



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES - PPGEI**

BEATRIZ PREVIATI DE ARAUJO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ESTUDO DE UMA SALA DE ESTUDANTES
SURDOS(AS) NA CIDADE DO RECIFE**

RECIFE - PE

2017

BEATRIZ PREVIATI DE ARAUJO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ESTUDO DE UMA SALA DE ESTUDANTES
SURDOS(AS) NA CIDADE DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de pesquisa 1: Movimentos Sociais, Práticas Educativas-culturais e Identidades.

Orientador: Prof. Moisés de Melo Santana, Dr.

RECIFE - PE

2017


BEATRIZ PREVIATI DE ARAUJO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ESTUDO DE UMA SALA DE ESTUDANTES
SURDOS(AS) NA CIDADE DO RECIFE**


Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado a Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Aprovado em: 18.07. 2017

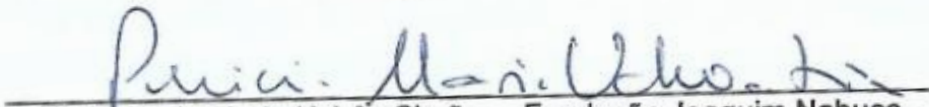
BANCA EXAMIDADORA



Dr Moisés de Melo Santana – Universidade Federal Rural de Pernambuco –
Orientador e Presidente



Dr.ª Wilma Pastor de Andrade Souza – Universidade Federal de Pernambuco –
Examinadora Externa



Dr.ª Patrícia Maria Uchôa Simões - Fundação Joaquim Nabuco –
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer as forças da natureza por ter me iluminado e me inspirado com boas energias. À minha mãe, Débora Previati Silva pelo apoio de todas as formas possíveis e muito amor, graças a ela que eu ingressei na Universidade e permaneço até hoje, tantos conselhos, carinho e colo.

Ao meu orientador professor Moisés Santana que contribuiu para o caminhar deste trabalho, sempre com muita lucidez e apoio, me apresentando perspectivas novas de reflexão com sabedoria e tranquilidade.

A todas as pessoas pesquisadas neste estudo, em especial os estudantes e professora da sala pesquisada que me acolheram com muito carinho.

À minha família, aos Previati's, em especial a Ruth Previati que é minha segunda mãe (puxou minha orelha para eu estar na Universidade), em memória a minha vó Ruth Previati. E aos que fazem parte da família e não são Previati's, Tio César Mangolin, José Natal Gomes Pereira, amigas (os) que conviveram comigo em Garanhuns. Todos de alguma forma me apoiaram e incentivaram durante meu caminhar.

Agradeço ao meu grande companheiro, José Emailson Sales da Silva, que me deu muita força em todas as minhas metamorfoses, um amor construído em horinhas de descuido.

Agradeço ao grupo Migxs, vocês me fortaleceram muito, vivemos coisas positivas as quais eu nunca vou esquecer, sentirei saudades desses momentos com certeza.

À Raquel Santos, seu cuidado e brilho marcaram nesse mestrado.

Agradeço a todos os professores que passaram por minha formação no geral, seria um crime me esquecer de vocês, em especial Norma Vasconcelos por estar ao meu lado durante meu caminhar na Universidade, amiga, pessoa com um coração enorme; Ellenita Conceição, Arminda Silva, Valdir Silva, Fernando Azevedo, Heloisa Bastos, Denise Botelho, Cibele Rodrigues, Hulda Stadtler, Hugo Ferreira, Viviane Nunes, Alexandre Machado, entre outros que contribuíram para meu crescimento como futura profissional, pessoa. Agradeço ao PPGECI e a turma 2015.1, que me proporcionaram muitas trocas de conhecimento, experiências construtivas e amizades.

“[...] É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.”
(QUIJANO, 2005, p. 139).

RESUMO

O contexto atual da educação bilíngue vem sendo discutido por sua relevância para vivência cultural e construção de identidades das pessoas surdas e por ser um dos direitos legais conquistados pela comunidade surda. Esta pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: *Como a implantação do ensino bilíngue adotada por uma sala de aula da EJA do ensino municipal do Recife, mobiliza a intenção de contribuir com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda?* Desta forma, o estudo tem por objetivo geral analisar, as possíveis contribuições, da proposta bilíngue adotada pela sala de aula da EJA de uma Escola Municipal do Recife com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda. Para tanto, referencia-se nas perspectivas da teoria sócio-histórica e sociointeracionista vygotskyana em diálogo com os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura dos Surdos. Elegemos como referencial teórico-metodológico os estudos desenvolvidos por Hall (1992, 2000; 2006), Silva, T. (2000), Lodi e Lacerda (2009) Lacerda (1998), Carlos Skliar (2005), Perlin e Strobel (2008), Eulalia Fernandes (1990), e demais expoentes do campo teórico que tratam de temas como identidade, pedagogia da diferença e suas interfaces com o biculturalismo e o bilinguismo, considerados aspectos culturais específicos da comunidade surda. Para fins de análise, restringimos nosso *corpus* de modo a contemplar um estudo de caso. De caráter qualitativo, a pesquisa seguiu os procedimentos metodológicos por meio de observação dos participantes, entrevistas estruturadas e semiestruturadas com um representante das salas bilíngues do Centro Administrativo Pedagógico (CAP), com a professora da sala pesquisada e com as (os) alunas(os) surdas(os). A proposta piloto de educação bilíngue para surdos desenvolvida no Recife-PE possibilitou um espaço de trocas importantes culturais da pessoa Surda, favorecendo a construção de identidades surdas. Porém, existem aspectos que necessitam ser tratados de forma efetiva. Aspectos do currículo, ao quantitativo de estudantes surdos, a ausência de profissionais surdos, aos materiais e ambientes adequados à proposta de uma educação bilíngue, com a participação da comunidade surda e com um olhar mais expressivo para a modalidade da EJA e suas especificidades, para não correr riscos de ser arbitrária e incoerente.

Palavras-chave: Sala bilíngue. EJA. Estudos Culturais. Educação de surdos.

ABSTRACT

The current context of bilingual education has been discussed for its relevance to cultural experience and the construction of identities of deaf people and for being one of the legal rights conquered by the deaf community. This research intends to answer the following question: How does the implementation of bilingual education adopted by an EJA classroom of Recife municipal education mobilize the intention of contributing to inclusive education and the construction of different identities of the deaf person? In this way, the general objective of the study is to analyze the possible contributions of the bilingual proposal adopted by the EJA classroom of a Municipal School of Recife with inclusive education and the construction of different identities of the deaf person. For that, it is referenced in the perspectives of the socio-historical and socio-interactionist theory Vygotskyana in dialogue with the Cultural Studies and the Studies of the Culture of the Deaf. We chose as a theoretical-methodological reference the studies developed by Hall (1992, 2000, 2006), Silva, T. (2000), Lodi and Lacerda (2009) Lacerda (1998), Carlos Skliar (2005), Perlin and Strobel, Eulalia Fernandes (1990), and other exponents of the theoretical field dealing with themes such as identity, pedagogy of difference and their interfaces with biculturalism and bilingualism, considered specific cultural aspects of the deaf community. For purposes of analysis, we restrict our corpus in order to contemplate a case study. In a qualitative way, the research followed the methodological procedures by means of observation of the participants structured and semi-structured interviews with a representative of the bilingual schools of the Pedagogical Administrative Center (CAP), with the teacher of the room researched and with the students (The deaf). The pilot proposal of bilingual education for the deaf developed in Recife-PE allowed a space of important cultural exchanges of the Deaf person, favoring the construction of deaf identities. However, there are aspects that need to be effectively dealt with, regarding the curriculum, the number of deaf students, the absence of deaf professionals, the materials and environments appropriate to the proposal of a bilingual education, with the participation of the deaf community and with a more expressive look For the EJA modality and its specificities, so as not to run the risk of being arbitrary and incoherent.

Keywords: Bilingual room. EJA. Cultural Studies. Education for the deaf.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de 66 dissertações e 14 teses de 2001 à 2015.....	36
Gráfico 2 - Tipos de pesquisa.....	38
Gráfico 3 - Entrevista semiestruturada com a professora da sala pesquisada.....	80
Gráfico 4 - Entrevista semiestruturada com a coordenadora do Centro de Administrativo Pedagógico – CAP de Recife-PE.....	86
Gráfico 5 - Instrução Normativa Nº 02/2016.....	99
Gráfico 6 - Decreto Nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevista semiestruturada com a professora da sala pesquisada	76
Quadro 2 - Entrevista semiestruturada com a professora da sala pesquisada	77
Quadro 3 - Entrevista semiestruturada com a coordenadora do CAP.....	83
Quadro 4 - Entrevista semi-estruturada com a coordenadora do centro de administrativo pedagógico – CAP de Recife-PE	84
Quadro 5 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação)	87
Quadro 6 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação) - Estudante B.....	90
Quadro 7 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação) - Estudante C.....	93
Quadro 8 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação) - Estudante D.....	94
Quadro 9 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação) - Estudante E.....	95
Quadro 10 - Codificar o texto – Instrução Normativa nº02/2016	97
Quadro 11 - Decreto Nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015	99
Quadro 12 - Decreto e instruções normativas sobre a proposta de salas bilíngues do Recife	100
Quadro 13 - Fotos da sala pesquisada	105
Quadro 14 - Roteiro de observação	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASSPE	Associação de Surdos de Pernambuco
BDTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro Administrativo Pedagógico
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases Nacionais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
RPA	Regiões Políticas Administrativas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ESTUDOS RECENTES SOBRE A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLAS E SALAS BILÍNGUES PARA SURDAS(OS)	21
3	CAMINHANDO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	40
3.1	ESTUDOS SOCIOINTERACIONISTAS.....	48
3.2	ESTUDOS CULTURAIS DOS SURDOS: LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE	60
4	METODOLOGIA	68
4.1	O CAMPO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO	68
4.2	PERFIL.....	68
4.2.1	Ética na pesquisa	69
4.2.2	Sujeitos da pesquisa.....	70
4.2.3	Sala pesquisada	70
4.3	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	72
5	ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS	74
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	131
	APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS	132
	APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES	133
	APÊNDICE D - FOTOS DA SALA BILÍNGUE	135
	ANEXO A - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	138
	ANEXO B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	139
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141
	ANEXO D - ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES	146
	ANEXO E - DECRETO Nº 28.587, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2015	155
	ANEXO F - INSTRUÇÃO NORMATIVA	160

ANEXO G - HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANTÔNIO

HENRIQUE..... 164

1 INTRODUÇÃO

A primeira vez em que ouvi falar de inclusão de pessoas com deficiência foi na Universidade onde cursei Licenciatura em Pedagogia em 2010 a 2014.1,¹ em Garanhuns-PE.

Por vias desse contato, pude perceber o modo como se configurava a segregação e agregação de pessoas com deficiência no meu entorno social (escola, família, rua, hospital e etc.). Com base nessa experiência, compreendi o quão penoso é para uma pessoa com deficiência não ter autonomia e respeito no/do entorno, sobretudo quando se trata da dependência de terceiros para realizar a maioria das atividades diárias.

Em razão disso, constatei, ainda que empiricamente, que situações como essa são comuns devido ao modo como as pessoas internalizam e reproduzem certa lógica normativa padrão, da qual se vê excluída a pessoa com deficiência. Esta lógica normativa padrão me incomodava. No entanto, só comecei a problematizar tais questões em reflexões mais profundas no curso de Pedagogia.

Nesse ínterim, presenciei as aulas em três disciplinas que direcionaram meu interesse e curiosidade para a cultura dos surdos: Educação Inclusiva, Linguagem e Sociedade, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) I. No curso de Licenciatura em Pedagogia, compartilhei experiências com um colega surdo, nesta convivência observei de perto as interfaces desse processo de inclusão e exclusão, um olhar de estrangeiro.

Alargando ainda mais a experiência no campo de estudo que ora vislumbrava, participei, em 2012, de aulas de campo em instituições voltadas à pessoas com deficiência. Visitei o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) e o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Garanhuns-PE, na Escola Técnica Estadual Soares Dutra em Olinda, em um encontro de surdos e intérpretes. Além disso, a Unidade Acadêmica de Garanhuns – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) possibilitou, em 2012, minha participação em um curso de Libras nível básico.

¹ No ano de 2010 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou que 45,6 milhões da sociedade brasileira tem algum tipo de deficiência – física, visual, auditiva, mental/intelectual, 24% da população brasileira (IBGE, 2010). Neste mesmo ano ocorreu a Conferência Nacional da Educação (CONAE) 2010, no período de 28 de março a 1º de abril.

Entre 2011 a 2013² fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Educação Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste programa trabalhei com a temática *inclusão*, envolvendo pessoas com deficiência auditiva e intelectual, na Educação Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho com a EJA ampliou o interesse para a problemática das necessidades específicas no entorno desta modalidade de ensino.

A esse respeito, ressalto que a EJA carrega um estigma de preconceito social, a propósito de suas especificidades próprias serem, em grande medida, negligenciadas. Nessa linha de raciocínio, cumpre salientar que o aluno inscrito nessa modalidade de ensino possui uma bagagem de conhecimentos, vivências e experiências que o faz pertencente a uma cultura, com conhecimentos que devem ser valorizados no contexto escolar (OLIVEIRA, M., 1999).

Ademais, foi pensando nessas variáveis (que percorrem o universo de ensino-aprendizagem da EJA) que aprofundei meus conhecimentos sobre esta modalidade no componente curricular Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, me foi permitido observar, entrevistar e desenvolver uma sequência didática em uma sala da EJA de uma escola municipal de Garanhuns-PE. O contato com a rotina escolar desta modalidade demonstrou o quanto carente se encontra a concepção e vivência da proposta inclusiva.

Retomo a problemática da EJA com um olhar direcionado para o estereótipo de que esta modalidade corresponde ao universo de alunos “excluídos da escola regular” com identidades múltiplas muitas vezes invisibilizadas. Pensar na visão múltipla de pessoa e identidade é sair da visão estanque de diversidade e tolerância. Assim, o processo educacional é fundamental para isso, pois “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, T., 2000, p. 101).

Desse modo, em se tratando do campo escolar, é salutar compreender a complexidade, as teias e os fios que tecem a escola, seus aspectos culturais e identitários, “o tecido formado por diferentes fios que se transforma numa só coisa”, a comunidade escolar (MORIN, 2002, p. 188). Essas interações que compõem e tecem a vivências no espaço escolar, não deixam que os fios percam suas

² Ano da publicação do Estatuto da pessoa com deficiência.

características, suas singularidades e conseqüente interação com lugares, tempos e outras singularidades.

É neste ponto que encostamo-nos ao aspecto complexo dos interlocutores da pesquisa, a propósito, as pessoas surdas, uma vez que o mundo do não ouvinte tem suas próprias características, leituras e interpretações do seu entorno, tem uma língua própria, a L1 - Libras - que enfatiza o visual na sua construção semântica, além de possuir, inclusive, uma segunda língua, L2, a Língua Portuguesa. Os surdos interagem com duas culturas, duas línguas, porém enfatizando mais a sua identidade de pessoa surda, não ouvinte, imerso em uma intercultura:

O que nós estamos aqui chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação (FLEURI, 2003, p. 25).

Desse modo, os/as surdos/as imersos num mundo ouvinte sofrem mutilações nessas interculturações. Essas mutilações ocorrem quando ela/ele é submetido à vivências sociais, processos de aprendizagem com base nas posturas dos ouvintes, como por exemplo, a ausência de intérpretes nos locais públicos; a falta de um olhar atento para o desenvolvimento e efetivação de práticas pedagógicas que reconheçam a diferença de aquisição de conhecimentos entre uma pessoa surda e uma ouvinte; a exigência do uso de próteses ou que os surdos oralizem. Todas essas circunstâncias relacionais implicam em uma não-interculturação, na conseqüente mutilação de uma das partes. Logo, cria-se a ideia do todo submerso em relações de poder do ouvinte sobre o não ouvinte.

Compreende-se, então, que falta um olhar transcultural para as múltiplas identidades, uma discussão sobre a ideia de complexidade e completude que chegue dentro da escola, um olhar mais aguçado para os momentos em que somos nós e os momentos em que somos singulares, pois como Morin (2002) expressa, a complexidade nada mais é do que a junção de conceitos e sistemas que lutam uns com os outros. Sistemas que são ao mesmo tempo abertos para reconhecer sua dependência no seu entorno, e fechados para preservar suas características, criando um método complexo na perspectiva da flexibilidade. A esse respeito Morin (2002, p. 192) assinala:

Pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

Em se tratando da perspectiva inclusiva, a ambição da complexidade é prestar contas das mutilações, das contradições, o terceiro incluído, ou seja, neste caso específico, a pessoa surda, sua língua, sua forma de interagir com ambas as culturas, não ouvinte e ouvinte. Como expressa Fleuri (2003, p. 32, grifo do autor), assim podemos compreender a ideia de Paulo Freire, cujo pensamento expressava que as pessoas *“se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação”*.

Nessa conjuntura, dos processos de educação emergem qualidades novas, de modo que diferentes pessoas constituem sua identidade, criam a autonomia, senso crítico no processo de troca, de reciprocidade com o meio onde vive dialogicamente, em uma visão hologramática, em metacontextos rumo a ecologia da mente (FLEURI, 2003). Assim, os processos educacionais não podem fechar os olhos para o múltiplo e o diverso das pessoas, mas sim, desenvolver estratégias e propostas que conversem com todos que se encontram no processo de aprendizagem, sem criar padrões de hierarquias de aprendizagem, beneficiando um grupo de pessoas em detrimento de outro.

Notoriamente, os ditos “anormais”, invisíveis pela maioria da sociedade, são 24% da população brasileira segundo IBGE (2010), que necessitam mais do que uma rampa ou um/uma intérprete como assistência, pois não são “doentes”, “dementes”, “coitados”, mas sim cidadãos que devem ser ouvidos nas suas reivindicações, sair da visão assistencialista e neoliberal desta inclusão mascarada do “tolerar” o outro, o “exótico”. Por isso, existe uma dívida social não de dar a “voz e vez” as surdas e surdos, mas sim, o direito da autonomia, de exercer cidadania, ter uma educação de qualidade, de participar da vida social de forma crítica e política (negligenciada historicamente), desfazendo-se da visão pejorativa ou assistencialista, assim como bem expressa Carlos Skliar (2005, p. 7):

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela

cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Diante destes dados, reivindicações do movimento das pessoas surdas e empreendimentos realizados por pesquisas científicas em várias partes do país (sobretudo sul e sudeste), viabilizaram, na Capital do estado de Pernambuco, Recife, no dia 11 de março de 2015, a inauguração de salas bilíngues para alunos surdos da rede municipal do Ensino Fundamental e da EJA. Esta proposta é inédita na cidade e possibilita que, em sete escolas 100 alunos tenham aulas através da Libras. Serão ao todo 17 turmas, com profissionais especializados sob a intenção de promover a inclusão das pessoas surdas, objetivando auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Após longos anos de marginalização e invisibilidade social dos mesmos:

O projeto vai beneficiar os alunos matriculados nas unidades de ensino municipais. As salas bilíngues foram regulamentadas pelo Decreto nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015. Nelas, os professores darão ênfase ao uso de elementos visuais, como cartazes e vídeos, que também vão proporcionar o aprendizado em Libras como primeiro idioma, ampliando o uso social da linguagem de sinais, e em português como segunda língua, para contemplar o ensino na modalidade escrita em todas as áreas de conhecimento (RECIFE, 2015, p. 1).

Esta é uma luta que vem sendo travada há muito tempo, conforme Campello e Rezende (2004, p. 73):

A história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, [...] travou-se em períodos de proibições do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais.

