

Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas

Pedagogical strategies for Portuguese teaching to deaf children



Adriana Pereira Claudio

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil.
adriana.claudio@ufms.br



Raquel Elizabeth Saes Quiles

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil.
rsaesquiles@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar algumas estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. Para o alcance deste intento, algumas reflexões se colocam como centrais, como os processos de aquisição da linguagem, o ensino da Libras como primeira língua (L1) para surdos e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2). A metodologia pautou-se na abordagem do estudo teórico e qualitativo, do tipo descritivo. Quanto à classificação do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, apresentam-se algumas sugestões de estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas, com base na educação bilíngue e com foco no fortalecimento das interações e comunicação social. A pesquisa permitiu o entendimento do processo de aquisição da linguagem e a importância da aquisição da Libras como L1 para fundamentar a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2. Conclui-se que, no caso de crianças surdas, a Libras servirá de base linguística nas negociações para promover o ensino da Língua Portuguesa. Por conseguinte, o ambiente educacional deve fornecer oportunidades linguísticas ricas em informações e interações, compreendendo que cada língua tem suas características distintas, assim como seu papel e valores sociais.

Palavras-chave: Libras; educação bilíngue; língua portuguesa para surdos.

ABSTRACT

The main objective of this article is to present some pedagogical strategies for the teaching of Portuguese to deaf children. In order to achieve this goal, some reflections are central, such as the processes of language acquisition, the teaching of Libras as a first language (L1) for the deaf, and the teaching of Portuguese as a second language (L2). The methodology was based on theoretical and qualitative approaches, descriptive in nature. As for the classification of the study, we opted for bibliographical and documental research. As a result, we present some suggestions for pedagogical strategies for teaching Portuguese to deaf children, based on bilingual education and focusing on strengthening interactions and social communication. The research allowed the understanding of the language acquisition process and the importance of the acquisition of Libras as L1 to support the

discussion about the teaching of Portuguese Language as L2. We concluded that, in the case of deaf children, Libras will serve as a linguistic basis in negotiations to promote the teaching of the Portuguese language. Therefore, the educational environment must provide linguistic opportunities rich in information and interactions, understanding that each language has its distinct characteristics, as well as its role and social values.

Keywords: Libras; bilingual education; portuguese language for the deaf.

Submetido em 31 de maio de 2022.

Aceito em 28 de julho de 2022.

Publicado em 30 de novembro de 2022.

1. Introdução

A presente pesquisa situa-se no campo da educação de surdos. Nesse sentido, e a partir da concepção de surdo como minoria linguística¹, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) torna-se central e é compreendida como primeira língua (L1), reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Consequentemente, a Língua Portuguesa é concebida como segunda língua (L2), na modalidade escrita.

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua é um campo de debates e tensões no âmbito da educação de surdos, pois exige metodologias de ensino específicas, tornando-se um desafio pedagógico para os docentes que atuam com esses alunos.

Assim, entende-se ser de extrema importância as seguintes questões: quais são as estratégias didáticas indicadas para o ensino de Língua Portuguesa para a criança surda? Como construir um processo de letramento considerando o aluno surdo em uma perspectiva de educação inclusiva (que está em um ambiente de maioria ouvinte), entendendo que a Libras é uma língua visual e espacial, enquanto a Língua Portuguesa é oral e auditiva? Como ocorre o processo de aquisição da primeira e da segunda língua em alunos surdos?

Considerando essas inquietações, o objetivo geral da pesquisa é apresentar estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. Os objetivos específicos são: mapear as orientações e diretrizes sobre a proposta educacional bilíngue para crianças surdas nas produções científicas e documentos oficiais nacionais e evidenciar a Libras como primeira língua da pessoa surda e sua importância no processo de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua.

Sobre a metodologia, utilizando Gil (2002), optou-se pela abordagem teórica, partindo dos materiais já elaborados sobre o tema (principalmente livros e artigos), e qualitativa, a qual permite ao pesquisador ver os resultados traduzidos em conceitos e ideias. O tipo de pesquisa enquadra-se na descritiva, que, de acordo com Gil (2002, p. 44), “tem como objetivo primordial a descrição das características de

¹ A concepção de surdo como minoria linguística significa a compreensão de que a pessoa surda possui uma outra língua para interagir e compreender a realidade. Neste sentido, conforme Skliar (2013), apesar de a surdez estar localizada no discurso da deficiência, propõe-se um rompimento com a concepção clínica e patológica, buscando o entendimento desta condição como uma experiência visual.

determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Delimitando o estudo, a classificação da pesquisa é bibliográfica e documental. Bibliográfica no sentido do estudo de materiais já elaborados por teóricos em forma de livros e textos acadêmicos. De acordo com Gil (2002, p. 45), “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”. A pesquisa documental complementa o estudo, por possibilitar o levantamento de textos oficiais que determinam ou orientam sobre a Libras e a Língua Portuguesa no ambiente escolar.

