

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS - EaD**

**ILCEE CORTEZ NOGUEIRA DE OLIVEIRA**

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UMA  
PERSPECTIVA BILÍNGUE**

**CABACEIRAS - PB**

**2020**

**ILCEE CORTEZ NOGUEIRA DE OLIVEIRA**

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UMA  
PERSPECTIVA BILÍNGUE**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Libras-EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Patos, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Libras.

**Orientadora:** Profa. Especialista Aline de Fátima da Silva Araújo Frutuoso.

**CABACEIRAS - PB**

**2020**

**ILCEE CORTEZ NOGUEIRA DE OLIVEIRA**  
**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: NUMA**  
**PERSPECTIVA BILÍNGUE**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Banca Examinadora, do Instituto de  
Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), para  
obtenção do título de Especialista em Libras.

**Cabaceiras, 02 de fevereiro de 2021**

**BANCA EXAMINADORA**

Aline de Fátima da S. A. Frutuoso

Profa. Esp. Aline de Fátima da Silva Araújo Frutuoso – Orientadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Jéssica Rodrigues Florêncio

---

Profa. Ma. Jéssica Rodrigues Florêncio – Examinadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Erivan Lopes Tomé Júnior

Profa. Me. Erivan Lopes Tomé Júnior – Examinador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE PATOS/IFPB

O48e Oliveira, Ilcee Cortez Nogueira de  
O ensino de português como segunda língua para surdos: uma perspectiva bilíngue/ Ilcee Cortez Nogueira de Oliveira. - Patos, 2020.  
26 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, 2020.

Orientadora: Profª. Esp. Aline de Fátima da Silva Araújo Frutuoso

1. Bilinguismo 2. Educação de surdos 3. Libras 4. Português como segunda língua I. Título.

CDU – 81'221.24

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, que me concedeu a oportunidade de viver o ano de 2020 e concluir a especialização com a sua Graça.

À querida professora Aline Araújo, pela orientação dada em todas as etapas do nosso trabalho, sua dedicação e seu comprometimento em fazer o seu melhor foram um diferencial que levarei para a minha prática pedagógica. A senhora com certeza é um exemplo a ser seguido!

Aos meus pais, Isaias Soares de Oliveira e Eliceia Cortez Nogueira de Oliveira, por desde sempre investirem na minha educação, tanto pessoal quanto profissional, ajudando em minhas dificuldades e me aplaudindo nas minhas vitórias. Vocês são minhas inspirações!

Ao meu amor, meu esposo Felipe Gonçalves dos Santos, que em todos os momentos esteve ao meu lado, me apoiando e dando forças para que eu trilhasse esse caminho tão desafiador.

À minha irmã, Ilkee Cortez Nogueira de Oliveira, minha melhor amiga, que sempre me ajuda a superar os obstáculos da vida e que, em todos os momentos, está ao meu lado.

À coordenadora do curso, Ana Zulema, por ser tão prestativa em atender nas solicitações dos alunos, em todas as fases da Especialização.

A todos os professores que fizeram parte desta trajetória de muitos desafios; chegamos ao fim com um sentimento de dever cumprido. Obrigada por tudo, professores!

## RESUMO

Devido à importância do bilinguismo como uma das filosofias adotadas na educação de surdo não apenas no Brasil, mas também em outros países como EUA, Canadá, Suécia, Venezuela e Israel, é notório o aumento de pesquisas voltadas à pessoa surda e à língua de sinais sob essa perspectiva. Sua ideia predominante é a defesa do surdo como bilíngue, que desenvolve a língua de sinais (no nosso país é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS) como língua natural e a língua majoritária do seu país como segunda língua, que no Brasil é a Língua Portuguesa. Nesse contexto, o objetivo da nossa pesquisa é apresentar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, seguindo essa perspectiva bilíngue. Usamos como aporte teórico: Goldfeld (2002), Quadros (1997) e Slomski (2012), teóricos reconhecidos dentro do campo da educação de surdos. A metodologia adotada é a de pesquisa bibliográfica, seguindo Martins (2001). Após a análise dos dados e reflexão dessa teoria no Brasil, os resultados apontam a grande dificuldade de alunos em usar a língua portuguesa na modalidade escrita, mesmo por alunos no Ensino Médio; alguns recorrem a aulas extras para aprimorar tal uso. Também podemos refletir sobre a necessidade de uma metodologia eficaz para que os alunos surdos concluam o Ensino Médio como bilíngues, estudando em escolas verdadeiramente bilíngues e não apenas inclusivas. Concluímos que o bilinguismo ainda não é uma realidade brasileira, mas aos poucos estamos construindo arduamente ao longo da história, em que o povo surdo brasileiro escreve um novo capítulo de acesso ao conhecimento e de oportunidade para conquista de novos espaços.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Educação de surdo. Libras. Português como Segunda Língua.

