sendo, torna-se necessário explicar aos surdos o conceito de língua herança durante o ensino da segunda língua. O estudo da segunda língua (escrita) é muito importante para estes alunos; pois, além de promover o acesso à cultura da humanidade por meio dos livros, legendas de filmes e obras artísticas, também proporciona aos surdos melhor entendimento da "Língua Portuguesa sob um novo prisma, compreendendo também a perspectiva linguística do nativo da língua" (CAMPOS, 2017, p. 46).

Nesse contexto, a língua portuguesa não é a primeira língua dos surdos, mas sua língua de herança; haja vista que em sua convivência social este indivíduo acabará por aprender português; já que a maioria dos surdos, são filhos de pais ouvintes e que estudam em escolas que trazem apenas o idioma pátrio como primeira língua (CAMPOS, 2017).

No entanto, para os surdos a realidade é diferente, pois como o português é sua segunda língua, o método tradicional se torna quase impossível para o surdo. Assim sendo, a sua língua materna se torna a Libras ou caso no início, a criança ainda não conheça a Língua de Sinais e nem a escrita do português, sua comunicação será através de mímicas. É por esse motivo que a Libras é importante, não apenas para todos os surdos, mas para toda a população.

Existem diversos casos de alunos surdos que frequentemente são denunciados pelos meios de comunicação, os quais ingressam na faculdade, mas acabam desistindo pela falta de estrutura da instituição para atender as demandas necessárias para que o aluno surdo consiga estudar.

Em 2017, um aluno que obteve nota 1000 (mil) na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acabou desistindo de ingressar na universidade, por não ter conhecimento da Libras, que deveria ser a sua língua materna ou deveria conhecer como sua segunda língua (TENETE, 2017).

> Surdo que fez redação nota mil no Enem passa em 1º lugar, mas deixa cursos por falta de acessibilidade. Na PUC-Rio e na UFRJ, Bernardo Lucas Piñon de Manfredi não pôde acompanhar as aulas por não haver quem fizesse leitura labial. Ele sonha em se formar em história ou filosofia (TENETE, 2017, p. 01).

Na contramão do aluno supracitado, que desistiu por não ter conhecimento de Libras está o caso do universitário Caio Lúcio Ferreira Cascaes, 28 anos, que acabou desistindo do curso de graduação pelo fato de ser surdo e se comunicar por Libras, mas não ter permanentemente, em sala de aula, um intérprete de Libras, para transmitir o conteúdo passado pelo professor (MILAN, 2009).

> ‘Meu filho declarou no vestibular que era deficiente auditivo. Tivemos de entrar com duas ações judiciais para tentar garantir o direito de ele ter um intérprete’, conta o pai João Carlos Cascaes.
> A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**,** onde Caio estudava, chegou a contratar o intérprete na primeira ação judicial movida pela família, mas o profissional desistiu.
> O estudante afirma que não entendia 90% do que os professores diziam e que só conseguiu permanecer durante tanto tempo no curso porque o pai comprava todos os livros sugeridos. ‘Sem o tradutor, foi impossível para ele conseguir estudar apenas com os livros. Meu filho entrou em crise no início deste ano e, em julho, decidiu não fazer a rematrícula’, explica o pai (MILAN, 2009, p. 1).

Mediante esta realidade, constata-se que embora a legislação vigente, Decreto n.º 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei Federal n.º 10.436 de 2002, determine que todas as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o acesso (intérprete de Libras) a todas as modalidades de educação, na prática ainda encontra dificuldades para sua implementação.

Conforme a presidente da Comissão de Inclusão da Universidade Tuiuti do Paraná, Ana Luíza Bender Moreira, “A lei de inclusão é de 1996. Em 2005 um decreto regulamentou o direito dos alunos. Mesmo assim, percebemos que as escolas ainda não estão preparadas para recebê-los” (MILAN, 2009, p. 01).

Segundo Lima e Dorziat (2015), a escola deve estar sempre aberta para atender e receber os alunos sem nenhuma distinção; haja vista que o convívio social com as diferenças promove a formação de indivíduos mais conscientes, compreensível e tolerantes a aceitação da diversidade e pluralidade social.

Nesse sentido, verifica-se o que deveria ser a realidade nas escolas brasileiras, não é, pois muitos alunos surdos acabam por desistir dos estudos devido as inúmeras dificuldades encontradas nas escolas, pois as leis do país nem sempre são postas em prática como deveriam ser.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/1996, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de

necessidades especiais; ou seja, educandos com deficiência, transtornos (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não seja possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Desta maneira, de acordo com a legislação vigente, os alunos surdos têm direito a estudar na rede regular de ensino, muito embora nem sempre seja possível constatar nas diferentes realidades do país; quando muitos alunos abandonam as escolas por não conhecerem a Língua Portuguesa ou Língua de Sinais (LIBRAS).

O que passa a ser uma vergonha para o país, pois as pessoas perdem o direito a educação devido as falhas existentes no sistema educacional brasileiro; bem como dos pais de alguns desses alunos. Pois, quanto mais tarde eles aprendem a Libras ou o português, mais difícil se torna para eles se comunicarem, fazerem amizades e entrar no mercado de trabalho.

2.4 Linguística Aplicada no Desenvolvimento da Linguagem dos Surdos

Para Bakhtin (1972), a língua é enunciativo-discursiva aprendida por meio de um campo social. E a linguística aplicada (LA) se constitui também em um campo social, que ajuda aos indivíduos de grupos diferentes ou iguais a se comunicarem, por esse modo, que a linguística aplicada se torna um instrumento de suma importância para os surdos que estão aprendendo a língua portuguesa ou a Libras, que para eles é a primeira ou a segunda língua.

Nesse sentido, “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1972, p. 279).

E os surdos usam a língua portuguesa através da escrita e da leitura. Mas, depois de estudar sobre a linguística aplicada, nota-se que aprender um idioma através apenas da leitura de palavras isoladas, a pessoa não aprende, de forma concreta. Este é o ponto central, por isso que muitos surdos encontram dificuldades com a língua portuguesa, quando um surdo escreve algo, ele escreve em Libras. Por exemplo: uma pessoa ouvinte escreveria da seguinte forma:

‘Vou na casa da Bárbara’, mas os surdos escrevem da seguinte forma: ‘Casa Bárbara vou’, a frase posta pelo surdo não está errada, pois existe uma coerência e a mensagem foi transmitida através da escrita, mesmo que na língua materna dos surdos, não exista a mesmas concordâncias gramatical da língua portuguesa, eles conseguem se comunicar através da escrita.

Para se ter melhor conhecimento sobre o assunto, foi necessário fazer pesquisas e leituras de algumas obras e de alguns artigos sobre a importância da linguística aplicada no desenvolvimento de pessoas surdas.

Na avaliação de Leffa (2001), dentre as diversas áreas do conhecimento, a linguística aplicada é a que pode atender as demandas da sociedade; haja vista que muitas dessas demandas estão relacionadas a questões da linguagem. Como no mundo atual as distâncias geográficas são cada vez menores e as pessoas precisam se comunicar em contextos cada vez mais diversificados, a linguística aplicada é a ciência para atender essas necessidades.

