



## A INEVITABILIDADE DE ARCABOUÇO LINGUÍSTICOS INTRÍNSECO NO PROCESSO DE ENSINO DE L1, L2 E L3

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo apresentar a necessidade de ser consolidado o primeiro idioma da criança surda, a Língua de Sinais Brasileira para então alcançar uma instrução com menos entraves no segundo idioma, a Língua Portuguesa em sua Modalidade Escrita que vem a auxiliar dentro do processo de ensino e aprendizagem a assimilação de um terceiro idioma que igualmente será na Modalidade Escrita. A abordagem de trabalho é qualitativa, com procedimentos técnicos na forma de pesquisa exploratória, bibliográfica, com análise da literatura especializada e variada sobre a área de estudo com acréscimos interpretativos dentro da concepção adotada.

**Palavras-Chave:** Língua Materna Visual. Modalidade Escrita de Idiomas. Abordagens Plurais.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to present the need to consolidate the first language of the deaf child, the Brazilian Sign Language, to then reach a instruction with fewer obstacles in the second language, the Portuguese Language in its Writing Modality that comes to assist in the teaching and learning process of the assimilation of a third language that will also be in Written Mode. The work approach is qualitative, with technical procedures in the form of exploratory and bibliographic research, with analysis of specialized and varied literature on the field of study with interpretative additions within the adopted conception.

**Palavras-Chave:** Visual Mother Language. Language Writing Mode. Plural Approaches.

*The inevitability of an intrinsic linguistic framework in the process of teaching L1, L2 and L3*

### ISABEL CRISTINA ALMEIDA FOGAÇA

Mestranda em Educação Universidade de Sorocaba – UNISO. Especialista em LIBRAS, Educação Especial Inclusiva, Educação Especial: Área da Surdez. Licenciada em LETRAS Português/Inglês pela FFCL e docente em Educação Especial na SEE – SP. isabelfogaca858@gmail.com

Recebido em 14/01/2019. Aprovado em 03/02/2019.



## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte de um trabalho maior desenvolvido em Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo em determinadas cidades de Diretorias de Ensino, esta fração apresentada foi inserida com estrutura teórica para amparar os tópicos aqui expostos.

São apresentadas as características da criança surda que pode ser percebida como a maior atingida positivamente em seu desenvolvimento cognitivo e linguístico quando há contato desde muito cedo a Língua de Sinais em diferentes contextos igualmente é identificado posicionamentos de diferentes autores com relação o quanto é benéfico quando existe convívio com utilizadores de LIBRAS. Este primeiro momento auxilia em uma reflexão profunda, pois como um Brasil composto de muitos “Brasis” é fato que a conjuntura não é inerente em todas as realidades que envolvem as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, estimulando o questionamento sobre o que falta no setores que compõe a sociedade e na Escola para realmente iniciar uma mudança de cenário.

No texto é citado em quais Ciclos são ministrados a L1, L2 e L3, quais os personagens envolvidos neste processo, de modo igual identifica quatro autores e suas definições distintas sobre o significado de Bilinguismo.

A análise finaliza retomando sobre o ensino de L1 e L2 para então mencionar sobre o ensino de L3, interligando a necessidade das duas primeiras serem bem estruturadas para adquirir a terceira e o formato inicial que pode ser desenvolvida também. Nesta última parte são apresentados os principais Métodos e Abordagens Predominantes de Ensino de Idiomas e na sequencia as duas Abordagens que se repetem ao longo da História, que não necessariamente devem ser percebidas como opostas, mas sim como complementares.

A intenção do presente texto é transmitir que dentro destes “Brasis” pode vir a existir crianças surdas de pais ouvintes com proficiência na sua língua natural, em sua língua adicional e estrangeira, basta oferecer estrutura necessária dentro e fora da escola.



