

Dolores Schussler
Helena Venites Sardagna
Vinicius Martins Flores
Organizadores

Atendimento Educativo Especializado

interlocuções sobre a
docência e estratégias
pedagógicas



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

INTERLOCUÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Organizadores

Dolores Schussler
Helena Venites Sardagna
Vinícius Martins Flores



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo

Fotografia / Imagem de Capa: Helena Venites Sardagna

Revisão: Equipe Textualiza Jr.e UFRGS

Revisores: Bibiana Zim, Brenda Bressanelli Marcon, Flavia Cornely Rocha, Giane Luchi da Silva, Isabella Martins Almada da Silva, Luana Selau Machado, Lucas Eduardo Camargo, Milena Soares Silva, Nathália Javier Lucena, Rafaela Radünz Lazzari, Raquel Aranda de Melo e Yasmin Rodrigues Ribas

Orientadores dos revisores: Ana Flavia Souto de Oliveira, Carolina Knack, Julia Martins Pinheiro, Larissa Moreira Brangel, Lis Yana de Lima Martinez, Sandro Rodrigues da Fonseca e Solange Mittmann



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A864 Atendimento educacional especializado: interlocuções sobre a docência e estratégias pedagógicas [recurso eletrônico] / Dolores Schussler, Helena Venites Sardagna e Vinícius Martins Flores (orgs.). Cachoeirinha : Fi, 2023.

314p.

ISBN 978-65-85725-70-5

DOI 10.22350/9786585725705

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Docência – Pedagogia – Estratégias. I. Schussler, Dolores. II. Sardagna, Helena Venites. III. Flores, Vinícius Martins.

CDU 37.04:377

11

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Rejane da Silveira Several

Vinícius Martins Flores

1 INTRODUÇÃO

Por um longo tempo assistimos aos especialistas em Educação Especial e em Educação Inclusiva discutirem qual era o melhor espaço para a Educação de surdos: a escola comum, a classe especial ou a escola especial. Atualmente, vemos que esta discussão já foi superada, já que o bilinguismo no ensino de pessoas surdas é consenso para todos, ou deveria ser (DELLA PASE, 2007; RAMOS & HAYASHI, 2018). O debate que temos hoje é mais profundo e complexo. Concentra-se, principalmente, em como transformar as nossas escolas em espaços bilíngues.

Hoje as discussões avançam e geram dúvidas: como uma Escola Especial pode potencializar o processo de aquisição da Língua de Sinais e alfabetização em Língua Portuguesa para a criança surda? Quais as metodologias utilizadas pelos professores na Escola Especial para proporcionar essas aprendizagens? Para responder ou refletir sobre essas questões, o presente estudo propõe como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas que acontecem em uma escola bilíngue de Ensino Fundamental para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

A pesquisa concentra-se em estudar os documentos da escola, entre estes, o Projeto Político Pedagógico (PPP), para conhecer melhor

o cotidiano da instituição. Já para o estudo das práticas docentes, utiliza-se um questionário semiestruturado e, a partir das respostas de professoras, busca-se compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem da Língua de Sinais e da alfabetização em Língua Portuguesa para as crianças surdas.

Justifica-se a escolha da Escola Especial a partir dos estudos de Ramos & Hayashi (2018), que constata a importância significativa da escola ou classe específica para surdos em uma perspectiva bilíngue como um espaço privilegiado na educação, sobretudo nos anos iniciais da escolarização; mas essa escola carece de estudos mais aprofundados, como podemos ver pelo relato das autoras:

Logo, considerando-se os apontamentos realizados até aqui, podemos dizer que esse dado se mostra animador, pois pode indicar novos caminhos para a educação de surdos em nosso país. Contudo, diante da relevância dessas questões para as discussões atuais, notamos no universo analisado um número reduzido de trabalhos que abordaram o tema *escola/educação bilíngue* e/ou focalizaram o âmbito da escola ou classe específica para surdos. Neste sentido, sinalizamos a necessidade de mais pesquisas que investiguem tais contextos, de modo a examinar o seu alcance e também as suas limitações e, assim, fornecer subsídios para a sua consolidação. (RAMOS & HAYASHI, 2018, p. 10)

Contudo, a constatação de que era necessário um estudo mais aprofundado sobre as metodologias utilizadas na escola especial para surdos na perspectiva da educação bilíngue não é nova. Em 2011, Thoma destaca que nas escolas inclusivas o bilinguismo não é desenvolvido da mesma forma como nas escolas bilíngues. Não existe uma previsão de que as crianças surdas tenham acesso à Língua de Sinais na fase anterior aos anos iniciais. A pesquisadora acredita que

[...] faltam projetos que invistam em uma política linguística na educação infantil, onde as crianças surdas tenham espaço para a aquisição da língua de sinais com professores surdos, modelos de língua e de identidade, ou com professores ouvintes fluentes nessa língua, onde houver falta de professores surdos com formação. (THOMA, 2011, p. 135)

Thoma (2011, p. 126) conclui seu artigo com a afirmação de que “ainda há pouco domínio de práticas pedagógicas que respeitem a língua e cultura dos surdos”. E complementa com uma constatação que justifica este trabalho:

Para que as crianças surdas tenham uma efetiva aquisição das Libras e um desenvolvimento linguístico e cognitivo que lhes possibilite uma escolarização de qualidade, a educação bilíngue para surdos em turmas específicas ou em escolas de surdos, na educação infantil e anos iniciais, segundo muitas pesquisas apontam, parece mais indicada. (THOMA, 2011, p. 138)

A presente pesquisa não tem por objetivo identificar qual é o espaço mais adequado para a educação da criança surda, e sim conhecer melhor as metodologias utilizadas pela escola especial para surdos. Notou-se, a partir dos estudos citados anteriormente, que existe a necessidade de investigações mais aprofundadas a respeito da escola de surdos em uma perspectiva bilíngue, principalmente a partir da Educação Infantil, estendendo-se até os Anos Iniciais, momento em que acontece a alfabetização. Como se dão as práticas pedagógicas para este público em uma escola especial para surdos? Quais as metodologias utilizadas pelos professores para o ensino de Libras e a alfabetização das crianças surdas em Língua Portuguesa? Quais as demandas e dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas na faixa etária que compreende a Educação Infantil e os Anos Iniciais (dos 4 aos 8 anos de idade)?