O estudo é voltado para que profissionais da educação possam refletir sobre a sua prática no ensino de Língua Portuguesa com crianças surdas, visando contribuir com a compreensão de que o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas tem especificidades linguísticas que não podem ser ignoradas.

Visando uma organização que permitisse o alcance dos intentos teóricos colocados, o artigo foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, discute-se a importância da Libras para o desenvolvimento do surdo, enfatizando alguns aspectos educacionais. A segunda seção explicita as orientações e diretrizes nacionais para a educação bilíngue de surdos e os meios para que seja implementada na educação pública brasileira, conforme os documentos nacionais.

A terceira seção traz a reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa como L2 para crianças surdas. Por fim, na quarta seção, apresentam-se algumas sugestões de estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa com crianças surdas, sendo três ideias que podem ser trabalhadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Não se trata de um modelo pronto a ser seguido, mas de propostas que podem elucidar e ilustrar possibilidades concretas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa para surdos.

2. A importância da Libras para o desenvolvimento da pessoa surda

A pesquisa teve como ponto de partida o estudo teórico sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas e a importância da Libras em seu

desenvolvimento educacional e social, conforme apresentados nas subseções seguintes.

2.1 Aquisição da linguagem em crianças surdas

Nesta subseção, propõe-se contextualizar e discutir o processo de aquisição de linguagem em crianças surdas, tendo como base a perspectiva histórico-cultural, conhecida como abordagem sociointeracionista, na qual o sujeito aprende a ser humano por suas interações com o meio físico e social. Para alcançar essa compreensão, considera-se importante elucidar alguns conceitos: linguagem, língua, fala, sinal e signo.

Goldfeld (2002, p. 18-19) apresenta o conceito de linguagem, baseando-se no pensamento de Vygotsky (1989), como “tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo”. Assim, a linguagem constitui o sujeito e está presente mesmo nos momentos em que não há comunicação.

Para discutir o conceito de língua, a mesma autora se ampara em Bakhtin (1990), que enfatiza a potência do diálogo, ou seja, toda fala se ampara em falas anteriores e posteriores, constituindo a consciência do indivíduo. Assim:

A língua, para o autor, é o elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação dialética indissolúvel. A consciência necessita de ideologia para desenvolver-se; por outro lado, a ideologia é criada com base nas relações entre indivíduos. A língua (o diálogo), é o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nessa comunidade interagindo e expondo suas ideias (GOLDFELD, 2002, p. 20).

Ainda de acordo com Goldfeld (2002, p. 21), a fala é a “produção de linguagem pelo falante nos momentos de diálogo”, social e interior, podendo utilizar tanto o canal audiofonatório, quanto o espaço-viso-manual. Dessa forma, a fala pode ser oralizada ou produzida pelas mãos na Língua de Sinais.

Essa construção da linguagem no indivíduo, como foi dito, depende inteiramente das interações sociais, em que o ser humano constitui sua visão de mundo e de si mesmo. Dessa forma, “pela linguagem a criança poderá construir conhecimentos que não dependam da realidade concreta e relacionar, generalizar e refletir sobre os conhecimentos” (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 69-70).

Os conhecimentos construídos pela linguagem, sejam eles concretos ou não, formam os signos - aquilo com sentido, baseado nas relações interpessoais vivenciadas e na história do indivíduo. De acordo com Goldfeld (2002, p. 23), Bakhtin (1990) considera a diferença entre significado (sinal) e sentido (signo), sendo que “o sinal alcançaria apenas a significação (significado) do enunciado, seu aspecto básico, já o signo alcança o tema da enunciação (sentido)”.

O sinal é inalterável, elemento da língua que não acompanha as mudanças sociais, culturais e econômicas; ele é apenas substituído por outro. Aplicando essa concepção no campo da surdez, pode-se dizer que o sinal é um elemento léxico da Língua de Sinais. Já o signo é um elemento da língua “marcado pela história e cultura de seus falantes, possui inúmeras possibilidades de sentidos, sendo estes criados no momento da interação, dependendo do contexto e dos falantes que utilizam” (GOLDFELD, 2002, p. 24).

Ainda conforme Goldfeld (2002), Vygotsky (1989) e Bakhtin (1990) compartilhavam do mesmo pensamento de que a linguagem não tem função apenas comunicativa, ela vem do meio social para o indivíduo (VYGOTSKY, 1989) e serve de mediadora entre a ideologia e a consciência (BAKHTIN, 1990).

Considerando essas assertivas, percebe-se o quanto as interações sociais podem ser determinantes no desenvolvimento da criança surda, determinando o seu processo de aquisição da linguagem. Diante disso, entende-se ser importante descrever os estágios do desenvolvimento da linguagem vivenciados pelas crianças surdas, pois, de acordo com Fernandes (2011), a Língua de Sinais tem as mesmas funções cognitivas que servem de suporte ao desenvolvimento linguístico, como ocorre nas línguas orais. Isto é, a capacidade de representação do cérebro não depende se a língua é falada ou sinalizada, ocorrendo a formação de conceitos nas duas possibilidades.