## 2. AQUISIÇÃO PROGRESSIVA DO PRIMEIRO IDIOMA

*“Ensinar é no máximo esperar pelo melhor” (Phabhu N. S.)*

A necessidade de incentivo no processo de aquisição da Língua de Sinais Brasileira por crianças surdas na faixa etária adequada, apesar de ser uma situação aparentemente óbvia e certa é observada dentro das realidades brasileiras muitas vezes como algo extremamente difícil de acontecer, pois é um país abarcado de múltiplas particulares e cada uma com seus incontáveis contextos.

O artigo inicia apresentando as características daqueles que se verifica atualmente como maiores atingidos, pelo fato de muitos apresentarem avaliações demonstrando pouco conhecimento e desempenho em seu idioma natural (Língua de Sinais), seu segundo idioma (Língua Portuguesa na Modalidade Escrita) e inúmeros expõem absoluto desconhecimento sobre um terceiro idioma (Inglês), o público a que se refere este parágrafo é a criança surda que somente possui surdez, bilateral, severa ou profunda, simétrica, pré-lingual, não utilizadora de Aparelho de Amplificação Sonora Individual, não oralizada, que possui como único meio de comunicação o idioma na modalidade visual-espacial e que possui pais ouvintes. A Instituição Educacional Formal que será citada no decorrer deste texto é a que compõe a Rede Pública do Estado de São Paulo.

Determinadas as características familiares distintas e das inerentes ao público a que este artigo envolve serão apresentadas conjunções positivas que favorecem um desenvolvimento linguístico positivo com a referência cronológica de até os “seis anos”, pois esta configura-se como a idade de ingresso a Educação Formal, dentro da regulamentação apresentada na Resolução nº 1, de 14 de Janeiro de 2010, Resolução CNE/CEB 1/2010, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31, que dispõe sobre “Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” em seus Artigos 2º e 3º que:

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.



Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Neste primeiro momento serão apresentados em quais momentos de vida ocorre a estimulação linguística.

Esta questão de pré requisitos abarca a realidade de que o processo educacional é percebido deixando de ser restrito a espaços exclusivamente escolares, deste modo o primeiro contato, a interação em Língua de Sinais, para que a criança se habitue e tenha oportunidade para interagir em seu sistema linguístico deve estar presente em diferentes segmentos como família, lazer, igreja, clubes, associações de surdos, entre outros.

É fato que se não há exposição e estimulação a sinais, a criança surda com as características apresentadas não vai ocorrer nem ao menos o balbuciar em sinais.

Este contato prévio com seu idioma irá influenciar diretamente o momento em que a criança estiver exposta à informações dos conteúdos pedagógicos em Instituições Educacionais Formais, local onde há uma estrutura pedagógica idealizada para um processo de ensino em espiral, que acaba por ser uma vivência bem sucedida quando há pré requisitos de boa qualidade que a criança vai construindo em si.

Quadros e Cruz (2011, p.16) apresenta uma síntese com base em vários autores (Ruiz e Ortega, 1993; Petitto e Marantette, 1991; Boone e Macfarlane, 1994; Airmad, 1998; Quadros, 1997), este resumo envolve as fases de desenvolvimento que se aplica tanto à língua na modalidade oral quanto na modalidade visual. O Quadro 1 abaixo apresenta uma evolução satisfatória de ambas as modalidades, para ouvintes e surdos, assim sendo, no caso de crianças surdas pressupõe-se que possua contato com pares linguísticos de diferentes níveis e incentivo em sinais dentro dos ambientes que frequentam.