A linguística aplicada é um instrumento importante para a sociedade, o seu maior meio é a língua oral, diante disso a LA é importante para o ensino e aprendizagem dos alunos e dos professores. Pois com ela há uma melhor compreensão de comunicação que envolve receber e transferir conhecimentos. No entanto para os surdos essa comunicação é visual, através de imagens, gráficos, Libras e da escrita. Por isso, que se encontra tantas dificuldades com o bilinguismo, pois nem todos os professores sabem a Libras e nem todo aluno sabe a língua portuguesa.

O problema é esperar uma padronização da língua em questão, sem observar os campos de comunicação do indivíduo. Para os surdos, a padronização da língua é diferente dos ouvintes, por isso, eles encontram dificuldades na comunidade através da escrita e das oralidades. Como a língua deles é visual, é possível que alguns surdos saibam fazer leitura labial.

Na avaliação de Bakhtin (1972), as pessoas falam através de enunciados divididos em primário e secundário, mas o campo que será o foco deste estudo é o primário. É através da comunicação do cotidiano, que parte do indivíduo, que ele cria o diálogo nos seus pensamentos.

Para os surdos funcionam da mesma forma, uma pergunta que sempre se tem é como os surdos pensam. Eles pensam em Libras ou em português? Uma aluna surda me respondeu essa questão, os surdos pensam tanto em Libras quanto em

português, eles montam suas frases com sinais e com o português escrito, dependendo do meio em que eles estejam e caso eles saibam os dois.

2.4.1 Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos

O ensino é contabilizado através de pontos que são de 0 a 10 e para fazer essa contabilização os professores devem avaliar os alunos, as avaliações de língua portuguesa são feitas através de provas avaliativas. Essas avaliações são feitas pensando na língua portuguesa apenas como a primeira língua, mas para o surdo o português é segunda língua.

Moretto (1942, p. 61) ressalta que “a função da linguagem é ligar contextos, isto é, o do professor e o do aluno. O que estamos dizendo é que quando o aluno chega em aula para aprender algo novo, ele traz consigo um mundo de experiências vividas”.

Desta maneira, ao trazer exemplos das experiências vividas pelos alunos, pode-se fazer com que a criança consiga compreender melhor os conteúdos e os seus exemplos. Mas, para o aluno surdo, ele não está ouvindo os exemplos falado pelos professores em aula; e embora o professor tenha conhecimento, muitas vezes desconhece as experiências vividas pelo aluno surdo, por isso as aulas, acabam se tornando um grande desafio tanto para os alunos e como também para os professores.

Ainda segundo Moretto (1942, p. 32), “Possivelmente o recurso da linguagem é um dos fundamentais como indicador de competência do professor no que se refere à situação complexa de avaliar a aprendizagem”.

É através da língua que o aluno terá o entendimento das questões e como visto anteriormente, não se tem o recurso da linguagem comum entre os alunos surdos e o professor ouvinte, tem-se dois indivíduos que não estão se comunicando diretamente. E um dos papéis do professor é avaliar se o aluno conseguiu compreender e aprender os conteúdos, como o professor irá avaliar a aprendizagem do seu aluno e como o aluno poderá comprovar ao professor que realmente obteve conhecimento sobre os assuntos abordados.

Conforme Freire (1986, p. 125), “o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo”. Assim sendo, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto, ou

seja, entre o professor e o aluno. Em razão disso, o recomendável é que os professores também conheçam a Língua de Sinais, pois é através do diálogo entre professores e alunos que acontece o ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, vale ressaltar os estudos realizados por Miranda e Lobato (2015) sobre os métodos de ensino adotado por dois professores de Língua Portuguesa, em uma escola de ensino público regular com duas turmas de 7ª e 8ª série, constituídas basicamente por uma aluna surda e trinta alunos ouvintes no ano de 2013; e a outra formada por uma aluna surda e 15 alunos ouvintes no ano de 2014.

Conforme as observações das duas pesquisadoras, a *Professora A* utilizava "aulas expositivas, explicativas, cópias no quadro e livros (método transcritivo), conteúdo ditado, sempre no uso oral-auditivo"; já que não sabia se comunicar na língua de sinais. Ocasionalmente, "fazia leitura em conjunto, trabalhos de pesquisas dentro e fora da escola, mas a surda ficava sempre a margem das atividades" (MIRANDA; LOBATO, 2015, p. 86).

Ao ser entrevista sobre sua atuação profissional com aluna surda e alunos ouvintes, a *Professora A* explicou sobre as dificuldades de se trabalhar com uma aluna surda são imensas; vai desde o material de apoio "até a questão da dificuldade na aprendizagem, pois segundo o que eu pesquisei, era esquecida de ser trabalhada na sala de aula das turmas pelas quais ela passou" (MIRANDA; LOBATO, 2015, p. 87).

Além disso, segundo a *Professora A*, ela teve "dificuldade de comunicação para repassar e ensinar os assuntos de Língua Portuguesa, já que eu não tive nenhum tipo de preparação para lidar com esses alunos". Ou seja, a professora não tinha formação em Libras e/ou educação de surdos.

As pesquisadoras constataram que embora a *Professora A* tentasse envolver a aluna surda nas ações pedagógicas, ela sempre fugia do seu controle a efetiva participação; haja vista que muitas vezes esta aluna se ausentava das aulas por longos períodos, comprometendo ainda mais seu ensino-aprendizagem.

As aulas do *Professor B* "eram mais dinâmicas e recreativas com métodos" que estimulava a criatividade dos alunos ouvintes para construção de conceitos a partir de assuntos. Assim, o professor explicava um assunto como sujeito e predicado e depois pedia aos alunos a formulação de conceitos dos temas trabalhados.

Assim, o *Professor B* fazia uso do método reflexivo, leitura em conjunto com apoio de livros didáticos, apoio no uso das tecnologias (*datashow*, notebook, caixa de som) para apresentação de gêneros textuais sempre com ilustração, como: filmes,

letras de músicas, videoclipes, pesquisas de trabalhos, aplicação de textos com figuras, peças teatrais (MIRANDA; LOBATO, 2015).

Ao ser entrevistado sobre a dinâmica de sua atuação em sala de aula, o *Professor B*, explicou que as dificuldades para trabalhar com a aluna surda foram muitas desde falta de "material de apoio até a questão da dificuldade na aprendizagem [...] segundo o que eu pesquisei, era esquecida de ser trabalhada na sala de aula das turmas pelas quais passou" (MIRANDA; LOBATO, 2015, p. 87).

Além disso, segundo o *Professor B* embora ele tentasse envolver a aluna surda com as ações educacionais onde fugia do seu controle a efetiva participação porque muitas vezes ela ausentava-se das aulas em períodos longos e assim dificultando o seu ensino.

Em relação aos resultados da pesquisa de Miranda e Lobato (2011), é possível constatar a ausência de um planejamento focado especificamente nas necessidades da aluna surda. Pois, embora fizesse parte da turma não se encontrava de fato inserida naquele ambiente escolar; ou seja, faltou um plano de aula direcionado a realidade da aluna surda e principalmente formação dos professores em Libras.

Na percepção de Miranda e Lobato (2015), muito embora os professores desenvolvam plano de aulas e ações pedagógicas adequadas a realidade da classe ouvinte e objetivando resultados positivos; muitas vezes tais ações não atendem a demanda da realidade de um aluno surdo; como por exemplo a exposição oral-auditiva dos conteúdos das disciplinas.

