

ADESÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS NO MUNICÍPIO DO RECIFE: O QUE REVELAM AS PRÁTICAS?

*Accession of Education Proposal Bilingual People Deaf in the
Municipality of Recife: What Reveal Practices?*

José Roniero Diodato¹
1. joseroniero@gmail.com

Resumo

A educação bilíngue para pessoas surdas dispõe sobre os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, de modo que proporcione a mesma qualidade de ensino que as crianças ouvintes, não havendo prejuízo em seu processo de aprendizagem. Por conseguinte, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar como as salas bilíngues, implantadas em algumas escolas municipais do Recife, estão organizadas para receber a criança surda. De caráter qualitativo, nossa investigação ocorreu em duas salas de uma escola regular, Sala Bilíngue I e Sala Bilíngue II. Foram realizadas duas observações e entrevistas semiestruturadas com duas professoras ouvintes. Como suporte teórico, nos reportamos as abordagens educacionais para educação de pessoas surdas Goldfeld; aos Estudos Surdos em Educação de Skliar e as propostas, recomendadas por Quadros. Apesar de algumas contradições encontradas, os resultados apresentaram que as práticas das professoras estão em harmonia com o que preconiza a educação de surdos, a partir da utilização de imagens, interação com surdo adulto, e a utilização da Libras como língua de instrução. É imprescindível destacar que a educação bilíngue não se resume apenas na circulação de duas línguas no mesmo ambiente, mas na ênfase dada a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

Palavras-Chave: Educação de Surdos, Sala bilíngue, Ensino fundamental.

Abstract

The bilingual education for deaf people has on the linguistic and cultural aspects of the deaf community in order to provide the same quality of education that children listeners, with no loss in their learning process. Therefore, this research has the general objective to analyze living room bilingual, deployed in some public schools in Recife, are organized to receive the deaf child. Qualitative, our research took place in two rooms of a regular school, living room bilingual I and room bilingual II. Two observations and semi-structured interviews with two listeners teachers were held. As theoretical support, we report the educational approaches to education of deaf people Goldfeld; the Deaf Studies in Skliar Education and proposals, recommended by Quadros. Despite some contradictions found, the results showed that the practices of teachers are in harmony with what advocates the education of the deaf, from the use of images, interaction with adult deaf, and use of Libras as language of instruction. It is essential to emphasize that bilingual education is not just the circulation of two languages in the same

environment, but the emphasis on the pounds as a first language and portuguese as a second language.

Key-words: Education of the Deaf, bilingual Room, Elementary school.

Introdução

Ao nos remetermos a história da educação dos Surdos, temos o registro de que a partir da década de 1960 nos Estados Unidos, surgiram as primeiras pesquisas relacionadas a língua de sinais (Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013). Goldfeld (2002) aponta que na década de 1970 surgiram novos estudos relacionados a essa temática. Algumas propostas como o oralismo e a comunicação total deram início a esses estudos. Conforme a autora supracitada, anos depois a filosofia bilíngue começa a fazer parte desse cenário político, bem como a participação dos movimentos sociais na reivindicação de uma educação bilíngue.

Pesquisas feitas no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) demonstram a relevância deste campo de pesquisa, no âmbito acadêmico, através de algumas dissertações encontradas. Outro dado relevante que valida a investigação nesta área do conhecimento, está presente nos grandes encontros de pesquisas como vimos nos periódicos da 37ª sétima reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação). Nela encontramos, no último encontro em 2015, duas pesquisas, a primeira com base na análise do discurso, faz um estudo sobre as leis implantadas que corroboram para a evolução da educação bilíngue; enquanto a segunda pesquisa enfatiza a implantação das salas e/ou escolas bilíngues.

Para o complemento de nossa discussão abordaremos Quadros (2006), com propostas para o ensino da língua portuguesa para Surdos¹, bem como, o contexto histórico da educação de surdos e a aquisição da linguagem (QUADROS, 1997). Goldfeld (2002), contextualiza as tendências filosóficas², o oralismo, a comunicação total e por fim o bilinguismo, a partir de sua obra intitulada, *A criança surda*. Nela, a autora enfatiza a necessidade da mudança de paradigmas na educação de surdo e discute sobre a “linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista” fundamentada em Vygotsky (1989).

Outras pesquisas são refletidas a partir dos resultados de vários estudos, como exemplo Skliar (2001), ao iniciar os Estudos Surdos em Educação com a proposta de pesquisar os vários aspectos da cultura surda que contribuiu para a criação de Programas como Inclusão Bilíngue por Lodi e Lacerda (2014), os quais objetivaram promover a inclusão dos Surdos na educação bilíngue.

Como direito de todo cidadão a educação deverá ser gratuita e de qualidade como nos garante a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (BRASIL, 1996). Além disso, o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) nos diz que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Será que essa máxima descrita na lei é realmente exercida? Tentaremos responder tal questionamento ao longo de nosso estudo, porém iremos nos referir a educação bilíngue para Surdos oferecida no âmbito das escolas municipais do Recife.

Sabemos que as práticas educativas evoluem de acordo com o contexto histórico, social e ideológico, sendo assim, buscam-se adequar metodologias e concepções pedagógicas conforme as necessidades do público alvo. Em outras palavras, é necessário que se tenha um currículo norteador do ensino.

Para uma estrutura curricular ser posta em prática, a língua é o meio essencial para que haja interação. Em se tratando da educação da criança, como se dará esse processo? Sabe-se que a língua é essencial para a identificação do mundo, bem como, a convivência no meio

¹ A utilização da palavra *Surdo*, está baseada na argumentação de Sacks (1989, apud GOLDFELD, 2002 p. 43), “em respeito a comunidade surda americana, utiliza o termo Surdez (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo surdez (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição”.