**Quadro 1: Síntese de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem.**

<b>Idade</b>	<b>Aquisição e Desenvolvimento</b>
<b>Do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> mês</b>	Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
<b>Do 4<sup>o</sup> ao 6<sup>o</sup> mês</b>	Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou produção manual emitidos pelos outros.
<b>Do 7<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> mês</b>	Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: “bo” pode significar consistentemente “bola” e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente “mãe”).
<b>Do 10<sup>o</sup> ao 12<sup>o</sup> mês</b>	Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (“mama-papa”) e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação/a expressão facial associada às frases/ que acompanha a fala ou a sinalização.
<b>Do 12<sup>o</sup> ao 18<sup>o</sup> mês</b>	Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde as instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas <sup>1</sup> (uma palavra pode vir a representar uma frase completa).
<b>Aos 2 anos</b>	Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivos-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
<b>Aos 3 anos</b>	Linguagem compreensível para estranhos. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das “perguntas”. Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada “explosão de vocabulário”, ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
<b>Aos 4 anos</b>	Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando fala).
<b>Aos 5 anos</b>	Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelece comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais, etc. Construção gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
<b>6 anos em diante</b>	Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita <sup>2</sup> . Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

**Fonte:** QUADROS E CRUZ, (2011, p.16).

Vygotsky (1989, p. 104) sobre este processo de maturação cognitiva que inevitavelmente acompanha a linguística afirma que:

<sup>1</sup> **Holofrásticas:** É a utilização de palavras isoladas.

<sup>2</sup> **Lectoescrita:** Habilidade adquirida de poder ler e escrever.



O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se tratar de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de uma palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente as duas esferas diferentes da vida psíquica.

Fernandes (1990, p. 15) explica que: “através da aquisição gradual de um sistema simbólico, o ser humano descobre uma maneira de adaptação ao meio e novas formas de pensamento transformando sua concepção de mundo”.

Em uma comparação entre a criança e o adulto, ambos possuem uma referência objetiva básica, isto é, conhecem palavras, porém diferem na compreensão de seus significados em razão de possuírem níveis diferentes de compreensão, definidos por seus diferentes níveis de maturação cognitiva e linguística, Fernandes (1990, p.10) apresenta um exemplo muito adequado para representar estes diferentes domínios de linguagem:

Ao conceituar a palavra “saudade”, por exemplo, usando as palavras poéticas do trágico grego Eurípedes, do século IV a.C., em sua obra “Alceste”, poder-se-ia dizer que “saudade é a presença de uma ausência”. Para um adulto, esse conceito, por si só, basta: atinge mente e a emoção. Não se pode defini-la dessa forma, no entanto, para uma criança de sete anos. Seria necessário buscar outros recursos mais práticos e outros apelos subjetivos para explicar a uma criança o que é “saudade”. As referências objetivas básicas coincidem, na criança e no adulto, mas não há equivalência nas suas referências conceituais a esse nível de abstração.

Isto evidencia uma questão dentro do processo da aquisição da língua visual, que é a necessidade da continuidade do processo de contato com o idioma em diferentes contextos/temas para que através deste possa ampliar o vocabulário e propiciar a criança subsídios que possa utilizar como base para novos conhecimentos ou novas situações, pois como define Vygotsky (1989, p. 63): “... o desenvolvimento, nesse caso, como frequentemente acontece, se dá



não em círculos, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”.

Segundo Peirce (1980, p. 69) que possui uma visão acompanhando Vygotsky com relação ao desenvolvimento das cognições ser um processo relacional:

A cognição que mal começa já está mudando; só no primeiro instante se pode dizer que seja intuição. É, portanto, apreendê-la seria um evento que não aconteceria no tempo. Além disso, todas as faculdades cognitivas que conhecemos são relativas, e seus produtos são relações. Mas a cognição de uma relação é determinada por cognições anteriores. Nenhuma cognição não determinada por outra anterior pode ser conhecida.

Até o presente foi mencionado sobre aquisição e expansão da língua natural que podem ocorrer em Instituições não Formais, porém na vivência da pessoa surda existe a situação de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita, que transforma a criança como Sujeito Bilíngue e esta circunstância ocorre efetivamente e continuamente dentro de Instituições Formais Escolares, conseqüentemente adentrando no segundo momento do texto que envolve o ensino do segundo idioma.

### **3. (BI)LINGUÍSMO**

A necessidade de enfatizar a sílaba de (BI)LINGUÍSMO, como muitos autores, ocorre pela circunstância de que Língua Brasileira de Sinais é uma língua na Modalidade Visual somada a Língua Portuguesa na Modalidade Escrita.