Este período refere-se ao ano de 1880, quando houve o Congresso Nacional de Educadores de Surdos em Milão (MAZZOTTA, 2005). Conforme Pereira, R. (2008), na ocasião fora proibido o uso de qualquer tipo de língua gestual no mundo todo, no caso do Brasil, a Libras. Nessa perspectiva, predominaria apenas a corrente oralista (o foco de ensino baseava-se na oralidade - Reprodução de sons pelos surdos). Este foi um enorme retrocesso para a educação das pessoas surdas. Situação similar acontece em 2010 quando ocorreu uma grande mobilização das

peças surdas na CONAE 2010, 28 de março ao dia 1 de abril. Os dados desta Conferência iriam servir de base para a elaboração do PNE, entretanto, novamente não foi atendida a proposta da comunidade surda. A esse respeito, os delegados surdos presentes na Conferência que reivindicavam:

[...] a inclusão da seguinte emenda ao documento da CONAE 2010, que seria a base para o Projeto de Lei do PNE: Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 74).

A proposta foi rotulada de segregacionista e não inclusiva, não considerando, que a escola regular para ser inclusiva para as pessoas surdas, deveria desfazer-se do caráter propagandista de inclusão e visão neoliberal, necessitando que a condição do surdo fosse respeitada, com o incentivo necessário para o desenvolvimento e construção de novos conhecimentos. Tais pressupostos se opunham ao modelo de integração escolar, que não se debruça sobre as devidas preocupações com fazer incluir, aspectos relativos à identidade e cultura (LODI; LACERDA, 2009).

Entretanto, em dezembro de 2014 houve a Conferência Nacional dos direitos da pessoa com deficiência, a partir da qual se deu um grande avanço nas discussões sobre a proposta bilíngue. O relatório final do CONAE foi declarado com a aprovação da proposta da escola bilíngue, tendo como objetivos:

Elaborar plano de ação, em parceria com os sistemas de ensino, nas instituições de educação tecnológica, nas instituições de educação superior e demais entidades defensoras dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos, com reconhecida oferta de educação para este público, direcionado: a) para a formação inicial continuada de educadores e gestores bilíngues (libras e português como segunda língua); b) para produção e disponibilização de material pedagógico bilíngue, com libras e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; c) para a elaboração e disponibilização de materiais de apoio à implantação da infraestrutura física e tecnológica nas turmas e escolas bilíngues, em que a libras e a língua portuguesa escrita sejam línguas de instrução. Tal referência tem como aporte legal a Lei 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que vêm regulamentar o uso da LIBRAS no contexto escolar, como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual e motora, com estrutura gramatical própria constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos (BRASIL, 2014, p. 44).

Após essa declaração, ressaltamos a importância da reivindicação há muito batalhada pela comunidade surda, indispensável para o processo de aquisição e desenvolvimento da Libras, a favorer o biculturalismo e o bilinguismo.

Neste contexto, a presente pesquisa problematiza as interfaces da inclusão na educação bilíngue da pessoa surda, compreendendo que:

[...] é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares (LODI; LACERDA, 2009, p. 83).

Com o interesse de aprofundar estudos na área da inclusão e pelo fato de já ter iniciado uma pesquisa sobre esta temática na modalidade de ensino da EJA em uma escola do município de Garanhuns-PE, pretendemos lançar um olhar também para a cidade do Recife-PE, em especial para a recém-inaugurada (2015) proposta de salas bilíngue na perspectiva da surdo em sete Escolas Municipais do Recife.

Como a implantação do ensino bilíngue adotada por uma sala de aula da EJA do ensino municipal do Recife, mobiliza a intenção de contribuir com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda?

O objetivo da pesquisa foi analisar, as possíveis contribuições, da proposta bilíngue adotada pela sala de aula da EJA de uma Escola Municipal do Recife com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda; Compreender a partir da análise documental, se a proposta bilíngue para surdas(os) adotada pelas salas bilíngues da Escola pesquisada atende a uma perspectiva de educação bilíngue para surdas(os); e, identificar se nos processos de ensino e aprendizagem emergem qualidades novas que contribuam para a expressão e construção de múltiplas identidades desta modalidade de ensino.

Tomaremos como base teórica, os Estudos Culturais e os Estudos da cultura dos Surdos, por intermédio de Stuart Hall (1992, 2002, 2006), Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2008), Lodi e Lacerda (2009), Carlos Skliar (2005), Ronice Müller de Quadros (1997, 2008), Perlin e Strobel (2008). Além dos aportes teóricos supracitados, dialogamos com outros autores que tratam de aspectos da identidade, da pedagogia da diferença com base no biculturalismo e o bilinguismo, aspectos culturais específicos da comunidade surda. Em se tratando das noções fundadoras das ideias sociointeracionistas vygotskyana, encontramos o subsídio teórico a partir de Ferreira

e Guimarães (2003), Beyer (2005), Morin (2002) Freire (1987, 1996), Pereira (2007, 2008), Pietro (2009), Oliveira (1999, 2008), assim como os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e inclusão escolar à luz de pesquisas, documentos, estudos bibliográficos.

A pesquisa foi realizada em uma das sete escolas – primeira – Regiões Políticas Administrativas (RPA) do Recife-PE, com a proposta de salas bilíngue para surdas(os), em uma turma da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. A escolha pelo locus da pesquisa ocorreu por ser a escola com o maior número de surdos(as) matriculados, e por ser a única a oferecer a modalidade de EJA.

A perspectiva metodológica desta pesquisa está baseada em um estudo de caso em abordagem qualitativa. Nos procedimentos metodológico da pesquisa utilizamos observação participante; entrevistas estruturadas e semi-estruturadas com um representante das salas bilíngues do CAP, com a professora da sala pesquisada e com as(os) alunas(os) surdas(os).

A pesquisa foi realizada nas seguintes etapas: Fase exploratória in locus; Observação e revisão do referencial teórico; Realização de entrevista semiestruturada com a coordenação responsável pelas proposta de salas Bilíngues na cidade do Recife-PE e a professora da sala pesquisada; entrevista estruturada com os(as) alunos da sala pesquisada; Sistematização dos dados e Análise dos dados.

Essa pesquisa espera contribuir para uma reflexão sobre as escolas/salas bilíngues para pessoas surdas que não frequentaram a escola regular (bilíngue ou não bilíngue) por vários motivos, discussões estas que caminham com os pilares do que se constitui como inclusão escolar e social, assim como a construção da identidade de estudantes surdos(as).

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: No primeiro capítulo serão explanadas algumas considerações sobre a proposta da educação inclusiva, escolas e salas bilíngues para surdas(os) à luz de estudos recentes.

No segundo capítulo, abordaremos um breve relato sobre a história da educação das pessoas surdas, discutindo processos de luta e invisibilidade deste grupo. Serão também discutidas as teorias: sociointeracionista por Vygotsky, Estudos Culturais, por Hall (2002, 1992, 2006) e Silva T. (2000), ambas as teorias analisadas a luz das discussões sobre o processo de aprendizagem e construção de

identidade da pessoa surda, considerando as motivações do atraso do acesso e desenvolvimento da L1 e L2.

No terceiro capítulo adentraremos nos fundamentos teóricos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa realizada no presente trabalho. Em seguida, no quarto capítulo, realizaremos a análise dos dados da pesquisa em diálogo com o referencial teórico. E, por fim, expressaremos os resultados e discussões da pesquisa.

2 ESTUDOS RECENTES SOBRE A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLAS E SALAS BILÍNGUES PARA SURDAS(OS)

O escopo deste capítulo é fazer um levantamento da literatura científica nacional sobre a inclusão escolar de pessoas surdas e sobre a proposta da educação bilíngue à luz de estudos recentes, apresentando os objetivos e correntes teóricas desses estudos levantados.

A partir da busca em bases do banco de dados de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) de trabalhos publicados em 2001 à 2015, foram encontrado 66 dissertações e 14 teses. Este levantamento de dados foi realizado em junho/julho de 2015 a partir da seleção de seis palavras-chave (surdo, Surdo, escola bilíngue, Bilinguismo, Educação de Jovens e adultos, inclusão) para a busca nas referidas plataformas.

Quando inserida as seis palavras chave juntas, as plataformas de busca apresentavam zero resultados. Desta forma, para cada plataforma houve critérios de seleção aleatórios para mais ou menos palavras entre as seis palavras, de acordo com os resultados, com base nas respostas das plataformas diante das palavras. Por exemplo: com as seis não aparecia nenhum resultado colocamos cinco desta forma: surdo, escola bilíngue, Bilinguismo, Educação de Jovens e adultos, inclusão ou quatro desta forma: surdo, escola bilíngue, Educação de Jovens e adultos, inclusão. E assim sucessivamente.

Das 66 dissertações e 14 teses³ localizadas 7 dissertações e 1 tese são da CAPES. A seguir apresentaremos superficialmente cada pesquisa para melhor compreensão dos estudos atuais feitos sobre a presente temática.

A primeira dissertação do banco de dados da CAPES investigou práticas de ensino da língua escrita por estudantes surdos:

Com base nas contribuições de Vygotsky (1997 e 2000), Ferreiro (2001) e Soares (2009 e 2010), foram colhidos e analisados dados sobre os processos utilizados nessas escolas as que têm como base para o ensino

³ Nas referências do presente trabalho, encontram-se todas os títulos e nomes dos autores das dissertações e teses expressadas neste capítulo.

da escrita, o domínio, por parte desses alunos, da língua brasileira de sinais (LIBRAS) (PEREIRA, M., 2011, p. 4).

A segunda dissertação do banco de dados da CAPES procurou pesquisar instituições que adotaram a proposta bilíngue, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, com intenção de investigar como estas instituições de ensino estão ensinando a L2 (VALENTIN, 2012, p. 4).

A terceira dissertação do banco de dados da CAPES também pesquisou escolas com ensino bilíngue, porém com um recorte, mas com um recorte no questionamento de: “[...] como estudantes surdos e ouvintes do ensino médio significam escola e como percebem o outro diferente ao seu grupo” (HAHN, 2012, p. 4).

A quarta dissertação do banco de dados da CAPES investigou:

[...] as representações sobre as línguas de sinais caseiras respondendo a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as representações de familiares de crianças surdas e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escola bilíngue sobre as línguas de sinais caseiras? (OLIVEIRA, K., 2012, p. 4).

A quinta dissertação do banco de dados da CAPES também investiga a prática do ensino bilíngue, preocupando em verificar se este ensino bilíngue proposto está ocorrendo dentro da proposta efetiva bilíngue para as pessoas surdas “[...] Enfocamos também a função do professor de língua portuguesa, no sentido de verificar de que forma ele interage com esse aluno e que papel desempenha na construção do conhecimento linguístico desse indivíduo” (SANTOS, 2011, p. 4).

A sexta dissertação do banco de dados da CAPES também pesquisa a língua escrita dos surdos, a L2, e o processo de aquisição da mesma pelos alunos surdos de um escola municipal, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de língua portuguesa (ANNA, 2012).

A sétima dissertação do banco de dados da CAPES apresenta uma defesa a educação bilíngue, propondo uma análise:

[...] da coletânea acadêmica de quatro volumes, intitulada ‘Estudos Surdos’, editada pela Editora Arara Azul, confrontando-a com a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. O objetivo

específico é localizar, nestes documentos, dados que possibilitem dar visibilidade às inovações propostas para o ensino dos alunos com surdo inseridos nas escolas regulares (DALLAN, 2012, p. 4).

A única tese localizada no banco de dados da CAPES pesquisou uma instituição de ensino que desde 2010 apresentou-se como uma proposta inclusiva bilíngue para surdos. Porém, segundo a pesquisa:

[...] A realidade observada demonstra que, na contramão da proposta bilíngue prevista para a educação dos surdos, a escola observada, que representa o universo de outras escolas para surdos, caracteriza-se pela absoluta ausência de um ensino qualificado e diferenciado para os surdos, com o predomínio de práticas oralistas (WTTKOSKI, 2011, p. 4).

Das 66 dissertações e 14 teses localizadas, 18 dissertações e nenhuma tese foram localizadas no banco de dados da Universidades de São Paulo (USP).

A primeira dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP estuda:

o Programa do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Audiologia Educacional (LIFAE) do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo oferece as seguintes atividades: terapia fonoaudiológica individual, oficinas de língua de sinais e de língua oral para as crianças surdas, oficinas de língua de sinais para os familiares ouvintes, grupo de suporte aos pais e/ou familiares ouvintes. Este estudo tem como objetivo verificar se a participação de um familiar ouvinte no Programa gera mudanças no comportamento comunicativo das famílias atendidas (AKIYAMA, 2006, p. 4).

A segunda dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP investigou “o benefício fornecido pela amplificação em crianças surdas de sete a 11 anos usuárias de AASI, sob a perspectiva da própria criança e dos adultos com quem ela mais convive [...] o impacto de seu uso na qualidade de vida [...]” (CARVALHO, 2010, p. 4).

A terceira dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP pesquisou um Programa de estimulação do desenvolvimento com uma abordagem na teoria histórico-social de Vygotsky, “A pesquisa foi realizada, na Escola para Crianças Surdas Rio Branco da Fundação de Rotarianos de São Paulo onde foi criado no ano de 2001” (CAMPOS, 2009, p. 4) concluindo o quanto importante o trabalho de interlocução dos bebês surdos com a cultura surda “[...] possibilitará o pleno desenvolvimento lingüístico, social e cultural desse bebê

como alguém que pertencerá a uma comunidade de iguais na sua diferença, mas que compartilham a mesma língua e a mesma visão de mundo” (CAMPOS, 2009, p. 4).

A quarta dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP, procurou “verificar se e como os surdos flexionam os verbos na Língua Portuguesa Escrita e se eles utilizam outros marcadores de tempo nesta língua e na Língua Brasileira de Sinais” (CRATO, 2010, p. 4).

A quinta dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP apresentou que:

No Brasil, calcula-se que 95% das pessoas que nascem surdas ou que se tornam surdas nos primeiros anos de vida são provenientes de famílias ouvintes que, normalmente, demoram alguns anos para perceber a falta de audição de seus filhos [...] Ainda que muitos estudos (Crocker, 2004; Gregory & Knight, 1998; Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996) descrevam o chamado período de luto período no qual as mães ouvintes descobrem a surdo dos filhos e se comportam como se o filho que esperavam tivesse, de fato, morrido o presente trabalho se concentra nas estratégias que as mães ouvintes desenvolvem para sair desse período e se relacionar com seus filhos (DIGIAMPIETRI, 2009, p. 4).

A sexta dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP pesquisou “objetivo verificar a contribuição da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos superiores de licenciatura para circulação do discurso da diferença linguística e cultural das comunidades surdas” (MATOS, 2014, p. 4).

A sétima dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP teve como objetivo estudar “determinar a prevalência da deficiência auditiva e estimar a contribuição dos fatores genéticos na sua etiologia nas populações de dois municípios do Nordeste brasileiro” (MELO, 2013, p. 4).

A oitava dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP teve como objetivo “Desenvolver e exibir DVD informativo sobre surdo e língua de sinais, verificando o impacto desse material sobre familiares ouvintes de crianças surdas” (MOURA, 2009, p. 4).

A nona dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP objetivou pesquisar:

[...] avaliar os efeitos das diferentes relações sinal/ruído, no reconhecimento da fala com o implante coclear; comparar o reconhecimento da fala no ruído, com diferentes tipos de implantes cocleares multicanais; avaliar a

influência do tempo de surdo, tempo de uso do implante coclear e progressão da surdo, no reconhecimento da fala com o implante coclear e avaliar o grau de dificuldade dos usuários de implante coclear, em situações com ruído competitivo no dia-a-dia (NASCIMENTO, 2002, p. 4).

A décima dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP “verificar se mutações no gene *SLC26A4* são causa de surdo genética em 70 famílias e em 15 casos isolados de surdo com anomalias da orelha interna ou suspeita de SP” (NONOSE, 2013, p. 4).

A décima primeira dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP “procurou discutir a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em Instituições de Ensino Superior (IES)” (SOARES, R., 2013, p. 4).

A décima segunda dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP pesquisou

a dimensão afetiva em pacientes adultos com surdo adquirida, antes e após o uso do implante coclear, indicando a ocorrência de alterações nesta dimensão e investigá-las, especificamente, nas modalidades dos sentimentos egóicos, sentimentos em relação ao próximo, sentimentos de temporalidade e estados de ânimo, antes e após o uso do implante coclear (YAMADA, 2002, p. 4).

A décima terceira dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP pesquisou um programa bilíngue para crianças surdas “[...] que proporcione o uso da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e o português escrito e oral como segunda língua (L2), pode prover à criança um ambiente favorável ao seu desenvolvimento” (YUE, 2010, p. 4).

Esta pesquisa objetivou analisar este programa:

Na ótica de seus pais ouvintes, com referência ao apoio que receberam dos profissionais envolvidos neste e nas mudanças ocorridas na comunicação com seus filhos depois da participação no programa (YUE, 2010, p. 4).

A décima quarta dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP estudou:

O lugar verbal aqui representado é gerado a partir das obras; e, envolvendo uma preocupação pela escuta, discorre sobre a valorização de certas criações de segundo plano que constituem a vida comum e corrente, abrindo para elas um espaço de importância dentro das grandes formas econômicas e sociais. Do mesmo modo que uma topografia revela a configuração de um terreno, esse que aqui toma forma com as palavras, elabora a reversibilidade dos conceitos: surdo, obediência e desaparecimento, dos quais se apropria como acidentes geográficos; sua carga metafórica os faz trabalhar como indicadores espaciais de movimento acidentes geográficos dinâmicos (FORERO, 2006, p. 4).

A décima quinta dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP objetivou estudar o perfil da fluência oral das pessoas surdas oralizadas no Brasil “[...] usuários de Língua Brasileira de Sinais, em relação aos aspectos de velocidade da fala, tipologia das disfluências da fala, e frequência de rupturas da fala, tanto na produção oral quanto na produção multimodal” (GARCIA, S., 2001, p. 4).

A décima sexta dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP avaliou “[...] as mudanças na voz e na fala de surdos após a aplicação de um procedimento terapêutico que utiliza como apoio o feedback visual” (LOPES, 2004, p. 4).

A décima sétima dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP contribuiu “[...] para o conhecer e o aprender de crianças com implante coclear, anteriormente com surdo profunda” (MAGALHÃES, 2012, p. 4).

A décima oitava dissertação da plataforma de teses e dissertações da USP objetivou:

[...] documentar o léxico de sinais de Libras usado pela população surda do estado do Rio Grande do Sul, com a finalidade de aumentar a representatividade geográfica lexical dos sinais de uso comum entre os surdos gaúchos nas próximas edições do Novo Deit-Libras: Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Capovilla, Raphael, & Mauricio) (MARTINS, 2012, p. 4).

Das 66 dissertações e 14 teses localizadas 11 dissertações e 7 teses foram da UFRGS.

A primeira dissertação da UFRGS aconteceu em uma escola bilíngue para pessoas surdas, com objetivo de estudar o processo de construção e desenvolvimento de currículos para escola para estudantes surdos. Com base nos Estudos Culturais e Estudos Surdos (MARINS, 2015).

A segunda dissertação da UFRGS pesquisou:

[...] questões relativas à escolarização de alunos surdos e aos apoios especializados, tendo como questão central: qual tem sido o espaço pedagógico, considerando suas potencialidades e suas singularidades, que o tradutor/intérprete de Libras tem ocupado nos contextos escolares de inclusão de alunos surdos? (SUZANA, 2014, p. 4).

A terceira dissertação da UFRGS investigou “[...] como diferentes discursos acerca da educação bilíngue para surdos constituem modos específicos de se pensar a escolarização desses sujeitos no cenário brasileiro?” (STÜRMER, 2015, p. 4) objetivando o estudo dos discursos sobre a educação bilíngue para pessoas surdas no contexto educacional do Brasil.

A quarta dissertação da UFRGS investigou “[...] questões referentes à “dupla diferença”, tendo, como foco de análise, narrativas de surdos negros e os significados de ser “duplamente diferentes” (FURTADO, 2012, p. 4).

