

ADEQUAÇÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2 NAS CRIANÇAS SURDAS: UM DESAFIO A SUPERAR/ENFRENTAR

Marisa Dias Lima¹

RESUMO: A história do povo surdo revela que por muitos séculos de existência, os aspectos educacionais têm sido elaborados numa perspectiva dos ouvintes e não dos surdos que, quase sempre, são ignorados e desvalorizados como sujeitos e profissionais que podem contribuir a partir de suas capacidades inerentes e de sua diferença: a de ser surdo. Desta maneira, a “integração/ inclusão” de sujeitos surdos nas escolas, tendo-se a língua oral e não a LIBRAS como principal forma de comunicação, faz-nos questionar se o seu conteúdo metodológico ouvintista significa integrar o surdo realmente. Na verdade, os seus conteúdos desenvolvidos são basicamente uma suposição, “adaptação” forçada para os surdos. Assim, este trabalho elege como objeto de estudo uma proposta das utilizações de estratégias pedagógicas adequadas no ensino de português como segunda língua para uma efetiva inserção dos surdos no processo escolar, dinamizando por meio de recursos específicos o processo ensino-aprendizado dos surdos.

Palavra-chave: LIBRAS, Português L2, Estratégias Pedagógicas, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O uso da linguagem é essencial à vida em comunidade, pois é através dela que partilhamos idéias, emoções, experiências e valores de um determinado grupo. Sem a linguagem as nossas potencialidades como ser humano ficam muitíssimo reduzidas.

Assim, contrariamente aos ouvintes, os surdos, por possuírem como LM (Língua materna) uma língua diferente da falada pelos primeiros, compartilham com outros surdos experiências de mundo essencialmente visuais, por meio das imagens e movimentos que os cercam. A consequência primeira dessa realidade é a existência de uma cultura surda própria e diferenciada daquela do mundo ouvinte (Skiliar, 1998; Faria, 2002c).

Para a maioria das crianças que se iniciam na escola, o uso da língua de escolarização é também a língua materna - mas o mesmo não acontece com a maioria dos surdos (cujas línguas maternas, naturalmente serão línguas gestuais - Língua Brasileira de Sinais). Surgem então dois desafios:

- Criação de condições e conteúdos que permitam o pleno desenvolvimento da criança;

¹ Pedagoga, Estudante de Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina do Pólo UnB e Mestranda em Linguística da Universidade de Brasília – UnB.

- Criação de condições que permitam a sua aptidão para interagir em diversos sistemas sociais e linguísticos: na comunidade de surdos e na comunidade ouvinte.

O sucesso escolar depende, em grande parte, do domínio da língua de escolarização como também nas suas práticas pedagógicas. Além disso, a aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda no processo educativo.

Entretanto os métodos, as técnicas e os recursos trabalhados pelos professores parecem não estimular um desempenho linguístico citadas anteriormente de forma satisfatória, deixando limitados muitos sujeitos surdos tanto em relação à Língua Portuguesa quanto à Língua de Sinais, causando confusão e inadequação no uso das modalidades de discurso. Isso parece evidenciar, além da limitação do contexto sócio-cultural em que está inserida, também a limitação de recursos das escolas.

Atenta à questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório na escolarização dos surdos adquirida através de uma língua plena, que é a Língua de Sinais, considerada a língua natural dos surdos foi desenvolvida uma base teórica em torno dos conceitos da aquisição da LIBRAS e do português nas crianças surdas como também no ensino de português como L2.

No entanto, é preciso considerar que a realidade da vida do surdo vem sofrendo mudanças substanciais em um processo histórico de evolução na forma de se pensar a respeito de sua linguagem. Assim, este trabalho visa colaborar e apresentar algumas sugestões de como desenvolver atividades para alfabetizar as crianças surdas por meio do português como segunda língua. Espera-se com este estudo promover uma disseminação da LIBRAS no método de ensino, de forma que possamos melhorar a qualidade da educação dos surdos.

1. A aquisição da LIBRAS

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas. Dessa forma, faz-se necessário propiciar estratégias para que o aprendizado de uma língua seja o mais eficiente possível para garantir uma maior interação social.

