

ENSINO DE LIBRAS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA?

TEACHING LIBRAS AS FOREIGN LANGUAGE?

Vinícius Hidalgo Pedroni¹

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Este trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica feita em artigos e livros escritos por pesquisadores da área, sobre experiências no ensino de língua estrangeira e no ensino de Libras. Aqui o foco é destacar uma questão não muito fácil de ser respondida. Dificuldade que ocorre em razão da carência de estudos relacionando ao tema, qual seja: o ensino de libras como língua estrangeira ou como língua nacional reconhecida por lei. Língua esta, que pertence a um grupo cuja cultura difere em muitos aspectos da cultura majoritária no país, principalmente por ser uma língua espaço-visual. Não sendo, portanto, estrangeira do ponto de vista territorial, mas encontra-se fora, ou seja, em outro campo cultural, mas, no mesmo território nacional. Assim, iniciamos o texto apresentando motivo do interesse pelo assunto e destacando o contexto em que são ensinadas as línguas estrangeiras e o contexto em que é ensinada a Libras; na sequência aprofundamos um pouco mais sobre o ensino de ambas e terminamos por interrogar sobre a possibilidade do ensino desta língua dos surdos como uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua estrangeira; Libras; ensino.

Abstract: This work is the result of a bibliographical research carried out in articles and books written by researchers in the area, about experiences in teaching a foreign language and teaching Libras. Here the focus is to highlight a question that is not very easy to answer. Difficulty that occurs due to the lack of studies related to the topic, namely: teaching Libras as a foreign language or as a national language recognized by law. This language belongs to a group whose culture differs in many aspects from the majority culture in the country, mainly because it is a spatio-visual language. Therefore, it is not foreign from a territorial point of view, but is located outside, that is, in another cultural field, but in the same national territory. Thus, we begin the text by presenting the reason for our interest in the subject and highlighting the context in which foreign languages are taught and the context in which Libras is taught; Next, we delve a little deeper into the teaching of both and end up asking about the possibility of teaching this language to the deaf as a foreign language.

Keywords: Foreign language; Pounds; teaching.

¹ Universidade Federal do Tocantins. E-mail: pedroni.vinicius@uft.edu.br.

Submetido em 19/03/2025

Aprovado em 18/12/2025

1. Introdução.

O interesse pelo tema surgiu de conversas sobre a possibilidade de incluir o ensino de Libras, na educação básica, tal como acontece com as línguas estrangeiras. Portanto, começamos este texto apresentando o contexto do ensino de língua estrangeira em comparação com o ensino de Libras. Assim, temos para o ensino da primeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontando sua presença na educação básica, em especial, no ensino fundamental e médio.

Para Leffa (1999) o ensino de língua estrangeira está baseado no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que ele deve estar inserido e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. Para este mesmo autor, os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, mas, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1998, pg. 20 a 21).

Melman (1992), por sua vez, aponta que a língua mãe (LM) e a língua estrangeira (LE) parecem ocupar lugares distintos na construção identitária do sujeito: enquanto a

primeira é a língua do saber (do gozo, do desejo, do conforto e do bem estar), a segunda é a língua do conhecimento.

Quanto ao ensino da segunda, ou seja, da Libras - Língua Brasileira de Sinais, ele se faz presente em outro nível de escolarização, em especial nos diferentes cursos de licenciatura e fonoaudiologia no Brasil, tendo início com a lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Portanto, o objetivo maior de seu ensino é atender a educação de surdos nos mais diferentes níveis de educação. Acredita-se que ensinando Libras para futuros professores nas mais diferentes áreas do saber, sejam elas humanas, exatas, físicas ou biológicas, espera-se como resultado professores capacitados a interagir com alunos surdos no exercício de sua profissão de licenciado. O foco aqui é contribuir para um processo de inclusão desses alunos historicamente marginalizados, uma vez que a oralização não respondeu às necessidades de um grande número de alunos surdos que não conseguiram adquirir a língua majoritária da comunidade ouvinte.