Diante de tais práticas pedagógicas na educação de surdos, verifica-se que na prática o ensino inclusivo tem apresentado diversos problemas dentre os quais a falta de qualificação dos professores ouvintes, como também a falta de estrutura das escolas para atender a comunidade escolar dentre os quais material didático específico para os discentes e docentes.

Nesse contexto escolar, professores e alunos enfrentam grandes desafios diários para estudar e de fato aprender e se desenvolver como indivíduos pensantes e conscientes de seu verdadeiro papel na sociedade brasileira.

Em razão disso, é imprescindível a devida qualificação dos professores em educação de surdos, em especial o domínio da Língua de Sinais que é de grande relevância para que haja uma verdadeira interação social entre todos discentes e docentes.

Na avaliação de Lacerda (2006), apesar do aluno surdo estar fisicamente presente na sala de aula, em muitos aspectos ele não é considerado e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso.

> A inclusão de alunos surdos no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguístico, sociais, afetivos, de identidade e entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para constituição plena dos sujeitos (LACERDA, 2006, p. 181).

Ao constatar esta prática, vale ressaltar que o modelo de ensino inclusivo, apresenta uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não tem sido propiciada pela escola

2.4.2 Bilinguismo: desafios e fatores de aprendizagem na educação de surdos

Historicamente, a educação de surdos foi pautada em três correntes: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. O oralismo teve por objetivo a recuperação da pessoa surda; tendo por foco a língua oral em termos terapêuticos. O método terapêutico não foi bem-sucedido e comprometeu o resultado das conquistas educacionais dos indivíduos surdos e o grau de instrução até então alcançados (MOURA, 2011).

A comunicação total surgiu nos anos 1960 e foi inspirada nos estudos do norte-americano Stokoe. Este linguista comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos equivalentes às línguas orais. A proposta deste método é bastante flexível. Faz uso dos meios de comunicação oral e gestual e de qualquer recurso linguístico quer seja a língua de sinais ou a língua oral, ou ainda códigos manuais e aparelhos de amplificação sonora (MOURA, 2011). Ou seja, aceitava qualquer um destes meios de comunicação em prol da educação dos surdos.

Segundo Moura (2011), no Brasil foi desenvolvido o bimodalismo, uma mistura de fala e gestos ao mesmo tempo; que não resolveu o problema da defasagem

de aprendizagem. A comunicação total atendia mais aos pais e aos professores do que aos alunos surdos.

Historicamente, a educação de surdos não tem conseguido atender as demandas da comunidade surda. Este cenário começou a ser modificado após a ampla difusão da Libras, quando então “os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social” (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Nos últimos anos, o bilinguismo surgiu como melhor opção pedagógica para a educação de surdos. Pois, oportuniza aos alunos surdos o acesso a duas línguas, a Libras e a língua portuguesa, o mais cedo possível.

Conforme supracitado, as pesquisas sobre o bilinguismo tiveram início em 1989 com Ferreira Brito. Os resultados destes estudos possibilitaram a elaboração de políticas de educação bilingue, formação de surdos e qualificação dos professores que trabalhavam com alunos nas escolas especiais com a Língua de Sinais.

Muito embora, o bilinguismo não seja recente no país, ainda assim as discussões sobre a sua prática são bastante criticadas devido as dificuldades tanto por parte dos professores como também dos estudantes que vão à escola e até à universidade muitas vezes sem ter o conhecimento de Libras, resultando uma prática pedagógica no formato do oralismo. Ou seja, segundo Moura (2011), a problemática envolvida é a linguagem.

Nesse sentido, vale lembrar que a reivindicação da comunidade surda por uma educação de qualidade respeitando seus aspectos socioculturais tem avançado bastante, principalmente pelo fato de que a língua portuguesa não pode substituir a Libras na vida de uma pessoa surda. Até porque, muito embora o surdo possa aprender uma língua oral é importante e um direito que ele tem de ser educado na sua língua natural. “No bilinguismo, primeiro os surdos adquirem a Língua de Sinais (LS) e depois aprendem o Português na modalidade escrita” (ALMEIDA, 2015, p. 31).

Entretanto, vale ressaltar que a educação bilingue não se trata apenas de disponibilizar o uso de duas línguas, tornando a Libras uma língua natural e a portuguesa uma segunda língua.

O bilinguismo envolve o domínio de uma outra língua como importante instrumento de comunicação e por isso, é tão importante que os integrantes da comunidade surda sejam seus principais articuladores a contribuir de modo efetivo, à educação de crianças surdas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006); FERNANDES (2003).

Segundo Quadros (1997), o método bilíngue veio para qualificar a educação dos surdos. No entanto, não é suficiente que a escola seja apenas bilíngue, mas precisa também ser bicultural para que os alunos surdos tenham acesso e sejam mais participantes de sua comunidade.

Além disso, vários estudiosos do bilinguismo apontam à necessidade premente de que as famílias de surdos também aprendam Libras; haja vista que será esta rede de apoio familiar formada também pelos amigos que poderão contribuir para o desenvolvimento e inclusão do surdo.

Nesse sentido, Almeida (2015, p. 32) ressalta que “uma comunidade que tem cultura e língua próprias também deve ter um convívio regular saudável, assumindo sua surdez e tendo o direito de ser reconhecido como ser bicultural”.

Mediante esta realidade, pesquisadores como Almeida (2015) e Quadros; e Schmiedt, (2006) recomendam aos familiares para que tenham acesso natural e sólido à cultura surda; se integre como cultura ouvinte valorizando a importância da língua oral no processo de integração dos surdos, mesmo que estes nunca consigam dominá-la, por não ser sua língua natural. Os estudiosos da área reconhecem que a Libras supre todas as necessidades dos surdos no processo de comunicação, bem como sobre os aspectos cognitivos e emocionais.

Os estudiosos do bilinguismo dentre os quais Almeida (2015) enfatizam que, os surdos precisam aprender o português como segunda língua, na modalidade escrita, para obter uma melhor integração na comunidade ouvinte. Entretanto, o que se tem constatado nas escolas regulares em que os surdos estão inseridos é que os métodos utilizados são direcionados para atender às especificidades de alunos ouvintes e não o contrário.

Segundo Almeida (2015), precisa-se ampliar as discussões sobre a pedagogia surda, pois o que vem acontecendo na escola inclusiva é que os surdos estudam português da mesma forma que os ouvintes, sem que haja professores qualificados para conduzir ações educativas que propicie a ampliação da competência linguística dos surdos.

Nesse contexto, Goldfeld (2002) lembra que é bastante comum alunos surdos serem matriculados em escola pública, na qual lhe é assegurado seu direito a educação inclusiva, mas onde muitos professores não têm qualificação e/ou desconhecem a Libras e sua estrutura. Além disso, falta também o profissional

intérprete[8], cuja função é viabilizar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes, da língua fonte para a língua alvo[9] e vice-versa. Após muitos anos de lutas contra um sistema educacional excludente, a comunidade surda tem se posicionado e afirmado seu direito a uma educação propositiva de surdos para surdos.