A quinta dissertação da UFRGS analisou:

[...] as estratégias de normalização dos sujeitos surdos down incluídos em uma escola de surdos de Porto Alegre/RS a partir da análise de diferentes campos de saberes que circulam sobre esses alunos na escola” (KUCHENBECKER, 2001, p. 4).

A sexta dissertação da UFRGS pesquisou:

[...] atividades didáticas envolvendo a Língua Brasileira de Sinais com o intuito de estabelecer uma relação de mútuo reforço entre o ensino de Geografia e a utilização da leitura e escrita da língua portuguesa a partir da inclusão de alunos surdos em uma escola de Ensino de Jovens e Adultos (SILVA, 2003, p. 4).

A sétima dissertação da UFRGS apresentou um estudo reflexivo orientado por Nelson Rego, sobre um trabalho “[...] realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória, em Canoas” (SILVA, V., 2008, p. 4). Este estudo objetivou “[...] articular à experiência do dia-a-dia um olhar mais elaborado, mediado pelas categorias geográficas e tendo como suporte a gramática espacial da Língua de Sinais” (SILVA, V., 2008, p. 4).

A oitava dissertação da UFRGS pesquisou de que forma se constituiu o AEE para estudantes surdos e profissionais da área da educação que prestava serviços neste atendimento especializado (SOARES, 2011).

A nona dissertação da UFRGS pesquisou a visão das pessoas com deficiência a cerca do movimento da educação inclusiva da época, com um foco no ensino superior (MOMBERGER, 2007).

A décima dissertação da UFRGS investigou como se configurou o AEE na Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS, levantando a pergunta “que ‘atendimento’ é esse?” (DELEVATI, 2012, p. 4).

A décima primeira dissertação da UFRGS analisou:

[...] as trajetórias escolares de alunos de escolas especiais, buscando a compreensão acerca do atual papel desempenhado por essas instituições na escolarização de alunos com deficiência e de como têm ocorrido às relações entre o ensino comum e aquele exclusivamente especializado (SILVA JUNIOR, 2013, p. 4).

A primeira tese da UFRGS pesquisou:

[...] as ferramentas dos Estudos Surdos, juntamente com o pensamento teórico pós - estruturalista de Derrida, da experiência de Joan Mèlich, fez-se criar as experiências dos professores surdos sobre a Pedagogia (dos Surdos), transcritas de filmagens, narradas: com o obstáculo e a volta epistemológica, que enfatiza-se com o desejo, os olhares e as necessidades. Com a conclusão enunciadas: Os surdos que estudam o Magistério de Ouvintes (Inclusão): “A formação vazia, não conheciam a História dos Surdos, nem Arte-Educação, pois eram os currículos ouvicêntricos, baseados em Língua (MIRANDA, 2007, p. 4).

A segunda tese da UFRGS pesquisou o bilinguismos de povos indígenas em consonância com a escrita por eles de textos em português (ESPINDOLA, 2014).

A terceira tese da UFRGS apresentou:

Os trajetos e os devires desta cartografia reportam-se a uma experimentação com um fazer cinema junto a um grupo de professores e alunos da educação de adultos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – CMET Paulo Freire, em Porto Alegre. Esta pesquisa-experimentação ocorre entre os anos de 2010 e 2012, tecendo prolongamentos em 2013, que não findam com esta tese (PASSERINO, 2013, p. 4).

A quarta tese da UFRGS estudou:

[...] as políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, de acordo com o atual cenário nacional de implantação de

políticas de educação inclusiva a partir, principalmente, do ano de 2001 (BRIZOLLA, 2007, p. 4).

A quinta tese da UFRGS investigou:

[...] movimentos da política de educação especial no contexto do Estado de MG [...] compreender os processos de constituição dessa política pública no âmbito da rede estadual de educação, no período [...] entre 1962 e 2012 (TOSTA, 2014, p. 4).

A sexta tese da UFRGS examinou:

[...] de que modo acontece o processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental. Para tanto, tomou-se como suporte conceitual os postulados da psicologia sócio-histórica de Vygotsky e seus contemporâneos Luria e Leontiev (COSTA, 2003, p. 4).

A sétima tese da UFRGS pesquisou as configurações da Política Nacional da Educação Inclusiva de 2012 na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA) “[...] dando ênfase aos ‘possíveis efeitos’ do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas” (SANTOS, 2012, p. 4).

Das 66 dissertações e 14 teses localizadas 30 dissertações e 6 teses foram do banco de dados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD).

A primeira dissertação do BDTD faz uma análise da proposta bilíngue dos surdos nos diálogos utilizando o antigo site de relacionamento Orkut. A autora do trabalho cita no resumo que a pesquisa é:

[...] de cunho interpretativa, do tipo estudo de caso, propondo a análise do Orkut de sujeitos surdos. Através das conversas digitais os surdos atribuíram um novo significado para o aprendizado da língua portuguesa, passando a ser vista como necessária para dinamizar a comunicação com seus pares, encurtando distâncias e tempo (GRASSI, 2010, p. 5).

A segunda dissertação do BDTD é um estudo sobre fonoaudiologia e surdo:

[...] tem como objetivo analisar o discurso da fonoaudiologia a respeito de um grupo específico de sua clientela, os surdos. Para a análise, utilizo publicações de fonoaudiólogos (da década de 60 do século XX até os dias atuais) e também três entrevistas com fonoaudiólogos que defendem a Educação Bilíngue para surdos (NASCIMENTO, 2002, p. iii).

A terceira dissertação do BDTD estudou:

três situações escolares diferentes, sendo uma escola regular (sem intérprete) e uma escola inclusiva, ambas da rede pública do Estado de São Paulo, e, ainda, uma terceira escola, bilíngue, também em São Paulo, mas da rede particular (SILVA JUNIOR, 2013, p. 4).

Procurando compreender as dificuldades dos professores de Física em consonância com a Libras e a função dos intérpretes em relação a esta disciplina.

A quarta dissertação do BDTD discute o trabalho do intérprete de LIBRA dentro da proposta inclusiva do Brasil. A pesquisa propõem conhecer as ações educacionais dos intérprete de Libras e os reflexo dessas ações:

[...] na vida escolar e social do surdo. A grande questão que se coloca é se essa presença favorece o desenvolvimento do surdo e quais as exigências que estão sendo feitas para a efetividade de sua ação interpretativa (COSTA, 2008, p. 5).

A quinta dissertação do BDTD tem como base os estudos Ferreira e Teberoski para compreender a construção da escrita na ausência da oralização e audição, para responder:

Como se dará a construção de uma escrita fonográfica por uma pessoa Surda? Ferreira e Teberosky advogam um momento, no processo de construção da escrita, para que a criança estabeleça a relação fonográfica. Sendo o Surdo não oralizado incapaz de discriminar os fonemas, como transpor esta barreira e construir esta escrita? O momento esperado para esta transição e a alternativa encontrada pelos sujeitos Surdos constituem a essência desta pesquisa (SILVA, J., 2009, p. 3).

A sexta dissertação do BDTD pesquisa a formação de professores no contexto da educação inclusiva, através de um levantamento de estudos feitos com esta temática:

Os estudos sobre diversidade tem despertado interesse de pesquisadores em estudos organizacionais, partindo do princípio que a inclusão de pessoas com características diversas nas organizações torna a sociedade mais justa e os meios laborais mais produtivos. No que se refere à inclusão de deficientes, percebe-se em pesquisas que a principal dificuldade do processo é a baixa escolaridade das pessoas. Também há grande movimentação nas instituições de ensino em busca de melhores estratégias para atender suas necessidades. A educação das pessoas surdas tem sido um grande desafio, visto a diferença linguística entre surdos e ouvintes (OLIVEIRA, S., 2014, p. 4).

A sétima dissertação do BDTD tem como objetivo

[...] mostrar a importância de se usar e como usar dicionários de língua, tanto da Língua Portuguesa como da Língua Brasileira de Sinais, como meio de favorecer a promoção do ensino de Português ao sujeito surdo. [...] Para tanto, foram selecionados os principais dicionários brasileiros: Dicionário Houaiss da língua portuguesa, de 2009; Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, de 2010, Dicionário Caudas Aulete, de 2012 e Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira, 2001 (SALVIANO, 2014, p. 4).

A oitava dissertação do BDTD tem como objetivo estudar como o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos tem surtido na prática educacional dos professores ouvintes, que lecionam para alunos surdos em classes especiais (FONTE, 2005, p. 3).

A nona dissertação do BDTD pesquisa a oficialização da Libras NA Legislação brasileira, para isso é analisado os documentos oficiais, leis, decretos. Envolve a esse tema é discutido também a formação dos profissionais que trabalham com a educação das pessoas surdas e proposta bilíngue.

A décima dissertação do BDTD analisa as estratégias e métodos adotados pelos professores que lecionam na disciplina de Língua Portuguesa para pessoas surdas em salas de aulas bilíngues (DIAS JUNIOR, 2010, p. 3).

A décima primeira dissertação do BDTD objetivou:

[...] averiguar o nível de desempenho da escrita de palavras do português como L2 de 16 alunos surdos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Bayeux-PB, com perda auditiva severa e/ou profunda, que sejam sinalizadores, aplicando o Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS) para observar se há evolução no nível da aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º anos. As teorias norteadoras deste trabalho focalizam as interações sociais como princípio básico das construções cognitivas, entre elas a linguagem (SOUZA, 2014, p. 4).

A décima segunda dissertação do BDTD discutiu a formação a formação de professor bilíngue.

Os conceitos sobre surdos sempre estiveram atrelados à deficiência na história da educação especial [...] Apresento, também, neste trabalho, minha experiência em um projeto de inclusão bilíngüe no Município de Campinas, que se baseia no respeito à língua de sinais, como primeira língua para surdos e propõe também o ensino desta como segunda língua para ouvintes na educação escolar (SOUZA, S., 2012, p. 4).

A décima terceira dissertação do BDTD pesquisou:

sugestões e propostas para uma formação teórica e prática de professores de surdos, sem cair na tendência de procurar, nos modelos já consolidados, a maneira de fazer educação dos alunos surdos (SILVA JUNIOR, 2013, p. 3).

A décima quarta dissertação do BDTD problematiza a utilização das Tecnologias Digitais pelos surdos.

A partir da evolução de tais recursos, está sendo possível a interação social entre surdos e ouvintes e, principalmente, a valorização de duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa [...] A interação através da escrita com suporte das tecnologias digitais estaria produzindo novas competências comunicacionais, por parte dos surdos, em se tratando da maior independência comunicativa? (GOETTERT, 2014, p. 4).

A décima quinta dissertação do BDTD pesquisa o trabalho de professores da EJA com estudantes surdos:

Levando em conta esse contexto educacional brasileiro, acrescido do déficit de pesquisas relacionadas à educação escolar de discentes Surdos, em uma perspectiva inclusiva e bilíngue, e de prescrições que orientem o trabalho do professor junto a esse tipo de alunato, o presente trabalho objetiva compreender o que o professor constrói, compartilha, como norma quando há um déficit de prescrições relacionadas à sua tarefa de trabalho (MELLO, 2013, p. 4).

A décima sexta dissertação do BDTD expressa a necessidade da pesquisadora de compreender a educação para as pessoas surdas, conversando com a corrente da educação bilíngue como melhor forma “procurando trabalhar as diferentes inteligências com visitas a acelerar o processo de adaptação do surdo no sistema educacional” (GARCIA, L., 2002, p. 3).

A décima sétima dissertação do BDTD procura responder “quais os principais desafios na formação inicial de professores para a educação básica, onde deverão atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue, cenário em que o português deve transitar como segunda língua?” (SOARES, R., 2013, p. 3).

A décima oitava dissertação do BDTD procurou pesquisar a ação, o papel do intérprete de Libras no contexto da educação na perspectiva inclusiva a

pesquisadora buscou “observar como ele está atuando nas escolas inclusivas e quais as consequências desta atuação na escolarização dos surdos” (ARAÚJO, 2011, p. 4).

A décima nona dissertação do BDTD procurou pesquisar o processo gráfico da língua de sinais, pois segundo o pesquisador:

[...] o fortalecimento da cultura do bilinguismo se consolidará a partir do estabelecimento de uma alfabetização escolar que preconize o aprendizado da escrita e da leitura das línguas que coadunam este ambiente linguístico. O bilinguismo pleno acontece quando o Surdo é capaz de escreverem sua própria língua, através de um sistema que compreenda a língua de sinais – uma língua visual. Deste modo, a presente pesquisa visa analisar o desenvolvimento da Escrita de Língua de Sinais – ELS de Surdos (NOBRE, 2011, p. 4).

A vigésima dissertação do BDTD estuda a aquisição de duas línguas de distintas modalidades: “oral/auditiva e visual/espacial. Com o objetivo de entender a relação das crianças com a língua de sinais – Língua de Sinais Brasileira (LSB) – e a língua falada (PB- Português Brasileiro)” (NEVES, 2013, p. 4).

A vigésima primeira dissertação do BDTD os saberes envolto ao currículo de Fonoaudiologia em consonância com a lei 10.436/02 (GUEDES, 2010, 4), as mudanças ocorridas após a Lei e citada e o decreto 5626/05 no ensino de Fonoaudiologia.

A vigésima segunda dissertação do BDTD estuda a formação de professores no contexto das mudanças legais sobre o ensino inclusivo

Considerando que esta determinação é recente e contempla primeiramente os cursos de Pedagogia, os objetivos da presente pesquisa foram: caracterizar a implementação da disciplina de Libras no referido curso na Universidade Estadual de Londrina e seus efeitos junto aos graduandos, bem como analisar as percepções da professora sobre a organização e objetivos da disciplina em questão. As bases teóricas desta pesquisa se constituíram nos fundamentos da educação inclusiva, em especial o processo de inclusão de alunos surdos, a filosofia educacional bilíngüe para surdos e análises sobre a formação de professores para inclusão de alunos com NEE (ALMEIDA, 2012, p. 4).

A vigésima terceira dissertação do BDTD analisa:

as potencialidades e os limites das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no processo de inclusão do surdo, levando em

consideração as relações sociais incentivadas e tolhidas a partir dos seus usos (MARTINS, 2005, p. 4).

A vigésima quarta dissertação do BDTD pesquisou o processo de ensino de um programa de inclusão de alunos surdos de uma escola pública da cidade de Londrina (CONCEIÇÃO FILHO, 2011).

A vigésima quinta dissertação do BDTD teve como objetivo da pesquisa: “entender a visão dos educadores acerca dos elementos principais demandados pelos alunos: estratégias pedagógicas e a Língua de Sinais somados aos desafios derivados do processo formativo de sujeitos biculturais” (SILVA, 2014, p. 4).

A vigésima sexta dissertação do BDTD buscou estudar o processo da vivência da disciplina de Libras no Institucionalizada no currículo das escolas de uma cidade da Paraíba através de um estudo de caso (BRANDÃO, 2010, p. 4).

A vigésima sétima dissertação do BDTD tem por finalidade:

contribuir para o conhecimento científico no que diz respeito à importância da utilização dos meios adequados para que ocorra uma comunicação e concomitantemente um ensino-aprendizado para as crianças surdas (COLOMBO, 2012, p. 4).

A vigésima oitava dissertação do BDTD estuda as práticas pedagógicas bilíngues para crianças surdas ocorridas no Instituto de Educação de Surdos do Ceará. Apresentando que o processo de educação bilíngue está na fase de implantação, que deve ser pensada de uma melhor forma de efetiva implementação (PINHEIRO, 2012, p. 4).

A vigésima nona dissertação do BDTD investiga a prática e teoria propostas por professores do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola bilíngue, discute o “mito monolíngüístico” e defendendo uma noção bicultural, bilíngüística da sociedade brasileira.

A trigésima dissertação do BDTD discute:

[...] os empréstimos linguísticos da Língua Portuguesa – LP – para a Língua de Sinais Brasileira – LSB [...] sob a perspectiva do contato de línguas, causado pela situação de bilinguismo a que os surdos estão expostos. [...] O objetivo da pesquisa foi descrever e analisar os empréstimos da LP para LSB, com foco nos empréstimos cuja origem é a escrita da LP, por meio do alfabeto datilológico da LSB, bem como verificar nesta língua as consequências do contato (NASIMENTO, 2011, p. 4).

A primeira tese encontrada no BDTD apresentou uma proposta no campo virtual de ensino inclusivo para estudantes surdos e ouvintes:

[...] disponibilizando conteúdos similares em diferentes discursos narrativos. Depois de disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (WEBGD Acessível), no contexto do projeto Educação Inclusiva: Ambiente web Acessível com Objetos de Aprendizagem para Representação Gráfica, os diferentes discursos narrativos foram apresentados aos potenciais estudantes para verificação de sua viabilidade no processo de ensino e aprendizagem. O processo de verificação foi desenvolvido através da prática de grupos focais compostos conjuntamente por usuários finais (QUEVEDO, 2013, p. 4).

A segunda tese encontrada no BDTD buscou analisar o contexto atual que permeia o ensino inclusivo/bilíngue para surdos. Entrevistando, observando os surdos e o processo de ensino:

Procuro, nesta pesquisa, problematizar as tensões instauradas na educação de surdos para, a seguir, analisar a situação de bilingüismo que há (ou não) nas escolas investigadas. É, portanto, desse contexto e dessa prática escolares, que me proponho a tecer algumas reflexões sobre a chamada educação bilíngüe para alunos surdos que está sendo implementada, em especial, na escola qualificada como inclusiva (LIMA, 2004, p. 4).

A terceira tese encontrada no BDTD pesquisa a escrita de estudantes surdos “inseridos em classes especial para surdos do Ciclo de Estudos Básicos I em uma escola regular com professora ouvinte” (OLIVEIRA, T., 2009, p. 4) com base, segundo a pesquisa, na educação bilíngue, com uma visão Sociointeracionista e na psicanálise.

A quarta tese encontrada no BDTD estuda a formação de professores surdos de Libras na perspectiva bilíngue,

[...] o objeto de estudo desta tese entrecruza a história da educação de surdos, nos últimos 30 anos, em três escolas para surdos nos municípios de Campina Grande [...] as histórias de vida de seis docentes surdos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se formaram e atuam nessas instituições de ensino para surdos e o nosso próprio percurso, como formadora e pesquisadora (GIANINI, 2012, p. 4).

Foi realizado um estudo (auto) bibliográfico e sócio-histórico.

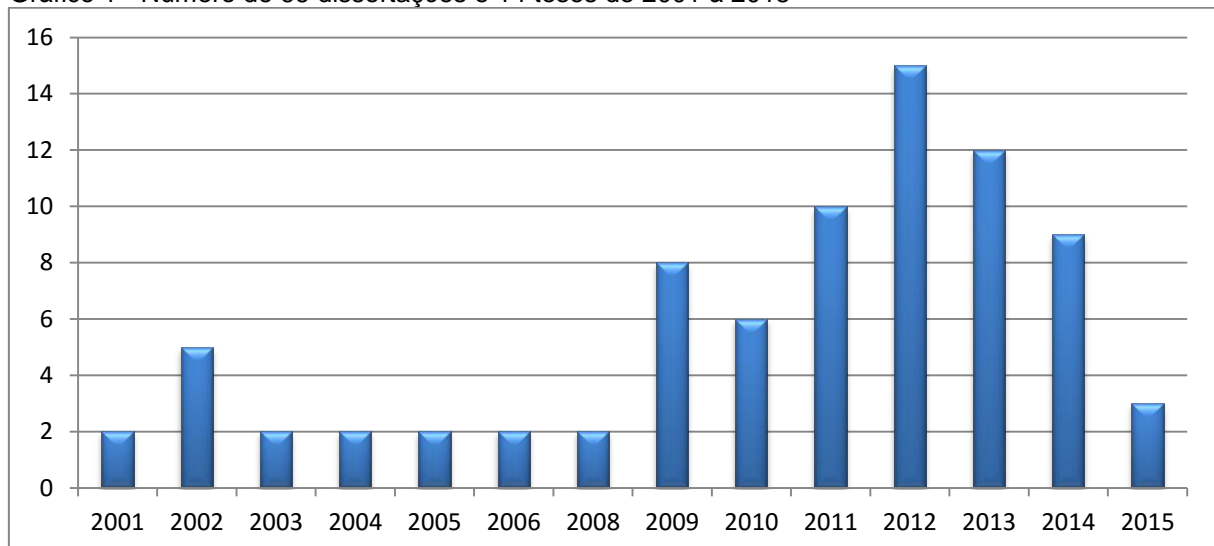
A quinta tese encontrada no BDTD pretendeu fazer um estudo qualitativo em duas salas do INES, para pesquisar a educação bilíngue em aulas de Matemática dentro de uma proposta de Letramento (COUTINHO, 2015, p. 4).