² Embora a autora utilize as expressões “filosofias educacionais”, optamos neste trabalho em usarmos o termo abordagens educacionais.

social e cultural se torna relevante para o desenvolvimento do ser humano. O indivíduo falante da língua oral (no caso do Brasil a língua portuguesa) é naturalmente educado no âmbito oral-auditivo, portanto, espera-se que não sofra atraso na aquisição da linguagem, a partir deste referencial. No que se refere à criança surda, contudo, sem o contato inicial de sua primeira língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), ela poderá ter prejuízo no seu processo de ensino aprendizagem. Porém, há alguns questionamentos relevantes que nortearão a referida pesquisa, a saber: qual a estrutura adequada para atender a criança surda de modo que ela não tenha prejuízo de aprendizagem? Como podemos oferecer uma educação adequada que não interfira em seu desenvolvimento social?

A primeira hipótese para responder esses questionamentos seria a oferta de uma educação bilíngue. Educar o cidadão surdo em sua primeira língua, a Libras, quebraria o paradigma de que o sujeito surdo tem dificuldade em aprender a língua portuguesa.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as salas bilíngues, implantadas nas escolas municipais do Recife, estão organizadas para receber a criança surda. Além dos objetivos específicos que são: 1) investigar se a proposta das salas bilíngues garante o desenvolvimento sociocultural do sujeito surdo; 2) identificar se a Libras está sendo utilizada como língua de instrução ou suporte para o ensino dos conteúdos; 3) descrever se as estratégias didático-metodológica estão de acordo com o que preconiza a educação bilíngue para pessoas surdas.

O interesse em pesquisar as questões relacionadas ao bilinguismo como proposta educacional para os Surdos se deu a partir de minha experiência pessoal com a comunidade surda, desde o primeiro curso básico de Libras que fiz para iniciantes até a convivência diária com pessoas surdas. Atualmente trabalho, como intérprete, na Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência (SEAD), órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social da Criança e Juventude (SDSCJ) do Estado de Pernambuco, licenciado para propor e articular políticas públicas para o referido público. Dessa forma, há um estímulo, tanto na área profissional quanto no âmbito acadêmico em investigar as práticas de educação de surdos.

Ao concluir o normal médio no ano de 2006, tive a oportunidade de aprender a Libras e descobrir as nuances que perpassam a estrutura desta língua, bem como, o quanto a criança surda é prejudicada se não for instruída em sua primeira língua, a Libras, e não tiver contato com adultos surdos.

Sendo assim, esta pesquisa poderá contribuir para novas reflexões no que se refere às salas bilíngues implantadas em algumas escolas municipais da cidade do Recife de acordo com o Decreto 28.587 de 11 de fevereiro de 2015. Reportaremos-nos aos documentos legais que corroboram tanto para o reconhecimento da Libras como língua, Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002, quanto a oferta de educação bilíngue contida no artigo 3º, parágrafo IV na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, promulgada em junho de 2015, dentre outros.

Em suma, diante de toda essa conjuntura, esse trabalho poderá contribuir para reflexão do professor bilíngue, que atuará em sala de aula, quanto à comunidade surda que terá elementos para reforçar a atuação dos movimentos sociais de Surdos em prol de uma educação bilíngue.

Para consolidar nossa discussão, o marco teórico deste estudo está dividido em três tópicos: aspectos histórico-linguísticos da educação de surdos; abordagens educacionais para pessoas surdas e os fundamentos legais da educação bilíngue para pessoas surdas. Os dados coletados, serão submetidos à análise de conteúdo Bardin (1987). Discutiremos os resultados a partir de quadros compostos por nossas observações, perfil das professoras, quadro de observações que ilustrarão nosso campo de pesquisa e por fim, analisaremos a concepção, das participantes, sobre a da educação bilíngue para pessoas surdas e as estratégias didático-metodológicas por elas utilizadas.

Referencial Teórico

Aspectos histórico-linguísticos

A educação, como direito de todos e dever do Estado, (BRASIL, 1988), também considerada como a base das estruturas sociais, é um fator relevante para a formação do sujeito. No âmbito das relações humanas a educação tem como objetivo transmitir os valores e a cultura do modo de vida dos grupos sociais, (BRANDÃO 2007), bem como, elaborar estratégias educacionais que se reproduzam no processo de ensino-aprendizagem.

Essa premissa leva-nos a refletir sobre o tipo de educação que é oferecida dentro de uma determinada sociedade, como por exemplo, a educação indígena. Os valores culturais, linguísticos, modos de viver, pensar e agir fazem parte da formação desses sujeitos. Diante desse contexto, a educação dos surdos não poderia ser diferente, afinal são indivíduos pertencentes de uma língua, de uma cultura, a qual denomina-se Cultura Surda (GOLDFELD, 2002). Nessa direção, Quadros (2006, p.24) diz que “essa língua, esta cultura representa papéis e valores sociais”. Além disso, para Strobel,

Cultura Surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modifica-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008 p. 24).

No entanto, por estarem inseridos numa sociedade ouvinte e interagindo com duas culturas, estes são considerados sujeitos “biculturais” (GOLDFELD, 2002), carregados de valores e princípios, possuidores de uma língua própria, a Libras.