O governo brasileiro reconhece o estatuto da Língua de Sinais Brasileira, Lei 10.436/2002, e apresenta a Língua Portuguesa na Modalidade Escrita como a língua acadêmica.

Uma comparação válida que possui suas aproximações e distanciamentos é com a situação em que crianças ouvintes aprendem Língua de Sinais, isto é, igualmente dois idiomas, em modalidades distintas, porém a aproximação ocorre somente até este ponto, visto que caso não ocorra um desempenho satisfatório em Língua de Sinais academicamente não haverá conseqüências. Com relação a criança surda caso não ocorra um desenvolvimento satisfatório em leitura e



escrita em Língua Portuguesa o efeito no meio acadêmico a que será inserida aos seis anos terá consequências em todos os ciclos que irá percorrer, pois toda a Educação Básica é constituída por Língua Portuguesa na Modalidade Escrita.

É fato que na Educação Básica no Estado de São Paulo não há um ensino de LIBRAS no Currículo da Sala de Aula Regular, esta situação ocorre somente dentro das Salas de Recursos, possuem como público alvo única e exclusivamente as crianças com Surdez/Deficiência Auditiva e esta modalidade igualmente proporciona o ensino de Língua Portuguesa como segundo idioma, priorizando metodologias voltadas a perspectiva surda, como pode ser verificado na Instrução CGEB de 14/01/2015 Diário Oficial de 15/01/2015 – Seção I – p.28 e 29:

8.1.3- atender aos alunos nos aspectos da linguagem, estimulando a comunicação e dissipando as dificuldades impeditivas de aprendizagem pelos quais os alunos são encaminhados.

Para tanto, deverá trabalhar:

8.1.3.1- o Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua (L1);

8.1.3.2- o Ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2);

8.1.4- produzir e adequar materiais didáticos e pedagógicos, de acordo com as necessidades do aluno, utilizando o apoio visual e em Libras, entre outros;

Na Sala de Aula Regular, como já foi mencionado, não há ensino de LIBRAS, porém há o ensino com LIBRAS efetuado através do Interlocutor Pedagógico, nome designado para a função de Intérprete nas Escolas da Rede Pública Estado de São Paulo, que traduz a ideia de Escola Inclusiva Bilíngue.

Para compreender as possibilidades sobre o que é ser Bilíngue com foco notadamente na ideia da aquisição da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita é necessário apresentar as concepções sobre o tema de Skliar, Capovilla, Macnamara e Bloomfield.

Para Skliar (1997b), um dos principais pesquisadores do Bilinguismo no Brasil:

[...] essa proposta nasce em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez e como um reconhecimento político da surdez como diferença. *Na perspectiva bilíngue, a língua de sinais é considerada a primeira língua do surdo e a língua majoritária – na modalidade oral e/ou escrita – como segunda.* Essa visão





sobre a surdez e o surdo tem sido apoiada pela comunidade de surdos. (Grifo nosso)

Capovilla (2002, p.144) apresenta sobre a ideia de Bilinguismo a partir de uma comparação entre crianças ouvintes e surdas mostrando o motivo da complexidade no processo de aquisição da Modalidade Escrita:

Na criança ouvinte e falante, há uma continuidade entre três contextos comunicativos básicos: a comunicação transitória consigo mesma (i.é., *o pensar*), a comunicação transitória com outrem na relação face a face (i.é., *o falar*), e a comunicação perene na relação remota e mediada (i.é., *o escrever*). Com isto todo o seu processamento linguístico pode concentrar-se na palavra falada de uma mesma língua: para pensar, comunicar-se e escrever, ela pode fazer uso das mesmas palavras de sua própria língua falada primária. Para essa criança há uma compatibilidade entre sistemas de representação lingüística primária (i.é., a língua falada) e secundária (i.é., a língua escrita alfabética).[...] da criança surda, no entanto, espera-se muito mais. Ela pensa e se comunica em sua Língua de Sinais primária na modalidade visual e quiroarticulatória (i.é., *quiro*, do Grego, *mão*). Mas, frente à tarefa de escrever, espera-se que o faça por meio de palavras de uma língua falada estrangeira – a *Língua Portuguesa* (grifos do autor).