A sexta tese encontrada no BDTD apresenta um estudo reflexivo sobre a diferença cultural da pessoa surda e consonância com a proposta do ensino bilíngue para surdos, o currículo e os pressupostos políticos que permeiam essa temática (MACHADO, 2009, p. 4).

A plataforma de teses e dissertações da CAPES apresentou resultados correspondentes às palavras: Surdo, escola bilíngue (7 dissertações e 1 tese); a plataforma da USP apresentou resultados à palavra: surdo (18 dissertações e 0 teses); a plataforma da UFRGS apresentou resultados às palavras: surdo, bilíngue (30 dissertações e 6 teses). Entre as teses e dissertações foram analisados o total de 80 resumos, destes houve uma análise mais aprofundada de 21 resumos, por conversar mais especificamente com a temática da presente pesquisa.

Para melhor ilustrar a divisão de trabalhos de 2001 à 2015, segue o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Número de 66 dissertações e 14 teses de 2001 à 2015



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Diante da análise dos resumos, foi possível notar um elevado avanço nas pesquisas na área de 2001 à 2015, principalmente de 2009 à 2014. Possivelmente esses avanços se deram devido as conquistas legais por parte da comunidade surda, como por exemplo a Lei nº 10.436/2002, de 24 de abril de 2002, cuja

proposição legítima a Libras como a primeira língua e a regulamentação à partir do decreto Federal nº 5.626/2005, designando a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos superiores de licenciatura e fonoaudiologia. Em 2002 foram 3 trabalhos localizados à mais que 2001 e 2012 foram o maior número de trabalhos localizados, 15 trabalhos, sendo 5 deles em estudos sobre formação de professores com base aos estudos bilíngues para pessoas surdas, 2 sobre aspectos indenitários da pessoa surda em consonância com aspectos bilíngues e biculturais das pessoas surdas. Demonstrando uma maior preocupação com a questão indenitária, linguística e cultural no processo de ensino da comunidade surda.

A “legislação assenta que a educação de surdos deve ser bilíngue, o que exige profissionais com formação para esse contexto educacional, dentre os quais, necessariamente, o professor de português-por-escrito como segunda língua” (SOARES, R., 2013, p. 7). Nessa linha de raciocínio, 49 dos trabalhos concentrou-se no aspecto linguístico do processo de aprendizagem dos(as) alunos surdos com a L1 e a L2, no processo de alfabetização, ensino fundamental e médio, sendo o penúltimo grupo, dentre os supracitados, o mais pesquisado.

Na literatura citada nas pesquisas localizadas, os autores de base teórica nos estudos sobre a comunidade dos surdos mais citados foram estudiosos na área dos conhecimentos sobre a visão sócio-antropológica do surdo, a exemplo de Carlos Skliar (2005), Cavalcanti (1999), Geraldi (2003), Quadros (1997, 2008), Mazzotta (2005), Cristina Lacerda (1996, 2000, 2009, 2011), Lodi e Mendes (1995).

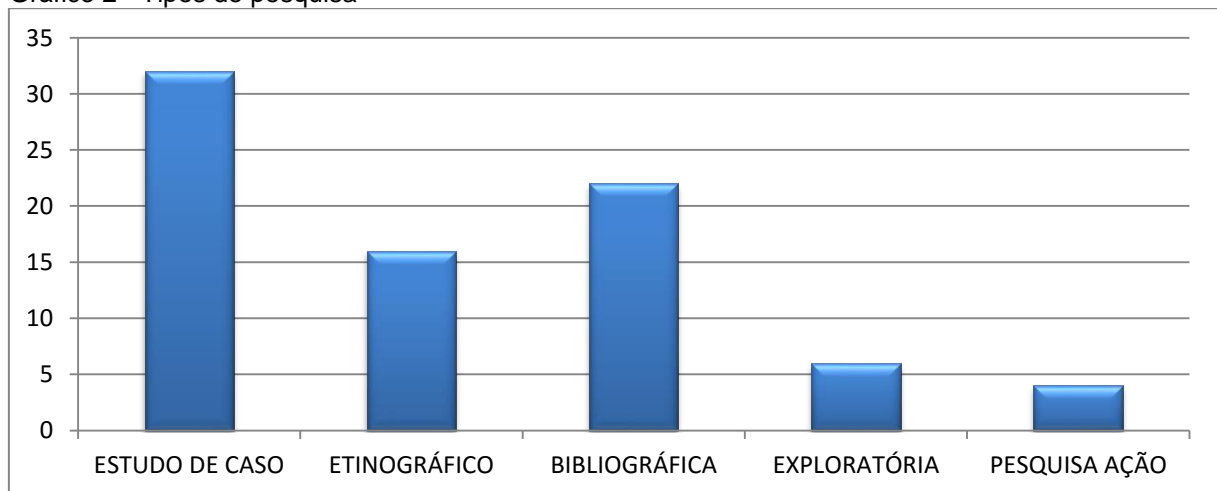
Em se tratando do pensamento sócio-histórico Vygotsky (1997 e 2000), Luria e Leontiev aparecem como referência. Além desses construtos, o pensamento sistêmico com base em Gregory Bateson e Humberto Maturana; na área da linguística aplicada Moita Lopes (2006), Signorini (1998), Paschoal e Celani (1992) Adam (2008), Fávero e Koch (1988), Koch (1989), Koch e Travaglia (1989), Koch (1990, 2002), Marcuschi (2008) apoia o bilinguismo; Ferreiro e Teberosky (1991), à luz da Psicogênese da Língua Escrita para crianças surdas também integram o quadro teórico localizado. No campo da Linguística Cognitiva, referente ao uso de metáforas no discurso cotidiano aparecem (LAKOFF; JOHNSON, 1980; OAKLEY, 2005; TALMY, 2000); Fernando Capovilla; Grannier, 2007. Já no campo dos Estudos Culturais tem-se os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2005) e, por fim, tratando de questões relacionadas ao discurso e relações de poder, Michel Foucault foi o teórico mais citado (2006, 2008, 2010, 2012, 2013).

Em relação aos tipos de pesquisas desenvolvidas pelos trabalhos analisados, constatamos que o estudo de caso esteve em maior recorrência, utilizado como tipo de pesquisa por 32 trabalhos conforme gráfico 2 a seguir.

Ademais, o lócus de pesquisa predominou os espaços escolares (público e privado), em instituições de ensino superior.

A ideia defendida por mais da metade dos resumos dos trabalhos encontrados nas plataformas citadas encontra-se na proposta bilíngue. Como tal, sugere a inserção de escolas, salas bilíngues, ou apresentação de vivências positivas da perspectiva educacional bilíngue, compreendendo o surdo no aspecto bicultural e bilíngue. Entretanto, 8 pesquisas que defende a perspectiva da inclusão de alunos surdos na proposta inclusiva, ou seja matriculados em escolas regulares com intérpretes e professores com formação específica para o público.

Gráfico 2 - Tipos de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Em 63 dos trabalhos localizados, foi anunciado que iria apresentar um pouco da história das pessoas surdas, como elas foram vistas e tratadas ao longo dos anos, com um recorte específico na educação, expressando o quanto o processo sócio-histórico é relevante na compreensão das características e especificidades culturais da comunidade surda para o processo analítico de uma pesquisa que trabalhe com a temática da cultura dos surdos e suas interfaces.

Em pesquisas de 2005 a 2011 que tem como tema escolas bilíngues, foi visível em 12 trabalhos localizados, o descontentamento diante da ausência da efetiva proposta inclusiva, bilíngue no campo de pesquisa. Segundo estes trabalhos, o processo de aprendizagem em escolas e salas ditas bilíngues/inclusivas para

surdos(as) era contraditório com a real proposta curricular e abordagem bilíngue para pessoas surdas. Foram enumerados motivos no campo da formação dos profissionais da área da educação e desarticulação da prática com a proposta inclusiva educacional.

Ainda na perspectiva de abordagens dos trabalhos, 6 estudos que apresentaram experiências escolares que exercem a proposta educacional bilíngue com a Libras de forma positiva. Tais estudos concentram-se nas pesquisas feitas de 2012 à 2015, havendo por consequência a grande popularização sobre a temática no campo da educação e pela cobrança expressiva da comunidade surda nos órgãos públicos representantes da educação.

Nos trabalhos levantados, percebemos que a maioria (32 trabalhos localizados) adotam como tipo de pesquisa o estudo de caso. Ademais, identificamos mais da metade discute a proposta da educação bilíngue/inclusiva para pessoas surdas tratando-a como a proposta mais indicada para a educação da comunidade surda. Esta proposta, por sua vez, conversa com as dimensões linguísticas e culturais, construindo um espaço harmonioso para o processo de aquisição de conhecimentos diversos, considerando, dialogicamente, o contexto e o cotidiano de cada pessoa surda.

3 CAMINHANDO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Para uma melhor compreensão sobre a pessoa surda é importante conhecer a cultura e o processo sócio histórico que os mesmos vivenciaram até os dias atuais, “faz-se necessária uma descrição da história da pessoa surda para contextualizar as práticas educacionais e clínicas vigentes no momento” (GOLDFELD, 2002, p. 27).

Nos tempos mais remotos da antiguidade, mais precisamente no século XV, os surdos eram vistos como sujeitos diferentes, à margem do que a sociedade concebia, por esse motivo muitos deles foram abandonados ou sacrificados. No século XVI, essa visão passa por uma pequena alteração quando começam a surgir pessoas envolvidas na área de estudo da pessoa surda. Segundo Goldfeld (2002), na Espanha, um monge beneditino chamado Pedro Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia para educação de surdos, assim como criou uma escola para surdos. Outra figura muito importante na história da educação dos surdos foi o abade Charles Michel de L'Épée, o mesmo criou o “Sinais Metódicos”. Segundo Lacerda (1998, p. [68]), esse método é “apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a este método que tornava sua estrutura mais próxima à do francês”. Segundo Goldfeld (2002), L'Épée transformou sua casa em uma escola para surdos.

Para Goldfeld (2002), o século XVIII foi um período muito positivo para os avanços da educação de pessoas surdas, sendo criadas mais escolas para surdos, o que possibilitou aos mesmos aprenderem diversas áreas da ciência utilizando a língua de sinais. Goldfeld (2002) expressa que o francês Ernest Huet chegou ao Brasil em 1855, professor surdo trazido pelo imperador D. Pedro II, tendo como função lecionar para crianças surdas da alta sociedade. Dando sequência à ordem de avanços, em 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

A partir do ano de 1860, a abordagem conhecida como oralista começa a ganhar força, segundo Lacerda (1998, p. [69]):

Heinicke é considerado o fundador do oralismo e de uma metodologia que ficou conhecida como o ‘método alemão’. Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la.

Nesse contexto é realizado entre 6 e 11 de setembro de 1880 o Congresso Internacional de Educadores de Surdos que ocorreu em Milão. O uso do oralismo ganhou vez no lugar da língua de sinais, esta por sua vez foi proibida de ser ensinada, conforme o que nos diz Lacerda (1998, p. [70]):

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era freqüente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

O resultado da votação de Milão repercutiu pelo mundo todo, segundo Lacerda (1998), colocando essa abordagem oral como inquestionável por muitos durante quase um século. Foi por esse motivo que no começo do século XX a educação dos surdos estagnou. Goldfeld (2002, p. 34) expõe que: “o Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva [...] , o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção a normalidades à ‘não-surdo’”. Nesse contexto, aspectos educacionais são substituídos pela reabilitação, a escola passa a trabalhar com a reabilitação da criança surda.

Na década de 1970, segundo Goldfeld (2002), após a publicação do artigo “SignLanguageStructure: Na Outlineofthe Visual Communication System ofthe American Deaf” de William Stokoe, que defendia a língua de sinais argumentando que ela possui as mesmas características de qualquer outra língua, houve muitos estudos e pesquisas nessa área do conhecimento. Outro estudo que se destaca é o de Dorothy Schifflet, mãe e professora de uma pessoa surda. Ela desenvolveu uma abordagem que tinha como base a língua oral junto à língua de sinais, denominada de “Abordagem Total”, dando origem assim a abordagem da Comunicação Total. Assim definida por Vasconcelos (2006, p. 29):

A metodologia aplicada a esta filosofia educacional de Comunicação Total busca a integração do surdo através da aceitação da sua diferença [...] que tem por linha condutora a comunicação da forma mais eficiente possível. Desta forma, procura desenvolver todas as capacidades de comunicação da criança: a fala, a audição, a leitura, os sinais, a mímica, etc. cujo princípio é a liberdade de expressão para adquirir segurança em si mesmo.

Vasconcelos (2006) aborda que por conta dos estudos sobre a valorização da língua natural, como fator cultural nasce a proposta bilíngue em meados da década de 90. Segundo a autora, tal proposta visa o contato do surdo com duas línguas dentro da especificidade cultural da pessoa surda:

[...] espera-se que as comunidades de surdos sejam bilíngues: falem a língua portuguesa, utilizada nas escolas e nas comunidades ouvintes; e a LIBRAS, com os outros surdos na sua comunidade ou com ouvintes usuários dela (VASCONCELOS, 2006, p. 30).

Assim, o conceito mais importante que a abordagem bilíngue traz segundo Goldfeld (2002) é que os surdos não precisam ter uma vida igual aos ouvintes, ou seja, eles podem assumir sua identidade de surdo, ter o direito de formar uma comunidade com cultura e língua próprias, desprezando a visão de “cura da surdo” da abordagem do Oralismo. No Brasil, com os avanços políticos na luta da comunidade surda, a corrente bilíngue tem sido ponto de pauta principal (VASCONCELOS, 2006).

Podemos entender sobre as três abordagens citadas, a oralista, a abordagem total, e o bilinguismo, são linhas de pensamento diferentes. Segundo Vasconcelos (2006, p. 12) “na perspectiva oralista, que privilegiava o treino sistemático de terapia da fala nas escolas, contribuindo assim, para o fortalecimento da cultura ouvinte em detrimento da cultura surda,” já na Abordagem Total, chamada também de Comunicação Total segundo Vasconcelos (2006, p. 29) “a metodologia aplicada a esta filosofia educacional de Comunicação Total busca a integração do surdo através da aceitação da sua diferença”, ou seja, busca o desenvolvimento de todas as capacidades de comunicação da criança. E por fim a proposta Bilíngue, que segundo a mesma autora, busca atender o surdo em sua especificidade cultural, entender a língua em seu aspecto cultural, ou seja, cultura surda, a Libras como primeira língua e a segunda a língua portuguesa.

A história da Educação voltada para pessoas surdas no Brasil segundo Mazzotta (2005) tem início 1857, quando D. Pedro II através da Lei nº 839 fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. O francês Ernesto Huet e o seu irmão que lecionavam e dirigiam o Instituto. Mais tarde, cem anos após sua fundação, pela Lei N. 3.198, passa a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Segundo Vasconcelos (2006), a Educação de surdos

em Pernambuco tem início com a Fundação da primeira escola para surdos no estado, o Instituto Domingos Sávio, que foi extinto em 2005, por dificuldades financeiras. Em 1985 a Fundação da Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE), tendo como presidente Gilmar Lopes, surdo segundo a autora historicamente conhecido. A ASSPE nasceu em função de movimentos contra invisibilidade e negligência social para com os surdos que não condiziam com a “normativa padrão”.

A ASSPE segundo o site da instituição foi:

[...] fundada em 17 de outubro de 1985 com a denominação de CLUBE. ASSPE em Torre, Região Norte da cidade do Recife, onde tem sua sede e foro, é uma instituição de caráter educacional, esportiva, assistencial, sociocultural, recreativa, filantrópica, sem fins lucrativos. Com os movimentos iniciados pelos Surdos no Brasil o legado de nossa entidade está ligado à fundação das Associações de Surdos fundadas pelas lideranças Surdas, que inauguraram um novo capítulo nas relações políticas. Tem mais de 800 sócios que foram registrados desde 1985, atualmente tem aproximadamente 100 sócios ativos.

Ela possui um caráter beneficente, cultural, educativo, desportivo, de lazer, social e recreativo. Havendo como finalidade integrar pessoas surdas, prestando assistência social e cultural para todos associados na ASSPE, assim como estabelece convênios, realiza e participa de eventos dentro e fora da instituição.

A ASSPE também realiza atividades sociais, promovendo festas, reuniões, viagens, atividades culturais, esportivas, torneios, campeonatos (âmbito nacional e internacional), patrocina e gera intercâmbio social e cultural com entidades do Brasil e do exterior, enfim, atividades de entretenimento com a finalidade de promover uma maior interação entre os associados.

A ASSPE luta pela promoção em todas as esferas do poder público, pela inserção das pessoas surdas na sociedade, assim como fazer o trabalho de conscientização da comunidade sobre as reais potencialidades e limitações da pessoa surda. É denominado Centro, tendo em vista a diversidade de propostas e parcerias, o que amplia a oferta de possibilidades pela Comunidade Surda. A ASSPE faz um trabalho de formação, informação e conscientização dos surdos, a fim de que eles se tornem de forma efetiva militantes da entidade e do movimento da pessoa surda, enfatizando o direito do uso da LIBRAS, oferecendo assim curso de LIBRAS, na modalidade: básico, intermediário e avançado. Existe uma importância para a instituição levar a LIBRAS para as pessoas surdas que ainda não tiveram a

aquisição dela, sua língua materna há tanto tempo negligenciada como língua e como direito de uso pelas pessoas surdas. E levar a LIBRAS para toda sociedade que tem interesse.

Vasconcelos (2006) expressa que em Pernambuco, a ASSPE junto com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) tiveram destaque por impulsionar a participação dos surdos em todas as instâncias da sociedade. No Estado de Pernambuco a Lei Nº 11.686 de 18 de Outubro de 1999, reconheceu oficialmente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na Rede Pública de Ensino para Surdos. A importância desse reconhecimento da Libras como língua oficial para a comunidade surda é enorme, pois segundo Lodi e Lacerda (2009, p. 13):

É a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também pela linguagem e na linguagem que os conhecimentos são construídos, pois ao partilhar um sistema de signos constitutivos de uma língua, estes sujeitos podem, além de desenvolver uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento.

As autoras expressam a importância da língua para além da comunicação, ou seja, uma compreensão das cadeias de sentidos construídas nas nossas interações sociais e culturais, apresentando a língua e linguagem como meios fundamentais para a interação do ser humano.

Segundo Vasconcelos (2006) na área metropolitana de Recife e em algumas cidades do interior, em 1990, foi criado minicentros de Educação Especial. Mendes, E. (2006), aborda que a educação especial no Brasil tem acontecido de forma independente dos movimentos da educação regular, pois o desafio agora é identificar uma forma de construir uma escola pública com qualidade e que respeite as especificidades de todos. No momento, segundo este autor o que percebemos é um paradoxo na educação especial e inclusiva no Brasil, já que:

As mazelas da educação especial brasileira [...] não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da

predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população; uma tendência à privatização (considerando que grande parte das matrículas continua concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente (MENDES, E., 2006, p. 397).