2 CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação foi realizada em uma Escola Especial para surdos¹, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. A instituição, de confissão religiosa, foi fundada em 24 de setembro de 1956 e tem por objetivo atender pessoas surdas ou ouvintes com dificuldades na comunicação, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades para a sua participação ativa na sociedade. A escola conta com uma equipe multidisciplinar composta por: Assistente Social (01), Fonoaudiólogo (07), Psicólogo Clínico (02), Médico (01), Monitor (01), Área Administrativa (05), Portaria (02), Serviços Gerais (05), Bibliotecária (01), Auxiliar de Biblioteca (01), Supervisora Escolar (01), Orientadora Escolar (01) e Professor (15)². Oferece Ensino Fundamental para 60 alunos.

A escola foi fundada com o objetivo de “atender aos mais abandonados; aqueles que não são recebidos nem nos colégios, nem nos orfanatos: os surdos, mudos³, cegos, doentes, rejeitados em toda a parte”⁴. A escola, desde a sua fundação, tem sido uma escola inclusiva.

3 CONCEITOS INICIAIS: A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para entendermos melhor a Educação de Surdos, temos que refletir sobre alguns conceitos e políticas públicas importantes para pensarmos

¹ A Escola Especial pesquisada, possui uma Clínica Especializada em Comunicação que funciona desde 1974, com atendimento de Fonoaudiologia, Otorrinolaringologia, Psicologia, Serviço Social e Audiologia. No Centro Social, inaugurado em março de 2009, são desenvolvidas atividades complementares à escola. No turno inverso, os alunos participam do projeto “Mãos que sinalizam vida”, que abrange as Oficinas de Teatro, Dança, Sinalização de Hinos, Informática e Reciclagem Manual de papel. Para os familiares são ofertadas oficinas de Artesanato e Libras. A escola também promove oficinas de Língua de Sinais para a comunidade, Professores da rede de Ensino, Profissionais de Empresas e Órgãos Públicos. Segundo Projeto Político Pedagógico da Escola p. 8.

² Conforme Projeto Político Pedagógico da Escola, p. 4.

³ Termo existente no Projeto Político Pedagógico da Escola, p.6.

⁴ Citação retirada do Projeto Político Pedagógico da Escola, p. 6.

esse tema. Quais os discursos que comumente encontramos, quando estudamos a Educação de Surdos? A “inclusão” propagou-se de forma efetiva nos atuais discursos da Política Nacional de Educação Especial. Não podemos desconsiderar, neste contexto, o processo histórico que gerou a constituição de um paradigma, que amenizou as “diferenças” para promover a “inclusão” a partir do princípio da normalização (MORAIS, 2008).

O termo “surdo-mudo”, como foi designado, se referia àquele que não tinha audição e por isso não podia se comunicar, ou seja, era um sujeito que sofria de alguma mutilação. O início do método de ensino ao surdo, através da língua de sinais, revolucionou a história da educação de surdos. O novo método foi denominado de “sinais metódicos”. Ele foi introduzido pelo monge francês Charles-Michel de L’Epée (1712-1798) e consistia em combinar o francês à língua de sinais, ou seja, partia “da língua escrita à língua oral e não o contrário, como era usual naquela época” (GUEDES, 2012, p. 10). A metodologia utilizada pelo abade L’Epée teve resultados muito exitosos e chamou a atenção de muitos educadores. A partir disso, foram fundadas inúmeras escolas de surdos na Europa e nos Estados Unidos. O sistema de ensino iniciado por L’Epée ficou conhecido como Sistema de Signos Metódicos. Sua escola começou a atuar em 1760. Em 1785, contava com 70 estudantes.

A história da educação de surdos no Brasil iniciou-se com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor surdo Ernest Huet, a convite de D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. Antes, os surdos eram educados por linguagem escrita, articulada e falada; datilologia; e sinais. O método de educação de surdos do

professor Huet, no entanto, permaneceu por pouco tempo e em seguida houve a introdução de outros métodos, inclusive a linguagem oral.

O oralismo era outro método de ensino para surdos com enfoque na língua oral falada. Por muito tempo, ele foi considerado o método ideal para a educação de surdos. Esse método foi consolidado pelo Congresso de Milão em 1880⁵, o que significou o rompimento do enriquecimento cultural e linguístico dos sujeitos surdos. Conforme Wrigley (1996, p. 71), “a política ouvintista prevaleceu historicamente dentro do modelo clínico e demonstrou as táticas de atitude reparadora e corretiva da surdez”. A Língua de Sinais foi proibida nos espaços sociais: nas instituições, na família e nas organizações de surdos.

Deve haver uma “relação de diferenciação, e não de oposição, entre aqueles que escutam e a pessoa surda” (LOPES, 2007, p. 23). Para tal fim, a militância surda lutou muito para a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). No Brasil, a Libras foi instituída pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Essa foi uma importante conquista para a Educação de Surdos, pois assegura o respeito à diferença linguística e cultural dos surdos. A partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, foi estabelecido a) o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais; b) o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos; c) os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa; e d) o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 11).

⁵ O Congresso Internacional de Educação de Surdos foi realizado em Milão, na Itália. Esse Congresso, que ocorreu entre os dias 6 a 11 de setembro de 1880, foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes.

A educação bilíngue não pode ficar restrita à presença de duas línguas, no caso, a Libras e a Língua Portuguesa, no interior da escola regular, onde surdos e ouvintes devem dividir o mesmo espaço. O que se observa comumente é a predominância da Língua Portuguesa nos processos educacionais dos surdos. A Libras, geralmente, assume um caráter instrumental, afastando-se de seu caráter linguístico.

A educação bilíngue é uma construção que deve ser feita em escola comum ou escola de educação bilíngue. Como é feita esta construção educativa para as crianças pequenas que chegam às escolas bilíngues?