Para que haja uma efetiva interação e troca de conhecimento entre os seres humanos, se fez necessário a utilização de uma língua, seja ela oral-auditiva ou espacial-visual, afinal “as diferentes sociedades criam especificidades linguísticas diferentes, de acordo com suas necessidades” (GOLDFELD 2002, p. 51). Goldfeld afirma que a língua é o instrumento que concerne ao sujeito a ideologia de sua comunidade permitindo-lhe atuar em seu meio social, apropriando-se de sua cultura e tornando-se um ator social crítico e autônomo no sentido de expor suas ideias.

Mas, é inconcebível negar que durante muito tempo foi refutado ao Surdo, uma educação que levasse em consideração sua primeira língua, a Língua de Sinais. Essa rejeição não se dava apenas em relação a língua, mas também ao próprio indivíduo surdo. Figueira (2008), afirma ter sido desde o Brasil Império, época em que as crianças surdas eram abandonadas pelos seus pais. Apesar da iniciativa, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos criado por D. Pedro II, embora acolhesse as crianças surdas, não permitia o uso da língua de sinais em sala de aula.

Por muito tempo o indivíduo surdo era julgado como uma pessoa primitiva, que não tinha condições de ser educada tal qual os ouvintes. Esta concepção protelou até o século XV (GOLDFELD, 2002) e descrevia o sujeito surdo como um indivíduo incapaz de se relacionar com as pessoas ouvintes; pregava-se uma ideologia clínica e aplicava-se uma pedagogia corretiva (SKLIAR, 2001). Por se definir como uma doença, se fez necessário encontrar uma possível solução para a surdez ou algo que pudesse corrigir a dificuldade da criança surda de se desenvolver em meio aos ouvintes e aprender a língua portuguesa.

A primeira fuga para sanar o possível “problema” da surdez foi a segregação respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394 de 1996, artigo 58, na qual versa sobre a Educação Especial, modalidade escolar do ensino regular, cujo objetivo era adaptar os currículos e a metodologia de ensino pelos professores que fossem atender esses estudantes, (RAIÇA et all, 2006). Porém, apenas essas adaptações curriculares não seriam suficientes para atender as necessidades dos estudantes surdos, pois, em nenhum momento esta modalidade de ensino enfatiza uma educação respaldada na língua de sinais.

Para Skliar (2001), havia uma necessidade de que os sujeitos surdos passassem a agir como se fossem ouvintes. O “ouvintinismo”, termo utilizado por este autor, revelava uma educação opressora que obrigava o indivíduo surdo a atuar como os ouvintes, tanto em seu modo de ser como o fato de levar o sujeito surdo a traçar os mesmos caminhos para o processo de ensino aprendizagem que os ouvintes.

A continuidade no atendimento à pessoa surda na Educação Especial, causaria prejuízo em seu desenvolvimento cognitivo e emocional, é o que Skliar (2001), aponta como o disfarce da

surdez. O autor reafirma que o fracasso para educação dos indivíduos surdos está na permanência das salas especiais (SKLIAR, 2001, p.12).

Dessa forma, são apresentadas algumas propostas que justificam a ruptura com a Educação Especial, ofertada a partir do Atendimento Educacional Especializado – AEE: a primeira diz respeito a comparação do indivíduo surdo com pessoas cegas e pessoas com deficiência intelectual, ou seja, é preciso compreender que o sujeito surdo possui uma língua e que esta precisa ser estimulada desde a infância; a segunda proposição refere-se ao contexto deste atendimento, pois em algumas ocasiões a inexistência do professor bilíngue poderá comprometer a assistência ao aluno surdo.

Diante de toda essa discussão histórica sobre valorização da língua de sinais e a educação da pessoa surda; desde a segregação dos sujeitos ao não reconhecimento de sua língua; até mesmo a criação de salas especiais com o objetivo de enquadrá-los nos parâmetros regulares para os ouvintes, apontaremos as Concepções Educacionais (GOLDFELD, 2002) que perpassaram as gerações até os dias atuais com a proposta da educação bilíngue.

Abordagens educacionais para pessoas surdas

Alguns personagens históricos, citados por Goldfeld (2002), deram início as primeiras abordagens educacionais para indivíduos surdos como, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), espanhol responsável pela educação de alguns sujeitos surdos e a criação da datilologia (representação manual das letras do alfabeto); Juan Martin Pablo (1960) que inovara as ideias de Leon; Abade Charles Michel de L'Epée criador dos “Sinais Metódicos”, combinação da língua de sinais com gramática sinalizada francesa (idem p. 29), fizeram parte da história da educação dos surdos.

Os referidos estudiosos tinham como proposta oferecer uma educação pública que atendesse as necessidades das crianças surdas. Neste mesmo período em meados de 1970, surgem as primeiras ideias para implantação do oralismo por Samuel Heinick, como metodologia de ensino para surdos, concepção que recusava a língua de sinais e enfatizava a concepção educacional oralista. Portanto, de acordo com Goldfeld,

no início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação as crianças surdas, e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. (GOLDFELD 2002, p.31).

Como podemos perceber, a concepção oralista teve como pretensão, blindar os surdos quanto à utilização da língua de sinais. A partir desta metodologia, acreditava-se na possibilidade de a criança surda ter a mesma desenvoltura que a criança ouvinte no processo de ensino aprendizagem.

Considera-se essa concepção totalmente equivocada, pois, “a proposta oralista fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo³. O Oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos” (QUADROS, 1997, p.21). Concomitantemente, Goldfeld (2002, p.34), afirma que “o Oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”.

Diante dos argumentos das referidas autoras, percebe-se que essa concepção contribuirá para o fracasso da criança surda, uma vez que esta não tem acesso a nenhuma língua de fato. Ou seja, para que se tenha uma boa desenvoltura no pensamento, nas relações sociais, na aquisição do conhecimento e do cognitivo da criança, é preciso o uso de uma língua, em se tratando da criança surda, a Língua de Sinais.