## ABSTRACT

Due to the importance of bilingualism as one of the philosophies adopted in the education of the deaf not only in Brazil, but also in other countries such as the USA, Canada, Sweden, Venezuela and Israel, there is a notable increase in research aimed at the deaf person and sign language from that perspective. Its predominant idea is the defense of the deaf as a bilingual, who develops the sign language (in our country it is the Brazilian Sign Language - LIBRAS) as a natural language and the majority language of your country as a second language, which in Brazil is the Language Portuguese. In this context, the objective of our research is to present the teaching of Portuguese as a second language for the deaf, following this bilingual perspective. We used as a theoretical contribution: Goldfeld (2002), Quadros (1997) and Slomski (2012), recognized theorists within the field of deaf education. The methodology adopted is that of bibliographic research, following Martins (2001). After analyzing the data and reflecting on this theory in Brazil, the results point out the great difficulty of students in using the Portuguese language in written form, even by students in high school; some resort to extra classes to improve such use. We can also reflect on the need for an effective methodology for deaf students to complete high school as bilingual, studying in truly bilingual and not just inclusive schools. We conclude that bilingualism is not yet a Brazilian reality, but little by little we are building hard throughout history, in which the Brazilian deaf people write a new chapter on access to knowledge and on the opportunity to conquer new spaces.

**Keywords:** Bilingualism. Deaf education. Libras. Portuguese as a Second Language.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
1.1	OBJETIVOS .....	10
1.1.1	Geral.....	10
1.1.2	Específicos.....	10
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
2.1	DO ORALISMO AO BILINGUISTO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO.....	11
2.1.1	Oralismo.....	11
2.1.2	Comunicação total.....	12
2.1.3	Bilinguismo.....	13
2.2	A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL.....	155
2.3	O SURDO E A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA.....	177
<b>3</b>	<b>MÉTODOS .....</b>	<b>199</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISES E RESULTADOS .....</b>	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>23</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>25</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos sempre foi um desafio. Nos primórdios, os surdos eram considerados pessoas castigadas pelos deuses ou enfeitiçadas e, muitas vezes, desprezadas pela família e sociedade. “Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados” (GOLDFELD, 2002, p. 27). Nesse meio, os surdos eram tidos como pessoas incapazes e, por consequência, eram totalmente excluídas da sociedade e dos seus direitos como cidadão e como ser humano.

A partir do século XVIII, a educação de surdos foi impulsionada por países como a Espanha, França e Alemanha, que iniciaram as noções do que hoje constitui a filosofia educacional oralista. Depois surgiram outras vertentes, como a filosofia da Comunicação total, e o Bilinguismo – o foco do nosso trabalho.

A filosofia da Educação Bilíngue para Surdos se preocupa em ensinar ao surdo a língua oficial escrita do seu país, tendo como língua de instrução a sua língua natural<sup>1</sup>, isto é, a língua de sinais. No caso do Brasil, o ensino do Português é desenvolvido a partir do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). No bilinguismo, os alunos surdos brasileiros recorrem ao seu conhecimento da Libras, no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Isso possibilita que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvam a escrita e, desse modo, constituam o conhecimento da língua portuguesa (PEREIRA, 2009).

Assim, é de suma importância o uso de estratégias de leitura para o ensino do português escrito como segunda língua<sup>2</sup> para alunos surdos, uma vez que estes não dispõem da relação som/palavra para compreender o significado. Acontece que, durante nossa segunda formação acadêmica (curso de Licenciatura em Letras Libras), percebemos a dificuldade que os alunos surdos enfrentam com textos escritos em Português. Isso acontece não apenas

---

<sup>1</sup> Escolhemos o termo *língua natural* em nosso trabalho, porque entendemos e concordamos com Fernandes (1989), Quadros (1997) e Skliar (1998). Esses autores acreditam que as crianças surdas adquirem a Libras sem maiores dificuldades ao terem contato com indivíduos surdos adultos e fluentes na Libras. Contudo, sabemos que muitos surdos são filhos de pais ouvintes, o que impossibilitaria de iniciar o processo de aquisição da linguagem no contexto familiar, como é o caso de filhos de pais ouvintes. Isso é, portanto, uma possibilidade e não uma regularidade no tocante à aquisição de Libras.

<sup>2</sup> Em concordância com Slomski (2012), a definição de *segunda língua* se refere ao fato de que as línguas orais majoritárias são para as pessoas surdas sistemas verbais que só podem ser adquiridos como *segunda língua*. Isso ocorre porque, como essas pessoas são privadas da audição, os dados linguísticos que lhes servem de *input* podem ser mais facilmente transmitidos por meio de um canal espaço-visual e não oral-auditivo.

porque são textos acadêmicos que exigem um nível elevado de proficiência em leitura e compreensão, mas sobretudo por causa de inabilidades com a língua portuguesa.

Ao refletirmos sobre as necessidades desse ambiente, encontramos a problemática deste trabalho. Desse modo, pensando nessas vivências dos alunos surdos do Ensino Básico, em especial do Ensino Médio, com a língua portuguesa na modalidade escrita, questionamos: 1) Como tem sido a interação entre aluno e professor nessas aulas de Língua Portuguesa para tais alunos do Ensino Médio? 2) Qual o nível de proficiência de leitura dos alunos surdos na Língua Portuguesa desse nível de ensino, para que estes ingressem nas universidades?

A partir desses questionamentos, selecionamos o corpus de análise da nossa pesquisa: uma entrevista realizada com quatro alunos surdos do Ensino Médio de dois colégios da cidade de Goiânia. A entrevista foi realizada pelas pesquisadoras Thaís Fleury Avelar e Karlla Patrícia de Souza Freitas e publicada na revista Sinalizar, volume 1, em 2016.