Acompanhando o desenvolver do raciocínio citado de Capovilla, a definição de Bloomfield sobre o Bilinguismo se resume em “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, APUD HARMES E BLANC, 2000, p. 8).

Assim sendo, a colocação de Capovilla e a definição de Bloomfield mostra que dentro da Instituição Escolar uma exigência implícita sobre a desenvoltura na escrita e compreensão da mesma de uma criança que possui uma vivência exclusivamente visual.

A definição de Macnamara pode ser compreendida como minimalista, pois menciona que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua forma nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS e BLANC, 2000, p. 6).

A definição de MACNAMARA, 1967 apud HARMERS e BLANC abre uma compreensão sobre a qualidade que é identificada na escrita e leitura de muitos surdos, aqui é necessário ter o cuidado de em hipótese alguma generalizar, pois a ideia que abarca o senso comum sobre a existência de um surdo genérico, igual



em todas as suas características e desenvolvimento linguístico é mito. Retomando, muitos dos erros apresentados sobre a escrita, versão quase sempre sobre os mesmos pontos: escrita faltando palavras; inversões de letras em palavras comuns do dia a dia; falta de acentuação e pontuação.

#### **4. SALA DE AULA E ABORDAGENS DE ENSINO PLURAIS**

*“O que importa a surdez da orelha, quando a mente ouve? A verdadeira surdez, a incurável surdez, é a da mente.” (Ferdinand Berthier, surdo francês, 1845)*

Neste terceiro e último momento serão apresentadas duas questões interligadas entre si, a Sala de Aula e Abordagens, na Sala de Aula vista como Atendimento Educacional Especializado (AEE) com ensino de L1 e L2 e na Sala de Aula do Ensino Regular ocorre o contato com a segunda língua e posteriormente o idioma estrangeiro (L3). As Abordagens estão presentes em ambos os contextos para produzir um processo de ensino adequado ao aluno/grupo de alunos.

Este processo de estruturação formal de primeiro idioma é estimulado em Sala de Aula Regular pelo Interlocutor Pedagógico, pois o aprendizado ocorre em LIBRAS, assim conseqüentemente o aluno percebe a necessidade de conhecer mais sobre o seu idioma.

É compreensível pela gama de conhecimentos apresentados em cada tema de cada disciplina que vez ou outra haja a necessidade de proporcionar significado para alguns sinais apresentados, porém, não é a função do cargo dar aula de LIBRAS.

Personagens de extrema importância que compõe a Sala de Aula Regular, especificamente os Licenciados em Pedagogia, Língua Portuguesa e Inglesa, que tem como funções de seu cargo ensinar idioma. O profissional, Licenciado em Pedagogia, no Ensino Fundamental I, que compreende 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, tem como função alfabetizar, assim ocorrendo uma troca com a Modalidade da Educação Especial e Ensino Regular, a reciprocidade envolve o apresentar de possíveis abordagens e mescla das mesmas com seus inúmeros recursos de ensino.

O profissional Licenciado em Língua Portuguesa que atua do 6<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental II ao 3<sup>o</sup> Ano do Ensino Médio, já não possui uma função



alfabetizadora, somente acrescenta novas regras para uma Língua Portuguesa, presumivelmente já conhecida e bem estruturada na compreensão de surdos e ouvintes.