Apesar das críticas sobre as experiências de algumas escolas na educação inclusiva, vale ressaltar alguns exemplos positivos de educação bilingue que estão dando certo em algumas instituições do país como é o caso do Centro de Educação para Surdos Rio Branco, sediado em Cotia, São Paulo, onde é possível constatar como é importante o contato entre professores surdos e professores ouvintes que tem domínio da Libras possibilita o acesso e o desenvolvimento cognitivo dos alunos atendidos. Além disso, a instituição oferece escolarização desde a estimulação essencial até o ensino fundamental no 5º ano.

A experiência deste Centro está promovendo o desenvolvimento da linguagem das crianças de acordo com sua faixa etária, possibilitando assim melhorias educacionais bastante significativas na vida dos alunos surdos atendidos. A partir do 6º ano, “os alunos são incluídos nas salas regulares e contam com o trabalho de professores intérpretes” (ALMEIDA, 2015, p. 36).

A prática do bilinguismo neste centro educacional tem constatado que com proficiência em sua língua natural, os surdos adquirem uma ‘identidade cultural fortalecida, prosseguindo para a segunda fase do ensino fundamental reconhecendo-se como sujeitos que compreendem o mundo por meio do visual.

Em pesquisa empírica no INES, segundo Almeida (2015), os surdos utilizam a Libras em seu processo de escolarização e, consequentemente, em todo o espaço escolar. Além do Ensino Fundamental e do Médio, a instituição que iniciou seus trabalhos objetivando o ensino profissional, atualmente dispõe de curso de Graduação em Pedagogia Bilíngue, um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letramento e Surdez e especialização em Educação de Surdos.

---

[8] O intérprete pode ser um professor que conheça a estrutura da Libras, e que seja fluente nesta língua; caso a comunidade não disponha deste professor, outra pessoa pode exercer este papel, desde que conheça algumas peculiaridades para exercer esta função (ALMEIDA, 2015).

[9] Língua fonte é a que está sendo emitida pelo enunciador e Língua alvo é a que está sendo recebida pelo receptor (ALMEIDA, 2015).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa: características do tipo de pesquisa; abordagem do estudo, instrumento de coleta de dados e análise do estudo.

3.1 Tipo de Pesquisa

Para se obter os resultados propostos nos objetivos deste trabalho foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa descritiva explicativa e a de revisão de literatura narrativa.

A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de livros, artigos, dissertações, teses, periódicos e matérias específicas sobre o tema publicados em sites na Internet. É um processo que envolve as etapas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; e redação do texto (GIL, 2002).

A pesquisa descritiva tem por finalidade descrever as principais características de uma determinada variável (população, fenômeno natural ou o relacionamento entre estas variáveis). Em razão disso, às técnicas padronizadas de coleta dos dados são de grande importância para obtenção das informações (GIL, 2008).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 45).

A revisão de literatura é um “processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica” (IP/USP, 2014, p. 2); trata-se, portanto, de todo o material publicado sobre o tema (livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações entre outros).

Quanto aos métodos de revisão de literatura, este podem ser por revisão narrativa, revisão sistemática e revisão integrativa. A revisão de literatura narrativa

não utiliza critérios sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A seleção dos estudos e a interpretação das informações ficam a critério da subjetividade do pesquisador (IP/USP, 2016).

Desta maneira, para embasamento teórico do tema, foi realizada uma revisão de literatura narrativa a partir de referências específicas na área da educação de surdos, bilinguismo, ensino de língua portuguesa, ensino de segunda língua.

3.2 Abordagem do Estudo

Em relação a forma de abordagem do problema de pesquisa, a análise dos dados aplicada neste estudo foi realizada por meio da abordagem qualitativa. A opção pela pesquisa qualitativa se dá porque se "preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas" (GONÇALVES, 2001, p. 64).

Na avaliação de Gil (2008, p. 45), a abordagem qualitativa considera que "existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números; a pesquisa é descritiva, o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente".

O embasamento teórico deste estudo está vinculado ao método dedutivo e a técnica de pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante revisão de literatura nas bases de dados do Google Acadêmico, SciELO, Periódicos CAPES; bem como em sites de periódicos relacionados ao tema em pauta.

A opção pelo método dedutivo de pesquisa decorre de que parte do geral para se chegar ao particular, reformulando explicitamente a informação obtida. A partir de estudos e teorias tidas como verdades indiscutíveis, prediz a ocorrência de casos particulares com base na lógica (GIL, 2008).

As principais referências do estudo foram: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); SALLES et al., 2004 – Ensino de Língua Portuguesa para Surdos; ALMEIDA, 2015 – Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente, entre outros.

3.3 Instrumento de Coleta de Dados

A revisão de literatura foi realizada nos indexadores do Google Acadêmico, *ScIELO,* Portal de Periódicos CAPES, no período de 2017 a 2022, cruzando os seguintes unitermos: bilinguismo, ensino, segunda língua, educação de surdos, Libras, língua portuguesa.

Mediante tais critérios, foram selecionados aproximadamente 25 artigos científicos e/ou dissertações e teses de doutorados; cujas produções apresentaram maior correlação com o objetivo deste estudo. A análise da pesquisa foi realizada a partir da leitura dinâmica e seletiva dos estudos realizados pelos diversos autores pesquisados; seguindo-se o fichamento dos textos mais relevantes à elaboração do trabalho monográfico.

O referencial teórico utilizado para embasamento teórico foi analisado por meio da análise de conteúdo e os dados resultantes apresentados discursivamente. Sintetizando, a análise do levantamento bibliográfico foi feita mediante a integração da literatura pesquisada, considerando-se as ideias e discussões dos autores pesquisados, organizando e compilando os conhecimentos mais importantes dos autores citados neste trabalho. E por último, realizou-se uma análise qualitativa das informações documentais obtidas, por meio da análise de conteúdo.

Nesta etapa da pesquisa foi feita leitura criteriosa e dinâmica dos estudos e trabalhos selecionados na pesquisa; bem como fichamentos em *Word* dos textos relevantes à produção e redação deste trabalho.

3.4 Critérios de Inclusão e Exclusão

O critério de inclusão adotado para a pesquisa dos trabalhos científicos, inicialmente foi a leitura do título dos artigos e respectivos resumos, observando-se os trabalhos relevantes sobre o tema em pauta ou que estivessem relacionados com o objetivo do estudo e/ou relevância o conteúdo do trabalho.

Foram excluídos os artigos que não contemplaram os critérios citados, assim como os que não tiverem relação com o tema deste estudo; bem como os textos repetidos e os que não apresentaram o material na íntegra.

Vale ressaltar também, que o limite de anos da produção dos trabalhos pesquisados não foi um fator determinante na escolha dos trabalhos publicados. Tal posicionamento se deve ao fato de que estudos e pesquisas realizadas em períodos anteriores, podem ser de grande relevância para o enriquecimento do estudo.

Além disso, a revisão de literatura pôde ser ampliada com a pesquisa de outros estudos citados nos referidos trabalhos selecionados; quando estes abordaram a temática em pauta.

3.5 Forma de Análise

A análise da pesquisa foi realizada mediante a leitura dinâmica e seletiva dos estudos realizados pelos diversos autores pesquisados; com o fichamento dos textos mais importantes à elaboração deste estudo monográfico.

O referencial teórico utilizado para embasamento teórico foi analisado por meio da análise de conteúdo e os dados resultantes apresentados discursivamente.

De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo são os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, dos conhecimentos relacionados às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores qualitativos e/ou quantitativos, conforme o estudo do caso.