2. Sobre língua estrangeira e seu ensino.

O que se observa no ensino de língua estrangeira e isso qualquer aluno que tenha frequentado a escolarização básica no Brasil, em especial a rede pública de ensino, pode constatar que, embora tal ensino, apesar ser ensinada por vários anos, começando nas séries iniciais da ensino fundamental e estendendo-se até o ensino médio, o nível de fluência daqueles que passam por esse processo é muito baixo. Em um trabalho sobre as representações sociais dos alunos de escola pública, em relação à aprendizagem da língua inglesa, em Maceió (AL), Lima e Sales (2007) citam que a realidade se compõe de alunos que não possuem recursos didáticos adequados ao ensino da língua, além de não terem estímulos, e ainda se representam como uma categoria com significativo déficit cultural. Diz ainda os autores que eles não sabem de coisa alguma, quer dizer... Eles não têm esse contato com a língua. É difícil. Imagine, eles não têm nem como, não têm recurso, não tem como se desenvolver, como crescer na aprendizagem da língua, não tem como (LIMA; SALES, 2007, p.7).

Outra característica desse ensino é o fato dela não ser ensinada como uma forma de aculturação do estudante, ou seja, como meio de tornar o aluno um sujeito

culturalmente diferente da cultura de seu país, como acontece, por exemplo, no ensino de Libras para estudantes surdos em escolas bilíngues, que ao aprenderem a língua de sinais também aprendem elementos da cultura surda e a se verem como sujeitos surdos. Quanto a esse caráter de ensino desprendido do processo de aculturação, Nicholls (2001) afirma que:

No passado a lei 5.692 /71 das Diretrizes e Bases da Educação desobrigava a inclusão de línguas estrangeiras no currículo de 1º e 2º graus, sob a égide de um falso nacionalismo que alegava que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira, e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira, consagrando, com isso, um colonialismo cultural a serviço de interesses estrangeiros (NICHOLLS, 2001, p. 16).

O ensino de LE na escola deve ter como objetivo desenvolver práticas de letramento nos educandos, focando em atividades que levem o aluno a participar de diferentes práticas sociais, cuja leitura e escrita na LE estejam presentes. Bagno e Rangel (2005), numa perspectiva de educação linguística, entendem que o objetivo de ensino de língua materna e de línguas estrangeiras na escola seja a criação de condições para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa [...]” (Bagno e Rangel, 2005, p. 69).

Entendendo letramento como o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (Soares, 1999, p. 3), aponta que em diferentes contextos de ensino, isso pode significar graus diferentes de proficiência: (a) reconhecer a língua estrangeira em um texto escrito ou oral e não virar as costas a esse texto; (b) compreender textos orais e/ou escritos em língua estrangeira em determinadas situações comunicativas; ou (c) interagir (oralmente e/ou por escrito) na língua estrangeira em diferentes situações comunicativas. Independente do contexto de ensino, no entanto, ter como objetivo fundamental no ensino básico o letramento significa a busca pela

[...] formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito

intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de *capital cultural*. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico (Garcez, 2008, p. 52).

Por fim, o que se quer mostrar é que ao se ensinar uma língua não se ensina somente sua estrutura, pois cada língua tem sua história de formação e isso deve ser ensinado.

3. Sobre Libras e seu ensino.

De acordo com decreto nº 5.626/2005, sobre o oferecimento da disciplina de Libras temos:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Este mesmo decreto em seu artigo 14 aponta ainda que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Na verdade o que se espera a partir da capacitação de profissionais da educação em Língua de Sinais, em particular, na Libras, que no caso específico do Brasil representa esta forma de comunicação na comunidade surda local, é que a educação de surdos, por meio da atuação desses profissionais, possa assumir um caráter bilíngue.

Educação bilíngue para surdos surge como proposta contrária ao método de oralização que visava capacitar o surdo a expressar-se na língua majoritária dos ouvintes e compreendê-la através da leitura labial. Como este método não apresentava eficácia para um número grande de surdos, começaram a surgir propostas diferenciadas nesse processo educativo. Uma dessas propostas é o bilinguismo, cuja característica principal é fazer uso de duas línguas ao longo do processo de ensino, que no caso específico dos surdos as línguas são Libras e Português, na modalidade escrita e não oral. Essa proposta

caminha em conformidade com o Decreto Federal 5626/2005 que, no seu art. 22, § 1o, que preconiza: “São denominadas escolas ou classes de Educação Bilíngue aquelas em que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”

Essa é uma proposta que se caracteriza por sua visão sócio-antropológica, distanciando-se, portanto, do modelo educacional anterior. Quanto a isso, Skliar (1999) afirma que:

A imensa quantidade de surdos que está fora do sistema escolar e a que foi excluída muito antes de terminar a sua educação básica, obriga-nos a colocar dois tipos de reflexão. Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais. A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através da qual a surdez - como diferença - é construída e determinada nos projetos políticos e pedagógicos atuais. Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessariamente estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. “A surdez é determinada e construída na educação e nas escolas a partir de diferentes formas multiculturais” (SKLIAR, 1999, p. 12).