Com o percurso metodológico empreendido, nossa pesquisa contribui qualitativamente: 1) com a bibliografia já existente sobre o tema; 2) para a formação de novos docentes, principalmente com os que se identificam com a temática sobre o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita e na perspectiva bilíngue para alunos surdos; 3) bem como para o ensino do Português escrito como L2 a alunos surdos alfabetizados na perspectiva bilíngue. Além de tudo isso, no âmbito social, nossa pesquisa também oportuniza a surdos e ouvintes conhecerem os aspectos positivos dessa perspectiva bilíngue.

Tendo em vista que os textos escritos em Português circundam vários espaços sociais, é de suma importância que os surdos tenham acesso a tais textos e consigam, de forma autônoma, realizar a leitura. Dessa maneira, a principal justificativa deste trabalho reside na exposição de caminhos a serem percorridos para que os surdos tenham essa autonomia, independentemente da esfera de produção do texto, sejam eles de cunho jornalístico, humorístico e até mesmo acadêmico.

Nosso interesse em estudar sobre a temática decorre da conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português e ingresso no Curso Básico de Libras, quando foi percebida a dificuldade de surdos com a língua portuguesa na modalidade escrita. Dessa observação, iniciamos nosso estudo. Ao ingressar no curso de Letras Libras em 2019, o interesse por essa temática ficou ainda maior, por perceber a dificuldade de colegas de sala com os textos acadêmicos. São cenas que potencializam questionamentos sobre como aprenderam a escrita do português e quais métodos os professores praticam para ensinar a esses alunos, no Ensino

Fundamental e no Ensino Médio. A partir desses questionamentos, surgiu a oportunidade de estudar mais detalhadamente o ensino de português na modalidade escrita por alunos surdos do Ensino Médio e aprofundarmos nosso conhecimento na área da educação de surdo.

Reconhecemos que o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos se faz extremamente necessário, para que o surdo acesse todo tipo de informação em português escrito e não apenas na Libras, sua língua materna, possibilitando-lhe uma imersão cultural, mostrando que o bilinguismo vai além das questões linguísticas. Estamos de acordo com o que aponta Svartholm (2014, p. 18), ao defender o ensino da língua majoritária na modalidade escrita, para que os surdos sejam capazes “de prover o conhecimento linguístico necessário para que o indivíduo construa suas habilidades de língua.”

Diante de tudo isso, situamo-nos no campo da pesquisa aplicada, pois construímos conhecimentos que envolvem problematizações de uso linguístico, ao analisarmos dados que evidenciam práticas e experiências com o bilinguismo, a fim de apresentar soluções de problemas específicos, que envolvem verdades e interesses locais. Nesse campo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, mediante investigação e diálogo com as teorias sobre a temática em questão. Nosso dado em recorte para análise é a entrevista ora mencionada, publicada por Avelar e Freitas (2016). Quanto à forma de abordagem do problema, nossa pesquisa se caracteriza como sendo pesquisa qualitativa. Para o cumprimento desse plano adotado, estabelecemos objetivos a serem alcançados, apresentados a seguir.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Geral

- Apresentar o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos, seguindo a perspectiva bilíngue.

### 1.1.2 Específicos

- Abordar as filosofias educacionais usadas na educação de surdos, tendo como foco o Bilinguismo, como ferramenta para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita;
- Apontar a metodologia de ensino que envolve o processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para os surdos.
- Analisar uma entrevista com alunos surdos do Ensino Médio da Cidade de Goiânia, apresentando conclusões discursivas sobre a temática do bilinguismo quanto a esse nível de ensino.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 DO ORALISMO AO BILINGUISMO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO**

Como apresentado no decorrer deste tópico, a história do surdo na sociedade e seu processo de escolarização mostram que, até o século XV, os surdos viviam totalmente marginalizados e sem direito algum; de modo que, só a partir do século XVI, há registros dos seus primeiros educadores.

Tais educadores criaram diferentes caminhos para promover essa educação, com a finalidade de dar acesso ao ensino e ao conhecimento escolar aos surdos. Para alguns deles, a base metodológica era a língua oral, isto é, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o português, o alemão etc. Outros defendiam e aprofundavam seus conhecimentos na língua de sinais, espaço-visuo-espacial e criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criavam códigos visuais, não considerados como uma língua, mas que facilitavam a comunicação com seus alunos surdos.

Ainda hoje existem diversas correntes com diferentes perspectivas em relação ao surdo. Nos subtópicos a seguir, apontamos as principais perspectivas, dando ênfase maior para a bilíngue, o foco do nosso trabalho.

#### **2.1.1 Oralismo**

No ano de 1750, na Alemanha, surgem as primeiras noções do que hoje constitui a Filosofia Educacional Oralista. Nessa perspectiva, o ensino da língua oral é privilegiado e o ensino da língua de sinais é rejeitado.

As principais metodologias usadas no Oralismo são: verbo-tonal, audiofonatória, aural e acupédico. São metodologias baseadas em pressupostos teóricos diferentes, com aspectos e práticas diferentes. Em comum, rejeitam qualquer forma de gestualização e as línguas de sinais.

A maioria dessas metodologias se baseia nas teorias do linguista Noam Chomsky, fundador da Teoria Gerativista. Couto (apud GOLDFELD, 2002, p. 34) afirma que “a linguagem não é possível de ser ensinada; o que se pode fazer é apenas dar condições para seu desenvolvimento, a seu próprio modo, na mente”. Isso significa que, nessa ótica, as crianças

ouvintes usam a audição para escutar e imitar seus interlocutores e, pelo que é escutado, descobrem e acessam as regras gramaticais da língua; o que lhes permite gerar sentenças linguísticas e organizar seus pensamentos, com a finalidade de expressá-los.