Quadros (2009) e Fernandes (2011) explicitam os períodos vivenciados pelas crianças surdas no processo de aquisição da linguagem, sendo eles: pré-linguístico, estágio de um sinal e estágio das primeiras combinações.

Em resumo, crianças surdas e ouvintes iniciam o processo de comunicação balbuciando (estágio pré-linguístico). Todavia, os bebês surdos também usam o

balbucio manual². Posteriormente (de doze meses a dois anos), a criança surda reorganiza o sentido do apontamento, passando a utilizá-lo como elemento linguístico da Língua de Sinais. Nesse estágio (de um sinal), conforme Fernandes (2011), a criança surda começa a nomear coisas, unindo o sinal ao objeto. Produz, então, suas primeiras palavras.

A seguir, por volta de dois anos, surge o estágio das primeiras combinações, com a utilização do sistema pronominal, mesmo que de forma inconsistente ainda. De acordo com Quadros (2009), entre dois e três anos, há a explosão do vocabulário. A criança começa a usar o sistema pronominal para se referenciar aos não-presentes no contexto imediato ao contar um fato ocorrido, por exemplo.

É fato que o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas é análogo ao vivenciado pelas crianças ouvintes. Todavia, a maioria das crianças surdas não vivencia esse processo de forma espontânea, por serem de famílias ouvintes (QUADROS, 2009). Fernandes (2011, p. 89) corrobora com essa discussão ao enfatizar que o que pode diferenciar o processo de aquisição da linguagem entre crianças surdas e ouvintes é, de fato, o ambiente linguístico em que estão inseridas. Dessa forma:

Ter em mente que os ambientes linguísticos em que as crianças Surdas se desenvolvem são muito variados e acarretam experiências linguísticas muito diferentes é tarefa fundamental para uma análise do desenvolvimento da linguagem delas. As crianças Surdas, filhas de pais Surdos, devido ao ambiente linguístico adequado, em que circula uma língua que não oferece barreiras ao seu aprendizado e à sua interação, adquirem de forma espontânea a língua de sinais (FERNANDES, 2011, p. 89).

Percebe-se que a aquisição da linguagem precisa ocorrer de forma espontânea e por meio das interações sociais. Isso só é possível com uma base linguística forte, com experiências linguísticas variadas e compreendido o seu uso social. Dessa forma, na próxima subseção, aborda-se como a Libras se configura na base linguística para a criança surda, exercendo a função promissora de qualquer outra língua: o impulsionamento para o desenvolvimento social e educacional de forma integral.

² Conforme Fernandes (2011), o balbucio manual se apresenta sob duas formas: o silábico (combinações que fazem parte do sistema fonético das Línguas de Sinais) e a gesticulação.

2.2 A Libras como fundamento para o desenvolvimento social e educacional da pessoa surda

Como explicitado na subseção anterior, a língua é algo que não se adquire sozinho e a linguagem é desenvolvida com as interações e negociações entre os indivíduos. Conforme Sacks (2010, p. 34):

[...] não podemos adquirir sozinhos uma língua: essa capacidade insere-se numa categoria única. Não se pode desenvolver uma língua sem alguma capacidade inata essencial, mas essa capacidade só é ativada por uma outra pessoa que já possui capacidade e competência linguísticas.

Para o mesmo autor, quando se trata da pessoa surda, a Língua de Sinais é uma adaptação única a um outro modo sensorial significando, também, sua identidade pessoal e cultural. Ou seja, a Língua de Sinais é “a voz – não só biológica, mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos” (SACKS, 2010, p. 64).

Com isso, pode-se afirmar que os aparentes “problemas” de comunicação da criança surda são essencialmente sociais. O ambiente linguístico ao qual está inserida nem sempre é adequado para o desenvolvimento, de forma espontânea, da Língua de Sinais. Dessa forma, cabe à educação o desafio de minimizar esses possíveis danos. Portanto, o ambiente linguístico em que a criança surda está inserida envolve a família, a escola e a comunidade, aqueles que predominantemente servirão de base linguística, como apontado por Sacks (2010, p. 22):

O aspecto essencial é: as pessoas profundamente surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem de ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível.

Considerando esses aspectos, defende-se que o processo de aquisição da Língua de Sinais depende da interação e do contato da criança surda com outros surdos sinalizadores, para a apropriação linguística e cultural. De acordo com Fernandes (2011), a Libras é uma língua que tem a vantagem para o

desenvolvimento cognitivo da criança surda por ser na modalidade visual-espacial, pois não oferece barreiras na aprendizagem. A produção linguística é gestual e espacial e a percepção ocorre pelo visual. Dessa forma, pode-se afirmar que é por meio da Libras que o surdo tem seus vínculos afetivos e identificação com seus pares consolidados. Ainda:

Por não depender da audição para ser compreendida, é por meio da língua de sinais que as crianças Surdas construirão o elo de interação e o vínculo afetivo familiar, estabelecendo uma comunicação sem barreiras com seus pais ouvintes (FERNANDES, 2011, p. 95).