Nesse sentido, o contexto do ensino de Libras, diferencia-se do contexto do ensino de Língua estrangeira, por não assumir a tarefa de trazer conhecimento para além dos limites da língua mãe e por não ser uma mera ferramenta de instrução ou de interação entre ouvintes e surdos, mas, principalmente por ser o meio pelo qual os surdos possam construir suas identidades, expressar seus pensamentos, discutir ideias e, enfim, alimentar todos os aspectos de sua cultura.

Um outro cenário onde aparece o ensino de Libras é sua presença como disciplina obrigatória nas Escolas Bilíngues para surdos e nas salas de atendimento Educacional Especializado de escolas regulares que recebem surdos para serem incluídos no processo de educação. Com isso, a política nacional oferta um atendimento educacional especializado (AEE) como meio que pode contribuir para esse processo de inclusão, compreendendo que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

Para Damázio (2007), é importante que o trabalho pedagógico com os alunos com surdez na escola regular seja desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Como alternativa para implementação da educação bilíngue do surdo, foi indicado um período adicional para a execução desse atendimento, assim, o autor afirma que o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos: o Atendimento Educacional Especializado em Libras para oferecimento de conceitos básicos para acompanhamentos das aulas de diversos conteúdos; o Atendimento Educacional Especializado de Libras para os alunos terem aulas de Libras e o Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para aprenderem o português escrito.

O Ensino de Libras, por sua vez, aparece no segundo momento destacado acima, qual seja, o AEE de Libras, onde se ensina Libras para os surdos, tanto para aqueles que nunca tiveram contato com a língua, quanto para aqueles que aprenderam Libras em comunidades surdas ou em grupos de surdos organizados em associações, mas, que ainda não tiveram acesso ao que se pode chamar de norma padrão-normativa da língua. Nesses espaços e com maior intensidade nos espaços das escolas bilíngues, ocorre o que se pode chamar de espaços de convivência entre os iguais, uma vez que neles se destaca a importância que a escola representa como comunidade linguística para aprendizado da Libras, já que ela não circula em outros espaços sociais, como ocorre com a língua oficial do país.

Rebouças e Azevedo (2011) apontam as escolas e classes de surdos como ambientes significativos para a construção da autoestima, já que todos são usuários da mesma língua e não há comparação de inferioridade com a língua falada por ouvintes. Para esses autores estes locais são verdadeiros

Espaços de convivência [...] fundamentais para a preservação e o desenvolvimento de uma língua, bem como a cultura e a identidade

surda vinculadas à LIBRAS. Sem estes espaços, até mesmo a solidariedade linguística e política entre os Surdos e os ouvintes implicados, fica ameaçada (REBOUÇAS E AZEVEDO, 2011, p.9)

Com isso, os autores afirmam que os espaços de convivência voltados para as pessoas surdas são a esperança de que um projeto de Educação Linguística em Libras seja possível tanto para alunos surdos, quanto para seus familiares, em sua maioria ouvintes, uma vez que estes também dependem do aprendizado desta língua para uma comunicação e uma convivência viáveis com seus filhos.