3.1 A IDENTIDADE SURDA E O CURRÍCULO

Falar em identidade surda é referir-se a uma identidade constituída num processo histórico, é vê-la como algo incompleto, que está sempre em construção. A possibilidade de trabalhar com as ideias de uma pedagogia para a diferença nos permite optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e como experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença e não a partir do conceito de deficiência (THOMA, 2011). Significa distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão ou marginalização daqueles considerados como “outros”, daqueles que parecem estar “fora do lugar”. Nesse contexto, devemos articular as noções de língua, artefatos culturais, identidade e diferença surda com a discussão curricular (THOMA, 2011). Analisar o currículo da educação de surdos a partir do jogo das relações de poder implica trazer esta discussão para o espaço da escola, ou seja, para um território rico em experiências culturais. Com isso, o currículo se relaciona diretamente com as questões de identidade e diferença, pois é visto como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos. A tentativa de

relacionar currículo e cultura traz consigo outro elemento que não pode ser visto fora dessa relação: o poder.

O poder “se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis” (VEIGA-NETO, 1995, p. 32). Portanto, identificar a cultura é percebê-la enquanto constituída e constituidora de relações de poder. Não se pretende estabelecer uma definição única e fixa de cultura. Para o propósito deste trabalho, compartilhamos da compreensão de Moreira e Silva (1995, p. 27), segundo a qual “cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”. Dessa forma, a cultura passa a ser muito mais que patrimônio acumulado pela humanidade durante a sua história: é, antes disso, uma relação que se estabelece na negociação diária. A surdez é uma história que deve ser reescrita, geração após geração. “As culturas dos sinais, bem como o “conhecimento” social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração” (WRIGLEY, 1996, p.25).

É a partir desse olhar que se compreende a cultura surda, ou seja, como um processo de significação construído no contexto cotidiano dos surdos. Nesse sentido, o currículo é um espaço-tempo privilegiado, em que se expressam as novas concepções e também aquilo que entendemos como conhecimento. Podemos fazer com que diferentes culturas tenham voz, mas também podemos silenciá-las.

Segundo Santos e Lopes (1997), a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural (SANTOS; LOPES, 1997, p. 36).

Esses processos de homogeneização cultural legitimados pela escola se dão por diferentes vias: uma delas se dá pela negação da Língua de Sinais como língua natural dos surdos. O aluno surdo depende do sentido da visão para comunicar-se e para aprender. No entanto, isso fica muito limitado quando uma grande proporção de informações necessárias para o seu desenvolvimento social e cognitivo se materializa por sinais audíveis e não visíveis. A maioria dos educadores ouvintes desconhece ou conhece muito pouco a estrutura da Língua de Sinais, ignorando, no currículo, artefatos significativos da cultura surda.

Strobel (2008), elenca oito artefatos culturais que ilustram a cultura do povo surdo: (I) experiência visual; (II) linguístico; (III) familiar; (IV) literatura surda; (V) vida social e esportiva; (VI) artes visuais; (VII) política; e (VIII) materiais. Nesse contexto, podemos perceber que o que definimos como nosso e o que vislumbramos como culturalmente diferente baseia-se em distinções hierárquicas constituídas nas relações de poder. “A questão sobre qual cultura é trazida para a escola é uma questão social e política importante; a relação entre cultura e grupos tem de ser entendida como um problema de poder” (POPKEWITZ, 1992, p. 92). Assim, no currículo da escola de surdos, onde mundos culturais diferentes se enfrentam, os alunos, juntamente com os professores surdos, reconstróem e contestam as formas hegemônicas de dominação da sociedade em geral, da escola e do próprio currículo. Portanto, ao fabricar o currículo, somos não somente interpelados por ele, mas também produzidos por ele.

O currículo, como um espaço de significação, também está vinculado à formação de identidades. Abordar o currículo como constituidor de identidades significa vê-lo além de seus aspectos cognitivos, centrados na transmissão de conhecimentos; relacionar

currículo e identidades é vê-lo como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos. Para Silva (1996, p. 165), currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição de sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

Portanto, os textos que compõem o currículo corporificam, explícita ou implicitamente, visões particulares de conhecimento, sociedade e grupo. Assim, elas legitimam quais conhecimentos e formas de ensinar e aprender são válidas. A expressão de Hall (1997) “definida historicamente e não biologicamente”, em relação à questão das identidades, vem ao encontro de como as identidades surdas estão sendo representadas no interior do currículo da escola de surdos.

Conforme Wrigley: “a surdez é uma experiência visual” (1996, p. 29). É possível ver a relação entre currículo e produção de identidade sob múltiplas formas. Isso significa que as identidades que se compõem no grupo são negociadas entre seus componentes e a experiência que cada um possui. Esse conjunto de elementos culturais constitui as identidades e, como afirma Perlin (1998, p. 21), “a constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive”. Segundo Silva:

Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes, indetermináveis, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser refeitos, redefinidos, questionados, contestados. (SILVA, 1996, p. 172)

Com base na citação acima, é possível visualizar que o currículo é um campo de contestação, é um espaço-tempo no qual os professores

surdos podem vir a negociar a sua presença, ou seja, onde podem tornar vivas a sua cultura, a sua identidade, a sua representação. O espaço-tempo escolar na vida dos surdos é um locus privilegiado de construção de identidades. Para Wrigley, ele

perturba as noções do que significa ser nativo, bem como as noções de para que – ou onde – se pode ser nativo. Ser nativo é um produto de soberania. A surdez, o rótulo ligado a uma ampla visão coletiva daquelas formas de ser adotado por povos que são surdos, está profundamente entrelaçado contra a redução maniqueísta da surdez e a uma patologia pelo modelo soberano. (WRIGLEY, 1996, p. 84)

Portanto, a escola de surdos pode ser considerada essa “aldeia nativa” necessária para que as identidades surdas se tornem visíveis. Para isso, o currículo imbricado nas relações sociais e, com elas, nas relações de poder constitui-se em estratégia de “intervenção cultural”, num processo de transformação. A presença do professor surdo na escola representa muito mais que um modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania, que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos porque essa troca social de conhecimentos se reproduz por meio da Língua de Sinais.