Sintetizando, a análise do levantamento bibliográfico deste estudo foi feita mediante a integração da literatura pesquisada, considerando-se as ideias e discussões dos autores pesquisados, organizando e compilando os conhecimentos mais importantes dos autores citados neste trabalho. E por último, realizou-se uma análise qualitativa das informações documentais obtidas, por meio da análise de conteúdo.

3.6 Matriz de Amarração

A matriz de amarração é um instrumento elaborado a partir da compatibilidade entre o modelo de pesquisa, objetivos, hipóteses e técnicas de análise planejadas para o tratamento dos dados em termos qualitativos.

Segundo Telles (2001), a matriz de amarração é uma estrutura matricial, onde as decisões e definições da pesquisa são comparadas e apresentadas de maneira simplificada em quadro com os tópicos do projeto.

O uso desta ferramenta permite uma abordagem sistêmica para examinar a qualidade da pesquisa e/ou adequação entre modelo adotado, objetivos a serem atingidos, questões ou hipóteses formuladas e tratamento dos dados (TELLES, 2001).

Quadro 1: Matriz de Amarração

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Referencial Teórico relacionado	Instrumento de coleta de dados
Analisar os desafios e fatores de aprendizagem no ensino de português como segunda língua para alunos surdos	1) Realizar uma Revisão de Literatura no que se refere a diversidade linguística, educação de surdos, Libras e bilinguismo na sociedade contemporânea;	a) Estudiosos como Salles et al. (2004, p. 41) ressaltam que "a preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança". b) Antecipando-se à tendência nacional, o Estado, então, incluiu, em seu quadro de profissionais da educação, pessoas capacitadas no uso da língua de sinais para o atendimento aos estudantes surdos, dentro de um modelo de comunicação total, que englobava a Libras, treinos de audição, fala e recursos visuais diversos (ALBRES, 2011).	1) Pesquisa bibliográfica, pesquisa descritiva explicativa e revisão de literatura.
	2) Discorrer sobre fatores de aprendizagem na educação de surdos e linguística aplicada ao bilinguismo;	c) Os universais linguísticos e as línguas de sinais apresentam um conjunto de características que são encontradas tanto nas línguas que usam a modalidade oral-auditiva como nas línguas de modalidade visuoespacial (FROMKIN; RODMAN,1993). d) O bilinguismo envolve o domínio de uma outra língua como importante instrumento de comunicação; por isso, é tão importante que a comunidade surda seja sua principal articuladora para contribuir à educação de crianças surdas (QUADROS; SCHMIEDT 2006); (FERNANDES, 2003).	2) A análise dos dados por meio de abordagem qualitativa e análise de conteúdo Bardin (2006).
	3) Identificar os desafios e fatores de aprendizagem preponderantes no ensino da segunda língua para alunos surdos.	e) No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GOLDFELD, 2002, p. 38). f) É bastante comum alunos surdos serem matriculados em escola pública, na qual lhe é assegurado seu direito a educação inclusiva, mas onde muitos professores não têm qualificação e/ou desconhecem a Libras e sua estrutura (GOLDFELD, 2002).	3) As principais referências do estudo foram: Almeida (Org.) (2015); Brito (1995); Salles et al. (2004); Quadros (1997); Quadros e Schmiedt (2006); Perlim e Strobel (2006).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DO ESTUDO

4.1 Bilinguismo: Desafios e Fatores de Aprendizagem para Alunos Surdos

Durante os estudos realizados, verificou-se que até a Constituição de 1967 não existia nenhuma referência aos direitos dos surdos. Entretanto, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), novos caminhos foram determinados à educação de surdos por meio da inclusão de estudantes surdos no ensino regular e escolas de surdos (BRASIL, 1996).

Incentivado pela nova LDB, o Estado de Mato Grosso do Sul saiu na frente ao reconhecer por lei estadual a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva de uso corrente e incluir profissionais qualificados em Libras para atender os alunos surdos (MGS, [Estado]1996).

A partir daí, houve uma mudança cultural da sociedade sobre a visão das pessoas surdas. Conforme Perlin e Strobel (2006), ser surdo está diretamente relacionado a sua identificação. Por isso, a educação surda deve ser pautada e inserida no respeito a sua cultura, a língua de sinais e nas orientações fundamentais que despertam a diferença às condições de existência deste grupo social.

Nesse contexto de mudanças, a Libras foi instituída como componente curricular no sistema educacional federal, estadual e municipal; bem como a garantia de cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e de magistério – nos níveis médio e superior, do ensino da Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) (BRASIL, 2002).

Em meio a esse processo de estudos sobre as propriedades para a aquisição da linguagem surgem discussões e pesquisas sobre à aquisição de segunda língua ou (L2). Segundo Liceras (1996), as diferenças na aquisição de L1 e L2 apresentavam relevantes fatores como personalidade, socialização, motivação e outros aspectos afetivos e psicossociais.

Nesse sentido, Liceras (1996), explicava que desde o seu nascimento, a criança vive dentro de casa com os familiares. É neste ambiente, quando os pais precisam se comunicar e interagir com as crianças surdas; que elas aprendem os primeiros sinais e a escrever e/ou fazer mímicas.

Na percepção de Campos (2017), o português pode ser considerado a língua de herança das pessoas surdas por ser o idioma que os pais transmitem aos filhos por meio de sua cultura, princípios e valores da família. Em função disso, o meio ambiente social é o maior influenciador da existência humana e a família a primeira instituição social a exercer forte influência na formação do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento.

Verificou-se que para os surdos a realidade é diferente, pois como o português é sua segunda língua, o método tradicional se torna praticamente impossível para ele. Por isso, a sua língua materna se torna a Libras ou caso no início, a criança ainda não conheça a Língua de Sinais e nem a escrita do português, sua comunicação será através de mímicas. É por esse motivo que a Libras é importante, não apenas para todos os surdos, mas para toda a população.

Existem diversos casos de alunos surdos que têm denunciado pelos meios de comunicação, os quais ingressam na faculdade, mas acabam desistindo pela falta de estrutura da instituição para atender as demandas necessárias para que este aluno surdo consiga estudar.

Em 2017, um aluno que obteve nota 1000 (mil) na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acabou desistindo de ingressar na universidade, por não ter conhecimento da Libras, que deveria ser a sua língua materna ou deveria conhecer como sua segunda língua (TENETE, 2017).

Na contramão do aluno supracitado, que desistiu por não ter conhecimento de Libras está o caso de um universitário que acabou desistindo do curso de graduação pelo fato de ser surdo e se comunicar por Libras, mas não ter permanentemente, em sala de aula, um intérprete de Libras, para transmitir o conteúdo passado pelos professores (MILAN, 2009).

Diante do exposto, constatou-se que embora a legislação vigente, determine que todas as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o acesso (intérprete de Libras) a todas as modalidades de educação, segundo Milan (2009), na prática, as escolas ainda não estão preparadas para receber os alunos.

Na concepção de Lima e Dorziat (2015), a escola deve estar sempre aberta para atender e receber os alunos sem nenhuma distinção; pois o convívio social com as diferenças promove a formação de indivíduos mais conscientes, compreensível e tolerantes a aceitação da diversidade e pluralidade social.