Face ao exposto, surge a Comunicação Total, com o intuito de aproximar os surdos dos ouvintes. Assim como o oralismo, nesse novo conceito acreditava-se que a linguagem oral ainda seria a metodologia de ensino adequada para criança surda, porém, a língua de sinais

³ Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado *surdo* o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e *parcialmente surdo*, aquele cuja audição ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (BRASIL, 1997).

passava a ser valorizada, em outras palavras, seria o uso simultâneo entre o oralismo e a língua de sinais.

A Comunicação Total, nas palavras de Quadros (1997, p. 24), é definida como “uma proposta que permite o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa”. É notório que a Comunicação Total, tenta aproximar as duas línguas, fazendo com que o indivíduo surdo utilize recursos que possam lidar simultaneamente com ambas as línguas, porém, ainda não se pode considerar que nesta concepção a criança surda tenha o domínio da língua portuguesa.

Concordamos com Goldfeld, ao fazer uma análise crítica sobre esta abordagem:

impor ao surdo uma língua artificial, criada por profissionais para aproximar a língua de sinais da língua oral, não é a melhor solução para o desenvolvimento da criança surda e muito menos para a preservação de uma cultura que surgiu espontaneamente e que deve, portanto, ser respeitada e valorizada como todas as outras (GOLDFELD, 2002, p.103).

Sendo assim, por mais que se tente utilizar a língua de sinais tendo como suporte a oralização, esta deixa de se reconhecer como uma língua e passa a se caracterizar como suporte de uma metodologia utilizada para o ensino da língua portuguesa aos sujeitos surdos. Em outras palavras, corroboramos com Goldfeld (2002, p.7), ao afirmar que “não se pode assim, fragmentar uma língua, pois com isso perdem-se seus valores, seus dados históricos e culturais. Esse é o grande erro da Comunicação Total”.

Apesar da tentativa em aproximar os indivíduos surdos dos ouvintes através desta abordagem educacional tanto no seio familiar, quanto no âmbito escolar, a interação entre ambos era possível, no entanto, perder-se-ia elementos que caracterizavam a língua de sinais como uma língua. Sobre esta proposição nos remetemos a Quadros (1997, p. 26), ao indagar que “pode-se supor que haja parâmetros comuns entre a Libras e o português, mas, sem dúvida, há parâmetros diferentes, caso contrário seriam a mesma língua”. Portanto, se são duas línguas que possuem parâmetros diferentes, segundo a autora, não há possibilidades para que sejam acessadas simultaneamente.

Diante das reflexões aqui expostas relacionadas ao Oralismo e a Comunicação Total, é relevante pontuar que ambas as concepções não contribuíram para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, bem como o processo de ensino aprendizagem no que se refere ao ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais (LODI; LARCEDA, 2014, p.34).

Portanto, as lacunas deixadas pelo Oralismo e posteriormente pela Comunicação Total demonstraram a fragilidade dessas concepções e abriram margem para o surgimento de uma nova proposta na composição da educação do Surdo, o Bilinguismo, abordagem que enfatiza a primeira língua (L1) no processo educacional.

Esta nova abordagem educacional surge, no sentido de valorizar os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, o Bilinguismo, “proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27). Nesta concepção, desde a organização da sala ou da escola, à metodologia de ensino e a formação dos professores, se estabelece um ambiente bilíngue que o proporcione a mesma qualidade de ensino que as crianças ouvintes, não havendo prejuízo em seu processo de aprendizagem. Ressaltamos que nesta abordagem, a língua portuguesa é ensinada na modalidade escrita, como segunda língua (L2), por ser a língua oficial do Brasil e fazer parte do contexto de ambas as culturas, surda e ouvinte.

Goldfeld (2002, p. 42), afirma que “para os bilinguistas, o sujeito surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez”. Para a apropriação do conhecimento, a pessoa surda necessita apenas de um aporte metodológico que leve em

consideração a língua de sinais. Essa afirmativa está baseada no que Quadros (1997) aponta como uma proposta adequada para o ensino da criança surda. Para esta autora,

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

É notório perceber a relevância da interação entre crianças e adultos surdos, pois, “é nessa relação com outros, por meio da linguagem, que haverá a constituição de sua subjetividade” (LODI; LACERDA, 2014). Essa interação fará com que o sujeito surdo se aproprie com naturalidade de todos os elementos linguísticos que constituem a língua de sinais.

Como vimos a educação bilíngue para surdos se apresenta como a proposta mais apropriada para aquisição do conhecimento e a valorização dos aspectos culturais e sociais que constituem a língua de sinais. Ofertar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança, é ir de encontro às reivindicações das comunidades surdas por uma educação que atenda suas especificidades. Nas palavras de Quadros (2007), a origem do bilinguismo surge da “insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol de uso dessa língua”. A autora afirma que no Brasil, o bilinguismo surgiu na década de 1980 e fora implantado em escolas e clínicas na década de 1990 (QUADROS, 2007, p.108).

Para consolidar a discussão da implementação das salas bilíngues por uma educação adequada para surdos, faremos uma breve apologia desde as reivindicações dos movimentos surdos, na luta pelo reconhecimento da Libras como uma língua, até às leis que foram implantadas e sancionadas para este fim.

Fundamentos legais da educação bilíngue para pessoas surdas

É dever do Estado garantir uma qualidade de vida compatível a dignidade humana, assegurando educação, saúde, entre outros benefícios (BRASIL, 1988). Sabemos que para garantia desses direitos são elaboradas leis que assegurem tais proventos. Por outro lado, a conquista desses direitos requer uma ação coletiva que lute em prol dos seus interesses, como por exemplo, uma educação adequada ao público que se atende. É a partir deste cenário de luta que entra em ação os movimentos sociais.