E para os surdos a língua de sinais é a única língua que permite a eles de ascender a todas as características lingüísticas da “fala”. Nessa dimensão, essa modalidade é, portanto, indispensável para a total apropriação da linguagem pela criança surda em desenvolver o aprendizado. A língua de sinais também permite à criança surda descobrir o que é uma comunicação lingüística no momento em que todas as crianças fazem esta descoberta. Elas podem então, compreender o uso se ele utiliza-se de uma língua que ele domina totalmente.(BOUVET *apud* BRITO, 1989, p. 85)

Como afirma também Chomsky (*apud* SKLIAR, 1998, p. 54):

a capacidade de comunicação lingüística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Como defendem Bouvet, Penfield e Roberts (*apud* KARNOPP, 2002, p.25), especialistas em fisiologia do cérebro humano constataram que

a língua de sinais é a única língua a qual a criança surda pode aprender sem nenhum atraso de desenvolvimento e isto é fundamental para o desenvolvimento da sintaxe, que parece ser o ponto crucial do desenvolvimento da linguagem e possui um período crítico para o seu desenvolvimento.

E o autor Skliar (1999, p.97), complementa que “a Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam então uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.”

Nessa perspectiva, pode-se assegurar que somente a língua de sinais permitirá que sejam restabelecidas, para a criança surda, as condições naturais de apropriação da linguagem e deve como já mencionado anteriormente, ser a linguagem materna de todos os indivíduos surdos.

Desse modo, é de suma importância definir qual identidade cada indivíduo possui. Com os surdos não é diferente, a identidade é a construção de o seu próprio ser, é o ato de se aceitar enquanto surdo, se esta aceitação não acontece falta-lhe, entretanto, a identidade surda. Segundo QUADROS (2000, p. 54), “identidade/cultura surda”: envolve o incentivo da formação e preservação da identidade surda através do reconhecimento e valorização da comunidade surda e produção cultural específica”.

Na preservação da LIBRAS e da sua identidade cultural são condições necessárias para a garantia da auto-estima a construção, a resistência e a batalha na busca do seu direito de ser surdo. No entanto, o que vem ocorrendo é um total desconhecimento da comunidade social, político e acadêmica no que se refere à cultura

e à língua utilizada pela comunidade surda, desconhecimento que está encabeçado por profissionais que desconsideram a demanda imposta pela surdez, acarretando com isso conseqüências globais na interação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos.

Muitas vezes, a criança surda adquire a língua oral em função da sociedade em que vive e isso pode ocorrer de diversas maneiras e muitos só adquirem uma forma imperfeita desta língua. Drasgow (*apud* PERLIN, 1998) mostra a tendência para educação da criança surda, na qual a língua de sinais é considerada a primeira língua das crianças surdas e a língua oral a segunda língua (modalidade oral e/ou escrita).

Para a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), não existe qualquer concordância a este respeito, uma vez que todos os surdos dependem de estratégias lingüísticas que realmente satisfaçam sua demanda comunicativa, educacional e interativa.

Portanto, é muito importante que a sociedade tenha uma nova visão sobre o sujeito surdo com a sua língua, que ele é apenas diferente e não deficiente no estabelecimento de que:

a importância da LIBRAS como meio de comunicação e identidade entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a ação deveria ser feita no sentido de assegurar que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua (LIBRAS). Devido às suas necessidades particulares de comunicação dos surdos, na qual a sua educação pode ser mais adequadamente nas escolas regulares. (ABREU *apud* QUADROS, 2004, p.5)

Através do aprendizado da língua natural, que teve ser a sua língua materna, a criança surda terá acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

2. Aquisição de português como L2 por crianças surdas

Para que a aquisição de uma segunda língua seja bem sucedida, quando decorrente do ensino/aprendizagem em sala de aula, ela deve incidir inicialmente sobre os aspectos básicos gramaticais e vocabulares da língua (em contextos socialmente significativos), o que é fundamentalmente diferente do ensino de uma primeira língua, no qual a criança já chega à escola com o conhecimento básico dessa língua.

No caso dos surdos, existe outro aspecto crucial: a necessidade de um *input* exclusivamente visual.

Devido à surdez, a capacidade de organização de um novo sistema lingüístico, o da língua portuguesa, pelos surdos depende da compreensão de como ele é conduzido e de um incentivo que propicie sua aprendizagem.

Pois o léxico é o único componente lingüístico que permite ampliação e sofre constante processo de transformação durante toda a vida do ser humano. Esses processos (ampliação e transformação) ocorrem de forma natural e inconsciente para os ouvintes falantes nativos de uma língua, pois todos os dias aprendem novas palavras no seu cotidiano.