Assim, a falta de contato com aspectos da cultura surda³ faz a criança surda se sentir diferente e até “deficiente”, em um ambiente oral no qual não se sente inserida e compreendida, sem a dimensão daquilo que ocorre à sua volta. Além disso, pode significar um atraso no seu desenvolvimento linguístico, acarretando diversas consequências para o seu desenvolvimento, conforme elucida Góes (2000, p. 41):

Como a língua tem um papel constitutivo da subjetividade, esse cruzamento é complexo e torna-se complicado se a Língua de Sinais, que realmente permite à criança significar o mundo e a si própria, for adquirida tardiamente ou for adquirida de maneira mais ou menos descaracterizada, devido a ausência dos interlocutores legítimos para essa aquisição.

Percebe-se que o desenvolvimento integral do ser humano tem na aquisição da língua um fator determinante, pois por meio dela ocorre a apropriação cultural e construção de conhecimentos. Em consonância com esse aspecto, o ambiente educacional precisa fornecer variadas possibilidades e, principalmente, pensar em modos de suprir as lacunas linguísticas dos surdos que não obtiveram a aquisição da Língua de Sinais no período adequado. Dessa forma:

Os principais desafios do nosso tempo são, diante das perspectivas de formação postas, cuidar para que a educação dos surdos não se limite à Libras e ao uso constante dela por todos como algo lindo, exótico e que passa, agora, a ter grande visibilidade no projeto de inclusão da “diversidade” na escola, e que o ensino da Língua Portuguesa não seja um apenas um instrumento de in/exclusão desses indivíduos socialmente e academicamente (MACHADO, 2015, p. 43).

³ Entende-se as culturas surdas como identidades culturais de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

A educação precisa respeitar o uso da Língua de Sinais e propiciar o desenvolvimento da linguagem e as interações sociais com a Libras. Para que isso ocorra, são necessárias algumas medidas específicas para que se permitam construir e desenvolver novos conhecimentos, entendendo e respeitando a língua e cultura da comunidade surda. Assim, ao se pensar no ambiente educacional, faz-se necessário definir meios para garantir um ambiente linguístico adequado para o desenvolvimento da Libras como primeira língua e é nesse espaço que a criança surda aprenderá a Língua Portuguesa como segunda língua.

3. Orientações e diretrizes nacionais para a educação bilíngue de surdos

A educação bilíngue para surdos consiste em uma proposta educacional que permita a utilização de duas línguas harmoniosamente, com o ensino da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e o ensino, na modalidade escrita, da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Neste sentido, o surdo constitui-se como um sujeito bilíngue (GOLDFELD, 2002).

A Libras e a Língua Portuguesa possuem características distintas. Além das diferenças culturais, a Libras como língua visual-espacial possui marcas específicas. Conforme Goldfeld (2002, p. 43), “o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”.

De acordo com a autora, na educação bilíngue, a formação de consciência social na criança surda sofre maior influência da Libras e a Língua Portuguesa, que utilizará no convívio com a sociedade brasileira, influenciará na construção de sua subjetividade. Sendo assim:

O importante é que todos os profissionais percebam a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda. Essa língua é a única que pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda, ou seja, em suas relações sociais, nos diálogos, pois [...] a língua oral requer técnicas específicas para ser aprendida pela criança surda (GOLDFELD, 2002, p. 109).

Verifica-se, dessa forma, a importância de a Libras ser espontaneamente vivenciada em todos os tempos e espaços, inclusive o educacional, permitindo que

os alunos surdos participem das interações sociais rodeados pela Língua de Sinais.
Assim:

Numa proposta bilíngue, a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes nesta língua, preferencialmente surdos, os quais, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na língua de sinais, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua (PEREIRA, 2014, p. 06).

Para os alunos surdos que não têm a interação com interlocutores da Língua de Sinais, a escola deve oferecer essas interações sociais com experiências linguísticas diversificadas, possibilitando seu pleno desenvolvimento. Esse “é o único modo de evitar que a criança surda sofra atraso de linguagem e todas as suas consequências” (GOLDFELD, 2002, p. 116).

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida legalmente como língua em 2002, pela Lei nº. 10.436, que traz em seu texto a seguinte definição:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, parágrafo único).

Em 2005, com o Decreto nº. 5.626, que regulamenta a Lei nº. 10.436/2002, apresenta-se a concepção de surdo e o reconhecimento da cultura surda. Dessa forma, o Decreto é o primeiro documento legal que traz a distinção entre surdo e deficiente auditivo:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2005, parágrafo 2º).