Pensar um currículo que aborde a questão da diferença é trazer para o centro da discussão a possibilidade de uma educação que contemple as singularidades culturais e identitárias das comunidades surdas. Estas questões podem ser compreendidas pelo debate entre os conceitos de diversidade e diferença. Considera-se essa discussão relevante pela maneira como eles vêm sendo abordados no interior das políticas educacionais e dos currículos.

No contexto da Educação de Surdos, pode-se observar que diferença e diversidade são vistas como sinônimas, como fazendo parte de um mesmo campo conceitual. Porém, essa forma simplista de ver as diferenças dentro da escola mascara outros interesses, que adotam o termo da diversidade para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a posição ouvintista. Nessa visão, fala-se de um pluralismo cultural, referindo-se a um consenso cultural e normativo. Para Scott (1995, p. 2), “diversidade refere-se a uma pluralidade de identidades, e é vista como uma condição de existência humana e não como um efeito de uma enunciação da diferença que constitui as hierarquias e assimetrias de poder”.

Entendendo a diversidade “como uma condição de existência”, fica útil e fácil reconhecê-la; no entanto, o que os grupos ditos culturalmente diferentes esperam dessa questão – a exemplo de outras como identidade, história, política de diferença – é obscurecido, tornando-se alvo fácil de estratégias conservadoras. A escola e o currículo são as presas prediletas desse processo de homogeneização cultural. Tanto a escola como o currículo têm contribuído para a legitimação de um núcleo cultural comum desconsiderando o conceito de “fronteira”, deslegitimando e excluindo os valores e as práticas de outros grupos sociais.

Nessa atmosfera, uma análise curricular precisa ressignificar, em nível de política cultural, as políticas negadas e silenciadas no espaço-tempo escolar. Portanto, a possibilidade de construção de um currículo para a educação de surdos não pode ficar externa às relações de poder existentes entre cultura surda e cultura ouvinte. Do mesmo modo, o currículo não pode ser concebido como uma simples conveniência entre essas culturas. É necessário trabalhar com a representatividade desse currículo e não simplesmente oportunizar aos surdos que suas histórias e

seus materiais culturais sejam visualizados nesse currículo. Esse currículo deve abordar a questão da surdez como uma diferença política e não como uma diversidade cultural. Dar espaço-tempo aos professores surdos na construção desse currículo significa discutir e refletir acerca dos conteúdos da cultura surda e da comunidade que eles representam, com o objetivo de dar sentido e significado à identidade surda.

Nesse desafio político-pedagógico, a cultura surda pode manifestar toda a sua dimensão dentro do enfoque multicultural. Isso significa que um currículo multicultural deve produzir espaços-tempos de encorajamento e resistência para que os múltiplos olhares dos sujeitos surdos sejam reconhecidos no cotidiano escolar. Cabe também aos professores surdos estarem alertas às histórias e às culturas inscritas na sua sala de aula, para que não apenas seus próprios olhares sejam contemplados, mas que os olhares de seus alunos sejam identificadores de subjetividades.

Uma pedagogia preocupada com as diferenças da comunidade surda tem que priorizar a presença do professor surdo no centro dos debates curriculares. Essa presença no espaço-tempo escolar cria uma atmosfera crítica e de resistência às práticas hegemônicas da cultura ouvinte, assim como desafia os cenários de hierarquia discursiva ouvintista. Nessa situação, outro elemento significativo pode ser visualizado: a possibilidade de os professores surdos “falarem” por si, resgatando, por meio do discurso curricular, narrativas culturais e produção de identidades até então aprisionadas e subordinadas às posições dominantes do contexto escolar (MCLAREN, 1997, p. 147). A possibilidade de os estudantes surdos viverem num espaço-tempo de fronteira é a de viverem uma experiência anticentradora, na medida em que o espaço-tempo escolar seja constantemente modificado.

Nesse lócus descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e culturas ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou numa superação de uma sobre a outra. A questão incide em levantar os interrogantes, que levaram as histórias, as culturas e as identidades surdas a assumirem uma relação subordinada na configuração escolar existente.

Percebemos a preocupação dos professores surdos em abordar um currículo que focalize a questão de diferença como uma construção cultural e histórica. Isso significa pensar um currículo que ultrapasse o conceito de diversidade e que as noções de cultura, identidade e diferença sejam mobilizadoras de outras problematizações e outros debates no campo da Educação de Surdos.

Nesse sentido, as diferentes formas que produções culturais surdas vêm tomando na contemporaneidade estão inferindo não apenas na forma como a noção de cultura surda vem sendo significada nesse espaço/tempo, mas também o quanto esses deslocamentos na forma de entender a cultura surda “vêm produzindo subjetividades convenientes para a contemporaneidade” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 25).

3.2 O BILINGUISMO

O conceito de bilinguismo proposto por Grosjean (1998) é importante para este estudo, pois compreende os surdos como sujeitos potencialmente bilíngues, que podem adquirir a Língua de Sinais (LS) da comunidade surda e a língua majoritária oficial do país, no caso a Língua Portuguesa (GROSJEAN, 1998, 2008, 2013).

A maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, que não utilizam a LS e, por este motivo, necessitam de medidas de suporte (PLAZA-

PUST, 2012). O acesso dos surdos às duas línguas é muito complexo, pois 90% das crianças surdas nascem de pais ouvintes. Dessa forma, elas não têm acesso às línguas e nem mesmo input auditivo ou esse é limitado. O acesso pleno e a aquisição natural da língua pelas crianças surdas acontecem pela LS (PLAZA-PUST, 2012).

Devido à falta de uma língua acessível em casa, é muito comum que as crianças surdas desenvolvam um sistema gestual individual, conhecido como “sinais caseiros”, para a comunicação doméstica (QUADROS; CRUZ, 2011). Assim, para muitas crianças a aquisição da LS acontecerá quando elas ingressam em escolas onde existam usuários de LS. Vários estudos comprovam que o bilinguismo traz muitos benefícios à criança surda, proporcionando, por meio de exposição precoce e natural a uma língua visual, o seu desenvolvimento global (SACKS, 1998; GOLDFELD, 2002).