Entretanto, a competência lexical não depende simplesmente da ampliação e do enriquecimento do léxico, pois ele envolve o conhecimento dos indivíduos nas relações dos itens lexicais.

O mesmo é defendido pelo autor Basílio (1980), de que a competência lexical envolve o conhecimento dos vocábulos, dos itens lexicais, como também o estabelecimento de relações entre esses itens lexicais, ou seja, é necessário que se tenha competência para empregar adequadamente os vocábulos aos contextos discursivos.

Diante disso, o estudo do léxico assume então um papel fundamental nos estudos lingüísticos em função de ser o vocabulário um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de uma língua, pois ela pode ser utilizada tanto na L1 quanto L2.

A aprendizagem de uma segunda língua está ligada essencialmente ao *input* que é oferecido ao aluno. No caso de um aprendiz ouvinte, o ambiente familiar geralmente alimenta esse *input*, pois se trata da aprendizagem de uma língua oral.

No caso do surdo, esse *input* não é alimentado pelas mesmas vias que o aprendiz ouvinte, apenas pela via visual. Nessas condições, ele pode adquirir naturalmente uma língua de sinais, mas não pode adquirir uma língua oral. Para o surdo, a aquisição de uma língua oral só pode acontecer se ele tiver acesso à sua representação escrita. Portanto é necessário proporcionar ao surdo um contato significativo com a língua por escrito.

Os referenciais concretos utilizados no *input* escrito constituem um ingrediente importante do ambiente de aprendizagem que deve envolver o aluno surdo, sobretudo na fase inicial do processo de aprendizagem. Esses referentes concretos devem, de preferência, ser selecionados a partir da realidade cultural e etária dos alunos.

3. Ensino de português como segunda língua para surdos

Quando se trata de ensinar o português para surdos brasileiros, essa língua é encarada como segunda língua, uma vez que estes possuem, em sua maioria, uma língua com a qual se comunicam na comunidade surda que é a LIBRAS, constituindo-se em sua primeira língua. Dessa forma, a língua portuguesa também deve ser ensinada aos surdos com metodologia própria de segunda língua, tendo em vista ainda a diferença de modalidades entre o português e a língua de sinais, já que aquela é de modalidade oral-auditiva quanto este é de modalidade espaço-visual.

Amorim (1999) apresenta o quadro atual da aquisição do português como segunda língua tem sido investigada, de maneira mais atenta, por estudiosos e pesquisadores que estão cientes das dificuldades encontradas pelos aprendizes no que diz respeito à aquisição da L1 quanto da L2.

Segundo a autora, há que se atentar para as especificidades dos indivíduos surdos, uma vez que entre estes são raros os que tiveram a possibilidade de ter uma língua materna antes de seu ingresso na escola, pois quando iniciam sua vida escolar, via de regra, "... não têm conhecimento suficiente do português para serem alfabetizados nesta língua e nem conseguem entender o português, por faltarem uma previa compreensão do que seja uma língua, já que não possui nenhuma." (1999:18)

Sá (1997), assegura que a língua materna se aprende no contato diário com ela, por isso, este contato é fundamental para o surdo desde a mais tenra idade, a fim de possibilitar-lhe um desenvolvimento lingüístico adequado. Esta ainda apresenta justificativas para considerar de fato a língua oral como a segunda língua do indivíduo surdo, tais como: a aquisição da primeira língua (L1) facilita a aprendizagem da segunda língua (L2), já que estudos apontam para o fato de que a criança surda que adquiriu precocemente a língua de sinais tem mais facilidade no aprendizado sistematizado de uma língua oral.

Svartholm (1998) pontua que, enquanto as crianças surdas foram avaliadas em comparação com as ouvintes quanto ao seu desempenho na segunda língua, este critério foi injusto e mostrou discrepâncias, mas quando a visão e a metodologia de ensino mudaram, puderam-se perceber os avanços da criança surda em relação à segunda língua, pois o aprendiz de outra língua "utiliza informações disponíveis sobre a nova língua, faz generalizações e outras simplificações com base nessas informações e elabora internamente hipóteses mentais sobre a língua." (Svartholm, 1998:39)