Como movimentos sociais, entendemos que seja “um grupo de pessoas, com posicionamento político e cognitivo similar, que se sentem parte de um conjunto” (SOUZA, 1999 p.38). Esse mesmo grupo de pessoas une forças com o propósito de angariar a efetivação de leis que fomentem suas necessidades, como por exemplo, a luta pela educação bilíngue feita pelo movimento surdo.

De acordo com Campelo e Rezende (2014), a luta por essa conquista teve início no ano de 2010 a partir das reivindicações do Movimento Surdo Brasileiro durante a realização da Conferência Nacional da Educação - CONAE. Segundo as autoras, esse movimento serviu de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE.

Como subsídio para construção do PNE, foi estabelecido um Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 como suporte para implantação da Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, entidade de surdos brasileiros que representa todas as associações de surdos e escolas do Brasil. Este documento justifica a necessidade da implantação de salas e/ou escolas bilíngue. Nele, encontramos dados que reforçam a necessidade da oferta de uma educação que valorize a cultura surda, como por exemplo, o reconhecimento da Libras como Língua da comunidade surda; ênfase na aquisição da Libras e uma explanação sobre o ensino

da Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

O resultado desse movimento encontramos na meta 4 estratégia 4.7 do PNE aprovado pela Lei 13.005 de 25/06/2014.

4.7). Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014 p.56).

É relevante destacar que todo movimento em prol de uma educação bilíngue, está respaldado em diversos documentos legais que frisam à pessoa surda, como por exemplo, o Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua:

Parágrafo único: 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).

Outro documento que também faz este reconhecimento, está relacionado com nosso campo de pesquisa, a Lei Municipal nº 16.918/2003 que “reconhece, no âmbito territorial do Município do Recife, como Sistema Linguístico, a Língua Brasileira de Sinais – Libras” (RECIFE, 2003).

Além do seu reconhecimento como língua, a utilização da Libras em salas bilíngues deverá ser implantada efetivamente conforme o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – nº 13.146/2015 que estabelece em seu capítulo IV, parágrafo 28, artigo IV a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 28.587 de 11/02/2015, que institui salas regulares para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife, deu-nos subsídios para desenvolvermos nossa pesquisa no sentido de investigarmos se esta máxima descrita no referido decreto se consolida nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam nas salas bilíngues. Por outro lado, faremos um resgate da Instrução Normativa Nº 2 de 12/01/2016 que dispõe sobre a normatização das salas Regulares Bilíngues no Município do Recife para estudantes surdos e estabelece a organização das salas de modo a garantir uma educação bilíngue adequada.

Art. 1º A presente instrução normativa disciplina as ações que visam garantir a oferta do atendimento em salas regulares bilíngues, destinadas a crianças, jovens e adultos com surdez, tendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa, como segunda língua escrita, regulamentando a oferta da matrícula, a estrutura e os procedimentos para o funcionamento das salas, os professores que atuarão nas salas, o currículo, os processos avaliativos e o acompanhamento do ensino/aprendizagem dos estudantes que optarem pelo serviço (RECIFE, 2016).

Ao nos referirmos as abordagens educacionais para pessoas surdas, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, destas, a referida Instrução Normativa está em acordo com a educação bilíngue, ao deliberar no artigo 10º que “para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além de habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio em Libras” (RECIFE, 2016).

No que se refere à Organização Curricular, contida nesta Instrução no Capítulo V Art. 12, parágrafo I, “a organização curricular deverá contemplar Linguagens, códigos e suas tecnologias: Libras, Arte, Educação Física e Língua Portuguesa vista na perspectiva de segunda língua na modalidade escrita”.

É relevante destacar a contribuição dos marcos legais para efetivação das políticas para educação de Surdos, desde a luta do movimento surdo à implantação das salas bilíngues. Dessa forma, acreditamos que as enunciações discutidas ao longo de nosso estudo, corroboram para as melhorias desta nova política em prol da pessoa com deficiência, especificamente da pessoa surda.

Metodologia

Com o intuito de responder nossas inquietações e alcançarmos os objetivos propostos por este estudo, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, compreendida por Triviños (1987) com pesquisa de campo, cuja finalidade é a coleta de dados no ambiente onde acontecem os fatos. Portanto, concordamos com Silva ao indagar sobre a relevância da pesquisa qualitativa, pois

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA, 2005, p. 20).

Nosso campo de pesquisa foi uma escola da Rede Municipal do Recife, na qual foram implantadas salas bilíngues para pessoas surdas, desde o Ensino Fundamental à Educação de Jovens e Adultos. Vale salientar que no município não existem escolas bilíngues, dessa forma, a oferta de educação para pessoas surdas se restringe apenas nas salas instituídas no interior de algumas escolas. Participaram deste estudo duas professoras, a primeira da Sala Bilíngue I que comportam estudantes do 1º, 2º e 3º ano e a segunda da Sala Bilíngue II dos quais contemplam estudantes do 4º e 5º ano. Na sequência identificaremos as professoras como S1 e S2.

A coleta de dados ocorreu em dois dias, no primeiro na Sala Bilíngue I e no segundo na sala II. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com ambas as professoras, com aproximadamente vinte minutos de duração com apoio de rádio gravador (smartphone), sempre no horário do intervalo na própria sala de aula, sem a presença dos estudantes.