A Lei nº. 10.436/2002 e o Decreto nº. 5.626/2005 mudam a proposta educacional para os alunos surdos por destacarem o uso da Libras de forma concreta. Conforme Quiles (2011, p. 41):

Claro que não é apenas a utilização da LIBRAS que garantirá uma educação de qualidade ao aluno surdo, pois qualquer proposta de escolarização envolve muito mais do que a comunicação, como:

metodologias de ensino específicas, avaliação coerente, professores preparados para trabalharem com a diversidade, comunidade escolar envolvida, família presente no cotidiano escolar, dentre outros aspectos.

Apesar de o cotidiano educacional envolver muitos outros aspectos, que ultrapassam o campo linguístico, é certo que no Brasil a proposta de educação que contempla as duas línguas, salientando a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, é garantida com o Decreto nº. 5.626/2005 para alunos surdos.

Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental (BRASIL, 2005, artigo 15).

O conhecimento de mundo do aluno surdo é construído pela Língua de Sinais. Dessa forma, é a Libras, no caso do Brasil, que servirá de base para o aprendizado da Língua Portuguesa. O Decreto nº. 5.626/2005 apresenta, também, uma nova organização para a Educação Básica, que deve oferecer meios para que a inclusão dos alunos surdos ocorra.

Um dos aspectos mencionados refere-se à garantia do atendimento educacional em todas as etapas e modalidades da educação. O artigo 14 explicita sobre os profissionais que devem atuar nas escolas, sendo eles: professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; e professor regente com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

A obrigatoriedade da presença dos profissionais é uma das maneiras de se garantir que a escola tenha as condições para oferecer aos alunos surdos um ensino mais próximo de suas especificidades linguísticas, possibilitando que a aquisição da Libras ocorra nas interações com pessoas fluentes (de preferência com outros surdos).

Para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, o Decreto nº. 5.626/2005 aponta para a educação bilíngue, com professores bilíngues. Há uma diferença substancial na organização desse ambiente, pois a Libras deve ser a língua de instrução e interlocução. O documento traz a seguinte orientação e definição: “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, artigo 22, parágrafo 1º).

Este entendimento, do lugar da Libras na organização escolar, é fundamental para a efetivação de uma proposta bilíngue de ensino para surdos. De acordo com Fernandes (2011), a acessibilidade na comunicação será garantida com mudanças no currículo escolar, promovida pelas interações e pelo acesso ao conhecimento mediado pela Libras como L1 e pela Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como L2. A proposta bilíngue para surdos é diferente de qualquer outra proposição, pois as modalidades são distintas: a Libras é visual e gestual e a Língua Portuguesa é oral e auditiva. Assim:

O fundamento de um currículo inclusivo para Surdos repousa na reorganização da situação linguística da escola. Transpor os desafios impostos pela educação bilíngue requer repensar nossas práticas monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português) para uma educação linguística diferenciada, que também reconheça e incorpore ao currículo a língua minoritária, a Libras (FERNANDES, 2011, p. 106).

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve ser repensado visando à reorganização das práticas linguísticas na escola, a fim de fornecer um ambiente linguístico adequado, que envolva o aluno surdo nas interações sociais com o uso da Língua de Sinais.

4. O ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas

Como já mencionado, a Libras é uma língua visual e espacial, baseada nas experiências visuais. Todavia, a legislação brasileira, como a Lei nº. 10.436/2002, determina a escrita do surdo na Língua Portuguesa. Fica evidente, dessa forma, a necessidade do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas na alfabetização e letramento de crianças surdas.

A escola ainda é um ambiente predominantemente voltado para a língua oral, o que impõe um repensar sobre as práticas pedagógicas, pois:

Essa alfabetização inicial é um processo de índole cognitiva, produto da interação da criança com materiais escritos e com adultos leitores, que tem seu início nos primeiros anos de vida e termina quando a criança ‘entende’ os fundamentos de nosso sistema alfabético de escrita. (LODI et al., 2002,

p. 22)

Segundo Soares (1998), para que a alfabetização seja de forma integral (para a criança surda ou ouvinte), ela precisa ser voltada para a formação do sujeito letrado, aquele que utiliza de forma efetiva e competente a tecnologia escrita. A autora apresenta as seguintes concepções sobre esse assunto:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Conforme os conceitos apresentados e aplicando-os à educação de surdos, apresenta-se a seguinte reflexão: entendendo que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, como construir com o aluno surdo o domínio do código e seu uso social por meio da Língua de Sinais, já que essa será a língua de significado e sentido para o aprendizado da segunda língua, nesse caso a modalidade escrita da Língua Portuguesa? Ou seja:

Essa concepção aplicada ao letramento de surdos implica, então, conceber que as comunidades surdas participam, nas diferentes esferas de atividade humana, de práticas sociais de linguagem em duas línguas [...]. Portanto, essa particularidade linguístico-discursiva coloca invariavelmente em relação os letramentos desenvolvidos nas práticas sociais em Libras com aqueles relacionados à escrita da língua portuguesa (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 133).

A função do letramento para surdos é a mesma pensada para ouvintes - utilizar e compreender o uso social da escrita e da leitura. O que difere são as estratégias pedagógicas empreendidas.