A respeito do ensino de Inglês, nas Escolas da Rede Estadual, normalmente é inserido apenas nas séries correspondentes ao Ciclo II (6<sup>o</sup> Ano ao 3<sup>o</sup> Colegial) e retomando as características da criança surda que este artigo abrange: criança surda que somente possui surdez, bilateral, severa ou profunda, simétrica, pré-lingual, não utilizadora de Aparelho de Amplificação Sonora Individual, não oralizada, que possui como único meio de comunicação o idioma na modalidade visual-espacial e que possui pais ouvintes, assim sendo, o ensino baseia-se no Inglês na sua Modalidade Escrita.

A aquisição do Inglês não é impossível, uma vez que o aluno possua sua L1 (visual-espacial) bem constituída, sua L2 (envolvendo a escrita) assimilada e esta tem sua importância em razão de que a L3 será na mesma modalidade, sendo um desafio possível, àqueles que postulam o ensino e utilização do Inglês Instrumental, esta situação pode ser percebida como um primeiro passo para o aprendizado de um idioma estrangeiro.

Segundo Miccoli (2005, p. 31) além da visão holística sobre o ensino de língua inglesa, há também uma visão que entende que saber uma língua estrangeira é saber utilizá-la de forma adequada de acordo com as necessidades do sujeito. Faz-se necessário então, o uso do Inglês Instrumental para desenvolver a leitura e a compreensão textual dos alunos surdos, pois, conforme Silva (1994, p. 5), esse método deve atender propósitos específicos e explícitos do aprendiz, possibilitando que este “esteja apto a ler textos em língua inglesa, com um nível de compreensão tal que lhe permita captar as ideias principais desses textos.

Em um estudo sobre a História dos Métodos e Abordagens Predominantes de Ensino de Idiomas, a importância do Quadro 2 é sobre o que era ensinado, a tendência de conteúdos que era ministrado em cada época:



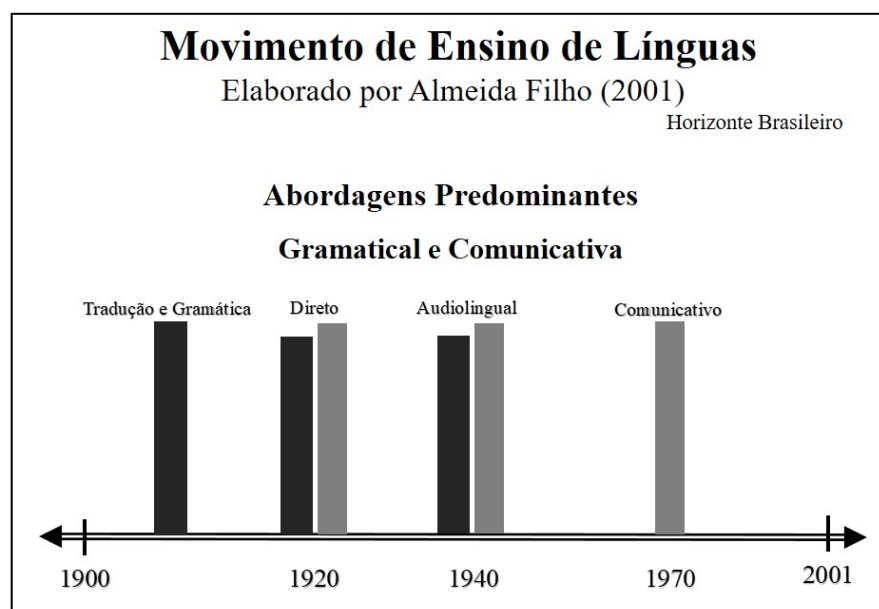
**Quadro 2:** Métodos de Ensino de Idiomas na História

<b>Métodos:</b>	<b>Tradução e Gramática</b>	<b>Direto</b>	<b>Audiolingual</b>	<b>Comunicativo</b>
<b>Abordagens:</b>	Regras gramaticais e Vocabulário.	Habilidades comunicativas orais/escrita com perguntas e respostas. Gramática vista somente a partir de uma lógica.	Prática por imitação de modelos, Repetição e memorização, Apresenta a teoria sobre a fonologia, morfologia e a sintaxe.	Interação e comunicação.