4. Sobre o ensino de libras como língua estrangeira ou como língua nacional reconhecida por lei.

Nesta seção cabe refletir sobre os pontos apresentados nas seções anteriores em vias de colocar em evidência a questão posta sobre possibilidades e implicações da Libras – Língua Brasileira de Sinais, em ocupar um espaço na educação básica, como língua estrangeira a ser ensinada num contexto educacional geral para todos os alunos de rede regular de ensino e não apenas nos cursos de formação de professores ou nas escolas bilíngues e salas de AEE conforme decreto nº 6.094/2007. A questão aqui não é discutir se Libras é uma língua estrangeira ou língua nacional, mas saber da possibilidade de ela ocupar espaços de ensino onde se faz presente outras línguas que não a língua mãe. A Língua de Sinais é a primeira língua da maioria das pessoas surdas, pois é com ela que muitos surdos se reconhecem enquanto sujeitos, melhorando sua capacidade de comunicação e interação social, sendo por isso mais utilizada socialmente por eles. Portanto, dar a ela um tratamento semelhante ao que acontece com o ensino das línguas estrangeiras traria enormes contribuições para a inclusão social dos surdos, uma vez que essa prática universalizaria seu ensino.

Para melhor entender como seria esse ensino, cabe aqui uma breve conceituação do que seria L 1 e L 2. Assim, de acordo com Gesser (2010), entende-se como L1 ou Língua Materna, aquela que é natural do indivíduo, que funciona como meio de socialização familiar e entende-se como L2 aquela utilizada pelo falante em função de contatos linguísticos não só na família, mas também, na comunidade ou em escolas bilíngues, cumprindo um papel social e ou institucional. Para a autora, é a partir desse

entendimento que acreditamos que a Língua de Sinais é a primeira língua da maioria das pessoas surdas, pois é com ela que muitos surdos se auto identificam e com a qual possuem maior domínio, potencializando sua capacidade de produzir comunicação, sendo por isso mais utilizada socialmente por eles. Nesse sentido, Gesser (2006. p. 67, apud GESSER, 2010, p. 11) tem defendido que na perspectiva de muitos ouvintes a LIBRAS é:

uma “língua estrangeira” em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral – e aqui não me refiro em oposição à modalidade escrita – que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual. Ao tratar a relação dos ouvintes com a LS como “estrangeira” não estou levando em consideração somente questões de modalidades distintas, bem como o fato de a LS pertencer a uma minoria linguística “invisível”, e que não é falada e entendida na sociedade brasileira (cf. Cavalcanti, 1999a). Afinal, seria um paradoxo chamar de “estrangeira” uma língua Brasileira de sinais, língua esta que está contemplada – juntamente com mais de 200 línguas – no Livro de Registros das Línguas. Enfim, o uso (sempre entre aspas) da palavra “estrangeira” para fazer reflexões em torno da LS é – no sentido de De Certeau (1994) – uma “tática/estratégia” que lanço mão para sensibilizar e pontuar o quão alheia é a língua de sinais para a maioria dos ouvintes... (GESSER, 2006. P. 67).

Quanto ao ensino de língua de sinais como segunda Língua para ouvintes, Mertzani (2010. P. 58, apud LEBEDEFF e SANTOS 2014 p. 9) salienta que desde a década de 1970 os programas de ensino de Línguas de Sinais têm utilizado métodos de ensino de segunda língua. A autora apresenta que, historicamente, o ensino de Língua de Sinais pode ser categorizado com base nas mesmas abordagens de ensino para as Línguas Orais: Gramática e Tradução, Áudio lingual, Método Direto e Abordagem Comunicativa, destacando que a abordagem da Gramática e da Tradução no ensino de Língua de Sinais americana foi utilizada expressivamente entre os anos de 1950 e 1970. Nesse processo, listas de palavras na língua do estudante eram utilizadas e os professores mostravam os sinais equivalentes. Eram utilizados, também, livros-textos com o foco na correspondência palavra-sinal. Regras gramaticais e sintáticas eram memorizadas e os estudantes as praticavam em sentenças curtas escritas para língua de sinais. As dificuldades oriundas desse método estão evidenciadas no aprendizado apenas de vocabulário. Em realidade, as pessoas não aprendiam a se comunicar com pessoas surdas.

Os aprendizes conheciam apenas sinais isolados, a partir da estratégia de ensinar um sinal para uma palavra.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004), refletindo sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes mostram que no Brasil o ensino de Língua de Sinais foi realizado por pessoas ouvintes "fluentes" em sinais. Essas pessoas buscavam passar seu conhecimento em sinais, e, nesse sentido, foram criados vários pequenos "dicionários" de sinais, configurando-se como cartilhas, que eram divulgados como material básico para a aprendizagem da Libras. A maioria desses "dicionários" traz os itens lexicais organizados por categorias semânticas, com desenhos das configurações de mãos e da posição no espaço, acompanhados de ilustração do objeto concreto e da palavra escrita, contendo um número reduzido de itens. As aulas, por sua vez, se resumiam à aprendizagem daquele léxico mínimo e, portanto, assim como nos Estados Unidos, a abordagem mais utilizada para o ensino de Línguas de Sinais, no Brasil, foi a Abordagem da Gramática e da Tradução.