A opção pela entrevista semiestruturada está relacionada ao que Triviños (1987 p.146), diz ser “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

As observações em ambas as salas ocorreram durante todo expediente. No início da aula, com pausa para o intervalo, momento em que ocorreu a entrevista, e após o intervalo, dessa forma, pudemos observar toda rotina de trabalho.

Para análise dos dados nos baseamos na análise de conteúdo, proposta por Bardin (1987), a considerar três fases para execução: pré-análise - organização do material coletado; exploração do material - elaboração de categorias com base nas perguntas e respostas ocorridas durante entrevista e tratamento dos resultados - discussão com base nos teóricos referenciados e documentos legais.

Resultados

Neste tópico, apresentaremos os resultados encontrados durante a coleta de dados. A princípio traçamos o perfil das professoras, na sequência, os elementos observados e por fim, uma análise das entrevistas das participantes, organizadas em quadros por meio de categorias e subcategorias, com intuito de compreender a concepção de educação bilíngue e as estratégias didático-metodológica por elas utilizada.

No quadro a seguir, abordaremos a formação das participantes, tempo de atuação em sala de aula e na educação de surdos, e se elas possuem curso na área de Libras.

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa. Fonte: José Roniero Diodato – 2016

Participantes	Condição sensorial	Formação Inicial	Especialização	Cursos na área	Tempo de serviço no município	Tempo de serviço na educação de surdos
S1	Ouvinte	Pedagogia/ Administração escolar e educação especial	Educação Especial	Vários cursos de Libras	31 anos	28 anos
S2	Ouvinte	Pedagogia Fonoaudiologia	Educação Especial	Libras básico, intermediário e avançado	21 anos	21 anos

De acordo com o quadro 1, ambas as professoras são formadas em nível superior e possuem especialização em Educação Especial. Durante a entrevista, enquanto a S1 afirmou ter feito “vários cursos de Libras” sem especificar o nível da formação, a S2 diz ter feito o curso em três modalidades, inicial, intermediário e avançado, mesmo assim, enfatizou que era apenas usuária da língua de sinais e que não se considerava intérprete. A afirmação da S2 demonstra a o quanto tem clareza na discrepância entre ser intérprete de Libras e ser professor bilíngue, pois são papéis e perfis distintos. Enquanto a S1 não esclarece o tipo de formação que possui na Libras, deixando margem para uma interpretação equivocada de que tipo de formação um professor bilíngue precisa ter e se especializar.

Percebemos que embora as professoras afirmem ter especialização em Educação Especial e tenham feito cursos na área de Libras, faz-se necessário a presença de um adulto surdo para que haja uma identificação cultural consolidada. Entretanto, a partir da relação entre as crianças e as professoras ouvintes, cria-se uma boa expectativa quanto a qualidade das aulas. Em alguns momentos, da fala da S2, percebemos que há uma dedicação em se aperfeiçoar na língua de sinais, dessa forma, fará jus ao que Quadros (2006), afirma sobre a formação dos professores, que estes devem ser especialistas na língua de sinais.

Outro aspecto relevante está relacionado ao tempo de atuação na educação de surdos. Embora as professoras estejam atuando na área de educação de surdos há 28 e 21 anos respectivamente, vale salientar que na época que elas iniciaram a docência, a Libras não era reconhecida como língua, e o bilinguismo era discutido apenas no meio acadêmico (GOLDFELD, 2002). Apesar da existência do Decreto 5626/2005, no município do Recife a educação de surdos ainda era vista pelo prisma da educação especial, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Sendo assim, o maior tempo de trabalho com educação de surdos não significa garantir uma educação bilíngue.

A seguir, o quadro 2 apresentará os dados de nossas observações, como a organização da sala, a exposição de recursos visuais e utilização da Libras.

Quadro 2. Observações feitas na sala bilíngue para surdos. Fonte: José Roniero Diodato – 2016

Observação	Sala I (1º, 2º e 3º ano), Professora S1 em 02/05/16		Sala II (4º e 5º ano) Professora S2 em 04/05/16	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
A sala é organizada em semicírculo		X		X
Tem materiais em língua de sinais expostos nas paredes.	X		X	
A professora ministra a aula em Língua de Sinais.		X	X	
Utiliza recursos tecnológicos (vídeos)		X	X	

Caracterização das salas

Embora o objetivo da observação fora analisar a organização das salas bilíngues, se continham exposição de materiais em sinais, como era a utilização da língua de sinais pelas professoras, tivemos a oportunidade de observar na sala I, a aplicação de atividades relacionadas à aprendizagem de novas palavras e seus respectivos sinais com a utilização da lousa e atividades xerocadas. Enquanto na sala II foi trabalhada a disciplina de matemática, ditado de números em Libras, números crescentes e decrescentes.

Ressaltamos que no município, de acordo com o depoimento do gestor, existem dezessete salas bilíngues distribuídas do 1º ao 9º ano e uma para EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Sala I - Composta por sete estudantes de níveis de escolaridade diferentes, do primeiro ao terceiro ano, esta sala I contém alunos surdos, dentre eles um com múltipla deficiência (deficiência intelectual, paralisia cerebral e surdez) mas fala Libras; três com nível de primeiro ano e sem domínio da Libras; dois que sabem Libras e não são oralizados e apenas um aluno que é surdo e não sabe libras mas, frequenta a sala bilíngue apenas duas ou três vezes por semana, a depender de sua necessidade para ser acompanhado pela professora bilíngue no papel de professora itinerante, conforme depoimento da S1.

Sala II – Constituída também por sete estudantes entre os níveis de quarto e quinto ano, uma é ouvinte e tem paralisia cerebral, no entanto, não diz nenhuma palavra em português e nem em Libras; quatro alunos surdos, oralizados e sabem Libras; dois não são oralizados e sabem Libras.