4 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado em uma escola especial para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Nosso foco é analisar as práticas docentes implementadas para a aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa por crianças surdas, na etapa que compreende a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Participaram desta pesquisa três professoras bilíngues, das quais uma era surda.

Para preservar a identidade das participantes, elas serão nomeadas D1, D2 e D3. Os recortes das falas das professoras serão destacados para os trechos enfatizados na análise. A D1 atende à Educação infantil, com uma turma de crianças entre 4 e 5 anos; a D2 trabalha com o 1º ano, que abrange a faixa etária de 6 anos; e a D3 ministra aula para o 3º ano, com turma de alunos com 8 anos de idade.

Os dados levantados neste estudo foram coletados em dois momentos: no primeiro, por meio de um encontro com as professoras-participantes, quando foi respondido um questionário semiestruturado. A reunião foi previamente agendada através da secretaria e da supervisora da escola. As participantes responderam ao questionário no seu horário de intervalo, no turno da tarde. No segundo, por meio de consulta, leitura e anotações do Projeto Político Pedagógico da escola. Esse estudo também foi previamente agendado em dois dias, sempre no turno da manhã, a partir das 10 horas.

Toda coleta de dados foi realizada na escola. Precisamos de uma intérprete de Língua de Sinais para coletar as respostas fornecidas pela docente surda. A leitura, o estudo e a anotação dos dados do Projeto Político Pedagógico da Escola foram feitos na sala dos professores. Em nenhuma das coletas recorremos a meios eletrônicos. Utilizamos apenas prancheta, caneta esferográfica, folhas para anotação e a lista de questões aplicada às professoras. A amostragem das professoras-participantes atingiu um percentual de 60% (n= 3 docentes) do total dos docentes. A escolha das professoras que participariam da pesquisa foi feita pela supervisão da escola.

5 ACHADOS DE PESQUISA – UMA DISCUSSÃO INICIAL

A Escola Especial para surdos estudada atende a crianças de diversas regiões de Porto Alegre e de municípios da região metropolitana. Todos os estudantes são surdos, usuários de Libras, podendo ter outras deficiências associadas como síndrome de Down, deficiência física e intelectual e baixa visão.⁶

⁶ Os dados referidos constam no PPP, p. 12.

As professoras que participaram da pesquisa possuem uma formação compatível com o contexto da escola, conforme podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Formação das professoras-participantes da pesquisa

D1 (44 anos) atua na Educação Infantil	D2 (41 anos) atua no 1º ano do Ensino Fundamental	D3 (44 anos) atua no 3º ano do Ensino Fundamental
-Licenciatura em Pedagogia -Especialização em Surdez -Especialização em Educação Especial	-Licenciatura em Pedagogia -Especialização em Inclusão-Surdez -Mestrado em Educação (em curso)	-Licenciatura em Pedagogia -Especialização Inclusão Teoria e Prática - ênfase em Surdez

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Todas as docentes possuem formação inicial, curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, além de pós-graduação em Educação Especial com foco na Educação de Surdos. Destaca-se que uma das participantes frequenta o curso de Mestrado em Educação.

A D1 atua na Educação Infantil com crianças entre 4 e 5 anos de idade, na etapa da pré-escola. O trabalho visa a socialização do aluno, o seu desenvolvimento, a sua capacidade motora, o desenvolvimento da linguagem, a inserção ao mundo letrado e as trocas de experiências dentro e fora da sala de aula. Um dos enfoques que particularmente interessa à escola é a valorização do trabalho com as linguagens e os códigos de comunicação. É também desenvolver os aspectos linguísticos, além de contribuir no processo de aquisição da linguagem por meio da Libras e das diferentes formas de comunicação para compreender e ser compreendido.⁷ Os materiais pedagógicos utilizados são brinquedos, jogos traduzidos em Libras, jogos pedagógicos em

⁷ De acordo com o PPP, p. 29.

Libras, DVDs em Libras, alfabeto manual, ampliação de materiais pedagógicos para alunos com baixa visão, materiais adaptados para alunos surdos e surdos com outros comprometimentos, tela interativa, Datashow, livros, entre outros.⁸

A avaliação na Educação Infantil é processual, contínua, individual e em grupo, entretanto, não visa à seleção, promoção ou classificação.⁹ Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no 1º ano há promoção automática. Em todos os anos dessa etapa, as turmas contam com a presença de professores de disciplinas especializadas, tais como: Língua de Sinais, Educação Física e Informática. Os alunos são estimulados por meio de atividades lúdicas e pedagógicas, para proporcionar o conhecimento do mundo pessoal, familiar e social. A ênfase nos Anos Iniciais são o domínio da Língua de Sinais, da Língua Portuguesa e da leitura, bem como fortalecer a identidade, a cultura surda e a autonomia do aluno.¹⁰

QUADRO 2 - Áreas de Conhecimento desenvolvidas na escola

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Anos Iniciais
LINGUAGENS	-Artes -Educação Física -Língua Portuguesa Escrita -Língua Brasileira de Sinais- Libras -Língua Inglesa	-Artes -Educação Física -Língua Portuguesa -Língua Brasileira de Sinais- Libras
MATEMÁTICA	Matemática	Matemática
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	Ciências
CIÊNCIAS HUMANAS	História, Geografia	História, Geografia
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO

FONTE: Adaptado pelos os autores, conforme dados do Projeto Político Pedagógico da Escola (p. 35).

⁸ Conforme o PPP, p. 30 e 43.

⁹ Segundo PPP da Escola, p. 32.

¹⁰ Conforme PPP da Escola, p. 33.

O trabalho pedagógico da escola é alicerçado em etapas, sendo a sondagem uma delas. Esta etapa consiste em um período de observação e levantamento de habilidades (o que o aluno sabe) e necessidades dos alunos (o que o aluno precisa aprender). Trata-se do registro do nível de conhecimento da turma referente ao ano anterior. A próxima etapa dá-se com o Planejamento Curricular, baseado no Planejamento da Escola e no diagnóstico feito através da sondagem. Ele contempla as habilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, observadas e registradas na sondagem.

Neste momento, acontece a seleção de conteúdos que devem ser trabalhados. O professor também pode organizar o planejamento individualizado, incluindo conteúdo ou suprimindo outros, além de, se necessário, adaptar objetivos, metodologias, técnicas, estratégias de aprendizagem e avaliação para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos¹¹.