Esse contexto apresenta o quanto as políticas educacionais do Brasil precisam sofrer modificações, a nosso ver, o Estado precisa se posicionar mais em relações ao descaso com as pessoas com deficiência, sobretudo no processo educacional. O movimento da inclusão segundo Lodi e Lacerda (2009) tem por objetivo assegurar a todos os estudantes matrícula na escola regular desde o início da escolarização, independentemente da sua classe social, etnia, gênero ou deficiência. Porém as autoras dizem que essa inclusão quando pensada para o aluno surdo:

Precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito a sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece ser fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados na experiência em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdo, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional (LODI; LACERDA, 2009, p. 15).

As autoras não demonstraram ser contra a inclusão, porém esperam que ela seja feita de forma a respeitar a condição sociolinguística da pessoa surda, as mesmas argumentam que mesmo com a presença do intérprete da Libras em sala de aula, não é suficiente para contemplar com eficácia a proposta inclusiva, pois:

Embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, apenas a presença desta língua não é garantia de que ele aprenda facilmente os conteúdos (LODI; LACERDA, 2009, p. 16).

Existe um hiato, segundo essas autoras, em relação à proposta inclusiva e a realidade, as propostas impostas pelo poder público, muitas vezes, são de forma arbitrária, de fora para dentro da escola, podendo causar nas escolas uma grande insatisfação, por conta da falta de formação dos profissionais da escola, pela falta de

estrutura e pela falta de sintonia entre o governo central e a educação. Nesse aspecto Beyer (2005) aponta que existem dois caminhos, a estagnação e a volta de práticas segregadora ou um repensar de um projeto pedagógico diferenciado e necessário que se adeque a cultura, a realidade sociolinguística, e aos aspectos socioeducacionais para uma real transformação para toda a sociedade.

Essa mudança Skliar (2005) expressa ser através da educação bilíngue, pois é através dela que a pessoa surda terá contato direto com a Libras para o processo de aprendizagem com outros conhecimentos, havendo a aquisição da segunda língua, língua portuguesa, ao ponto que se respeite o processo de aquisição da primeira (Libras), ou seja, é a forma mais coerente para se efetivar uma proposta de inclusão para surdos, compreendendo sua especificidade linguística bilíngue e sua especificidade bicultural, porém Skliar (2005, p. 8) aborda que é:

[...] imprecidível assinalar que a divulgação dos modelos denominados de educação bilíngue e bicultural, e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas do surdo, se constituem como os elementos mais significativos. Porém, o abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas sócio-culturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional.

Skliar (2005) nos expõe que apesar dos avanços há muito o que se pensar a partir desta proposta de educação bilíngue, como bem mostrou os trabalhos apresentados no primeiro tópico do presente trabalho, mesmo quando existem salas bilíngues, e aceitam a proposta bilíngue, elas só vão ser efetivas quando aspectos linguísticos da especificidade cultural da pessoa surda for pensando em uma práxis, que alcance a perspectiva bicultural emancipatoriamente, ou seja, que a cultura da comunidade surda, seja pensada de forma não hierárquica pelos olhos da cultura ouvinte neste processo da proposta bilíngue nas escolas. Sá (2011, p. 18-19, grifo do autor), aborda que:

[...] a escola bilíngue específica para surdos, tem seu valor ampliado pelo fato de que **é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural** favorável a aquisição da língua de sinais em idade precoce (principalmente considerando que mais de 95% dos surdos são filhos de ouvintes).

A escola bilíngue para surdos contribuiria para sanar um grande déficit do atraso da aquisição da língua materna, com características espaço-visual, além da interação com a cultura da comunidade surda, contribuindo para compreensão e aquisição da Libras, estabelecendo sentido, significante e significado para os sinais, as expressões, a comunicação ao todo.

Esta proposta conversa com a proposta inclusiva, uma está para outra e não o contrário, “[...] a defesa pela escola bilíngue ou pela classe bilíngue específica de surdos **não significa oposição ao princípio da inclusão**” (SÁ, 2011, p. 19, grifo do autor). A proposta de escolas/salas bilíngues encontra-se defendida por direito através da Lei da lei 10.436 de 2002, que legitima a Libras como forma de comunicação oficial com estrutura gramatical própria, um sistema linguístico organizado, sistematizado, com suas complexidades linguísticas que conversam com a comunidades de pessoas surdas do Brasil. A referida Lei foi regulamentada no Brasil pelo Decreto 5.626/2005, que segundo Sá (2011, p. 36), trouxe três pontos fundamentais para a comunidade surda:

a) suas experiências visuais, b) sua cultura, e c) a língua de sinais. Esse Decreto é importante para a compreensão da problemática educacional dos surdos porque define ‘pessoa surda’ e, diferentemente, traz outra definição para a pessoa com ‘deficiência auditiva’. Diz: considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz.

Pontuando elementos fundamentais para a construção de um espaço que possibilite a construção de identidade e inclusão.

Apesar da Escola Bilíngue ser a melhor proposta para a vivência integral com a comunidade surda, segundo os estudiosos da área, visto que ela teria um currículos pensado para o processo de aprendizagem para surdos(as), da Educação Infantil até ensino profissionalizante, no Artigo 22º do Decreto 5626/05 expõe que:

[...] ‘escolas’ e ‘classe’ já considerando que, em algumas localidades é possível classes específicas, mas não é possível formar escolas específicas, dado que o número de surdos pode ser irrisório naquela localidade (SÁ, 2011, p. 37).

Mas deve-se respeitar o direito de escolha por parte dos estudantes surdos, pois:

[...] o que prescreve a Lei é que pessoas ouvintes podem estudar em escolas e classes específicas para surdos, tal como as pessoas surdas podem estudar em escolas e classes específicas para ouvintes. É questão de opção. Mas, quando alguém opta, sabe claramente qual língua será a língua de instrução [...] **o problema está em não se possibilitar a opção por escolas e classes específicas para surdos, em flagrante descumprimento ao espírito da Lei** (SÁ, 2011, p. 39, grifo do nosso).

A lei é flexível para os processos de adaptação para com ela, em relação as escolas bilíngues e criação de salas bilíngues, porém é necessário para haver uma inclusão de alunos e alunas surdo(as), uma construção de um currículo pensado para estes alunos, contextualizado com vivência cultural das pessoas surdas, a prioridade de aprendizagem da L1 primeiro (inclusive nos processos de avaliação) voltadas para o processo de aprendizagem da pessoa surda, dentro das suas especificidades em consonância com a Lei:

A 'melhor' escola para os surdos é a escola que lhes dá acesso, permanência e sucesso educacional, é aquela na qual eles podem reconstruir seu próprio processo educacional; é aquela que possibilita trocas culturais e o fortalecimento do discurso dos surdos; é aquela na qual as comunidades surdas manifestam sua própria produção cultural e suas próprias formas de ver o mundo. Minha defesa pela escola/classe específica para surdos é o entendimento de que **estes itens não poderão acontecer com naturalidade numa escola onde os surdos são minoria, onde a definição do surdo se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas** (SÁ, 2011, p. 55. Grifo do autor).

3.1 ESTUDOS SOCIOINTERACIONISTAS

Trataremos neste subtópico sobre a teoria sociointeracionista com intuito de relacioná-la a questões da aquisição da linguagem e consequências (cognitivas, sociais, emocionais) do seu atraso sofrido pela pessoa surda.⁴ Vygotsky foi precursor da teoria sociointeracionista e também

[...] via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa 'Uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia'. [...] Um ponto central desses métodos é que 'todos os fenômenos sejam estudados como processo em movimento e em mudança'. [...] mudanças

⁴ Neste presente trabalho foi utilizado quatro livros de Vygotsky/Vigotski, sendo um deles digital, havendo duas formas da escrita do nome do referido autor: Vygotsky Vigotski A escolha pela forma da escrita do nome Vygotsky/Vigotski seguirá de acordo com o referencial do texto/livro que está sendo citado.

históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na 'natureza humana' (consciência e comportamento) (VIGOTSKI, 2007, p. 25).

Vigotski (2007) acreditava que os seres humanos compartilham signos, contribuindo para a construção de significados ⁵generalizantes, influenciando sua relação com ambiente, assim como, através desse ambiente, modifica seu comportamento. Para este autor os seres humanos só podem ser compreendidos através das relações sociais, em uma visão holística do ser, ou seja, seu desenvolvimento sociocultural, não podendo analisá-lo fora do ambiente, sua comunidade, hábito, língua, linguagem. Na teoria sociointeracionista a língua é fundamental, é bem mais que uma auxiliar do pensamento, é um instrumento cultural. Para Vigotski (2011) a unidade do conhecimento se encontra entre o homem e o meio ambiente de uma forma dialética.

Segundo Vigotski (2011, p. 863) existem:

Caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.

Vigotski (2011, p. 864) apresentava que o sentido da palavra social dentro dos seus estudos era amplo, no primeiro momento significava “tudo o que é cultura é social”, ou seja, a cultura é produto da vida em sociedade e a atividade social do ser humano, ser em sociedade, por esta forma, havendo algum problema no processo do desenvolvimento cultural, já remete este problema para o campo do desenvolvimento social do indivíduo. Pois segundo Vigotski (2011, p. 864) “signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social”. É através dos signos e significados que os seres humanos constroem sentidos para as coisas em seu entorno contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

⁵ Generalização segundo Vigotski (2009, p. 83) “Em qualquer idade, um conceito encarnado numa palavra representa um ato de generalização. Mas o significado das palavras evolui e, quando a criança aprende uma nova palavra, o seu desenvolvimento mal começou: a princípio a palavra é uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve é substituída por generalizações de tipo cada vez mais elevado — processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos.”

Segundo Quadros (1997) o processo de aquisição da Libras é semelhante ao processo de aquisição da língua oral, a autora divide esses estágios em: período pré-linguístico, Estágio de um sinal/palavra, estágio das primeiras combinações, estágio das múltiplas combinações. O período pré-linguístico é marcado pelo primeiro balbuciar das crianças (surdas ou ouvintes).

As semelhanças encontradas nas duas formas de balbuciar sugere haver no ser humano uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço visual (QUADROS, 1997, p. 71).

Conforme Quadros (1997, p. 71) o estágio de um sinal/palavras:

As crianças surdas com menos de um ano , assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas. Mas quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso da apontação desaparece [...] nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicial gestual (pré-linguística) para vizualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguística).

O Estágio das primeiras combinações segundo Quadros (1997) inicia aproximadamente aos dois anos de idade da criança surda, ocorre *erro* de reversão pronominal, a criança surda começam a usar a pontuação direcionada ao seu interlocutor com intenção de referir a si própria, pois apesar da relação forma e significado da pontuação, a compreensão dos pronomes não fica clara para as crianças surdas dentro do processo de aquisição da Libras. O Estágio de Múltiplas Combinações ocorre próximo aos dois anos a três anos de idade da criança surda, surgindo uma explosão de vocabulários:

[...] nesse período ocorre distinções derivacionais (por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR). As crianças começam a usar formas idiossincráticas para diferenciar nomes e verbos. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirida por volta dos cinco anos (QUADRO, 1997, p. 74).

Nesses períodos as crianças seguem os desenvolvimentos linguísticos e cognitivos quando estimulados, desta forma Quadros (1997) reforça que existe uma grande diferença entre crianças que tem o contato tardio com a Libras e crianças que foram estimuladas para este processo de aquisição da Libras desde cedo, como

é o caso de crianças surdas com pais surdos ou pais ouvintes que falam através da Libras.

Na perspectiva teórica metodológica de análise usada nesse estudo percebemos que entender os processos cognitivos de ensino e aprendizagem exige uma reflexão sobre a produção da identidade da cultura surda. Para tanto, trabalharemos os processos de produção de identidades em diálogo com os Estudos Culturais, os Estudos da cultura dos Surdos, suas interfaces com os processos de produção da identidade, da diferença e da comunidade surda.

As pessoas naturalmente convivem em sociedade interagindo socialmente, com isso Vygotsky (2008) apresenta que esta interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do ser humano. Goldfeld (2002, p. 55-56) completa essa linha de pensamento expressando que:

Vygotsky encontrou no significado da palavra a unidade pertencente tanto ao pensamento quanto a linguagem. É no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem e formam o pensamento linguístico [...] a linguagem possui, além da função comunicativa a função de construir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segundo Vygotsky, segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo.

Dessa forma o atraso na aquisição da linguagem, segundo o autor, causa possíveis déficits às relações sociais e linguísticas. O contato tardio com uma língua pela pessoa surda causam alguns problemas, levando a mesma a ter dificuldades em internalizar conceitos abstratos, segundo Goldfeld (2002, p. 57) “a aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a Libras na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão total desse quadro”. Por conta desses fatores citados, os surdos que não adquirem a língua apresentam dificuldades para interpretar os diversos contextos do seu entorno, já que o seu pensamento não foi incentivado pela linguagem no seu cotidiano, por esse motivo o surdo é visto muitas vezes como incapaz intelectualmente, por conta da falta de compreensão perante grande parte da sociedade (GOLDFELD, 2002). Goldfeld (2002, p. 60) aborda que:

[...] toda a cognição passa a ser determinada pela linguagem, e sendo esta influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, conclui que todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo.

O fator de comunicação principal para a pessoa surda é a linguagem, evitando o estado de isolamento da comunidade da pessoa surda por parte do indivíduo surdo:

[...] a interação passa a ser o meio mais significativo na produção do sentido. [...] o sentido do enunciado é concreto, 'tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um sentido'. O sentido é único, não renovável, individual e expressa a situação histórica, cultural e ideológica no momento do enunciado. Portanto, o enunciado 'ser surdo' expressa sentidos diferentes em cada momento de interlocução. não depende apenas dos aspectos lingüísticos, mas também do contexto em que ocorre (SILVA, V., 2008, p. 94-95).

Segundo Goldfeld (2002; VYGOTSKY, 1997 apud BEYER, 2005) a língua de sinais é a forma de comunicação preferencial para a pessoa surda, porém não descartando outras formas de comunicação, o importante é que através da circularidade comunicativa a pessoa surda consiga se desenvolver e interagir socialmente. Pois a substância da língua segundo Bakhtin (2006, p. 125):

[...] não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Lodi e Lacerda (2009, p. 13) abordam que:

[...] a linguagem assume papel central na constituição dos sujeitos, pois os indivíduos constituem-se na interação das formas culturais da atividade, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de agir e pensar.

O principal papel da linguagem é o de "consolidar e emergir" a participação do sujeito nas relações sociais, na cultura, na interação social. E também é muito importante o enunciado que:

[...] é produto da interação de sujeitos socialmente organizados, sendo o diálogo a sua forma mais importante. O diálogo transcende a comunicação sinalizada. O diálogo permite todas as formas de comunicação visual-espacial, cujo sinal se orienta em função do interlocutor. O sinal é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ele serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade. 'A palavra é uma espécie de

ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor'. É na interação locutor e interlocutor que a língua vive e evolui historicamente. Em Bakhtin, a língua é vista a partir de uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. Dessa forma, os enunciados só podem ser ressignificados na interação locutor e interlocutor (BAKHTIN,1992 apud QUADROS, 2008, p. 95).

Os problemas da educação voltada para pessoas surdas são consequentes de questões socioculturais e linguísticas, segundo Vigotski (2008) a educação deve ter como foco a diminuição desses problemas. Goldfeld (2002) aborda que é necessário que a comunidade perceba que o que é considerado normal para algumas pessoas não precisa ser compartilhado por todas. Nesta linha de pensamento, Vygotsky (1997) acreditava que a ideia de deficiência “defectologia” terminaria e que os surdos e cegos seriam considerados apenas surdos e cegos e não deficientes ou anormais.

Goldfeld (2002) traz como exemplo um caso de uma ilha em Massachusetts “caso de Marthas Vineyard” que por conta de uma mutação genética quase todos da ilha tinham pessoas surdas na família, dessa forma, todos da ilha aprenderam a língua de sinais, a convivência dos mesmos eram desprovidas de preconceito, pois segundo o autor os moradores da ilha não viam os surdos como deficientes ou estranhos à sociedade. Diante disto a mesma aborda que:

A situação atual dos surdos, a discriminação e a marginalização, ocorre devido a características culturais de nossa sociedade que podem ser modificadas com o crescimento, não em nível quantitativo como ocorreu em Marthas Vineyard, mas qualitativo da comunidade surda, aliada a uma mudança de visão da maioria ouvinte, como acreditava Vygotsky (GOLDFELD, 2002, p. 83).

Beyer (2005) expressa que Vygotsky defende a ideia de que a educação deve antecipar os ritmos evolutivos da criança e atuar junto às competências de maior emergência. A expressão “circularidade comunicativa” diz muito sobre a raiz da questão, a comunicação, a troca de informações, a socialização das ideias e descobertas (BEYER, 2005). Vygotsky (2008) expressa que o processo de desenvolvimento cognitivo está relacionado com dialética existente do indivíduo com o meio em que vive, construindo conceitos, significados que vão mudando ao longo tempo. O processo de desenvolvimento cognitivo da criança tem base na construção

dos conceitos dentro de um processo de generalização, para assim haver a comunicação:

[...] a comunicação real exige o significado — isto é, a generalização — tanto quanto os signos. Segundo a penetrante descrição de Edward Sapir, o mundo da experiência tem que ser extremamente simplificado e generalizado antes de poder ser traduzido em símbolos. [...] a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizadora, que constitui um estágio avançado da gênese do significado das palavras. As formas mais elevadas do intercâmbio humano só são possíveis porque o pensamento do homem, reflete a atualidade conceitualizada (VYGOTSKY, 2007, p. 7-8).

Quando é privada uma pessoa dessa dialética causa muitas vezes atrasos no desenvolvimento cognitivo, piorando o quadro quando a pessoa é adulta. A privação do diálogo, da socialização de pensamento pode prejudicar intelectualmente o indivíduo. Comprometendo-o na construção de identidade. Aqui compreendemos identidade como:

o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar' As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 1992, p. 111-112).

Neste caso, a construção identitária da pessoa surda é construída através da língua, a Libras (L1) e o processo de interação com a comunidade dos surdos (as).

[...] nossa cultura, moldam a nossa identidade que vamos tecendo a nossa identificação dos surdos. Vale a afirmação [...] 'todos nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais' (HALL, 2003, p: 83 apud PERLIN; STROBEL, 2008, p. 23).

O processo de aprendizagem da L1 para o jovem e adulto surdo (a) deve ser a prioridade no processo de aprendizagem, pois a/o estudante surda(o) que já está inserido na sociedade, porém não de forma efetiva, por não possuir sua língua materna (Libras) possui muitas dificuldades na compreensão e interação social. Ao chegar na modalidade de ensino da EJA a/o estudante surda(o) conversa com várias experiências, identidades em construção em conflito. Primeiro o indivíduo com

os primeiros contatos com a língua materna, segundo o direito de entrar ou voltar para o espaço escolar, carregado de estereótipos, muitas vezes pejorativos. Existe o conflito nas relações geracionais, de gênero, étnicas. Um espaço onde se encontram múltiplas identidades. Conhecer sobre a educação de jovens e adultos, nas suas especificidades e construção identitária, requer se debruçar sobre as especificidades do seu público, os jovens e adultos excluídos da escola regular por questões econômicas, sociais e culturais.

Existem três especificidades que contribuem para a definição do lugar social dos educandos da EJA. São elas: “a condição de não criança, a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais” (FONSECA, 2002 apud GOMES, 2007, p. 161).

A condição de não criança reflete-se diretamente no acesso do aluno ao sistema educacional e às práticas escolares. Nestas práticas ainda é possível encontrar estudantes com idade acima de 14 anos frequentando turmas para crianças, sendo algumas vezes constrangidos e excluídos pelos outros alunos ou, ainda, turmas de jovens e adultos utilizando livros direcionados às crianças e professores com práticas que infantilizam esses estudantes. Tal infantilização tende a gerar atitudes de resistência, pois os educandos adultos veem-se negados em suas características de faixa etária (FANTINATO, 2004 apud GOMES, 2007).