Uma das preocupações dos defensores da perspectiva oralista diz respeito à aquisição das regras gramaticais pelos surdos, uma vez que as crianças surdas não recebem os estímulos auditivos como os ouvintes. Como Goldfeld (2002) aponta, no oralismo, “o trabalho de compreensão e de oralização é direcionado no sentido de possibilitar à criança dominar gradativamente as regras gramaticais e chegar a um bom domínio da língua portuguesa” (p. 35).

A história da educação de surdos revela, pois, o quão deficitária é aquisição da língua oral, uma vez que esta não atende a todas as necessidades dos surdos na comunicação e interação na sociedade. Em contrapartida, podemos apontar que, com a divulgação e o processo dos estudos da língua de sinais, os surdos têm conquistado maiores oportunidades e condições de acesso e de desenvolvimento intelectual, profissional e social.

### **2.1.2 Comunicação total**

Em oposição ao Oralismo surge, por volta do ano de 1970, a perspectiva da Comunicação total, acreditando que apenas o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda. Essa filosofia

também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Nesse sentido, é utilizado qualquer recurso linguístico que facilite a comunicação e a interação com as pessoas surdas, a exemplo da língua de sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais.

Segundo Ciccone (1990), os profissionais que defendem a Comunicação Total concebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto só como alguém que tem uma patologia a ser eliminada; é concebido como uma pessoa e a surdez como uma marca que repercute tanto nas relações sociais quanto no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa

pessoa. Diferentemente do Oralismo, a Comunicação Total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda. Como Ciccone (1990) demonstrou, muitas crianças expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender esta língua, mas não foram bem sucedidas, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Uma diferença marcante entre outras abordagens educacionais e a Comunicação Total é o fato de que esta defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais, para propiciar a comunicação com as pessoas com surdez. Assim, valoriza a comunicação e a interação, não apenas a língua, porque seu objetivo maior não se restringe ao aprendizado de uma língua.

Outro ponto que merece o nosso destaque diz respeito a como essa filosofia respeita a família da criança surda. Acredita que o papel primordial da família é o de compartilhar valores e significados; é uma formação que se desenvolve junto à criança, através da possibilidade da comunicação e da busca por entender sua subjetividade. Os defensores dessa filosofia recomendam o uso simultâneo de diferentes códigos, como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado etc.

Essa corrente acredita, então, que esse bidualismo pode atenuar o bloqueio de comunicação existente entre a criança surda e os ouvintes, por isso tenta evitar que as crianças sofram as consequências do isolamento. Apesar de essa abordagem ter chegado ao Brasil na década de setenta e ter tido fortes influências até a década de noventa, acontece que todos os códigos manuais usados obedecem à estrutura gramatical da língua oral, mas não respeita a estrutura própria da Língua de Sinais. Em busca, também, desse respeito, defendemos o uso do Bilinguismo, apresentado a seguir.

### **2.1.3 Bilinguismo**

O passo inicial para concretizar o bilinguismo foi dado pela Suécia, o primeiro país que reconheceu politicamente os surdos como uma minoria linguística com direitos políticos, assegurando a educação em língua falada e de sinais (PRILLWITZ; VOLLHABER, 2000, p. 109). Na filosofia educacional do bilinguismo, ao apresentar um programa dinamarquês de pesquisa que acompanhou, durante oito anos, Hasen (2000) descreve o desenvolvimento da língua de sinais e das linguagens falada e escrita de nove crianças surdas, dos seis aos 14

anos. O programa pôde acompanhar o desenvolvimento das habilidades de sinalização, leitura, escrita e inclusive oralização, como observado através de filmagens das interações comunicativas das crianças e da coleta dos registros de suas produções linguísticas.

De acordo com Hasen (2000, p. 109), “o objetivo de guiar o surdo a ser capaz de articular a fala é uma meta que precisa ser excluída da educação bilíngue do surdo”. A defesa é a de que este deve ser capaz de usar o meio de expressão adequado à situação interativa e com o qual ele se sinta mais confortável.

Nesse ponto de vista, a educação bilíngue promove ao surdo várias consequências assertivas, de maneira que:

Os efeitos positivos da educação bilíngue da criança surda são muitos. Eles incluem o desenvolvimento adequado de competências linguística e comunicativa, a aquisição espontânea da linguagem, com o desenvolvimento intuitivo de regras linguísticas e em contextos sociais naturais motivados linguisticamente, a conexão baseada na experiência entre o uso da linguagem e a formação de conceitos, o desenvolvimento de padrões de linguagem apropriados à faixa etária para auxiliar em uma série de funções, e finalmente o desenvolvimento de respeito e identidade próprios como pessoas surdas. (OKSAAR, 1990, p. 38).

Com tantos benefícios de aprendizagem linguística em situações autênticas de comunicação, a educação bilíngue tem sido defendida como:

uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o estudo da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

Diante disso, podemos ver o quão rico é o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo dentro da perspectiva bilíngue, promovendo-lhe a verdadeira inclusão na sociedade e respeitando a sua identidade. Como podemos perceber, a proposta de ensino-aprendizagem nessa perspectiva oportuniza aos surdos o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística em todas as esferas sociais, não apenas no setor educacional. Logo, fica evidente como a educação bilíngue preconiza não só a educação escolar, mas vê o surdo como ser social, agente transformador que tem sua própria identidade e que deve ser respeitado.