A partir do estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das análises das entrevistas com as professoras, temos uma visão mais aprofundada a respeito de como as práticas pedagógicas são implementadas e como acontecem as aprendizagens dos alunos surdos na escola estudada.

A partir deste momento, destaca-se as questões formuladas pela pesquisadora e as respostas das professoras. Foram feitas 5 questões, apresentadas em forma de quadro para facilitar a visualização e as análises.

¹¹ De acordo com o PPP da Escola, p. 37.

QUADRO 3 - Como é o trabalho realizado com estudantes surdos?

Quais as atividades realizadas?

D1	D2	D3
<p>Para os surdos a questão visual é importante. O ensino é focado, primeiramente nos conceitos: ensinar o sinal de água. Conceituar: o que é água? Mostrar as cores. A mesa. Concretude e repetição. Mostrar nomes em língua de sinais - desenhos. Deixar eles sentirem, ver a expressão, mostrar questões na comunicação, mostrar a água suja em relação a água limpa. Qual é a diferença? Cuidado com a água, banho, visual-imagens, data-show, mostrar que na água suja não posso tomar banho. Bom e ruim, sujo e limpo. Essas noções são importantes nesse começo. Família, cores, transporte são importantes na comunicação. Trabalho o nome de cada um, ensinando o nome do outro. Trabalho com datilologia, trabalho com sinais e expressões. É importante brincar, desenvolver o lúdico, pentear o cabelo, brincar de boneca, classificadores. Deve haver uma parceria entre a família e a escola.</p>	<p>Faço planejamento que parte da literatura. A Páscoa - os símbolos da Páscoa. Faço projeto. Uso as palavras, principalmente da História, para desenvolver habilidades do Português. O aluno surdo aprende a palavra como um todo e a partir delas desenvolve frases. Faço o registro visual das palavras. Nos Anos Iniciais trabalho mais com a sinalização e não com o texto. Os alunos sinalizam, gravamos e revemos para melhorar com eles. É importante o aprendizado da estrutura da Libras para melhorar a aquisição linguística deles. Para apoiar o Português utilizo a escrita da Língua de Sinais "Signwriting".¹²Pego as principais palavras da história, coloco a escrita junto com o Português, formo grupos de palavras que se chama sinalário - com isso desenvolvemos frases, que são traduzidas para o Português, assim mostramos a estrutura das duas línguas.</p>	<p>No 3º ano é importante o recurso visual. Temos que significar o aprendizado. O aluno não internaliza a palavra solta, deve vir com a imagem. O aluno surdo memoriza em um todo. A aprendizagem acontece de forma mais lenta. Diferente do ouvinte.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

É importante destacar que a D1 é surda, e nesta faixa etária a criança surda necessita de um modelo linguístico, portanto ter contato com um adulto surdo falante de Libras pode ser um diferencial para o processo de aquisição da língua, pois a docente compartilha as mesmas

¹² Com o sistema de escrita de sinais, o Signwriting, é possível escrever qualquer sinal, em qualquer Língua de Sinais, ou seja, ele funciona como um sistema de escrita universal. "Nele as características das Línguas de Sinais são preservadas e os parâmetros fonológicos e sintáticos são descritos fielmente" (BARRETO & BARRETO, 2012).

peculiaridades linguísticas e culturais suas. De acordo com Kober (2008), é fundamental que a criança surda tenha acesso à Língua de Sinais o mais cedo possível, já que desta forma ela terá uma vivência com surdos usuários desta língua, que são seus pares linguísticos. O contato com a Língua de Sinais e a cultura surda desde cedo evitará um distanciamento dos padrões socioafetivos, cognitivos e de linguagem, dando possibilidades a um pleno desenvolvimento da criança.

QUADRO 4 - Como é desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa e de Libras?

D1	D2	D3
A primeira língua dos alunos é a Libras e a segunda língua é o Português. Os surdos aprendem primeiro a falar na primeira língua, depois em Português. A organização da Língua de Sinais é diferente do Português. O verbo, a preposição são diferentes. É importante aprender Português e conhecer as palavras. Meu filho é ouvinte e me comunico com ele em Português. Vivemos em uma sociedade ouvinte. O Português é importante.	Escrita de sinais - texto e palavras a partir do apoio do sinalário ¹³ . Libras mais no contato com os pais, trazendo sentidos, conceitos, sinais oficiais.	Concomitante ao ensino visual, a prioridade são os sinais. Eles caminham juntos. Tudo a gente vai apresentando e os registros são feitos na memória dos alunos. Não temos como ensinar os alunos dos Anos Iniciais sem o recurso visual, ele é primordial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A Língua de Sinais é muito importante para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua por crianças surdas. Segundo Fernandes (2006, p. 14):

[...] sem a sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo.

¹³ É o conjunto de expressões que compõem o léxico de uma determinada Língua de Sinais, conforme Stumpf (2005).

Por isso, é necessário que haja o acesso e a aprendizagem da Língua de Sinais antes de iniciarem o processo de alfabetização na segunda língua. Desta forma, as crianças poderão identificar as diferenças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita.

De acordo com Santos, Silva e Sousa (2014), quando a criança adquire o domínio da Língua de Sinais, esta ajudará no processo de apropriação da escrita, pois a criança cria uma imagem da palavra escrita em Língua Portuguesa, que terá como parâmetro o sinal conhecido na Libras. A Libras é base para o letramento das crianças surdas.

Todas as professoras acrescentam que a criança surda, por ser visual, aprende melhor com o uso da imagem e da Libras. Percebemos que as três participantes utilizam o recurso visual, pois facilita a aprendizagem, e são indicados por Sousa e Mourão (2018).

QUADRO 5 - Como o aluno é avaliado?