A condição de excluído da escola está relacionada aos fatores que levam o aluno da EJA a desistir da mesma, sejam estes externos (sociais, econômicos) ou mesmo os que são gerados no próprio contexto escolar, mediante práticas pedagógicas excludentes, que provocam o insucesso do aluno, levando-o a sentir-se culpado por isto.

A condição de “excluídos da escola regular” (OLIVEIRA, T., 1999 apud GOMES, 2007, p. 54) implica pensar: primeiro, na adequação da escola para um grupo que não é ‘alvo original’ da instituição, ou seja, os currículos, os programas e os métodos de ensino, originalmente, não foram concebidos para os jovens e adultos, mas para crianças e adolescentes com trajetória escolar em idade considerada regular. Segundo Oliveira, T. (1999), a escola tem regras específicas, que todos nela envolvidos devem saber usar e seguir.

Aqueles que não entram nos parâmetros da escola acabam por ‘abandonar’ a mesma, pois ‘muitas vezes a linguagem escolar mostra ser o maior

obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo (RIBEIRO 1998, p. 21).

A condição de membros de determinados grupos culturais refere-se à especificidade sociocultural do alunado da EJA, essa diversidade de vivência e experiência faz desse estudante alguém pertencente a uma cultura, de um conhecimento, este conhecimento que deve ser valorizado e respeitado no contexto escolar por todos educadores, essa especificidade no estudante surdo da EJA requer um debruçar maior ainda nas questões linguísticas e culturais que emergem nesse processo de aprendizagem.

Oliveira T. (1999, p. 61), em seu estudo intitulado “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”, discute o problema da homogeneidade e heterogeneidade cultural, o confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos. A autora chega à conclusão de que o público da EJA é homogêneo devido às três especificidades (a condição de não criança, a condição de excluído da escolar regular e a condição de membro de determinados grupos sociais) e heterogêneo, pois, os jovens e adultos que compõem este público podem pensar a respeito de um mesmo assunto de maneiras diferentes.

Outra especificidade do alunado da EJA é a sua inserção no mundo do trabalho e das relações sociais, envolvendo aqui a escola, que define diferentes modos, critérios, perspectivas e estratégias de produção do conhecimento. Compreender que os alunos da EJA se constituem como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo, o que pode ser percebido no trecho:

Se cada período de vida é suscetível de se identificar como uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar próprias são identificadas como papéis, atividades e relações de maior importância a partir do final da adolescência [...] A forma como esses dois fenômenos ocorrem e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais (OLIVEIRA, 1995 apud PALACIOS, 1999, p. 55).

O educador da EJA desempenha um papel fundamental dentro dessa especificidade, que é o de mediar à construção do conhecimento socialmente produzido junto ao seu aluno, construir com ele o conhecimento do seu meio social

relacionado com o conhecimento científico de modo que tenha sentido para o aluno dessa modalidade de ensino, não só para suas práticas sociais, mas também para o desenvolvimento de seu senso crítico. Freire (1996, p. 48) aponta que:

Simplemente não pode chegar aos operários, urbanos ou camponeses, este de modo geral, imerso em um contexto colonial, quase umbilicalmente ligado ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção 'bancária', 'entregar-lhes' conhecimento.

Sendo assim, o educador da EJA não pode deixar de considerar as especificidades dos alunos dessa educação no processo de ensino e aprendizagem, evitando dessa forma, uma educação arbitrária e não significativa, fugindo do que Freire (1987, p. 41) chama de "educação bancária", quando os estudantes estão condicionados roboticamente a não questionar, apenas decorar o que está sendo depositado em suas mentes, "A educação 'bancária' [...] insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade". É necessário partir da perspectiva de que os alunos da EJA, por estarem inseridos no mundo do trabalho, e outras relações sociais, já possuem experiências que os caracterizam como indivíduos jovens e adultos, como já citado, sujeitos adultos não crianças. Nesse contexto:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades (em comparação a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999 apud GOMES, 2007, p. 60).

Tais especificidades citadas são apenas algumas que podemos destacar diante de muitas outras que adentram a prática pedagógica do educador e do alunado da EJA, como cita Lopes (2012, p. 3):

As condições sócio históricas de produção do aluno e do professor são de fundamental importância para compreensão da posição social em que se encontram, ou seja, o perfil de cada um como ser social no modo de

produção capitalista na sociedade contemporânea, para daí delinear a especificidade do trabalho do professor.

Conforme Lopes (2012), o educador necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio históricas do entorno da vida do alunado da EJA, para poder interagir e criar situações de ensino e aprendizagem que entrem em consonância com as necessidades e as especificidades desse público.

Nessa breve reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, há muito ainda a ser feito para que haja a efetivação do direito à educação de qualidade para todos, garantida pela já citada Constituição brasileira de 1988 (PEREIRA, D., 2007). Para efeitos do trabalho aqui apresentado, faz-se importante também tecer comentários sobre a Educação Especial, que também é uma modalidade de ensino que está presente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶. Na LDB, no capítulo V, artigo 58, da Lei das Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN), O artigo 58, da LDB, classifica educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No § 1º, do artigo 58, diz: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Nesse documento observamos uma ênfase no estudante com alguma deficiência, que viviam “esquecidos” pelo Sistema de Ensino, para atendimento escolar, com exceção das instituições especializadas neste atendimento, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

O artigo 59, também presente LDB, garante que os sistemas de ensino assegurarão o atendimento aos estudantes com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, ou seja, flexibilizar e adequar o currículo geral, tornando-o apropriado à especificidade de cada estudante contribuindo com o processo de aprendizagem. Todo esse apoio para os estudantes e professores, deve ser associado a uma reestruturação das escolas e das classes, para assim, estender a inclusão a um grande número de escolas. Vale ressaltar ainda que os artigos 60 e 61 da citada LDB apresenta que:

⁶ LDB : CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: **leitura crítico-compreensiva**: artigo a artigo. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

os órgãos normativos do sistema de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação especial, para fins de apoio técnico e financeiros pelo Poder Público (CARNEIRO, 2012, p. 35).

A Modalidade de Ensino da Educação Especial na mesma LDB Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, isso vale, segundo o documento para as modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional, incluído a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Além desses artigos da LDB, e a já citada importantíssima conquista da comunidade surda, a Lei 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que vêm regulamentar o uso da Libras como mais uma língua oficial brasileira, como forma de comunicação e expressão próprias e legítimas; e por fim, mas não menos importante em 2015 surgiu a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que garante e promove “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). As Leis e Decretos citados anteriormente provem das lutas e pressões das pessoas com deficiência, incluindo a comunidade surda, em grupos, movimentos sociais, associações articuladas, nas Escolas, Universidade, cravando seu espaço de direito, e esta luta tem como referencia também os Estudos Culturais, que contribui para o espaço de discussões e diálogos em amplos lugares:

Na verdade, os Estudos Culturais vêm sendo uma exigência do surdo que luta por seus direitos de acesso ao espaço da universidade, tanto na graduação como na pesquisa em pós -graduação, estimulando uma nova construção de identidade no espaço lingüístico/cultural na educação de surdos (SCHMITT, 2008, p. 103).

É através dos Estudos Culturais que as discussões de identidade, diferença,⁷ tradução e ⁸sutura entre surdo e surdo. Discutiremos melhor estes aspectos no próximo tópico.

3.2 ESTUDOS CULTURAIS DOS SURDOS: LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

O primeiro ensaio “O que é, afinal, Estudos Culturais”, de Richard Johnson (2006) discorre sobre a evolução dos Estudos Culturais, vendo-o como um movimento ou uma rede, tem como uma de suas mais fortes raízes os estudos da crítica literária, mas estabelece fortes relações com a Sociologia, a História, a Comunicação, entre outras. O Johnson (2006, p. 10) define ponto fundamental para a realização dos Estudos Culturais a crítica, que em virtude de sua abertura e habilidade teórica, “aproxima-se dos elementos mais uteis, rejeitando o resto”.

Johnson (2006, p. 48) expõe que o campo para os Estudos Culturais permeia as relações de poder que segundo o supracitado “podemos, entretanto, insistir na importância do poder como um elemento da análise, ao sugerir as principais formas pelas quais ele está ativo na relação entre o público e o privado”. Segundo Johnson (2006) existe três modelos principais da pesquisa em Estudos Culturais: estudos baseados na produção, estudos baseados no texto e estudos baseados nas culturas vividas. Que segundo Johnson (2006, p. 106) esses modelos têm “conexões internas” e “identidades reais” entre elas. Johnson (2006) expressa que na história dos Estudos Culturais deslocaram da literatura para a vida cotidiana. Neste contexto Schmitt (2008, p. 105) expõe que:

⁷ O termo para Hall (2006) aqui no Estudo do Surdo é compreendida como [...] Com base nas reflexões de Bhabha (2005), e nas de Souza (2007), trazemos para nossas ponderações a *tradução cultural*, processo e estado vivenciados pelo ouvinte ao ter de atravessar constantemente, com suas identidades, as diferentes fronteiras culturais, de modo a criar vínculos nem sempre livres de tensões e confortáveis. Também Hall (2006), ao mencionar a identidade cultural no momento da pós modernidade tardia, é fonte que se agrega às nossas colocações, as quais revelam um sujeito constituído de várias identidades, e que, conforme o contexto, revelam-se contraditórias, instáveis e/ou fragmentadas. Como complemento, e para início de leitura, torna-se viável pensar também em *identidades em processo*, em formação constante (HALL, 2006, p.38); ou seja: como algo desigual e inacabado, cujos valores e significados estão sempre sendo re-significados, muitas vezes constituídos por exigências e práticas incomensuráveis, formadas no ato de sobrevivência cultural. (QUADROS, 2008, p. 127).

⁸ O termo sutura segundo Perlin e Strobel (2008, p. 25) “[...] pode ser usado em Estudos Culturais para referir ao processo pelo qual o sujeito constrói sua identidade em interação com o outro semelhante.”

A trajetória dos Estudos Culturais ajuda a identificar o que os surdos sofreram no tempo do modelo ouvinte. Como os surdos estiveram isolados da sociedade, os ouvintes mantiveram sempre o preconceito, estereótipos e excluíram os surdos da sociedade 'neste confronto com o colonial as mudanças de representação, as propostas políticas, o pedido por uma pedagogia espaço de conforto lingüístico/cultural dos surdos na UFsc, da diferença, do surdo conflita com o discurso colonial que reivindica repetindo que isto de política surda é 'gueto', que é 'surdismo', disfarce de uma política de repressão, conceitos estereotipados, declarações e mitos acompanham este retorno do reprimido.

Giroux (2013, p. 84-85) aborda que a visão dos Estudos Culturais sobre a educação, é que a segunda perpetua um campo de desigualdade, onde cultiva a ideia de "desigualdade e subordinação", afirmando visões "eurocêntricas, patriarcais, de identidades sociais e as experiências culturais" da história contada pelas classes dominantes, marginalizando as experiências culturais dos "outros" como cita Quijano (2005, p. 2) no texto "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". Os Estudos Culturais apresentam uma proposta à luz das histórias e culturas dos marginalizados socialmente, "questões relativas a gênero, classe, sexualidade, identidade nacional". Os Estudos Culturais não compreendem a pedagogia, assim como a ação dos professores como passivos de técnicas e habilidades neutras de ações que permeiam o campo da história, política, poder e cultura. O autor mapeia os Estudos Culturais em três pontos, sendo o primeiro enfatizado a ideia de que a separação das disciplinas acadêmicas não dá conta da grande diversidade dos fenômenos que permeiam os estudos culturais, o segundo explana a ideia da importância do papel da mídia e dos meios de comunicação para a compreensão da articulação e funcionamento do "poder, do privilégio e do desejo social estrutural da vida cotidiana em sociedade" (GIROUX, 2013, p. 88). No terceiro ponto o autor supracitado expõe que os educadores possuem responsabilidades no seu papel para com a forma que eles lecionam e conduzem seu discurso no processo de ensino, pois segundo o autor, o papel de educador não é neutro, não é apenas transmissor do conhecimento, mas sim produtores de discurso e conhecimentos que comungam com relações de poder. É necessário trabalhar as diferenças culturais relacionadas ao poder e a história; enfatizar o poder da linguagem a depender da forma que utilizada tem o poder de "moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridades" (GIROUX, 2013, p. 92). Schmitt (2008, p. 105) expressa que os surdos vêm lutando cada vez mais para combater a falta de direitos da sua própria identidade, suas especificidades:

Vou relatar esta perspectiva no momento em que teóricos como Hall (2003) comentam que os Estudos Culturais ressaltam a diferença do jeito próprio da cultura surda que vem participando da sociedade cada vez mais e representam os direitos dos surdos construídos na diferença, na maneira dos intelectuais estabelecidos e, ainda o conceito identidade e também as identidades surdas, lutas e intempéries dos sujeitos surdos na construção da nova identidade.

Assim, o currículo tem que está vinculado com os conhecimentos do cotidiano. Compreender a história como não linear e carregada de “complexas e difusas” narrativas e desdobramentos. Compreender também a importância da pedagogia como forma de “produção cultural”, em conversa dialógica com os estudos culturais para a construção e organização dos conhecimentos, não tratando o ensino de forma engessada e técnica (GIROUX, 2013), assim:

A teoria cultural se expressa como sucessão de identidades no mundo contemporâneo, para que os sujeitos sociais valorizem, expressem suas diferenças, suas culturas específicas, em busca da afirmação cultural (SCHMITT, 2008, p. 105).

Adentrando a reflexão de colonializados, porém, saindo do posto de inferiores, invisíveis e subalternos, para o campo da ação, da cultura: Resgate da concepção de culturas, identidades como expressados por Johnson (2006) e Giroux (2013) expressam com os Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais abrem perspectivas profissionalizantes e no âmbito intelectual do surdo porque se referem à vivência de ação política, econômica, social e simbólica na estratégia dos próprios Estudos Culturais. Entretanto, algumas questões serão levantadas com a intenção de seguir os Estudos Culturais que propõem pensar o ser surdo numa perspectiva da teoria cultural (SCHMITT, 2008, p. 105).

Skliar e Lunardi (2000 apud SCHMITT, 2008) abordam que os Estudos Surdos em Educação compreende um território que aglomera conceitos, concepções voltadas para questões de estudos da língua, cultura, identidade da pessoa surda, dando força ao conhecimento e discurso sobre o surdo, sobre ser surdo (a).

Sobre a identidade, Hall (2006) levanta à discussão a cerca da “crise da identidade”, argumentando que as questões que permeiam as causas desta crise, “é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido

na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2006, p. 1). Hall expõem três concepções de identidade do ser humano: o sujeito do Iluminismo, que é o indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão; o sujeito sociológico, presente no mundo moderno e que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros, ou seja, “preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’— entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p. 2); e o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa, criando assim, o palco para a discussão a cerca da crise de identidade, pois segundo o autor “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p. 2-3).

Hall (2006, p. 4) expressa que o ocorrido com a concepção do sujeito na modernidade tardia não foi simplesmente sua deterioração, mas seu deslocamento, “uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por ‘uma pluralidade de centros de poder’”.

Stuart Hall (2006, p. 9) expressa ainda que descentramento final do sujeito sociológico ocorreu por conta de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, os quais são: tradições do pensamento marxista, ou melhor, as interpretações que surgiram do seu pensamento: “os ‘homens’ (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” com base nesses pensamentos, estudioso como Louis Althusser interpretou na visão de que as pessoas não poderiam ser os “autores”, ou seja, atuantes da sua própria história. A descoberta do inconsciente por Freud que expressava:

Nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão (HALL, 2006, p. 9).

Descentramento é expresso no pensamento do linguista estrutural, Ferdinand de Saussure que argumenta que “podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura”, dessa forma falamos das coisas com referências a conceitos e objetos já preexistentes, através de referências,

observando dessa forma a ligação que a língua tem com a construção da identidade (HALL, 2006, p. 10). Nesse contexto:

Na reflexão contemporânea vemos as diferenças na pedagogia dos surdos nos aspectos da identidade e alteridade nos Estudos Culturais em educação dos surdos. O surdo tem a cultura própria, a Língua de Sinais e também a identidade. [...] no que diz respeito ao outro mundo da diferença na identidade que compartilha a política de educação dos surdos. A pedagogia surda é a diferença no parâmetro curricular' (SILVA, 2000 apud SCHMITT, 2008, p. 116).

Hall (2006, p. 11) expressa que Michel Foucault em um trabalho sobre o “poder disciplinar” que consiste em manter “as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidade e os prazeres do indivíduo”, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina. O último descentramento trata-se do impacto do feminismo que “faz parte daquele grupo de ‘novos movimentos sociais’, que emergiram durante os anos sessenta”. Conforme Hall (2006, p. 11), grupos que procuravam “política de identidade”, sendo o ponto mais forte do movimento feminista a luta por suas especificidades, o reconhecimento não com a dualidade de gêneros: homens e mulheres, mas sim o reconhecimento de humanos, com suas particularidades, identidades, subjetividades. Esses fatores ocasionaram o “falecimento” do sujeito da época moderna e modernidade tardia, “o conceito de identidade mudou: do conceito ligado ao sujeito do Iluminismo para o conceito sociológico e, depois, para o do sujeito ‘pós-moderno’” (HALL, 2006, p. 5).

Hall (2006) aborda a noção de identidade nacional que temos e que, construímos e “representamos”, a ideia de pertencimento do sujeito em uma cultura, apresentando um ponto fundamental para a compreensão da identidade do sujeito dos tempos modernos, sujeito sob um “sistema de representação cultural” onde as pessoas participam do ideal de nação, construído através de um discurso carregado de relações de poder que ergue os pilares de uma “comunidade imaginada” que sustenta “uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu ‘poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade’” (SCHWARZ, 1986, p. 106 apud HALL, 2006, p. 13). A ideia de cultura de uma nação contribuiu para consolidar o processo de industrialização fazendo uma “ponte” para a modernidade e o capitalismo global. Hall nos apresenta que a identidade nacional tem por propósito a ideia de universalização das identidades, marginalizando as especificidades de cada

um, a diversidade, fundindo tudo e todos em um conceito de “família nacional”, conceito popular na era Vargas no Brasil, onde esse ideal de nacionalismo era utilizado como arma de alienação e controle. O mito da democracia racial⁹ ainda permeia nas relações brasileiras, apesar de uma aceitação, tolerância disfarçada, é de questionar, quais os papéis ocupados pelos povos afrodescendentes, descendentes de povos indígenas, mestiços pelas minorias na sociedade brasileira?

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidade democrática, assentada na educação de livre acesso.’ [...] às exigências dos surdos lutando pelo direito como cidadãos, à identidade na diferença dos ouvintes. Percebemos a diferença de cultura na comunidade surda e como as sociedades expressam nos espaços culturais a tentativa de ‘descolonização’ do conceito de cultura. Como as sociedades dos ouvintes não vêem a cultura dos surdos, sempre buscam o conhecimento do espaço de identidade na outra cultura e não conhecem o espaço na identidade de diferença no outro momento da conquista de espaço. Essa é a perspectiva de educação crítica na política (SCHMITT, 2008, p. 116).

Dessa forma Hall (2006) aborda a globalização e suas interfaces com a questão local e étnica. O autor expressa que a globalização é a causa do deslocamento das identidades culturais no século XX, ele:

[...] se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2006, p. 5).

O espaço e o tempo orientam a construção dos sistemas de representação e localização das identidades, debruçando sobre nós um sentimento vexante em relação à compreensão do nosso entorno, mundos na dimensão espaço-tempo:

[...] nas condições da modernidade [...] os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (GIDDENS, 1990, p. 18 Apud HALL, 2006, p. 19).

⁹ Gilberto Freyre, no cenário de busca por um desenvolvimento social no país (1930), consolidando o mito da democracia racial, expressada pelo triângulo formado por “raça negra, branca e indígena” (MUNANGA, 1996, p.184).