## 2.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Um dos marcos históricos na educação bilíngue no Brasil diz respeito aos processos educacionais dos alunos surdos, materializados pela Lei nº 10.436/02 e pelo Decreto nº 5.626/05. Nesses documentos, destacam-se: 1) o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras); 2) a inclusão, nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, de uma disciplina voltada ao ensino dessa língua; 3) a formação e a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos (professores, instrutores e tradutores/ intérpretes); 4) o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; e 5) a necessidade da organização do sistema, de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular.

Desse avanço educacional, uma observação detalhada de cada documento, quanto ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, permite identificar uma contradição que precisa ser esclarecida, antes mesmo de construirmos nossas análises. Na Lei nº 10.436/02, é traçada como diretriz para a educação de surdos:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p.11)

Em contrapartida, o Decreto nº 5.626/05, em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras (FENEIS, 1999), defende a educação bilíngue, definindo-a como os espaços em que ela deve ser implantada, nos seguintes termos. No Artigo 22 § 1º: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005).

Como podemos observar, enquanto, na Lei nº 10.436/02, é estabelecida uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos, no Decreto nº 5.626/05, existe a preocupação em diferenciar os anos iniciais de escolarização dos anos finais. Assim, são respeitados o desenvolvimento das crianças, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para os professores.

Para o acesso e a permanência de alunos com deficiência, o Plano Nacional de Educação (PNE) aponta como uma de suas metas, mais especificamente na meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Ainda como estratégia, aponta o uso de uma educação bilíngue para alunos surdos e com deficiência auditiva, garantindo assim a educação em Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014)

Embora a educação bilíngue, isto é, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, seja garantida pelo documento da Política de Educação Especial, ainda não se tem claramente exposta qual língua deve ser utilizada pelo professor, nas salas de aula inclusivas: se Língua Portuguesa ou Libras. Percebe-se que, na significação dada à educação bilíngue para surdos pelo Decreto, no Artigo 14, §1º, Inciso VII, a Libras assume papel central, fato que demanda “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005). Ademais, no Artigo 15, a Língua Portuguesa assume papel complementar, quando se apresenta que “a linguagem escrita da língua portuguesa, compreendida e trabalhada nos espaços escolares como segunda língua, deve ser ensinada também como conteúdo de complementação curricular” (BRASIL, 2005). Em contrapartida, ainda é dúbio saber qual dessas línguas deve ser usada no curso das aulas; sobremaneira quando este documento insere a palavra *também*, evidencia-se a dubiedade de uma ou outra língua.

A partir dos passos dados a caminho de uma educação inclusiva, emerge a necessidade de os colocarmos em prática, buscando as melhorias necessárias para isso. Como a educação de surdo precisa continuar avançando, nós estudantes e futuros docentes precisamos reconhecer a importância desses documentos, para inclui-los na nossa prática pedagógica, tornando-a cada vez mais inclusiva.

### 2.3 O SURDO E A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA

No bilinguismo, sabemos que a língua natural, reconhecida como L1, dos surdos é a Libras e que a Língua escrita a ser adquirida é tida como L2; bem como outras línguas que o surdo porventura aprenda ao decorrer da sua vida.

Uma das diferenças no ensino de Língua Portuguesa para surdos está relacionada à metodologia. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 23), “o ensino do Português para crianças surdas é baseado no ensino do Português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada.” Para as autoras, o ensino da Língua Portuguesa é possível se a Língua de Sinais for reconhecida como primeira língua.

Perante todas as considerações tecidas, vale ressaltarmos que, para além de reconhecermos e considerarmos o aprendizado de uma segunda língua, estamos nos referindo, também, a uma segunda modalidade: escrita. Diferentemente da modalidade visual (espacial) e da oral (auditiva), a modalidade escrita de uma língua requer um tipo diferente de aprendizado:

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta papéis e valores sociais representados. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.24).

Entendemos que o conhecimento e a aplicação desses conceitos linguísticos na educação são importantes para que o aluno surdo se torne efetivamente um bilíngue. A literatura em análise elucida que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem de forma mais eficiente quando a Língua de Sinais é utilizada como L1 sendo, pois, uma conquista na valorização da língua natural dos surdos.

Outra questão que precisa ser considerada no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos é a forma como os próprios surdos se relacionam com a Língua Portuguesa. Deste modo, importa pensar que:

existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam. Para muitos surdos a resistência à língua Portuguesa e orgulhar-se pelo uso da Libras é uma maneira de representação e valorização da língua de sinais, enquanto que a

segunda língua é vista como uma língua de tortura, de opressão. (CALVET, 2002, p. 65).

Por outro lado, alguns surdos já não veem a língua falada no país como uma ameaça à sua língua e passam a utilizar o Português como língua de poder. Tais posicionamentos e percepções evidenciam que, assim como há diferentes formas de se relacionar com a língua, a maneira de enxergar a Língua Portuguesa é a soma de uma experiência cultural, linguística e social: é uma atitude linguística.