Nesse sentido, verifica-se o que deveria ser a realidade nas escolas brasileiras, não é, pois muitos alunos surdos acabam por desistir dos estudos devido as inúmeras dificuldades encontradas no ambiente escolar, pois as leis do país nem sempre são postas em prática como deveriam ser seja por uma questão de gestão escolar e/ou universidade como também por questões de desigualdades regionais para promover o acesso até escola.

Na avaliação de Leffa (2001), dentre as diversas áreas do conhecimento, a linguística aplicada é a que pode atender as demandas da sociedade; haja vista que muitas dessas demandas estão relacionadas a questões da linguagem.

A linguística aplicada é um instrumento importante para a sociedade, o seu maior meio é a língua oral, diante disso a LA é importante para o ensino e aprendizagem dos alunos e dos professores. Pois com ela há uma melhor compreensão de comunicação que envolve receber e transferir conhecimentos. No entanto para os surdos essa comunicação é visual, através de imagens, gráficos, Libras e da escrita.

Em relação aos resultados da pesquisa de Miranda e Lobato (2011), constatou-se na escola em que a pesquisa foi aplicada vários fatores que comprometem a educação da aluna surda, como por exemplo ausência de um planejamento focado especificamente nas necessidades desta aluna surda. Pois, embora fizesse parte da turma não se encontrava de fato inserida naquele ambiente escolar; ou seja, faltou um plano de aula direcionado a realidade da aluna surda e principalmente formação dos professores em Libras.

Na percepção de Miranda e Lobato (2015), muito embora os professores desenvolvam planos de aulas e ações pedagógicas adequadas a realidade da classe ouvinte e objetivando resultados positivos; muitas vezes tais ações não atendem à demanda da realidade de um aluno surdo; como por exemplo a exposição oral-auditiva dos conteúdos das disciplinas.

Diante de tais práticas pedagógicas na educação de surdos, verificou-se que na prática o ensino inclusivo tem apresentado diversos problemas dentre os quais a falta de qualificação dos professores ouvintes, como também a falta de estrutura das escolas para atender a comunidade escolar dentre os quais material didático específico para os discentes e docentes.

Nesse contexto escolar, professores e alunos enfrentam grandes desafios diários para estudar e de fato aprender e se desenvolver como indivíduos pensantes e conscientes de seu verdadeiro papel na sociedade brasileira.

Em razão disso, é imprescindível a devida qualificação dos professores em educação de surdos, em especial o domínio da Língua de Sinais que é de grande relevância para que haja uma verdadeira interação social entre todos discentes e docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste estudo, pode-se constatar quão diversa e complexa é a educação de surdos no País; haja vista que envolve realidades bastante distintas dada a dimensão territorial e as especificidades de cada região e escola brasileira.

Num primeiro momento, ao fazer um retrospecto pela história das pessoas surdas e voltar este olhar para os dias atuais pode-se perceber os avanços até aqui alcançados. No entanto, ainda há muito a se fazer pela educação e cultura das pessoas surdas. Isso porque, a natureza humana é a de sempre que possível buscar o seu desenvolvimento e melhores condições de vida.

Partindo desta visão, verificou-se que as pesquisas sobre o bilinguismo no Brasil tiveram início há mais de trinta anos por Ferreira Brito. Foram os resultados destes estudos que possibilitaram a elaboração de políticas de educação bilingue, formação de surdos e qualificação dos professores que trabalhavam com alunos nas escolas especiais com a Língua de Sinais.

Muito embora, o bilinguismo não seja recente no país, ainda assim as discussões sobre a sua prática são bastante criticadas devido aos desafios e as dificuldades enfrentadas tanto por parte dos professores, como também os alunos que chegam à escola e até à universidade muitas vezes sem ter o conhecimento de Libras. E o contrário também acontece de o professor não ter conhecimento de Libras e nem formação para educação de surdos; o que acaba resultando uma prática pedagógica no formato do oralismo; quando a questão envolvida é a linguagem.

Nesse sentido, é importante destacar que a reivindicação da comunidade surda por uma educação de qualidade respeitando seus aspectos socioculturais tem avançado bastante, principalmente pelo fato de que a língua portuguesa não pode substituir a Libras na vida de uma pessoa surda.

Para os vários estudiosos do bilinguismo todos são unânimes em reconhecer que a educação bilingue veio para qualificar a educação dos surdos. No entanto, não basta que a escola seja bilíngue, é preciso também ser bicultural para que os alunos surdos tenham acesso e sejam mais participantes de sua comunidade.

Desta maneira, ensinar uma segunda língua, o português escrito, para quem desconhece a oralidade é um grande desafio tanto para os professores como para os

alunos surdos. Estas dificuldades não estão relacionadas a surdez em si, mas da falta de conhecimento da Língua Portuguesa falada; haja vista que atualmente, uma parte considerável dos alunos surdos se comunica por meio da Libras, língua visual-espacial, que dispõe de estrutura própria.

Além disso, vários estudiosos do bilinguismo apontam à necessidade premente de que as famílias de surdos também aprendam Libras; haja vista que será esta rede de apoio familiar formada também pelos amigos que poderão contribuir para o desenvolvimento e inclusão do surdo.

Na finalização deste estudo, considera-se que os objetivos inicialmente propostos tenham sido alcançados, haja vista que sendo o tema bastante complexo e cuja prática ainda demanda várias experiências para vencer os desafios que se constitui atualmente a educação de pessoas surdas, fica em aberto a realização de pesquisas futuras mais abrangentes para enriquecimento do estudo agora iniciado.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. 2011. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande**, 2005 – MS.

ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos:** formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/m6fcj> Acesso em: 08/mar./2023.

BARDIN, Laurence. (2006). **Análise de conteúdo**. Tradução: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. **Unoesc & Ciência** - ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periódicos.unoesc.edu.br/achs/article/download/8511/pdf/34166> Acesso em: 02/abr./2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.279 - 283**.**

BRASIL. **Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26/fev./2023.

_____. **Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26/fev./2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 26/fev./2023.

_____. Estado do Mato Grosso do Sul. **Lei nº 1.693, de 12 de setembro de 1996.** Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente e dá outras providências. Disponível em: <www.tjms.jus.br/legislação/public/pdf-legislacoes/lei_n._1.693.pdf> Acesso em: 23/abr./2023.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Ria de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAMPOS, S. R. L. de. **Educação Bilíngue para surdos: Onde começa a educação bilíngue para surdos?.** São Paulo: Alameda, 2017. p.45 - 46.

CHOMSKY, N. 1998. **Linguagem e mente. Brasília**, Editora da UnB.

DALCIN, G. 2006. **Um estranho no ninho:** estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In.: QUADROS, R. M.(org.). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 186-215.

DARWIN, C. A. 1974. **Origem do homem e a seleção sexual**. Trad. Attílio Cancian e Eduardo N. Fonseca. São Paulo, Hemus.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portalmec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23/abr./2023.

FELIPE, T. A. 2001. **LIBRAS em contexto:** curso básico. Livro do estudante. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

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.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: _____. Conversas sobre iniciação à pesquisa. São Paulo: Alínea, 2001. p. 63-73.

GRÉDIS, Rosi Ana. A importância dos estudos sobre a Gramática Universal nas pesquisas em aquisição de segunda língua. Periódicos UFBA **Estudos Linguísticos e Literários**. Nº 44, jul-dez|2016, Salvador: pp. 163-181. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/download/16052/13289> Acesso em: 13/mai./2023.