[...] quem é esse indivíduo não-surdo, que precisa se acostumar com o outro e se fazer acostumar, a fim de que, diante da diferença, muitas vezes entendido como um estrangeiro, não se confunda com um intruso, mas se esclareça como alguém que é diferente social, cultural e lingüisticamente e passível de auto e inter-constituição através das relações que estabelece. Essas rotulações, esses estigmas, bem sabemos, fazem parte de toda cultura que se vê ameaçada com a presença do outro, como forma de distanciamento; quando os objetivos se fundem (sejam pela educação, pelo trabalho, em favor do conhecimento através das línguas etc.) as marcas se desfazem porque se sobrepõem, reproduzem outras de maior força (ANATER, 2008, p. 127-128).

Outro ponto chave é a questão do centro e periferia do sistema global, onde tem dois lados, primeiro, compreender que o dito capitalismo global não é tão global assim, ou seja, ele onde as relações comerciais e industriais estão mais acessíveis ao ocidente do que para o resto do mundo, pois é estabelecido por sistemas desiguais, incentivando desencontros culturais, dividindo a população em dois grupos, o império que desfruta do capital e a estrutura “intercultural” da globalização e os subalternos, são os pilares que seguram o império ainda a ideia de Freyre “Casa Grande & Senzala” estabelecendo hierarquias dentro do sistema da “globalização”. Nesse contexto surge o conceito de “Tradução”, que é uma forma, grosso modo falando de adaptação local, identificação local engajada com uma bagagem de culturas primárias, ou seja:

carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas [...] nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (HALL, 2006, p. 24).

Esta discussão no:

[...] contato entre surdos e não-surdos, com suas experiências visuais e por meio da Língua de Sinais, passamos a entender como os sujeitos da interação se visualizam, sendo culturalmente traduzidos a todo instante. O que existe além da subjetividade de cada um ultrapassa barreiras físicas; a inversão dos papéis se faz necessária, uma vez que o surdo passa a perceber o ouvinte usuário da Língua de Sinais (em seus diversos níveis) como o outro por meio das identidades que se adequam aos diversos contextos sociais e lingüísticos (ANATER, 2008, p. 130).

As identidades culturais são híbridas, são conduzidas por movimentos, mudanças, encontros e desencontros. Por essa razão somos sujeitos compostos por

uma identificação, passível de mudança e transformação. Remete-nos as indagações e discussões do início do texto sobre o que seria a crise de identidade apontando para uma reflexão sobre nossa concepção de identidade, com base nas muitas mudanças e transformações sociais que moldaram as maneiras de abranger os sujeitos e sua cultura (HALL, 2006). O autor supracitado aponta a reflexão para uma nova maneira de compreendermos e agimos sobre a identidade e seus desdobramentos, movimento processual na busca por estabelecer, deslocar, traduzir maneiras para a construção expressiva das representações das culturas no espaço-tempo moldadas, pelos sujeitos e seu entorno atemporal. Anater (2008, p. 132) expressa junto com os pensamentos de Hall (2006, p. 62) que:

Precisamos desfocalizar as lentes que estão sobre a concepção da unidade almejada. A intenção de aproximar os diferentes e transformá-los em seres unos pertencentes a uma sociedade homogênea, imaginada, é consequência da modernidade e da globalização. A vantagem encontrada na formação de uma cultura nacional favoreceu apenas o que hoje temos como 'padrões de alfabetização universais; [que] generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais' (HALL, 2006, p. 50). Com isso, a luta da comunidade surda, constituída por uma tradição cultural que envolve uma língua antes não reconhecida pela maioria lingüística, tomou forma e contribuiu para que pudessem mostrar à nação moderna a existência de híbridos culturais.

Deve-se ter cuidado com as ideias de homogeneidade e de generalização culturais, e se debruçar acerca das identidades e das diferenças, principalmente, sobre as relações de poder das culturas já afirmadas, neste caso, a cultura ouvintista, a visão de maioria em relação a minoria – comunidade surda.

4 METODOLOGIA

Conforme Severino (2007) a presente pesquisa se deu através de uma abordagem qualitativa em um estudo de caso realizado em uma escola da rede municipal (RPA) da cidade do Recife-PE, apresentando a proposta bilíngue para surdos. Voltando o olhar especificamente para uma turma da EJA. Foi adotada uma concepção sócio-histórica, defendidas pelos referencias teóricos abordados na presente pesquisa (Vygotsky, Hall, Lodi e Lacerda, Skiliar).

Como já citado, a pesquisa foi realizada considerando as seguintes etapas: a primeira foi a fase exploratória in lócus para conhecer a proposta local inclusiva, bilíngue e a dinâmica da escola, da sala. A segunda parte foi a construção e aprofundamento do referencial teórico e metodológico. Em seguida, foi feito o trabalho de observação de campo (MARCONI; LAKATOS, 2008). E, realizado entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora responsável pelas propostas de Escolas Bilíngues na cidade do Recife-PE no Centro Administrativo Pedagógico (CAP), com a professora da sala pesquisada. Realizamos também entrevista estruturada com os (as) alunos da sala pesquisada. Por fim, foi trabalhado, a sistematização e análise dos dados produzidos pela pesquisa

4.1 O CAMPO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO

A Escola Municipal Padre Antônio Henrique, localizada na Rua Viscondessa do Livramento, 290 - Paissandu/Ilha do Leite, atende hoje a 365 estudantes, destes 44 estudantes são surdos, distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite) do 1º ao 4º ciclos (1º a 9º ano) e da EJA. A Escola apresentava a proposta de educação inclusiva.

Em 2015 houve a introdução da proposta de salas bilíngues para pessoas surdas, sendo a presente escola a primeiro RPA desta proposta, por haver um grande números de surdos (as).

4.2 PERFIL

Com o propósito de proteger a identidade dos participantes da pesquisa utilizaremos letras do Alfabeto para se referir aos estudantes participantes da

pesquisa, exemplo: Estudante A, estudante B. Facilitando também a análise dos dados.

4.2.1 Ética na pesquisa

A ética é um princípio fundamental desta pesquisa.¹⁰ Portanto, todas e quaisquer informações prestadas buscaram não afetar a dignidade humana do colaborador e nem da instituição. O tratamento individual foi de respeito e, sobretudo, considerando o livre arbítrio dos (as) colaboradores da pesquisa. A pesquisa é de caráter voluntário, sendo assim, não houve nenhum pagamento pelas informações prestadas. O (a) participante/colaborador (a) foi voluntário (a) neste processo. O Termo de Livre Consentimento previa que os informantes poderiam desautorizar o uso das informações prestadas em qualquer momento da pesquisa. Em caso de desautorização não haveria nenhum dano a ser reparado. Nesse sentido, compreendemos que o pesquisador carrega a responsabilidade de:

[...] ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade. Fazer pesquisa, i.e., produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada na sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva. Assim, os resultados de nosso trabalho podem ser usados para desempregar, condenar, criar incompetência, etc (MOITA LOPES, 1996, p. 9).

Todas as informações prestadas foram confidenciais bem como, os (as) participantes tiveram suas identidades sob sigilo. Os dados coletados da pesquisa serão mantidos sob domínio físico e digital durante 5 anos após o término da pesquisa, a fim de manter o sigilo e a seriedade que consideramos ser pertinentes para o encaminhamento da pesquisa.

¹⁰ Segue no anexo C o Termo de Livre Esclarecimento sobre os aspectos éticos da pesquisa. Houve uma preocupação de explicar junto com o intérprete, no momento da entrevista estruturada, o significado deste documento, pois os/as estudantes surdos pesquisados não possuem a L2 (Língua Portuguesa).

4.2.2 Sujeitos da pesquisa

- Coordenadora responsável pela proposta de Salas Bilíngues na cidade do Recife-PE no Centro Administrativo Pedagógico (CAP);
- Três estudantes mulheres;
- Três estudantes homens;
- Uma Professora da sala pesquisada.

4.2.3 Sala pesquisada

- **Estudante A:** É homem; possui 30 anos de idade; nasceu no Recife-PE; nasceu surdo, surdez profunda nos dois ouvidos; começou a frequentar a Escola desde os 29 anos; está no módulo II da EJA; está no processo de aquisição da L1 e L2; não possui ninguém surdo(a) na família; trabalha lavando carros na rua;
- **Estudante B:** É homem; possui 21 anos de idade; nasceu no Recife-PE; nasceu surdo, possui surdez profunda nos dois ouvidos; ele oraliza algumas palavras; segundo ele, sofreu bullying em outras escolas por isso desistiu um tempo de estudar e voltou, por conta da sala que é bilíngue; está no módulo III da EJA; possui a L1 apresentando algumas confusões com alguns sinais, mas se comunica bem, está no processo de aquisição da L2; não possui ninguém surdo na família, estuda e não trabalha, é dependente financeiro da mãe;
- **Estudante C:** É mulher; possui 34 anos de idade; nasceu no Recife-PE; nasceu surda, possui no ouvido direito surdez moderada e ouvido esquerdo profunda; desistiu de estudar por não ter intérprete nas outras escolas, se sentia “deixada de lado”; está no módulo II, pois desistiu os outros anos que frequentou a EJA; é fluente na L1, se expressa muito bem através dela, é copista da L2, compreende apenas algumas palavras, está no processo de aquisição da L2; tem apenas o marido surdo na família; trabalha de vendedora em uma loja de sapatos;

- **Estudante D:** É homem; possui 29 anos de idade; nasceu no Recife-PE; nasceu surdo, possui no ouvido esquerdo surdez moderada e no ouvido direito, surdez severa; sofreu muito em outras salas/escolas que estudou; está no módulo II, pois desistiu da EJA as vezes que estava estudando, pelo motivo, segundo ele, que não tinha surdo e a Libras. É fluente da L1, se expressa muito bem através dela, está no processo de aquisição da L2, tem apenas a mulher surda na família; não trabalha; depende financeiramente da mulher;
- **Estudante E:** É mulher; possui 27 anos de idade; nasceu no Recife-PE; nasceu ouvinte, mas quando criança perdeu a audição (por conta de alguma doença que ela não lembra o nome); nos dois ouvidos possui surdez profunda; já frequentou muitas escolas, não gostou de nenhuma, apenas esta que está agora segundo ela, pois têm surdos e professora com a Libras; está no módulo III, era para ter avançado, mas por conta de faltas repetiu os outros anos; se expressa bem através da Libras, mas às vezes confunde alguns sinais; possui um bom vocabulário da L2, oraliza algumas palavras/frases, mas ainda está no processo de aquisição da L2. Não tem ninguém da família surdo (a), namora um rapaz surdo; não trabalha, e depende financeiramente da mãe;
- **Estudante F:** É mulher; possui 19 anos; nunca foi para aula desde o começo do ano, porém está matriculada; a professora entrou em contato com a família e disseram que ela estava doente, depois que estava com problemas com o transporte. Está no módulo I.

a) Professora da sala pesquisada

A professora nasceu no Recife-PE; possui 63 anos de idade, é formada em Pedagogia, e concluiu o Mestrado e Doutorado em Educação; trabalha como professora há 29 anos e 11 meses. Já atuou como professora de estudantes surdos em outras escolas, porque durante muitos anos, a rede de Recife, não oferecia educação para surdos, ela cedia os professores para outras instituições.

4.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas com a professora e a Coordenadora responsável pelas propostas de Salas Bilingues na cidade do Recife-PE no Centro Administrativo Pedagógico (CAP); entrevista estruturada com seis estudantes da sala pesquisada; conversas informais; observação dos sujeitos pesquisados com roteiro pré-estabelecido (MARCONI; LAKATOS, 2008).

No primeiro momento foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do AEE da CAP do Recife-PE.

Em um segundo momento foi realizada entrevista semiestruturada com a professora da sala pesquisada. A entrevista foi gravada, a professora foi respondendo as perguntas como se fosse um diálogo contínuo, pois a mesma teve acesso as perguntas minutos antes da entrevista, por pedido dela, para facilitar a linha de pensamento na construção das respostas. Dessa forma as respostas apareciam não sequenciadas de acordo com a posição da entrevista semiestruturada e sim de acordo com a linha de pensamento dela.

Em outro momento realizamos uma entrevista estruturada com os estudantes surdos (as) com ajuda de dois intérpretes (um professor da escola que também é intérprete e uma estagiária que trabalha com intérprete na escola). As entrevistas ocorreram em dois dias seguidos, no período da noite (durante a aula) com duração de duas horas corridas (aproximadamente) por noite. A primeira noite de entrevista ocorreu com o professor intérprete, a segunda noite de entrevista aconteceu com outra intérprete de Libras da Escola.

A entrevista foi realizada fora da sala pesquisada, em uma sala da secretária da Escola, individualmente com cada estudante. O processo das entrevistas seguiu com o/a intérprete perguntando a questão a/o estudante surda (o), em seguida a/o estudante respondia enquanto eu realizava o registro dito pelo professor intérprete. É compreensivo que o processo de interpretação de seleções de discurso e perda de algumas expressões da pessoa surda, porém a escolha pelos intérpretes como intermediários do diálogo das entrevistas foi para que eles fossem o mais fiel possível com a resposta dos alunos (as) surdos (as), havendo por base o maior contato diário com a comunidade surda por parte dos intérpretes escolhidos em relação a minha pessoa.

A escolha por fazer uma entrevista estruturada no primeiro momento com os (as) estudantes foi devido ao fato de os mesmos não possuírem a segunda língua, a língua portuguesa, fluente. Por isso, o planejado questionário foi transformado em entrevista estruturada, para uma melhor comunicação e compreensão por parte dos alunos (as) entrevistados.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS

Essa fase da pesquisa foi iniciada com a sistematização dos ‘preâmbulos’ para facilitar a tessitura e costura desses com o referencial teórico, a fim de realizarmos a análise contextual (FRANCO, 2005). Os dados obtidos foram analisados com base na metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Bardin (2016, p. 37) é expressa que a:

[...] análise de conteúdo é um conjunto de técnica de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

As análises foram feitas, por intermédio do processo de sistematização de dados, com o intuito de fazer emergir inferências nas variantes da comunicação (documento, entrevista, questionários etc.), codificando as informações, classificando os conceitos e a categorização dos procedimentos.

A análise de conteúdo possui duas funções: a heurística que “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a proposta para a descoberta [...] ‘para ver o que dá’” (BARDIN, 20016, p. 35). E a de administração da prova que tem base em ‘hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação “[...] ‘para servir de prova’” (BARDIN, 20016, p. 35-36). Essas duas funções segundo Bardin (2016) podem caminhar juntas ou separadas. No presente trabalho elas caminharam juntas, devido as necessidades apresentadas no desenvolvimento do trabalho de campo.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo está dividida em três etapas fundamentais. A primeira etapa consiste na escolha consciente de documentos, que serão submetidos à análise para construção de uma interpretação final, por meio de hipóteses e indicadores. Na segunda etapa, o pesquisador faz um estudo profundo com base nos referenciais teóricos, codificando, categorizando e classificando os dados, ora convergentes ora divergentes. A última etapa revela os resultados finais da pesquisa e apresenta as relações estabelecidas entre o referencial, as hipóteses e os documentos avaliados. Em nossa pesquisa, os passos destacados por Bardin

(2016) são elementos fundamentais de organização e sistematização dos dados e conclusões apresentadas.

Iniciamos nossa pré-análise com as seguintes etapas: a escolha dos documentos a serem analisados; a elaboração de indicadores/categorias e a formulação de hipóteses/objetivos, diante das descrições recortadas nas categorias (FRANCO, 2005). Sobre as categorias Bardin (2016, p. 201) aborda que:

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, citaremos em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar o discurso direto (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2016, p. 201).

A escolha das categorias ocorreu com base no referencial teórico do presente trabalho, em consonância com os dados levantados. Essa escolha foi realizada como parte do processo inicial de análise, a fim de alcançar possíveis respostas para o problema proposto pela pesquisa: *Como a implantação do ensino bilíngue adotada por uma sala de aula da EJA do ensino municipal do Recife, mobiliza a intenção de contribuir com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda?*

Os objetivos da pesquisa tiveram como foco analisar, as possíveis contribuições, da proposta bilíngue adotada pela sala de aula da EJA de uma Escola Municipal do Recife com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda; compreender a partir da análise documental, se a proposta bilíngue para surdas (os) adotada pelas salas bilíngues da Escola pesquisada atende a uma perspectiva de educação bilíngue para surdas (os); e, identificar se nos processos de ensino e aprendizagem emergem qualidades novas que contribuam para a expressão e construção de múltiplas identidades desta modalidade de ensino. Foi feito um processo de codificação, segundo a proposta de análise de conteúdo por Bardin (2016). A codificação “[...] permite obter uma matriz dos dados brutos [...]” (BARDIN, 2016, p. 261).

a) Gênero dos documentos analisados

- Entrevista semiestruturada CAP;

- Entrevista semiestruturada com Professora da sala pesquisada;
- Entrevista estruturada com os estudantes;
- Documento: Relatório sobre a proposta de salas bilíngues do Recife;
- Fotos da sala pesquisada;
- Observação com roteiro.

b) Categorias de análise

- Educação Bilíngue/Proposta bilíngue/Inclusão-inclusiva;
- Processo Educacional;
- Libras/Comunidade surda/Cultura(s) /Identidade;
- Biculturalismo/Tradução.

Por meio da codificação, produzimos quadros e gráficos mediados pelas categorias de análise e ocorrências nos dados colhidos da presente pesquisa. A partir destes foi realizada uma discussão a luz do nosso referencial teórico com intenção de responder o problema da presente pesquisa.