Seguindo o que foi proposto por Aguilera (2008, p. 106), entendemos o conceito de *atitude linguística* como um posicionamento assumido por um indivíduo, em decorrência “da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua”.

À procura de estratégias pedagógicas inovadoras, tanto o estudo sobre a cultura e a identidade surda quanto às observações sobre autores que pesquisam a aquisição do Português são de extrema necessidade para todos os docentes que acompanham alunos surdos. Com isso, novas estratégias e metodologias de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos têm potencial de serem desenvolvidas, com técnicas mais eficazes (AVELAR E FREITAS, 2016). Ainda de acordo com essas autoras:

Ao fazer um planejamento das aulas, visando aplicar novos métodos para dar maior qualidade ao ensino de Língua Portuguesa para Surdos como L2, os professores têm a sua disposição muitas teorias pedagógicas e diferentes práticas de ensino. Esses professores devem ter fluência em Libras, a fim de melhorar a qualidade de suas aulas, bem como de facilitar aos surdos o entendimento dos significados do Português. (AVELAR E FREITAS, 2016, p. 18).

Essas estratégias são relevantes, uma vez que, na educação de surdos, o grande objetivo do professor de Língua Portuguesa como L2 é levar os indivíduos a fazerem uso da leitura e da escrita, envolvendo-os em práticas sociais imbricadas aos atos de ler e escrever. Isto posto, como vimos, o planejamento das aulas deve ser diferenciado e adaptado à realidade do surdo. Concluindo com essas autoras, tal necessidade demanda do professor um planejamento de aulas que vise aplicar novos métodos, dando a ênfase na educação bilingue, para dar maior qualidade ao ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2. Assim, urge que tais professores tenham fluência em Libras, para que haja uma melhoria na qualidade das aulas, quando atuarem como facilitadores aos alunos surdos do entendimento dos significados do Português.

### 3 MÉTODOS

A metodologia empreendida, neste trabalho, parte das considerações de Demo (1995), acerca de as pesquisas poderem se classificar quanto ao gênero e ao propósito. Como afirma, existe “uma classificação que as distingue conforme o gênero e os propósitos, endossando o amplo espectro que elas podem alcançar no âmbito científico”. Segundo esse estudioso, quanto ao gênero, uma pesquisa pode ser: teórica, metodológica, empírica e prática. Seguindo essa definição, desenvolvemos uma pesquisa teórica, uma vez que nos dedicamos ao estudo de teorias sobre a temática em questão, isto é, o ensino do Português na modalidade escrita para alunos surdos dentro da perspectiva bilíngue. Ao abordar as filosofias educacionais usadas na educação de surdos, a nossa pesquisa se propõe a desenvolver investigações teóricas, tendo como foco o bilinguismo como ferramenta para o aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Quanto à natureza, situamo-nos como uma pesquisa aplicada, uma vez que construímos conhecimentos a partir da análise de práticas e experiências linguístico-sociais, a fim de apresentar soluções a problemas específicos, que envolvem verdades e interesses locais. Do ponto de vista dos objetivos, nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa exploratória, uma vez que tem a finalidade de proporcionar informações preliminares sobre seu assunto investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento, além de orientar na fixação dos objetos e na formulação das hipóteses.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, usamos como parâmetro a pesquisa bibliográfica, porque procuramos explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Buscamos também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinados temas (MARTINS; PINTO, 2001).

Quanto à forma de abordagem do problema, nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa, porque não pretendemos enumerar nem tabular dados numéricos, mas apresentar diferentes realidades possíveis a serem constatadas no objeto de estudo. Nessa abordagem, “[...] os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados”. (GODOY, 1995, p. 63). O autor afirma ainda que a:

[...] pesquisa qualitativa apresenta quatro principais características: ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador; enfoque indutivo (GODOY, 1996, p.62).

Consoante com as ideias de Silvio Oliveira (1999 apud OLIVEIRA, 2008) o termo *pesquisa qualitativa* pode ser caracterizado como uma tentativa de explicar, em profundidade, o significado e as características do objeto. Portanto, constitui-se a partir do resultado das informações obtidas, através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos.

Quanto à natureza, classificamos como uma pesquisa de natureza básica que, “[...] objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

Com tais métodos, o corpus de análise da nossa pesquisa é uma entrevista realizada com quatro alunos surdos do Ensino Médio, de dois colégios da cidade de Goiânia. A entrevista foi realizada pelas pesquisadoras Thaís Fleury Avelar e Karlla Patrícia de Souza Freitas e foi publicada na revista *Sinalizar*, Volume 1 em 2016.

#### **4 ANÁLISES E RESULTADOS**

Na entrevista selecionada para a nossa análise, Avelar e Freitas (2016) realizaram uma pesquisa com 4 alunos surdos do Ensino Médio, de diferentes escolas da cidade de Goiânia, mediante sete perguntas discursivas acerca da relação do surdo com o professor do Ensino Médio, mais precisamente sobre o Português como L2.

Desse contexto, selecionamos uma entrevista da referida pesquisa, com 7 perguntas, que nos possibilitaram escolher 6 delas, porque são diretamente relacionadas à temática de nossa pesquisa. As perguntas apreendidas e suas respectivas respostas discursivas compõem um rico material de análise a ser explorado qualitativamente. Sobre a entrevista, sabemos que os entrevistados foram questionados individualmente e as perguntas feitas na ordem estabelecida pelo questionário, uma de cada vez. Sabemos também que se utilizou a Libras, apenas depois traduzida livremente para o Português, dando maior liberdade para que os entrevistados pudessem se expressar. As filmagens aconteceram em dois momentos; as entrevistas foram feitas individualmente e ocorreram em diferentes horários.