HAUY A. B. 1989. **História da Língua Portuguesa.** São Paulo, Ática.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Biblioteca Dante de Moreira de Leite. **O que é Revisão de Literatura**. (2014). Disponível em: <http://www.ip.usp.br/site/wpcontent/uploads/2016/09/Folheto_RevisaoLiteratura_2014.pdf> Acesso em: 30/abr./2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos Surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, 2006, p. 163-182. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 08/mar./2023.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_socie/la_sociedade.pdf> Acesso em: 26/fev./2023.

LICERAS, JUANA M. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. (**A aquisição de segundas línguas e gramática universal**). Madrid Editorial Síntesis, 1996, (*Colección Lingüística*, número 22), 255 p.

LIMA, N. M. F.; DORZIAT, A. **Formação docente para educar na diversidade**: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, vol. 23, núm. 87, p. 437 - 460, 2015.

MILAN, Pollianna. Sem intérprete, aluno surdo abandona curso. **Gazeta do Povo**. 18/out./2009. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/sem-interprete-aluno-surdo-abandona-curso-by43nk5bqx99mm0562zn2ftxq/> Acesso em: 22/mar./2023.

MIRANDA, Elianne dos Santos de; LOBATO, Huber Kline Guedes. (2015) **Métodos de Ensino da Língua Portuguesa para surdos:** percepções do estágio supervisionado. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br.pdf> Acesso em: 08/mar./2023.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

MOURA, Maria Lourdes. (2011). As práticas de bilinguismo e a interação entre surdos e ouvintes no contexto das escolas inclusivas. O que está faltando? **Revista Trama** - Volume 7 - Número 14 - 2º Semestre de 2011, p. 83-95.

MUSSATO, Michelle; CAMESCHI, Claudete. Bilinguismo para surdo. Bilinguismo para indígena. Como (deve) se configura(r) o universo linguístico de um surdo indígena? **Rev. *The Especialist*** v.41 n..1 – 2020. ISSN: 2318-7115. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42491/320118> Acesso em: 08/mar./2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, vol. XIX. São Paulo: Lael/Puc-SP, 2006, p. 62-67.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. 2006. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, UFSC.

PORTAL EDUCAÇÃO. A história dos surdos. A deficiência auditiva na Grécia. **Portal Educação**. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/a-historia-dos-surdos/> Acesso em: 17/mar./2023.

QUADROS, R. M. **A educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P**. Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2006.

ROBERTS, I. 1997. ***Comparative syntax*** (Sintaxe comparativa). Londres, Arnold.

SACKS, O. 1990. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro, Imago.

SALLES, H. M. L. 2001. **Linguagem, cognição e subjetividade**. Pesquisa Linguística, n. 5 (1). Brasília, LIV/Universidade de Brasília.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al.] **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf> Acesso em: 08/mar./2023.

SANTOMAURO, Beatriz. **Qual a diferença entre língua e linguagem?** (2018). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/257/qual-a-diferenca-entre-lingua-e-linguagem> Acesso em: 08/mar./2023.
SKLIAR, C. 1998. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

TELLES, R. A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. Revista de Administração, São Paulo v.36, n.4, p.64-72, out/dez, 2001.

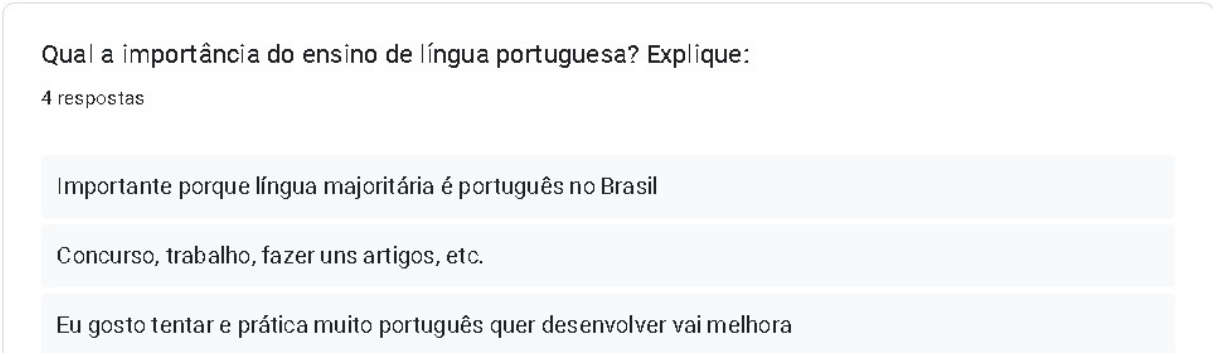
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 25/abr./2023.

WHITE, L. 1989. *Universal grammar and second language acquisition*. [Gramática universal e aquisição de segunda língua] Amsterdam, John Benjamins.