Como podemos observar, embora o quadro 2 demonstre que as salas não estão organizadas em semicírculo, também não estão enfileiradas, ambas foram organizadas de modo que todos os estudantes tenham a possibilidade de se veem sem nenhum obstáculo.

No que se refere aos recursos visuais, encontramos fixados nas paredes, o alfabeto datilológico, as letras do alfabeto latino e algumas imagens e sinais relacionadas ao tempo (quadro de datas). A referida organização está de acordo com o que Quadro (1997) diz a respeito da necessidade da utilização de recursos visuais uma vez que o uso de imagens na educação dos indivíduos surdos ajuda no desenvolvimento das habilidades de discriminação visual, que é de suma importância para essas pessoas, já que são sujeitos visuais.

Na sala bilíngue I a aula era ministrada em Língua Portuguesa (ênfase na oralização), enquanto na sala II, toda comunicação de dava por meio da Libras.

A utilização da Libras como língua de instrução, observada na sala 2, está de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão LBI/2015, concomitantemente ao que Quadros (2006), se refere como garantia da Libras como L1.

Em relação à utilização de recursos teológicos, embora não tenhamos presenciado nenhum trabalho com esses recursos, a S2 da sala bilíngue 2 afirma utilizá-los, em conjunto com outras professoras, sempre que se faz necessário

Há um contrassenso entre ambas as salas, pois, de acordo com o Decreto nº 28.587/2015, que institui salas regulares para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife, apenas a S2 compreende a Libras como meio de comunicação e instrução, possibilitando aos sujeitos surdos o acesso ao conhecimento, bem como a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

Para complementar essa discussão, apresentaremos a seguir, no quadro 3, as compreensões das entrevistadas sobre a educação bilíngue para pessoas surdas.

Quadro 3 - Compreensão das entrevistadas sobre educação bilíngue para pessoas surdas. Fonte: José Roniero Diodato - 2016

<i>Subcategorias</i>	<i>Entrevistadas</i>
Ensinar a Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua	S1 e S2.
Desenvolver a oralização e a Libras	S1

As subcategorias apresentadas no quadro 3 demonstram uma contradição durante toda entrevista com a S1. Enquanto na primeira subcategoria sua compreensão de educação para pessoas surdas se baseia no ensino da Libras como primeira língua, na segunda subcategoria afirma desenvolver a oralização e a Libras. Com relação a S2, podemos afirmar que apresenta respostas semelhantes, porém a S1 entra em contradição ao recair sob o paradigma

ultrapassado da educação de sujeitos surdos, que é a concepção oralista, conforme o objetivo dessa abordagem apresentada por Goldfeld (2002), que é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, ou seja, a negação da surdez. Esta modalidade de ensino, não atende as exigências atuais dos novos paradigmas educacionais para esta educação de sujeitos surdos proposta por Quadros (1997), nem está de acordo com o as Instruções Normativas que regulamentam o Decreto nº 28.587/2015.

Ressaltamos que a educação bilíngue requer a presença de adultos surdos, de uma identidade surda, conforme aponta Strobel (2008), pois a educação bilíngue não se resume apenas na circulação de duas línguas no mesmo ambiente. Sendo assim, para se ter uma educação adequada para surdos, vai mais além do que o bilinguismo como preconizam Quadros e Schmiedt (2006).

O quadro seguinte retoma algumas considerações relacionadas ao uso de material visual, porém a partir da aplicação das atividades de acordo com o nível de cada estudante.

Quadro 4 - Estratégias didático-metodológicas usadas para o ensino das crianças surdas. Fonte: José Roniero Diodato - 2016.

<i>Subcategorias</i>	<i>Entrevistadas</i>
Uso de recursos visuais, imagens e objetos na aplicação das atividades.	S1 e S2
Uso do alfabeto manual concomitantemente o alfabeto latino.	S1 e S2
Utilização de jogos, brincadeiras, histórias infantis e dramatizações.	S2

De acordo com as duas primeiras subcategorias, percebemos que tanto a S1 quanto a S2, trabalham com recursos visuais para aplicação das atividades. Durante as entrevistas são apresentadas, para nós, algumas produções que continham figuras diversificadas para os estudantes relacionarem com seus respectivos nomes e sinais.

O mesmo procedimento ocorreu com as atividades de recorte e colagem de imagens em revistas e jornais. Para este exercício, apenas o depoimento da S2 nos chama atenção no que se refere ao uso de histórias infantis e dramatizações. Ela afirma que para cada imagem recortada são explorados, em língua de sinais, todos os elementos que a compõe, a partir da produção oral dos estudantes. Após esse primeiro momento, são trabalhadas as palavras, com seus respectivos sinais, frases e produção textual.

As estratégias didático-metodológicas utilizadas por S1 e S2, corroboram tanto com a Abordagem Bilíngue para criança surda, defendida por Goldfeld (2002), no que se refere ao ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2, quanto o Decreto nº 28.587 de 11/02/2015, que institui salas regulares para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife e a Instrução Normativa Nº 2 de 12/01/2016 que dispõe sobre a normatização destas salas.

Um fator relevante que merece nossas considerações relacionadas as estratégias de ensino, se refere a uma estudante ouvinte que, equivocadamente está na Sala Bilíngue II. Por não conseguir se comunicar através da Libras, tão pouco com a Língua Portuguesa, devido a uma paralisia cerebral, deveria ser ensinada por meio da comunicação alternativa. Este recurso, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008), se refere a tecnologia assistiva indicado para pessoas que têm deficiência intelectual ou que são ouvintes mas não conseguem oralizar.