**Fonte:** Gesser (2012, p. 17)

E percebido que estes Métodos possuem como foco o idioma na modalidade oral, porém a exposição tem o intuito de apresentar as Abordagens predominantes no Movimento de Ensino de Línguas, que no Quadro 3 ficam evidentes duas abordagens na História.

**Quadro 3:** Movimento do Ensino de Línguas na História



**Fonte:** Almeida Filho (2001, p. 27)

De acordo com Celce-MURCIA (1991, p. 8) estas duas grandes Abordagens (Gramatical e Comunicativa) marcam o panorama que dependendo



do Movimento e da atmosfera dominante de cada período histórico as Abordagens são apresentadas com interpretações específicas.

De acordo com o senso de plausibilidade, os professores precisam compreender em qual momento é necessário a utilização uma ou outra abordagem para que estas se complementem, conforme o retorno que é apresentado no transcorrer do ano letivo. De acordo com Gesser (2013, p. 23) “... atentos a como seu ensino atua sobre o aprendizado e como este ocorre...”. A mudanças de estratégias devem ser proporcionadas conforme a necessidade exige.

## **CONCLUSÃO**

Como foi mencionado na Introdução, este artigo foi gerado a partir de uma pesquisa ampla que envolvia outros temas e subtemas que foi desenvolvida em Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo que compõe Determinadas Diretorias de Ensino do Interior de São Paulo.

Nesta fração, amparada através de uma estrutura teórica em que se apoia uma linha de pensamento, contrária talvez a muitas outras, tem a intenção de informar, dentro de uma sequência lógica a necessidade da constituição da Primeira Língua ou Língua Natural ou outras formas academicamente ou não apresentadas para definir a LIBRAS, mas enfim dentro dos contextos em diferentes escolas entendeu-se esta necessidade.

Muitas situações visualizadas, onde a criança não possuía seu primeiro idioma constituído o ensino de Língua Portuguesa era árduo, por mais que houvesse a mediação do Interlocutor Pedagógico o progresso do processo de ensino e a qualidade da aprendizagem apresentavam-se extremamente comprometidos.

Existe, dentro do que foi pesquisado uma necessidade extrema de contato e aquisição da LIBRAS, o Brasil precisa instituir a difusão da LIBRAS efetivamente em diversos setores, porém prioritariamente do Setor Educacional como disciplina em todos os Ciclos para possivelmente diminuir estas disparidades.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRMAD, P. **O Surgimento da Linguagem na Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BOONE, D. R.; MACFARLANE, S. C. **A Voz e a Terapia Vocal**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 22/12/2018.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 14 de Janeiro de 2010, Resolução CNE/CEB 1/2010. **Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&vie](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&vie). Acesso em 27/12/2018.
- \_\_\_\_\_. SÃO PAULO, Instrução CGEB de 14 de Janeiro de 2015. **Dispõe sobre a escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva (DA) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014**. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/instrucoes\\_estadual.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/instrucoes_estadual.asp). Acesso em: 23/12/2018
- CAPOVILLA, F. C. **Educação da Criança Surda: O Bilinguismo e o Desafio da Descontinuidade netre a Língua de Sinais e a Escrita Alfabética**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Julho-Dezembro. 2002, v.8, n.2, p.127-156.
- FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- HARMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- KOCH, I.V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. Coleção Caminhos da Lingüística, São Paulo: Contexto, 2000.
- MICCOLI, L. St. **Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira**. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- PEIRCE, C. S. **Escritos Coligidos**. In: **Os Pensadores**. 2 Edição. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. F. **Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language**. *Science* 251, p. 1493-6, 1991.
- QUADROS, R. M. e CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: Instrumento de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- RUIZ, J. R. G.; OERTEGA, J. L. G. **As Perturbações da Linguagem Verbal**. In: r. Bautista (ED), **Necessidades Educativas Especiais**, 83 – 108. Lisboa: Dinalivro, 1993
- SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997b.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2 Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.