D1	D2	D3
Na Educação Infantil só há observação, perceber o desenvolvimento e as habilidades. Focamos nos pontos positivos e fazemos aconselhamento. Alunos maiores têm nota. Trabalhamos com habilidades e competências ¹⁴ . Sou professora de Libras para os grandes e auxílio em Português em alguns aspectos.	A avaliação é processual, desde que o aluno entra na sala de aula. Utilizo muito a palavra sinalizada, vejo o conteúdo, a língua, a estrutura. Eu filmo os alunos sinalizando para registrar a avaliação. O Português é avaliado no dia-a-dia por competências e habilidades para cada aluno.	O aluno é avaliado pela participação e desenvolvimento das atividades propostas, isso é diário, sempre respeitando o ritmo e as especificidades de cada um. Trabalhamos com competências e habilidades para que possam ter desenvolvimento e aprendizagem conforme a BNCC.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

¹⁴ Competência é “a capacidade, desenvolvida pelo sujeito conhecedor, de mobilizar, articular e aplicar intencionalmente conhecimentos (sensoriais, conceituais), habilidades, atitudes e valores na solução pertinente, viável e eficaz de situações que se configuram problemas para ele”. Já habilidade é “um saber fazer, um conhecimento operacional, procedimental, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, induções, deduções, aplicações, transposições”. Dessa forma, uma mesma habilidade pode contribuir para o desenvolvimento de várias competências. E, por outro lado, uma competência pressupõe o desenvolvimento de várias habilidades, inclusive de habilidades com graus de complexidade diferentes (AZEVEDO; ROWELL, 2009).

A escola propicia o desenvolvimento, por parte do estudante, de competências e habilidades e a formação de conceitos; deve estar com o olhar atento à aprendizagem dos alunos. A educação deve valorizar os estudantes no processo de construção de seu próprio conhecimento. O ensino deve ter como princípio básico o respeito à diversidade e a busca por despertar o brilho, a esperança e a motivação para a aprendizagem, além das capacidades, interesses, igualdade de condições, valorizando o processo de desenvolvimento de cada estudante.

A aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa desenvolve as habilidades do aluno relacionadas à compreensão e produção de textos escritos e à comunicação através das Libras, conforme Antunes:

É por meio da língua que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. Falar, escutar, ler, escrever reafirmam, cada vez mais, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e um espaço. Além disso, a língua mexe com os valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. (ANTUNES, 2007, p. 22)

QUADRO 6 - Quais as dificuldades que você percebe em seu aluno surdo no aprendizado de Língua Portuguesa e de Libras?

D1	D2	D3
Os pequenos, quando crescem em contato com a língua, tem desenvolvimento fácil. É mais trabalhoso quando ele não tem contato com a Libras. Tenho aluno com 60 anos que não tinha acesso. Ele começou a identificar os surdos muito tarde. Ele me perguntava: Você é surda? Você é professora? Você dirige? Ele se apropriou dessa questão já idoso. Ele só sabe questões muito básicas,	A frequência dos alunos. Falta estrutura familiar para o aluno fazer as tarefas em casa. Alguns pertencem a classes sociais mais desfavorecidas, moram distante da escola, há dificuldade de espaço nas casas.	Há dificuldades em termos de comunicação na família. A realização dos temas de casa é difícil. Não tem comunicação efetiva na primeira língua do filho, não tem essa comunicação.

<p>com 60 anos. É importante a comunicação. A Libras é fundamental para se desenvolver em Libras e em Português. Tinha uma amiga em escola de surdos e os pais dela resolveram tirá-la e deixá-la em escola de inclusão. Ficou muito diferente, depois de alguns anos, ela tinha uma comunicação muito rudimentar. Não tinha identidade surda. Estudávamos juntas no 3º ou 4º ano. Ela estagnou. Fiquei muito triste.</p>		
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O contato com a Língua de Sinais da criança desde bebê é importante, mas na maioria dos casos só acontece bem mais tarde; isso dificulta o desenvolvimento da criança. Na Escola Especial pesquisada, o início deste contato acontece na Educação Infantil, com crianças entre 4 e 5 anos. Essa idade pode ser considerada tardia para os especialistas, considerando que a maioria dessas crianças tem pais ouvintes.

Desta forma, não há comunicação em casa na primeira língua da criança. Por isso ocorre a falta de comunicação e de auxílio na execução das tarefas da escola. A professora surda desenvolve um papel de mediadora e contribui para o desenvolvimento psíquico da criança surda. Como bem demonstra Martins (2010, p. 67):

[...] O professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado pela L2, porque se o professor surdo contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, ele também é o mediador da bagagem cultural e conhecimentos de sua formação que estão presentes na sua segunda língua, por isso [...] também é transformado e influenciado pelas marcas da língua portuguesa durante a sua formação e história.

A D1 corrobora com a afirmação de Martins (2010), quando destaca: “Sou modelo surdo para alunos surdos. Estudei em Escola Especial”.

QUADRO 7 - Quais as causas que justificam as dificuldades na aprendizagem?

D1	D2	D3
A questão familiar é muito importante. Os pais ou familiares não são fluentes em Libras, não tem estímulo em casa. Quando eu era criança, a minha família colava a palavra no objeto correspondente para eu decorar aquilo. Aprendi oralização e minha mãe me estimulava na aprendizagem do Português.	Falta estrutura familiar e social, faltam políticas públicas que deem suporte, muitos vêm de outros municípios.	O ensino do surdo é sempre visual e ele aprende num todo. Não têm consciência fonológica, eles vão crescendo, ampliando o vocabulário, e as famílias vão ficando para trás, o grau de dificuldade aumenta.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Uma das questões mais importantes são as dificuldades de aprendizagem causadas pela falta de comunicação com a família que não tem domínio sobre a primeira língua da criança, no caso a Língua de Sinais. Outra questão apontada é a de estrutura socioeconômica das famílias. A falta de espaço adequado para estudo dos alunos nas casas também é mencionada. Outro fator que justifica as dificuldades de aprendizagem é, muitas vezes, a frequência dos alunos, pois muitos moram em outros municípios e não é possível realizar o deslocamento para chegar até a escola diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propôs uma investigação relacionada às práticas pedagógicas que acontecem em uma escola bilíngue de Ensino Fundamental para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Dessa forma, os achados de pesquisas demonstram que a língua é o grande centro da educação de surdos. Os estudos de Ramos &

Hayashi (2018) já constatavam a importância significativa da escola ou classe específica para surdos em uma perspectiva bilíngue. As docentes participantes da pesquisa relatam na mesma direção, que o ensino deve priorizar a Libras e focar em uma educação bilíngue.