Quanto ao ensino, reforça-se a defesa da função da Língua de Sinais no processo de aquisição da escrita pelos surdos. Sobre esse aspecto, Fernandes (2013, p. 66) salienta que:

A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras.

Quanto à aprendizagem, a compreensão dos processos de aprendizagem da Língua Portuguesa pelas crianças surdas, que diferem dos vividos pelas crianças ouvintes, é de fundamental importância no cotidiano escolar. Sobre esse assunto, Peixoto (2006) explicita que a criança surda utiliza, principalmente, dois recursos: a Língua de Sinais e os aspectos viso-espaciais da escrita. Com isso, ela substitui a “fala” (utilizada pela criança ouvinte) e alcança uma compreensão mais avançada do sistema de escrita. Segunda a autora:

O escritor surdo não (parece) estabelece(r) a relação entre o que se fala e o que se escreve, mas consegue, através da mediação da língua de sinais, superar uma perspectiva inicial mais global, na qual a escrita é vista como uma representação dos objetos, e chegar a uma compreensão de escrita como representação da linguagem (PEIXOTO, 2006, p. 226).

Percebe-se que o ensino da Língua Portuguesa baseado no entendimento do significado das palavras, mesmo que façam parte de uma frase completa, é insuficiente para o desenvolvimento da língua. Assim:

É fundamental a realização de um trabalho contextualizado, decorrente do uso da escrita em atividades sociais significativas, propiciando à criança surda imergir neste universo e assumir um papel na dialogia da língua e do discurso. Para que L1 e L2 sejam construídas reflexivamente e constituam ponte para uma relação de diálogo, é necessário que ambas tenham prestígio e função no ambiente escolar (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 180).

Fernandes (2013, p. 61) colabora com essa discussão ao enfatizar que a leitura e a escrita são práticas culturais que pressupõem relações interculturais, pois “embora dependam de processos individuais, são adquiridas em contextos coletivos, socialmente organizados”. Nesse sentido, a autora problematiza a concepção de língua como um produto acabado ou um sistema fechado, com normas preexistentes.

Pereira (2014), ao criticar a ideia da compreensão da língua como um código, ou seja, um conjunto de regras, apresenta alguns embates relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, que historicamente foi efetivado com alunos surdos. A autora denomina de ensino mecânico, que não procura trabalhar com metodologias visuais, o que facilitaria a compreensão de uma determinada palavra ou situação pelas pessoas surdas. Sendo assim, o aluno surdo não consegue atribuir sentido à leitura

e à escrita, o que torna a aprendizagem limitada.

Essa situação coloca os surdos em desvantagens, pois é evidente a importância do acesso à Língua Portuguesa, por ser a língua legalmente usada na escrita, para o acesso às informações compartilhadas socialmente e ao conhecimento científico. Porém, a alfabetização no ensino de Língua Portuguesa só ocorre de forma espontânea se a Libras for a base linguística como primeira língua. Ainda, ela só é efetivada como segunda língua considerando alguns aspectos fundamentais:

Nesse processo, há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português. Nesse sentido, há processos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das ideias para o português (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Conforme Quadros e Schmiedt (2006), não se trata de transferência de conhecimentos da L1 para L2, mas a compreensão de que cada língua tem seu papel e valores sociais, ocorrendo a aprendizagem das duas paralelamente. Com isso, aponta-se a necessidade de materiais bilíngues no ensino da Língua Portuguesa, para que o ensino seja contextualizado e significativo para a criança surda.

Ao se pensar no aluno que não tem desde seu nascimento uma base linguística adequada, sua primeira interação com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa será no ambiente escolar. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a princípio, deve-se proporcionar a Libras para que a criança surda adquira a linguagem. Apenas dessa maneira a Língua Portuguesa poderá possibilitar um processo de significação na escrita.

Ou seja, o ensino de Língua Portuguesa para surdos, partindo da Libras como L1, necessita de práticas pedagógicas pensadas e voltadas para as relações e interações sociais. Ainda, é preciso considerar as características singulares de cada aluno, pois:

Nunca é demais lembrar que as reflexões e a tomada de decisão do professor a respeito das práticas mais adequadas a serem utilizadas com seu aluno serão dependentes do sujeito concreto que ele tem diante de si, bem como as considerações sobre sua história de vida (FERNANDES, 2011, p. 75).

Considerando esses aspectos, algumas estratégias de ensino de Língua Portuguesa podem ser mencionadas de forma ilustrativa, lembrando que não se tratam de fórmulas ou receitas. Este é o assunto da próxima seção. É preciso ressaltar, também, que qualquer atividade de ensino de Língua Portuguesa deve estar voltada para objetivos pedagógicos planejados.

5. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas

Esta seção se volta para a apresentação de três estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. As estratégias buscam a construção de materiais que envolvam a informação sobre o tema proposto e o registro nas duas línguas paralelamente, com a utilização da Língua de Sinais e a escrita em Português.