Ferreira Brito (1989:07) inicia sua colocação dizendo que

Os problemas acarretados pelas restrições impostas pela modalidade espaço-visual de língua e pelas especificidades lingüísticas da LIBRAS ,no ensino de português como segunda língua aos surdos,são,infinitamente,menores do que aqueles causados pela ausência de uma língua materna nas pessoas surdas.Esta ausência coíbe a aquisição de princípios e estratégias lingüístico-pragmáticas e cognitivas,imprescindíveis,inclusive,na aquisição do material léxico-gramatical do português.Os textos acabam por se caracterizarem, basicamente,pelo seu caráter informacional,onde as sentenças são justapostas e o evento narrado segue,quase sempre,uma ordem cronológica.A ausência dos referidos princípios e estratégias revelam-se na ausência de estruturação textual.As estruturas textuais,no entanto,fazem-se presentes nos textos de surdos usuários da LIBRAS,principalmente naqueles filhos de surdos.A estes,não faltam habilidades na utilização de estratégias que gerarão expectativas,que levarão em consideração o conhecimento prévio do mundo e do interlocutor,que permitirão uma contextualização adequada do evento narrado e,consequentemente, proporcionarão uma maior aquisição de conteúdo semântico.

Dessa forma, acredita a autora que, neste contexto, se a LIBRAS fosse considerada a língua materna dos surdos e o português, sua segunda língua, o ensino desta não teria fracassado, pois a metodologia empregada teria sido eficiente, apesar de possuir traços behavioristas. Dessa forma, os surdos desenvolveriam as habilidades lingüístico-pragmáticas adquiridas em L1 que seriam a base para “os princípios de uso e de funcionamento de estruturas lingüísticas e as formas de contextualização adequada.” (Ferreira Brito, 2001:08)

4. Uma proposta de material didático para a alfabetização de surdos

Para este estudo foram selecionadas três atividades uma para cada estagio de ensino feita pela professora surda usuária da LIBRAS realizadas em classe que serão aqui apresentadas com o interesse de discutir formas de organização do trabalho pedagógico com metodologia adequada numa sala de aula que abriga uma criança surda.

Levando em consideração que as crianças geralmente chegam as escolas sem o pleno domínio da língua de sinais, sua língua primeira (L1),é necessário que o espaço para aprendizagem seja organizado pela escola de maneira que haja momentos para o trabalho com cada uma dessas línguas em conjunto.

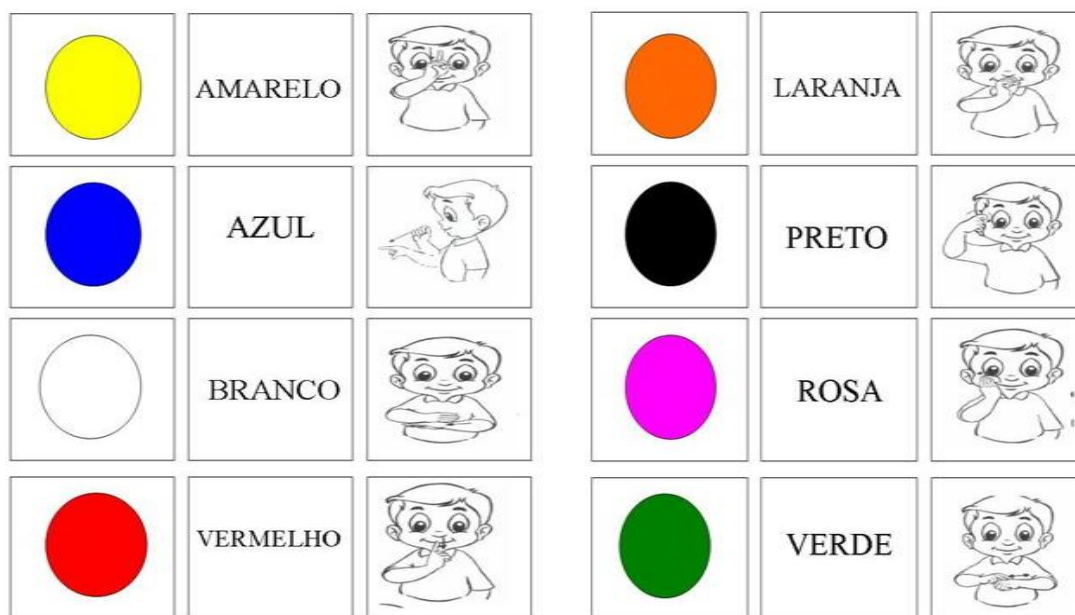
Pois geralmente, a maioria dos professores utiliza o sistema alfabético, para representar palavras que os surdos nunca tenham visto antes, de nada serve para sua aprendizagem, seu aprendizado inicial deve se basear em outras unidades da língua, as

unidades portadoras de significado. A unidade básica para a iniciação do surdo à escrita é a palavra inteira, pois nela o aprendiz encontra um sentido e uma correspondência com algo que já conhece. Desde os primeiros contatos com a língua escrita as palavras serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação.