A primeira pergunta – composta por dois enunciados interrogativos: *Você tem aulas da disciplina de Português? Você se sente satisfeito com essa disciplina?* – versa sobre como os alunos se sentem quanto ao que estão aprendendo na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Nas respostas obtidas dos alunos, podemos perceber o quanto têm dificuldade com a língua portuguesa; dos 4 participantes, 3 relataram que a disciplina de Língua Portuguesa é muito difícil. Respostas assim ecoam a inevitabilidade de o professor se apropriar da cultura surda e reconhecer a importância do ensino do português escrito para seus alunos surdos. Atitudes assim têm o poder de aproximá-los desse ensino, a fim de diminuir as dificuldades enfrentadas pelos surdos, através da sua própria realidade vivenciada.

A pergunta 2 – *Você tem facilidade ou dificuldade em aprender a escrever em Português?* – versa sobre as dificuldades e facilidades que os alunos surdos apresentam quanto ao português em sua modalidade escrita. Os alunos entrevistados, mesmo já estando no Ensino Médio, relataram dificuldade em usar o Português na modalidade escrita. Ao sabermos que essa dificuldade é bem recorrente entre surdos, reafirmamos a validade da perspectiva bilíngue, que se propõe a enfatizar o ensino da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita, tendo como língua de instrução a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras (GOLDFELD, 2002).

A pergunta de número 3 – *Se tem intérprete na sala de aula de Português, de que modo você interage melhor, com o intérprete ou o professor?* – versa sobre a relação aluno, intérprete e professor. Esse tipo de questionamento é bem pertinente ao nosso trabalho, uma vez que o intérprete é o intermediador do conhecimento entre o professor e aluno, mas nunca poderá substituir o professor. A crítica que apresentamos aqui diz respeito à presença de um intérprete para fazer essa mediação, uma vez que, na proposta bilíngue, o professor deve ser proficiente em Libras, para que haja uma maior interação entre o professor e aluno surdo. De acordo com o que pensamos:

a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais. (QUADROS, 1997 p. 72).

No caso da pesquisa em análise, essa compreensão dos conteúdos pelos alunos surdos só é possível graças à presença do intérprete na sala de aula, uma vez que os próprios alunos relatam que seus professores não sabem a Libras.

A pergunta 4 – *Você quando não entende bem além do ensino de Português do professor, você procura apoio como a aula de reforço?* – refere-se ao apoio que o aluno surdo busca, quando tem dificuldade com a matéria estudada em sala. Mais uma vez, as respostas dos alunos evidenciam a dificuldade enfrentada por eles, nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo quando os alunos pedem explicações mais claras, ainda relatam que procuram apoio e aulas extras para que o conteúdo possa ser compreendido.

A pergunta 5 – *O professor de Português ensina com metodologia diferenciada entre alunos surdos e ouvintes?* – Diz respeito à metodologia que o professor utiliza em sala, para ensino aos alunos surdos e ouvintes. Nas respostas dos alunos, mais uma vez, percebemos a dificuldade dos alunos em utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita, mesmo tendo a adaptação nas provas. Como relatam os participantes 3 e 4, são constantes as muitas dificuldades que os levam a recorrer a ajuda do intérprete, para saber o significado de determinadas palavras. De modo análogo, os participantes 1 e 2 afirmam que não há adaptações, nem metodologias diferenciadas, porém deixam claro que a professora da disciplina os solicita atividades extras, para complementação da nota. À vista disso, esse tipo de atividade sinaliza uma maneira diferenciada de avaliar tais alunos.

A última pergunta da nossa análise – *Você se sente preparado para ler e escrever em Português nas provas?* – é sobre como os alunos se sentem quanto ao seu aprendizado, levando em conta todos os anos de vivência escolar. Ao analisarmos as falas dos alunos, percebemos que eles reconhecem a importância de estudarem o português para dar continuidade aos seus estudos e ingressarem em universidade, reconhecem também que precisam estudar para que possam realizar as provas e ter um bom desempenho. Consoante com as ideias de Slomski (2012), entendemos que dominar a língua escrita vai além da apropriação de um instrumento da comunicação, ela se caracteriza como um elemento vital para o desenvolvimento intelectual da pessoa surda e para a comunidade de surdos manterem intercâmbios comunicativos com os ouvintes.

Dominando a habilidade de compreender e sinalizar fluentemente sua língua de sinais e a de ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que vive, a

pessoa surda conseguirá alcançar níveis mais elevados de ensino, podendo, assim, exercer plenamente sua cidadania. (SLOMSKI, 2012, p.72).

Nos relatos dos alunos, percebemos a dificuldade que eles enfrentam em aprender a Língua Portuguesa; acreditam ser uma língua de difícil aprendizagem. O professor não usa a Língua Brasileira de Sinais, contando apenas com a presença do interprete na sala de aula; além de que também não utiliza metodologias diferenciadas que atendam às necessidades dos discentes. Como podemos depreender, os obstáculos ainda são imensos quanto à educação bilíngue no Brasil. Apesar dos avanços, expostos em tela, ainda há um longo caminho a ser percorrido para vencermos essas barreiras e promovermos uma educação inclusiva de qualidade.