A primeira delas refere-se ao trabalho com oficinas e vivências. Esta possibilidade pedagógica tem importante papel para incentivar e proporcionar momentos de interação social e o interesse na aquisição da Língua Portuguesa e seu uso social, por estabelecerem relações diretas com situações concretas.

Quadros e Schmiedt (2006) explicitam que as vivências são situações de experiências proporcionadas às crianças, em diferentes contextos planejados. Já Lacerda e Lodi (2009), que desenvolveram oficinas de Língua Portuguesa com crianças surdas, explicam que as oficinas proporcionam efetivas práticas de letramento, que são fundamentais para a posterior aprendizagem da Língua Portuguesa.

As autoras relatam o desenvolvimento de oficinas utilizando a Libras como língua de instrução, ou seja, sem mediação de intérpretes educacionais, sendo esse um diferencial para as trocas comunicativas entre o docente (surdo ou ouvinte bilíngue) e os alunos surdos. Esse é um ponto fundamental, que vai ao encontro dos princípios da educação bilíngue para surdos, explicitados anteriormente.

Para a realização das oficinas e vivências, um importante passo é que o tema escolhido seja pensado coletivamente. Pode-se dividir os alunos em grupos de trabalho com temas diferentes ou o mesmo tema para toda a turma. Um outro

aspecto de fundamental importância é o uso de recursos didáticos visuais (filmes, desenhos, maquetes, ilustrações etc.).

O registro das informações do tema proposto nas oficinas deve ser realizado nas duas línguas. Se for um texto informativo, a apresentação deve conter os sinais (de Libras) respectivos em todos os momentos. É fundamental que a experiência seja registrada. Pode ser em forma de texto, livro, cartaz, álbum, informativo para a escola, desde que fique em exposição.

A segunda estratégia que destacamos se volta para o uso dos gêneros textuais. O ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais envolve o conhecimento sobre as principais características de cada texto, o registro e compartilhamento do material produzido. O principal ponto é o uso de textos produzidos pela comunidade surda. Essa possibilidade provoca nos alunos o interesse pela leitura, mas, para isso, ela precisa de estímulos visuais, dramatização e ter contextualização voltada para o tema proposto. Busca incentivar a criatividade, promovendo a expressão de pensamentos.

Assim, é possível trabalhar com contos e recontos, enfatizando a Língua de Sinais, a Língua Portuguesa e a escrita de sinais, se for o caso. A produção textual de uma história, por exemplo, pode ser realizada coletivamente. Caso as crianças estejam em uma fase muito inicial da escrita, o professor pode fazer o papel de escriba.

Para detalhar melhor essa estratégia, recorreremos à literatura infantil como uma potente possibilidade de trabalho com crianças surdas. Nesse debate, Karnopp (2010, p. 161) chama a atenção para a literatura surda, concebida como “histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa”⁴. A pesquisadora destaca que ainda há poucas produções literárias feitas por e para surdos. A riqueza dessas produções está na identificação das crianças surdas com os personagens, envolvendo-as na leitura e instigando-as a uma produção escrita dessas histórias em Língua Portuguesa, por exemplo.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) concordam que, no trabalho com a literatura, é imprescindível a utilização dos materiais produzidos pela comunidade surda.

⁴ A autora cita e analisa, como exemplo, alguns livros de literatura surda: “Tibi e Joca” (BISOL, 2001), “A cigarra surda e as formigas” (OLIVEIRA; BOLDO, 2002), “Cinderela Surda” (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003), “Rapunzel Surda” (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003), “Adão e Eva” (ROSA; KARNOPP, 2005) e “Patinho Surdo” (ROSA; KARNOPP, 2005).

A comunidade surda tem como característica a produção de histórias espontâneas, bem como de contos e piadas que passam de geração em geração relatadas por contadores de histórias em encontros informais, normalmente, em associações de surdos. Infelizmente, nunca houve preocupação de registrar tais contos. Pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois, aprender a ler os sinais, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa.

A terceira e última estratégia é o uso da videoteca. Essa possibilidade permite que a criança surda explore sua própria produção, ajudando-a em seu desenvolvimento cognitivo. A produção de textos com a gravação (em Libras) de referência auxilia na percepção da construção da escrita e proporciona ao aluno uma leitura de si. Karnopp (2010, p. 162) corrobora com essa discussão, ao enfatizar que:

Além da escrita, outras formas de documentação, como filmagens, são fundamentais para o registro de formas linguísticas que vão se perdendo ou se transformando. Para uma comunidade de surdos manter o leque de possibilidades artísticas e expressões da língua de sinais, os registros visuais são indispensáveis na criação de bibliotecas visuais e podem contribuir para uma escrita posterior, com traduções apropriadas.

É importante que as produções fiquem em um acervo de livre acesso, para que outros alunos tenham contato e também para consulta do próprio aluno (autor), visando uma futura releitura e avaliação da escrita. Essa estratégia estimula a elaboração da escrita com significado, proporcionando a leitura da própria Língua de Sinais, fornecendo subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em Português⁵.