As atividades desenvolvidas com os alunos têm como objetivo levá-los a estabelecer a relação simbólica entre palavras/figuras e seu sinal, combinando adequadamente cada significante com seu significado com isso disponibilizará aos alunos possuir uma aquisição da L1 e L2 num mesmo momento.

No primeiro estágio apresento uma proposta para a aquisição da língua materna juntamente com o português como L2 através de uma atividade de vocabulários do português, da Libras e das imagens semióticas que separam os agrupamentos por campos lexicais.

CORES



O professor começa o trabalho com um primeiro conjunto de 8 pares de tiras, contendo figuras de cores, sinais da LIBRAS e o seu nome, na qual o professor mostra inicialmente, uma de cada vez as suas combinações.

Depois de praticar bem essa correspondência com os aprendizes, o professor pode começar a embaralhar as tiras para que os alunos possam fazer a correspondência pegando as tiras e montando as suas combinações.

Após do aprendiz em demonstrar um resultado positiva passamos para a segunda atividade mais complexa para aprimorar e avaliar a capacidade dos alunos na escrita e leitura.









COLORE AS CORES DE ACORDO COM OS SEUS SINAIS, DEPOIS ESCREVA OS SEUS NOMES:

		LETRAS
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

LIGUE A PALAVRA CORRESPONDENTE A FIGURA:

	PERTO		AZUL
	PRETO		AMEIXA
	PEDRA		AMARELO
	LARANJA		VERDE
	LAMPADA		VIDRO
	LARINGE		VINHO

LIGUE A PALAVRA CORRESPONDENTE A COR:

No segundo estágio apresento uma proposta para a aquisição da língua materna juntamente com o português como L2 através de uma atividade em forma de reconto que possuem duas etapas: expressão coletiva / escrita individual.



Progressivamente introduzimos as tirinhas desordenadas, para que os alunos possam agrupar as suas seqüências, depois iniciamos primeiro com uma atividade de expressão coletiva em forma dialógica em cada tirinha onde todos os alunos participam na criação das histórias para o reconto através da Libras onde são expressadas de forma espontânea por ela ser a sua língua materna.

Neste estágio, é importante que o professor esteja sempre atento os diálogos para as situações que podem ser aproveitadas para se trabalhar os diálogos, fazendo assim

com que o aprendiz estejam sempre praticando o uso da língua e reforçando o vocabulário tanto na L1 como na L2.

Depois do fim das atividades de expressão coletiva inicia a segunda etapa onde cada aluno passará toda a história discutida e sugerida no reconto com os outros colegas para um texto através da escrita portuguesa como L2 onde poderão acrescentar algumas e dar o título para o reconto. Se caso conseguissem transformar o reconto em livro.

TÍTULO: _____



CRIE UM FINAL DA HISTÓRIA

Estas atividades desenvolvidas com os alunos tem o objetivo de levar aos alunos uma exploração maior das expressões através da Libras como L1 para poder dar uma base da noção e expressões de idéias criativas para serem transmitidos para a escrita com a finalidade de ampliar os vocabulários do português como L2.

No terceiro estágio proponho uma atividade de interpretação de história através de filmes traduzidos em LIBRAS.



Primeiramente o professor introduza a história de Lendas ou fábulas que é transmitida em LIBRAS ,depois no fim da história, o professor distribua uma atividade de questões abertas para uma interpretação de histórias da fabula mostrada em vídeo pelo professor aos alunos responder em português como L2.



Trabalhando com Histórias em LIBRAS

Fábulas	Personagens (Pessoas)	Ambiente (Local)	Acontecimento	Conclusão (Final)

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Fábulas: O Leão e o Ratinho

- 1 – Como o Leão e o Ratinho vivem na floresta?
- 2 – O que o Ratinho quer com o Leão?
- 3 – O Leão aceitou ajuda do Ratinho? Por quê?
- 4 – O que fez ao Leão para mudar de idéia sobre ajuda do Ratinho?
- 5 – Qual é a mensagem e o conselho que a Fábula nos mostra?
- 6 – Faça um resumo da história.