Considerações Finais

Apesar de nossa pesquisa ter sido apenas uma amostragem da iniciativa da Secretaria de Educação do Recife, em implantar salas bilíngues para pessoas surdas, conseguimos levantar dados relevantes que corroboraram para nossa discussão sobre a atual estrutura dessas salas. Desde a sua organização para receber a criança surda; perpassando pela proposta

pedagógica de modo a garantir o desenvolvimento sociocultural da criança surda; se a Libras está sendo utilizada de forma adequada, como instrução, e se estratégias didático-metodológicas estão em consenso com o que prescreve a educação bilíngue para pessoas surdas.

Os argumentos teóricos, trazidos no âmbito de nosso estudo, como os aspectos educacionais para educação do sujeito, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo; os princípios que regem uma educação sociocultural da criança surda, dialogaram com os nossos achados com intuito de atingirmos os objetivos propostos por este estudo.

A partir dos dados coletados, percebemos que tanto a S1 quanto a S2, embora tenham formação na área pedagógica, sejam especialistas em educação especial, possuam alguns cursos na área de Libras, as leis implantadas para este fim, como o Decreto nº 5.626/2005 por exemplo, determinam que a formação bilíngue do professor ouvinte seja comprovada por meio de proficiência em Libras, reconhecido pelo MEC. Em outra circunstância que tenham especialização em língua de sinais.

No que se refere ao desenvolvimento sociocultural da criança surda, a circulação da Libras no ambiente escolar é considerada escassa pelos profissionais ouvintes que compõem o quadro pedagógico, desde o gestor, aos funcionários da escola e alguns professores ouvintes que não sabem falar em língua de sinais. Apenas a S2, durante a entrevista, afirma que em alguns momentos da aplicação das atividades, trabalha em conjunto com um professor surdo. De acordo com seu depoimento, este é um momento em que todas as crianças surdas são envolvidas em sua cultura, pois o contato com o adulto surdo proporciona o reconhecimento da identidade surda, promovendo um momento de interação mútua e construtiva no desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo.

A concepção de educação bilíngue para crianças surdas, de ambas as entrevistadas, está de acordo com o que recomenda a educação para a pessoa surda o ensino da Libras como L1 e da língua português como L2 na modalidade escrita. Apesar da S1 ter afirmado que utiliza a oralização para ministrar suas aulas, percebemos durante as observações, a fluência na língua de sinais entre algumas crianças. O fato da S1 utilizar o oralismo se justifica por ser uma turma heterogênea no que se refere ao nível de escolaridade, embora esta organização esteja respaldada na Instrução Normativa nº 2 (RECIFE, 2015), que institui a Sala Bilíngue 1 composta pelo 1º, 2º e 3º ano. Outro fator se refere ao atendimento de um aluno surdo oralizado, matriculado numa sala regular de ouvintes e que a S1 atente, como professora itinerante, duas vezes por semana, por recomendação da Coordenação Escolar, pois seus pais não aceitam o uso da língua de sinais.

As estratégias didático-metodológicas, utilizadas pelas participantes da pesquisa, estão em harmonia com o que preconiza a educação de surdos. Enquanto a S1 utiliza figuras e imagens nas atividades, a S2 utiliza o mesmo recurso além de dramatizações e histórias infantis com a presença de um adulto surdo.

Ao retomarmos o objetivo geral desta pesquisa, nos referimos ao modo de organização das salas bilíngues para receber a criança surda. Portanto, relacionado a esta inquietação, destacamos a inexistência de salas bilíngues para educação infantil; embora esteja prescrita na Instrução Normativa nº 2, o ensino bilíngue na primeira infância ainda não é ofertado na rede municipal do Recife.

Diante de toda essa discussão, algumas indagações abrem margem para novas pesquisas relacionadas à educação para pessoas surdas. Quais as implicações da inserção da criança surda na sala bilíngue a partir do 1º ano? A escola regular está preparada para inserção de novas salas bilíngues? Como ocorre a relação das crianças surdas num ambiente que não circula a língua de sinais?

Esperamos que este estudo fomente novas pesquisas relacionadas à educação infantil bilíngue, de modo que o estudante não tenha prejuízo no processo de ensino e aprendizagem e favoreça a organização curricular da educação de surdos. É imprescindível destacar que a educação bilíngue não se resume apenas na circulação de duas línguas no mesmo ambiente, mas na ênfase dada a Libras como L1.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 14 nov. 2015.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 8 set. 2015.

_____. **Lei nº 9394/1996**. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 10 out. 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 860p.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 e julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 13 dez. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513> – Acesso em 6 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva**. Brasília: SEESP, 1997.

CAMPELO, Ana Regina. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

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

LODI, Ana Cláudia B. LACERDA, Cristina Broglia F. de. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para estudantes surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAIÇA, Darcy; PRIOSTE, Cláudia e MACHADO, Maria Luíza Gomes. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RECIFE. **Decreto nº 28.587**, de fevereiro de 2015. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>. Acesso em 13 dez. 2015.

_____. **Instrução Normativa Secretaria de Educação nº 2**, 12 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a normatização das Salas Regulares Bilíngues no Município do Recife para Estudantes Surdos, e da outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=315265>. Acesso em 05 maio. 2016.

_____. **Lei Municipal nº 16.918**, de 28 de novembro de 2003. Reconhece no âmbito do Recife, como Sistema Linguístico, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/lei/16918/>. Acesso em: 13 dez. 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001, 2ª ed.

SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México**. Recife: Edições Bagaço, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 118p.: il.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.