Nas três sugestões propostas, observa-se que a Libras é utilizada como mediação para a aquisição da Língua Portuguesa. Já o processo de avaliação deve respeitar a estrutura semântica e não gramatical do texto, lembrando que cada sugestão possui diversas possibilidades avaliativas.

Esse é o diferencial de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para surdos. Não basta apenas entender/aceitar que a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa a L2. É preciso garantir o lugar, de fato, de cada língua. Isso não significa que uma língua é superior à outra. Trata-se do pressuposto defendido neste

⁵ Para saber mais sobre produções em vídeo, em Língua de Sinais, acesse: <<https://www.bibliolibras.com.br/>>. Acesso em: set. 2022.

trabalho em todos os momentos: só é possível aprender uma língua escrita a partir de uma base linguística solidificada, que permita a realização de sua significação.

O processo de letramento precisa considerar a Libras como fundante, a língua por excelência que permitirá o acesso aos conhecimentos escritos, letrados, bem como o exercício da liberdade linguística, tornando a criança surda capaz de narrar e registrar sua identidade e realidade.

6. Considerações em andamento

A principal discussão da pesquisa refere-se às estratégias pedagógicas indicadas para a educação da criança surda, considerando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Para discutir o assunto, foi necessário explicitar algumas concepções que envolvem o tema: linguagem e língua, como também o estudo sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança surda, a partir da base teórica histórico-cultural.

Para o entendimento da educação de surdos no Brasil, apresentaram-se as orientações e diretrizes nacionais para a educação bilíngue. A partir dessas prerrogativas, foi possível a reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa como L2 para crianças surdas, com o entendimento da Libras como L1, considerada a base linguística para a aquisição da L2 na modalidade escrita.

Dessa maneira, chega-se ao objetivo principal do estudo, apresentando estratégias pedagógicas indicadas para o letramento da criança surda em Língua Portuguesa, considerando metodologias de ensino de primeira e segunda língua. O resultado apresentado configura-se em três sugestões que podem ser utilizadas no ensino de Língua Portuguesa de crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, voltadas para alfabetização e letramento, com base na educação bilíngue e foco no fortalecimento das interações e comunicação social. Como anunciado, não se trata de um modelo pronto a ser seguido, mas de sugestões para ilustrar e elucidar possibilidades metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Como qualquer pesquisa, que tem um limite temporal e histórico, sabe-se que este estudo tem suas limitações, pois é um campo teórico vasto e de muitas vertentes. Dessa forma, a pesquisa delimitou-se ao campo teórico, o que permitiu o

entendimento do processo de aquisição da linguagem e a importância da aquisição da Libras como L1 para fundamentar a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2. Muitas outras possibilidades metodológicas poderiam ter sido listadas, porém entende-se que as interações sociais ocorrem de forma singular e são construídas socialmente. Dessa forma, apenas um estudo de campo poderia possibilitar ainda mais o entendimento sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, no ambiente escolar.

Apesar da não possibilidade de realização de um estudo de campo, pode-se afirmar, pelas compreensões adquiridas no decorrer desta pesquisa, que o ensino de Libras como L1 servirá de base linguística nas interações e negociações para promover o ensino de Língua Portuguesa. Por conseguinte, o ambiente educacional deve fornecer uma base linguística rica em informações e interações, compreendendo que cada língua tem suas características distintas, assim como seu papel e valores sociais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 18 jul. 2020.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e escrita: em uma de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre Pedagogia e Linguística. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, v. 2, p. 59-81.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos do ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara

Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). **Escola e diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2016, p. 169-241.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 29-49.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. **Cinderela Surda.** Canoas: ULBRA, 2003.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. *In:* LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 143-160.

LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org). **Letramentos e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana:** Revista de estudos do discurso, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014.

MACHADO, Leonardo. L. Vieira. **Produção de sentidos da Língua Portuguesa por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais.** Vitória, ES: UFES, 2015.

OLIVEIRA, Carmem; BOLDO, Jaqueline. **A Cigarra Surda e as Formigas.** Erechim: Corag, 2002.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedex,** Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, mai./ago. 2006.

PEREIRA, Maria Cristina. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista.** Curitiba, número especial n. 02, p. 143-157, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Estudo de Libras**. Campo Grande: UFMS, 2011.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Adão e Eva**. Canoas: ULBRA, 2005.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Patinho Surdo**. Canoas: ULBRA, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. **Rapunzel Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 7-31.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Publisher

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CURSOS DE LETRAS: LIBRAS E DE LETRAS: TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS/PORTUGUÊS DA FACULDADE DE LETRAS/UFG. PUBLICAÇÃO NO PORTAL DE PERIÓDICOS UFG. AS IDEIAS EXPRESSADAS NESTE ARTIGO SÃO DE RESPONSABILIDADE DE SUAS AUTORAS, NÃO REPRESENTANDO, NECESSARIAMENTE, A OPINIÃO DOS EDITORES OU DA UNIVERSIDADE.