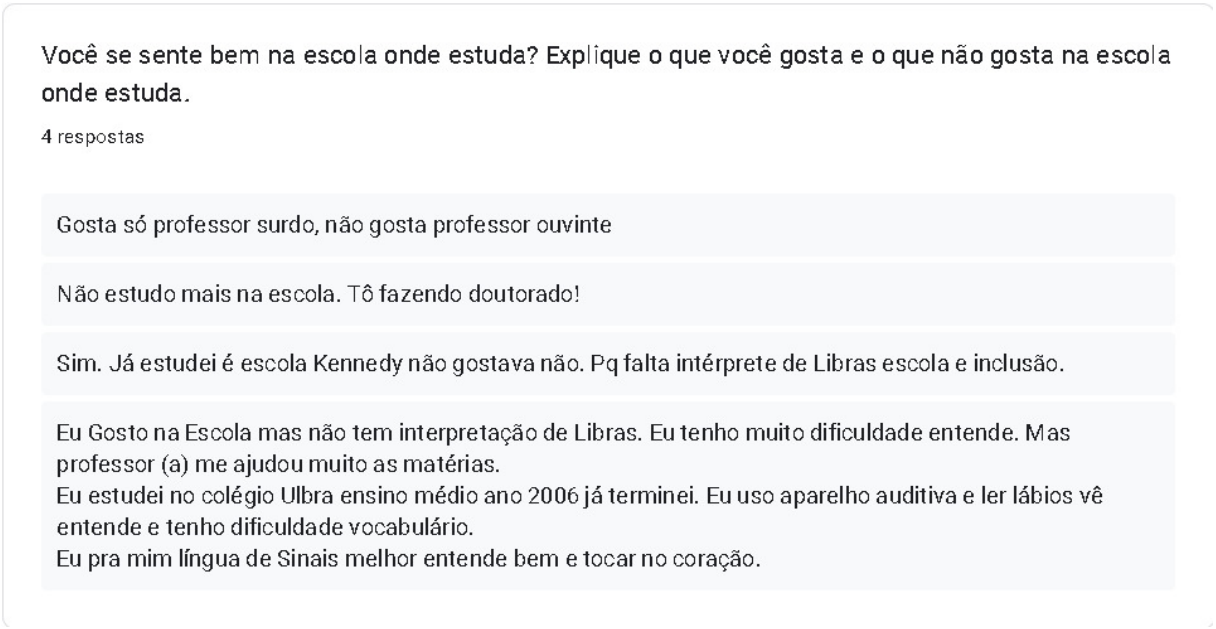
APÊNDICES

APÊNDICE 1

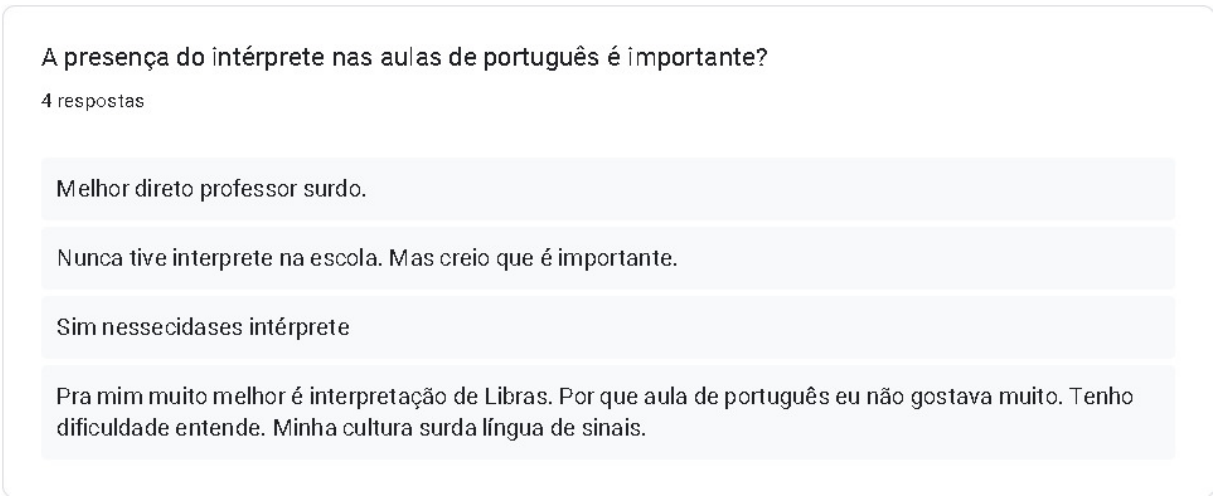
Entrevistas realizadas com uma amiga surda e seus amigos, no *Google Forms*



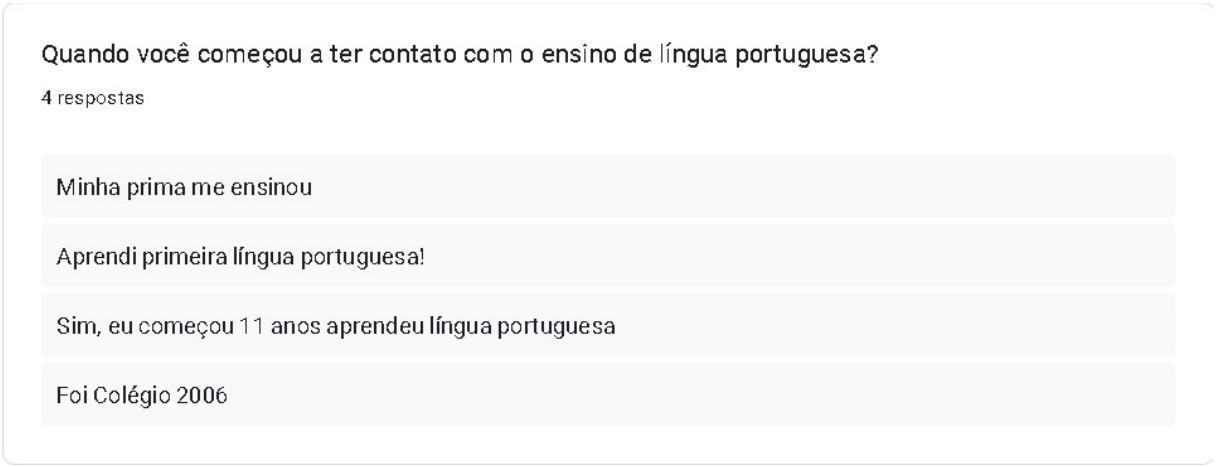
Fonte: A autora



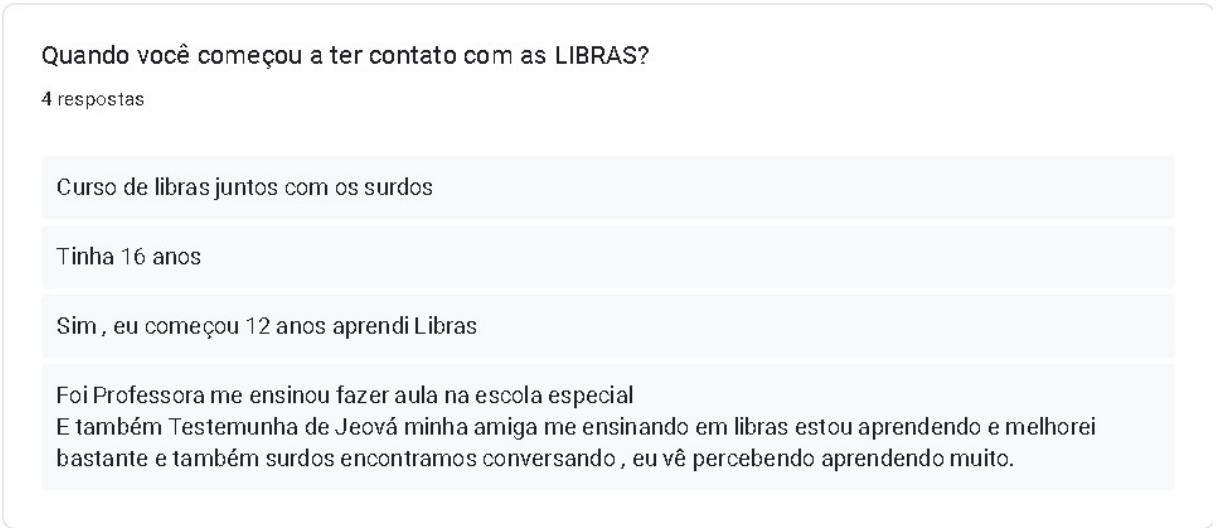
Fonte: A autora



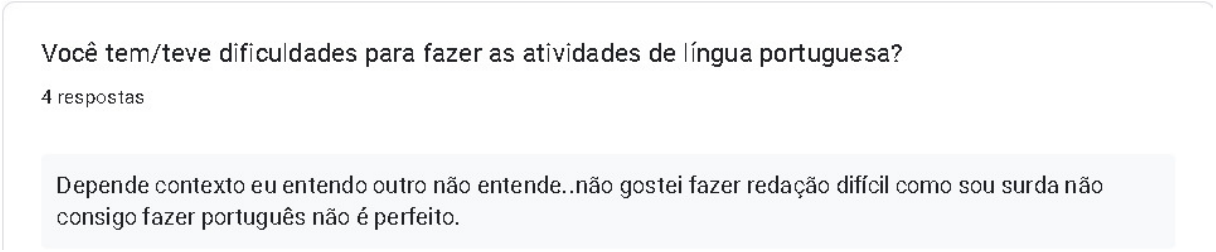
Fonte: A autora



Fonte: A autora



Fonte: A autora



Fonte: A autora