Pensar o ensino de Libras para ouvintes, mais do que pensar seu ensino como língua estrangeira é poder vislumbrar que nesta prática, não se cria apenas condições para que um cidadão seja capaz de participar criticamente no mundo, seja apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e esteja preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, conforme destacado acima no texto. Ensinar Libras para ouvintes é, para além disso tudo, ampliar o universo de participação social dos surdos e não apenas dos ouvintes que aprendem essa língua. Essa prática abre e muito a possibilidade para que os surdos sejam vistos como igualmente capazes, aumenta e muito o nível de socialização dos surdos e, contribui de maneira significativa com o fim do isolamento linguístico do surdo na família, na sociedade e nos mais diferentes espaços onde se possa exercer a plena cidadania.

5. Considerações Finais

O que queremos destacar nesta breve reflexão é o fato de que ao introduzir o ensino de libras como segunda língua ou como língua estrangeira na educação básica, além de se pensar no método usado para seu ensino e visando uma aprendizagem mais efetiva, há que se pensar também na proficiência de quem ensina. Geralmente surdos

graduados em Letras/libras tendem a ter maior fluência por serem usuários dela como primeira língua. Outro ponto é o fato desses professores surdos adotarem metodologias e estratégias de ensino diretamente ligadas a uma pedagogia surda. É língua de surdo sendo ensinada por surdo.

Portanto, ao se pretender ensinar uma língua de surdo, arriscamos dizer que surdos terão melhores resultado do que os ouvintes nessa tarefa, visto que o contato direto com falantes possibilita um ambiente de imersão, além da dedicação adicional do aprendiz em buscar alternativas para comunicar-se com o professor, já que não existe, de imediato a tradução das conversas formais ou informais entre professor e aluno.

Para Albres (2016), o aprendiz da língua de sinais precisa aprender a se expressar e a compreender o dito por outros, com isso, as atividades pedagógicas organizadas em sala, onde o ambiente de ensino de língua é formal, devem prever o desenvolvimento dessas duas habilidades, como afirma Bakhtin/Volochínov: (1992):

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Abres (2016 p.151 apud BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992 [1929],p.93).

6. Referências Bibliográfica

Albre, N. A. **Ensino de Libras: Aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. 1.ed, Curitiba. Appris, 2016.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 5(1):63-81. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão. Revista da Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GARCEZ, P.M. **Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira.** In: L. MASELLO (org.), *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai.* Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57, 2008.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2.** Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2010. Pgs 9 – 10. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf. Acesso em 13/10/2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 16(1): 53-63, abril, 2004. Disponível em <file:///C:/Users/marpe/Downloads/11620-27872-1-SM.pdf>. Acesso em 14/10/2019.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas.** In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 13/10/2019.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 01/06/2019.

LIMA, F. de F. de; SALES, L. C. **Professores de inglês do ensino básico:** representações sociais do aluno de escola pública. Anais... 18º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2 de julho de 2007, Alagoas, 2007.

LEBEDEFF, T. B; SANTOS, A. N. **Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras.** RBLA, Belo Horizonte, 20014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop5814.pdf>. Acesso em: 07/09/2019.

MELMAM, C. **Imigrantes – Incidências subjetivas das mudanças de língua e país.** Trad. De Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992. p. 8.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês.** Maceió – AL: EDUFAL, 2001.

SKLIAR C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças.** In: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento. Livro do Professor.** São Paulo, Moderna, vols. 1-4, 1999.

REBOUÇAS L. S.; AZEVEDO, O. B. **A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras.** In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE HISTÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL DOS POVOS SURDOS. Anais. Organizador: José Flávio da Paz. .1 ed. Natal: CEFOP/FAPAZ, 2011. 155 Disponível em <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=223> Acesso em 2/10/2019.