Em linhas gerais, nossa análise expôs como os alunos reconhecem essa dificuldade, sentem-se inseguros no uso da modalidade escrita da língua portuguesa, sobretudo fora do ambiente escolar. Apesar dos obstáculos, há que se admirar a força dos surdos de seguirem em frente, fazerem inscrições em universidades e irem em busca da carreira acadêmica e profissional.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo histórico de a educação de surdos trazer muitas máculas e estigmas ainda é reverberado no momento atual, em que precisamos de muitos avanços para suprimos a necessidade da comunidade surda, promovermos uma educação de qualidade e garantirmos ao surdo uma real inclusão e acessibilidade.

Queremos destacar que a educação bilíngue ainda não é uma realidade brasileira mas que deve continuar sendo construída ao longo da história, escrevendo novos capítulos com a história da educação de surdo aqui no Brasil, ao possibilitar cada vez mais o acesso ao conhecimento e às práticas inclusivas para a comunidade surda.

Acreditamos que, independentemente do grupo de alunado para o processo de aquisição-aprendizagem de uma língua, é necessário entendermos o perfil desse aluno, para que seja dado a cada um aquilo que lhe for adequado. Desse modo, o uso de métodos, estratégias e recursos precisam atender às suas necessidades e peculiaridades, pois, como concordamos, “a inclusão não deve ser compreendida como uma imposição para o

cumprimento de dispositivos legais, mas adequação nos métodos e estratégias, visando sempre o desenvolvimento dos alunos.” (DIAS JR.; CAVALCANTI, 2019, p. 264).

Quanto às nossas inquietudes no início da pesquisa, sobre como acontece a interação entre alunos surdos e professor nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, foi percebido, pela nossa pesquisa e análise, que essa interação acontece viabilizado através da presença do intérprete na sala de aula. Os alunos sempre recorriam a ele para esclarecer suas dúvidas sobre o conteúdo estudado.

Acerca do nosso segundo questionamento, sobre o nível de proficiência de leitura dos alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que esses alunos, mesmo em fase de conclusão do Ensino Médio, ainda se sentem inseguros ao usar a língua portuguesa na modalidade escrita. Apesar disso, realizaram inscrições para ingressarem no Ensino Superior, almejando uma vida acadêmica, profissional e social inclusiva.

Diante do que realizamos, refletimos como a educação de surdos no Brasil sempre foi um tema de bastante interesse na nossa formação. Ao escutar certo dia uma das professoras do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, o conselho: “Você precisa ensinar Português para seus colegas surdos”, isso soou como um alerta para estudar ainda mais a temática, enaltecendo a importância de os surdos aprenderem a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nesse sentido, esta pesquisa se apresenta como de grande relevância para a academia e para a sociedade em geral, porque aprofundamos o estudo sobre a temática do Bilinguismo para alunos surdos aqui no Brasil. Conseguimos identificar as filosofias educacionais usadas na educação de surdos, tendo como foco o Bilinguismo como ferramenta para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Portanto, mais do que uma entre as pesquisas bibliográficas com ênfase na educação de surdos nessa perspectiva, nosso trabalho abre caminhos para um aprofundamento e detalhamento em uma futura pesquisa de campo e/ ou na construção de artigos e dissertação sobre a temática. Assim, contribuimos para nosso avanço no magistério e na formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008. p. 104-211.

AVELAR, T. F; FREITAS, K. P. S. A importância do Português como Segunda Língua na Formação do Aluno Surdo. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, jan./ jun. 2016. p. 12-24.

BRASIL. Decreto nº 5626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, 22/12/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CICCONI, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DIAS Jr. Jurandir F.; CAVALCANTI. Escrita em Língua Portuguesa como segunda língua por surdos usuários de língua de sinais: Algumas reflexões, possíveis soluções. In. CAIADO, Roberta; BEZERRA, Benedito; BARROS, Isabela do Rêgo (Orgs.) **Linguagem e interdisciplinaridade: diferentes gestos de interpretação**. São Paulo, Pá de palavras, 2019. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/pykyqs3l6s06079/Linguagem\\_e\\_interdisciplinaridade.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/pykyqs3l6s06079/Linguagem_e_interdisciplinaridade.pdf?dl=0). Acesso em 10/01/2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1999.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. A. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr,1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HASEN, B. Trend in the progress towards bilingual education for deaf children in Denmark. In: CAPOVILA, F. C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. **Revista brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, 2000, p. 99 – 116.

MARTINS, G. A.; PINTO, R.L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**, São Paulo: Atlas, 2001.

OKSAAR, E. Multilingualism and pedolinguistics. In: CAPOVILA, F. C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. **Revista brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, 2000, p. 99 – 116.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PEREIRA, M. C. da C. (Org.) **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação CENP/CAPE; organização, 2 ed. São Paulo: FDE, 2011.

PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (Eds.). Sign Language research and application. In: CAPOVILA, F. C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. **Revista brasileira de Educação Especial**, v. 6, 2000, p. 99 – 116.

QUADROS, R. M. **A aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda**. **Anais do Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**, 1997, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Littera Maciel, 1997. p. 80-85.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p.24.

SKLIAR, C.B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C.B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de Surdos – e então? **Educar em Revista**: Editora UFPR, Curitiba, 2014.