Esses trabalhos salientam a avaliação da capacidade de desempenhos da compreensão textual dos surdos nas tarefas que envolvam a LS, com este método de interpretação de historias se comprovou a compreensão superior por parte dos alunos surdos se comparadas às realizadas com outras modalidades lingüísticas.

É importante salientar que por meio dessa prática o aluno surdo está aprendendo os sinais junto com as palavras da língua portuguesa por escrito e assim construindo uma comunicação L1 com vocabulário da língua L2 ao mesmo tempo em que está sendo iniciado na leitura, deixando claro aqui que o termo leitura, para o surdo, significa a identificação do que está sendo escrito da palavra de maneira global e não da associação da forma escrita com a forma falada, que nada signifique para ele.

Sánchez (1994) comenta que, para adquirir o domínio da língua escrita, é imprescindível a existência de um ambiente de leitura no qual as crianças estejam imersas, participando nos eventos de leitura e escrita, compartilhando a língua escrita como uma prática. Isso não ocorre pela razão determinante de que não existem (ou, pelo

menos, são poucos) adultos surdos leitores, usuários competentes da língua escrita, que possam transmitir o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento não visual do texto. Outro fato a ser considerado é que somente 10% das crianças surdas nascem em lares surdos, ou seja, a maioria das crianças surdas nasce em lares ouvintes, em que, mesmo que exista uma prática de leitura de textos para elas, utiliza-se, geralmente, a língua oral, e não a língua de sinais (LS).

CONCLUSÃO

Neste artigo pretendi mostrar como o uso da LIBRAS no ensino de português podem ser adequadas para o ensino de surdos, porém, tenho consciência de que para colocá-lo em prática existem dificuldades diversas, de ordem educacional específica do público alvo, pois apenas 5% (cinco por cento) dos surdos é de família também surda que utiliza a LIBRAS como L1 efetivamente e os demais 95% (noventa e cinco por cento) são de famílias ouvintes em que a LIBRAS é desconhecida e, por isso, a maioria das crianças não tem o contato com a L1 gestual-espacial no momento adequado para o desenvolvimento pleno da capacidade da linguagem de forma natural, o que acarreta sérias dificuldades para a aquisição de uma L2. Ou decorrentes da modalidade de ensino escolhida, Português como L2, em que fatores de ordem motivacional e afetiva acabam por se tornarem cruciais para o desenvolvimento efetivo do método pelos surdos aprendizes. Além dessas, ainda existem dificuldades também no cenário educacional brasileiro e na manutenção financeira de recursos didáticos apropriadamente visuais cujas estratégias pedagógicas demandam investimentos contínuos de manutenção, modernização e qualificação do pessoal docente.

Mesmo assim, acredito que faz parte do ser professor sempre repensar o modo como são organizadas as práticas pedagógicas com esse fim, implica em um projeto educacional amplo que assuma a Surdez e suas peculiaridades em seu bojo. Não basta aceitar a criança surda na sala de aula, ou respeitar sua condição bilíngüe assumindo a Língua de Sinais nesse espaço se a questão da Surdez não for considerada de forma integral. É preciso um projeto educacional comprometido que reveja as estratégias pedagógicas, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto de maneira a contemplar as necessidades e características da comunidade Surda.

BIBLIOGRAFIA

BASÍLIO, M. **Estruturas Lexicais do Português: uma abordagem gerativa.** Petrópolis: Vozes, 1980.

BRITO L. F.; Ferreira, L. **Necessidade Psico-Social de Um Bilinguismo Para O Surdo.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 14, p. 89-100, 1989.

GRANNIER, D.M.A. **A Jornada Lingüística do Surdo da Creche até a Universidade.** IEL. In: Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces. São Paulo: Mercado das Letras. 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. (orgs). **Letramento e Minorias.** , Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. cap.5, p.56-61.

LIMA, Marisa D. **A importância da LIBRAS na escolarização dos surdos.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas, 2007.

PERLIN, G. **Educação dos surdos posturas e imposturas.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 6, p. 38-93, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **A estrutura da frase da língua brasileira de sinais.** In: Anais do II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999, Florianópolis: UFSC, 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006. p.365. (Coleção Pedagogia e Educação)

SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação Bilíngüe para Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 270p. v.2.