A formação docente e as experiências de ensino compõem um arcabouço importante para a atuação das docentes entrevistadas. Além disso, o material pedagógico confeccionado pelas docentes, que são compostos desde jogos traduzidos até materiais em Libras adquiridos pela escola, auxilia no processo pedagógico.

Destaca-se a importância do PPP que apresenta as etapas como a sondagem e o planejamento curricular. Essas são etapas importantes para auxiliar as docentes no planejamento individual e assim atender as especificidades de cada estudante. Compreende-se que o ensino das crianças surdas na faixa etária dos 4 aos 8 anos concentra-se na questão visual, no concreto, na repetição e nos sinais. Há também a ênfase em atividades lúdicas e no brincar. Nos Anos Iniciais, o trabalho é mais focado na sinalização do que no texto. As professoras utilizam a escrita da Língua de Sinais para apoiar a Língua Portuguesa. É importante que o acesso à Língua de Sinais seja feito antes do acesso à Língua Portuguesa.

Outro ponto destacado é a importância do estudante ter acesso à Libras antes do processo escolar, assim as questões de línguas terão objetivos diferentes daquele que aprende a Libras somente na escola e terá que passar pelo processo de aquisição da linguagem ao mesmo tempo em que é apresentado à educação formal.

O estudo revela a necessidade de políticas públicas que atendam às famílias e crianças surdas no processo de aquisição de língua na

primeira infância. Além disso, devemos perceber que escola especial cumpre com muitas outras responsabilidades para além do esperado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEVEDO, Tânia M.; ROWELL, Vania Morales. Competências e habilidades no processo de aprendizagem. Caxias do Sul, 2009.
- BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. Escrita de Sinais sem mistérios. Vol.1. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2012.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br> . Acesso em: 19 jan. 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.146 de 2015, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 mai. 2022.
- BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado em 30 de Junho de 2015 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 12 de mar. 2022.
- BRASIL. Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 12 de mar. 2022.
- BRASIL. Nota Técnica nº 62/2011/MEC//SECADI/DPEE. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em 12 de mar. 2022.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555 de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948 de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2022

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SECADI, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 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. Recuperado em 30 de Junho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 15 de abr. 2022.

DELLA PASE, Vânia Teresinha Silva. Educação de surdos e os espaços escolares. 2007. Artigo Monográfico (Especialização em Educação Especial: Déficit cognitivo e Educação de surdos), Universidade Federal de Santa Maria, São Borja, Rio Grande do Sul, 2007.

FERNANDES, Carla C.; ROMEIRO, Camila A. A contribuição da datilologia como estratégia metodológica no processo de alfabetização. Revista Diálogos. v. 4, n. 1, p. 170-185. 2016.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba, CEED, 2006.

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

GROSJEAN, François. Studying bilinguals. Oxford/New York: Oxford University Press, 2008.

_____. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. Bilingualism: language and cognition, v.1, n.2, 1998, p. 131-149.

_____. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (Org.) The psycholinguistics of bilingualism. Malden: Willey-Blackwell, Inc., 2013, p. 5-25.

GUARINELLO, Ana C; BERBERIAN, Ana P; SANTANA, Ana P; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel. de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, vol. 12, n. 3, p. 317-330, set./dez. 2009.

GUEDES, Betina. Educação de Surdos: percursos históricos. In: LOPES, M. C. (Org.). Cultura Surda & Libras. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012. p. 19-25.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.;

- LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 15-28.
- KOBER, Debora C. Práticas de letramento na educação de Surdos. In: MOURA, M.C. de; VERGAMINI, S.A.A; CAMPOS, S. R.L. Educação para surdos: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos, 2008.
- LOBO, Lília F. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOPES, Maura C. Surdez & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, Mônica A. L. Relações professor surdo/ aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, São Paulo, 2010.
- MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORAIS, Mônica Z. Formações rizomáticas da diferença: narrativas para a produção da pedagogia surda. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- MOREIRA, Aamônio F; SILVA, Tomaz T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERLIN, Gladis T. Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PLAZA-PUST, Carolina. Deaf education and bilingualism. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Org.). Sign language: an international handbook. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012, p. 949-979.
- POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, pedagogia e poder. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 5, p. 91-106, 1992.
- QUADROS, Ronice M. de; CRUZ, Carina R. Língua de Sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- RAMOS, Denise M; HAYASHI, Maria C. P. I. O lugar da Educação de surdos nas Dissertações e Teses. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 2, p. 247-260, abr./jun. 2018.
- SACKS, Oliver. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, Lucíola L.; LOPES, José S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A.F.(Org.) Currículo: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.
- SCOTT, Joan W. Multiculturalismo e a política da identidade. In: RAJCHMAN, J. (Org.). The identity in question. Nova York: Routledge, 1995, p. 3-12.
- SILVA, Tomaz T. Identidades terminais: as transformações na política da Pedagogia e na pedagogia da política. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- SOUSA, Wilma P. A.; MOURÃO, Carlos A. Práticas de letramento para crianças surdas no ciclo de alfabetização. In: LIMA, R. A.; CAVALCANTE, T. C. F; SOUSA, W. P. A. (Orgs.) Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências. Recife. UFPE, 2018, v.1. p. 23-37.
- SOUSA, Wilma P. A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: Letramento e inclusão. PNAIC Paraíba. E.M.B.F. (Org.) UFPB, 2014.
- STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Língua de Sinais no papel e no computador. 2005. Tese de Doutorado (Pós-graduação em Informática), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. Educação & Realidade, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016.
- THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. p. 129-143. MORAES, Saete Campos de (Org.) Educação Inclusiva: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. (Org.) Crítica Pós-Estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 09-56.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOLL, Bencie. Language development and language interaction in sign bilingual language acquisition. In: MARSCHARK, M.; TANG, G; KNOORS, H. (Org.). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford University Press, 2014, p. 23-53.

WRIGLEY, Owen. *A política da surdez. The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.