Quadro 1 - Entrevista semiestruturada com a professora da sala pesquisada

Categorias de análise	Unidade de análise
Educação Bilíngue/Proposta bilíngue/Inclusão-inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> – Concorda com a proposta Bilíngue; – Acredita que devem ser vencidos alguns desafios em relação a implantação da proposta; – Acredita que a corrente bilinguista é uma corrente que está posta, em todo mundo; – Compreende que a proposta bilíngue converge com a proposta inclusiva escolar, e que ela não diverge, tudo vai da compreensão do que seja inclusão; – Inclusão não é só você juntar, a inclusão é você dar condições de o aluno avançar na proposta escolar dele; – Salas bilíngues não são classes especiais, são salas em uma perspectiva linguística.
Processo Educacional	<ul style="list-style-type: none"> – Processo de aprendizagem do aluno jovem adulto, que chega pra escola, nem todos, têm a língua de sinais, muitos deles usam um dialeto com qual ele conseguiu sobreviver até então, são poucos os alunos que chegam, com uma língua de sinais, assim, já apropriada, chegam, com muitos gestos, muitos ícones, muitos chegam achando que falam, ficam querendo oralizar para serem entendidos via a oralidade; – Esta aprendizagem flui para os que têm língua de sinais, ela flui bem, para os que não têm a língua de sinais ela flui de maneira mais precária; – Defende a língua de sinais, como uma disciplina do currículo

Categorias de análise	Unidade de análise
	<p>escolar de uma proposta bilíngue, mas ainda não estão com isso concretizado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem sido uma luta, durante as formações, procurando sempre mostrar a dificuldade; - Como se ainda não ficasse claro que a língua é a base de uma aprendizagem.
Libras/Comunidade surda/Cultura(s)/Identidade	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta bilíngue é importante para cultura e identidade das pessoas surdas, porque, antes de qualquer coisa, é um respeito que vai possibilitar o reconhecimento cada vez maior da sociedade da necessidade de abrir-se para essa comunidade, que fica, ficou e está impossibilitada de acesso a tantos bens sociais e culturais também; - O primeiro ganho do aluno seria na língua L1 (materna) e depois a L2 (Língua Portuguesa); - Sem esta língua a aprendizagem é muito difícil, para o aluno e é também para o professor.
Biculturalismo/ tradução	<ul style="list-style-type: none"> - Não houve posicionamento direto em relação a esses termos, apenas em conversas informais demonstrado a preocupação com a falta de contato com as duas culturas (da comunidade surda e não-surdos), expressando que alguns apenas tem o contato superficial com uma das culturas ou apenas a que o surdo se encontra como estrangeiro, no caso na cultura ouvinte. E a falta de contato com a cultura surda ocorre por conta do pouco domínio com a L1 e convívio com outras pessoas surdas e a falta de contato com a cultura ouvintista, principalmente para situações sociais (saúde, informações locais, deslocamentos na cidade e etc) ocorre pelo pouco/não domínio da L2.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 2 – entrevista semiestruturada com a professora da sala pesquisada

Categoria 1	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Educação Bilíngue	Duas vezes	<ul style="list-style-type: none"> - “Em relação à proposta de educação para surdos em sala bilíngue, meu ponto de vista, de que, é uma proposta bastante interessante, até porque, a educação bilíngue é um direito de todo estudante surdo.” - “A participação dos familiares dos surdos na escola, ela é ainda precária, é eu diria, principalmente na educação de Jovens e Adultos, porque em sua maioria, eles já têm uma idade avançada, e aí, a família, não participa, há exceções, mas na grande maioria a família fica muito ausente dessa educação bilíngue para Jovens e Adultos.”
Proposta Bilíngue	Seis vezes	<ul style="list-style-type: none"> - “Já atuei como professora de estudantes surdos em outras escolas, porque durante muitos anos, a rede de Recife, não oferecia educação para surdos, ela cedia os professores, para uma instituição não governamental, que era

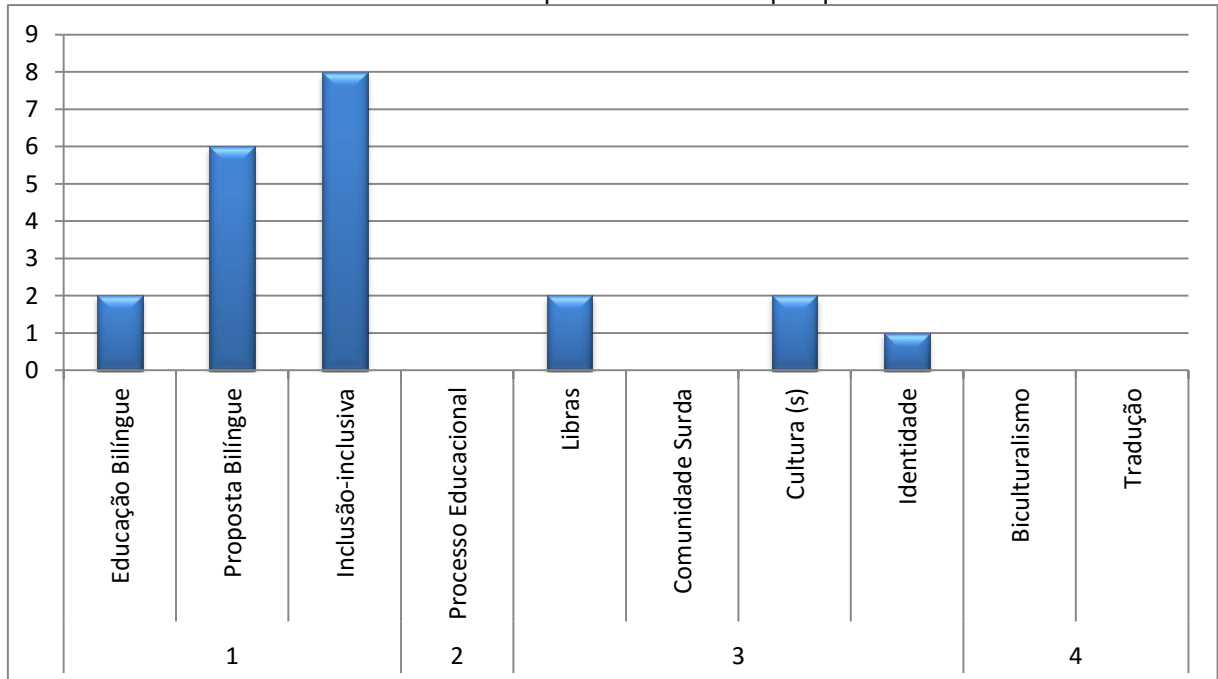
		<p>um Instituto Domingo Sávio, localizado em Casa Amarela, e, nós éramos cedidos ao Instituto Domingo Sávio, em compensação nós tínhamos que seguir as orientações dadas pela direção do Domingo Sávio, isso com o tempo foi trazendo alguns conflitos, e foi quando então o grupo de professores solicitou a secretaria que trouxesse os alunos para um espaço da rede Municipal de ensino, pra gente tentar superar alguns conflitos, inclusive em relação a uma proposta bilíngue”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Eu acredito, e compreendo que a proposta bilíngue ela converge com a proposta inclusiva escolar, ela não diverge, tudo vai da compreensão do que seja inclusão, não é? Se você compreende a inclusão como um processo que acolhe, que aceita, as diferenças do outro, a proposta bilíngue ela é inclusiva na medida em que ela busca respeitar, não é, a língua do aluno surdo, do estudante surdo, que aí ele tem direito a educação a uma instrução, na vida, direito adquirido legalmente por vários documentos” - “Acho que a proposta bilíngue ela é muito importante para a comunidade né, para a cultura e identidade das pessoas surdas, porque antes de mais nada, é um respeito que vai possibilitar o reconhecimento cada vez maior da sociedade da necessidade de abrir-se, né, pra essa, essa comunidade, que fica, ficou e está, assim, é... Impossibilitada de acesso a tantos bens sociais e culturais também.” - “(Então assim, a proposta bilíngue, ela segue o mesmo currículo, queira ou não, que o currículo da EJA né?) “pois é” (só muda o diferencial da língua, mas, não compreende que antes tem a aquisição da libras?) “da própria libras entendeu, acho que ainda estamos nesse grande impasse aí, como se ainda não ficasse claro que a língua é a base de uma aprendizagem” - “E a gente lutando para inserir a língua de sinais a língua principal de uma proposta bilíngue, mas não conseguimos ainda avançar nesta perspectiva, ok.”
Inclusão/inclusiva	Oito vezes	<ul style="list-style-type: none"> - Eu acredito, e compreendo que a proposta bilíngue ela converge com a proposta inclusiva escolar, ela não diverge, tudo vai da compreensão do que seja inclusão, não é? Se você compreende a inclusão como um processo que acolhe, que aceita, as

		<p>diferenças do outro, a proposta bilíngue ela é inclusiva na medida em que ela busca respeitar, não é, a língua do aluno surdo, do estudante surdo, que aí ele tem direito a educação a uma instrução, na vida, direito adquirido legalmente por vários documentos, não é, pela questão também dos direitos linguísticos, isso é muito claro, então, eu não acho que ela está em oposição a inclusão, porque inclusão não é só você juntar, a inclusão é você dar condições de o aluno avançar na proposta escolar dele, NE, dependendo do nível que ele se encontra ele precisa avançar nas suas aprendizagens.”</p> <p>– “Eu acho que a Rede de Recife está fazendo um grande esforço, eu reconheço, enfrentado muitos obstáculos, porque esse processo de inclusão, né, ele foi muito forte, ele foi muito massificador, e as pessoas às vezes não conseguem entender, acham que é um retrocesso, que está voltando as classes especiais, não tem nada de classes especiais, nós estamos tratando essas salas em uma perspectiva linguística, certo, nada de classes especiais, claro que nós temos em algumas situações alunos que além da surdez, não é, apresentam outra deficiência, então pra esse a gente tem que levar em consideração que não é só a surdez, tem o visual ou tem um intelectual que está comprometido, ou tem um motor, que está comprometido por uma paralisia, mas nós não tratamos como especiais, salas de especiais”</p>
Categoria 2	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Processo educacional	Zero	-
Categoria 3	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Libras	Duas vezes	<p>– “Domingo Sávio, ele era oralista, e não admitia o uso de libras, nem por professores, nem pelos alunos, então era bastante difícil atuar ali, mas atuei.”</p> <p>– “a própria libras, entendeu. Acho que ainda estamos nesse grande impasse ai, como se ainda não ficasse claro que a língua é a base de uma aprendizagem”</p>
Comunidade Surda	Zero	-
Culturas	Duas vezes	<p>– “Acho que a proposta bilíngue ela é muito importante para a comunidade né, para a cultura e identidade das pessoas surdas, porque antes de qualquer coisa, é um respeito que vai possibilitar o reconhecimento cada vez maior da sociedade da necessidade de abrir-se,</p>

		né, pra essa, essa comunidade, que fica, ficou e está, assim, é... Impossibilitada de acesso a tantos bens sociais e culturais também.”
Identidade	Uma vez	– “Acho que a proposta bilíngue ela é muito importante para a comunidade né, para a cultura e identidade das pessoas surdas, porque antes de qualquer coisa, é um respeito que vai possibilitar o reconhecimento cada vez maior da sociedade da necessidade de abrir-se, né, pra essa, essa comunidade, que fica, ficou e está, assim, é... Impossibilitada de acesso a tantos bens sociais e culturais também.”
Categoria 4	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Biculturalismo	Zero	-
Tradução	Zero	-

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 3 - Entrevista semiestruturada com a professora da sala pesquisada



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

É notório a defesa da professora, da sala pesquisada, por um ensino bilíngue na perspectiva da cultura, construção da identidade, conversando com a pedagogia da diferença (HALL, 200). Por ela ter uma formação nos estudos da pessoa surda, ela é enfática ao dizer sobre a proposta de um ensino bilíngue para pessoas surdas ser uma grande conquista, porém há muito que se fazer. Para ela, a educação para surdos, em sala bilíngue, constitui-se enquanto um direito de todo estudante surdo,

[...] claro que nós temos muitos desafios a serem vencidos, os benefícios são grandes, mas os problemas também persistem, pela nossa própria formação, uma formação que tem como base uma metodologia muito oralista, a gente precisa ir transformando muito, a prática pedagógica, a metodologia, os recursos utilizados, então, é uma construção (ENTREVISTA DA PROFESSORA PESQUISADA. 2015).

De acordo com a entrevista, ela considera importante a proposta, mas indica que é necessário pensar um currículo voltado para as especificidades da comunidade surda, ou seja, aponta para a complexidade da efetivação da proposta, pois considera que:

[...] estratégias de ensino visuais, transmissão de conhecimentos em língua de sinais, com presença de professores surdos; [...] as narrativas lingüísticas que apelam pela diferença e autenticidade de nossa língua de sinais; as narrativas da identidade remetem a que o sujeito subjetiva e simplesmente se reconheça surdo; as narrativas das artes como literatura, teatro, piadas, bem como na poesia (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 26).

A grande dificuldade apresentada pela professora pesquisada refere-se a arbitrariedade da forma como a proposta foi pensada, em síntese, enquadrada na proposta bilíngue colocada por Skliar (2005). No bilinguismo enquanto aspecto humanista e liberal, é buscado uma igualdade entre os surdos e os ouvintes. No entanto, nas relações e oportunidades sociais, essa igualdade não existe. Temos aí, a persistência de uma pressão constante, entre as condições de desigualdades presentes e emergentes, e o ideal de igualdade. Por outro lado, essa visão esconde a hierarquia ouvintista imposta de forma camuflada, na medida em que considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos. Isso constitui numa situação de tensão para aqueles que a vivem. Essa situação de desigualdade histórica pressiona para que se lute em direção a realização de oportunidades efetivas.

Na nossa abordagem, verificamos que essa arbitrariedade é visível, na medida em que ainda não foi pensado um currículo específico, que considere essas especificidades identitárias, mas uma proposta curricular comum.

Tendo em vista que existem particularidades e especificidades, no campo da cultura, da identidade e da construção dessa pedagogia da diferença, que necessitam ser consideradas na proposta bilíngue,

A modalidade da 'diferença' se fundamenta na subjetivação cultural. Ele surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 19).

A professora da sala pesquisada expressou um conjunto de dificuldades. O problema da multisseriação na sala aula, a falta de uma ¹¹sala de recurso no período da noite – Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no Art. 5º, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2010) – com um profissional para dar suporte para os/as estudantes que não possuem a Libras, ou possuem múltiplas deficiências. A professora expressou não poder submeter os estudantes a atividades sugeridas pelo município, por não haver materiais e propostas voltadas/pensadas para salas bilíngues para estudantes surdos. Segundo ela, faltam espaços e materiais adequados. Diante dessa situação deficitária, a professora tinha que trazer os seus materiais de casa ou improvisava com materiais destinados a outras salas de estudantes ouvintes.

A professora da sala pesquisada expressou que aprender a ler, escrever e a contar exige que a pessoa tenha uma língua, para apoiar os novos conhecimentos nesta língua:

[...] o aluno jovem adulto, que chega pra escola, nem todos, tem a língua de sinais, muitos deles usam um dialeto com qual ele conseguiu sobreviver até então, são poucos os alunos que chegam, com uma língua de sinais, assim, já apropriada, né, eles chegam, com muitos gestos, eles chegam com muitos ícones, muitos chegam achando que falam, né, então eles ficam querendo oralizar para serem entendidos via a oralidade, então como é que

¹¹ Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

esta aprendizagem flui para os que tem língua de sinais, ela flui bem, para os que não tem a língua de sinais ela flui de maneira mais precária, daí que nós defendemos a língua de sinais, como uma disciplina do currículo escolar de uma proposta bilíngue, mas ainda não, não estamos com isso concretizado. Tem sido uma luta, durante as formações nós temos procurado sempre mostrar a dificuldade, mas ainda não temos, porque o primeiro ganho do aluno seria na língua, dele, e depois nas aprendizagens formais, porque, aprender a ler, escrever e a contar exige que você tenha uma língua, né, para apoiar os novos conhecimentos nesta língua, sem esta língua a aprendizagem é muito difícil, para o aluno e é também para o professor, né [...] (ENTREVISTA DA PROFESSORA PESQUISADA. 2015).

Não havendo a compreensão das coisas ao redor, em seus múltiplos sentidos acaba ocorrendo uma ruptura da comunicação, dos significados, não havendo a construção de conceitos bases para a construção dos demais conceitos que permeiam nosso contexto social e permite agir/interagir nele (VYGOTSKY, 1997)

Ao criar algo novo a partir de alguma coisa dada, mesmo mantendo o dado, o enunciado possibilita o aparecimento da enunciação do 'ser surdo'. É na produção e na interpretação do sinal que se constroem os sentidos e os significados do 'ser surdo'. Cada sujeito é o resultado da polifonia das muitas falas sociais, mas, ao mesmo tempo, também é uma dessas falas sociais [...] 'o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata' (SILVA, V., 2008, p. 96).

[...] a proposta bilíngue, ela segue o mesmo currículo, queira ou não, que o currículo da EJA né?) **'pois é'** (só muda o diferencial da língua, mas, não compreende que antes tem a aquisição da libras?) **'da própria libras entendeu, acho que ainda estamos nesse grande impasse aí, como se ainda não ficasse claro que a língua é a base de uma aprendizagem [...]'**(Entrevista da professora pesquisada. 2015).

Segundo Perlin e Strobel (2008) pedagogia dos surdos deve ter uma identidade própria, baseada na cultura ouvinte, deferente da ouvintista. A pedagogia dos surdos deve conversar com a cultura, a história, a Libras, os diversos conhecimentos existentes devem ser estudados havendo a preocupação da compreensão por meio da língua espaço-visual, a Libras, para que ocorra uma aprendizagem significativa dos conhecimentos propostos e leitura de mundo subjetiva diante desses conhecimentos.

Quadro 3 - Entrevista semiestruturada com a coordenadora do CAP

Categorias de análise	Unidade de análise
Educação Bilíngue/ Proposta bilíngue/Inclusão	– A proposta surgiu “Surgiu a partir da conversa com uma comissão de surdos que procurou a Divisão de Educação Especial. Como já existia uma preocupação com a

	educação dos surdos na rede, a partir deste encontro foram realizadas diversas reuniões para discutir o assunto. Vários autores fundamentam a proposta, dentre eles Ronice Quadros.”
Processo Educacional	<ul style="list-style-type: none"> – “As turmas são multisseriadas e os professores seguem a matriz curricular da Prefeitura do Recife, com as adaptações necessárias para atender aos alunos surdos”; – Ocorre em “São 7 escolas e 16 turmas trabalhando com salas bilíngues”; – Nem todos estudantes surdos(as) estão nas salas bilíngues, “Alguns se encontram em turmas de inclusão, com interpretes”.
Identidade da pessoa surda	-
LIBRAS/Comunidade surda/Culturas	– Existe sim intenção de estabelecer parcerias com outros municípios de Pernambuco no campo da Educação Bilíngue “pois ajudará no fortalecimento do trabalho realizado com alunos”
Biculturalismo/Bilinguismo/tradução	-

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 4 - entrevista semiestruturada com a coordenadora do centro de administrativo pedagógico – CAP de Recife-PE

Categoria 1	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Educação Bilíngue	Duas vezes	<ul style="list-style-type: none"> – Existe a intenção de estabelecer parcerias com outros municípios de Pernambuco no campo da Educação Bilíngue? “Sim. Pois ajudará no fortalecimento do trabalho realizado com alunos surdos”; – “Existem quantas turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que desenvolvem a Proposta de Educação Bilíngue? Apenas uma turma modulada de EJA. Na RPA 1.
Proposta Bilíngue	Três vezes	<ul style="list-style-type: none"> – “Surgiu a partir da conversa com uma comissão de surdos que procurou a Divisão de Educação Especial. Como já existia uma preocupação com a educação dos surdos na rede, a partir deste encontro foram realizadas diversas reuniões para discutir o assunto. Vários autores fundamentam a proposta, dentre eles Ronice Quadros”; – “(Existem quantas turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que desenvolvem a Proposta de Educação Bilíngue?) Apenas uma turma modulada de EJA. Na RPA 1”; – “(Como é organizada a proposta de Escola bilíngue para Surdos na cidade do Recife?) As turmas são multisseriadas e os professores seguem a matriz curricular da Prefeitura do Recife, com as adaptações necessárias para atender aos alunos surdos.”
Inclusão/inclusiva	Uma vez	– “(Todos/as os/as estudantes surdos matriculados estão nessas escolas?) Não. Alguns se encontram em turmas de inclusão, com interpretes.”
Categoria 2	Número de	Recorte literal

	ocorrência(s)	
Processo educacional	Zero	-
Categoria 3	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Libras	Zero	-
Comunidade surda	Zero	-
Culturas	Zero	-
Identidade	Zero	-
Categoria 4	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Biculturalismo	Zero	-
Tradução	Zero	-

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

A entrevista com a coordenadora do Centro Administrativo Pedagógico – CAP de Recife-PE apresentou uma grande preocupação da Prefeitura em efetivar a proposta inclusiva para as pessoas surdas através de salas bilíngues:

Surgiu a partir da conversa com uma comissão de surdos que procurou a Divisão de Educação Especial. Como já existia uma preocupação com a educação dos surdos na rede, a partir deste encontro foram realizadas diversas reuniões para discutir o assunto. Vários autores fundamentam a proposta, dentre eles Ronice Quadros (ENTREVISTA COM COORDENADORA DO CENTRO DE ADMINISTRATIVO PEDAGÓGICO – CAP DE RECIFE-PE, 2015)

Quadros (1997) expõe que para implantar uma proposta bilíngue e bicultural no Brasil, é preciso se pensar em um espaço com profissionais que sirvam de modelo linguísticos-cultural, materiais, espaços específicos e uma estrutura curricular pensada com base na comunidade surda

As turmas são multisseriadas e os professores seguem a matriz curricular da Prefeitura do Recife, com as adaptações necessárias para atender aos alunos surdos (ENTREVISTA COM COORDENADORA DO CENTRO DE ADMINISTRATIVO PEDAGÓGICO – CAP DE RECIFE-PE, 2015).

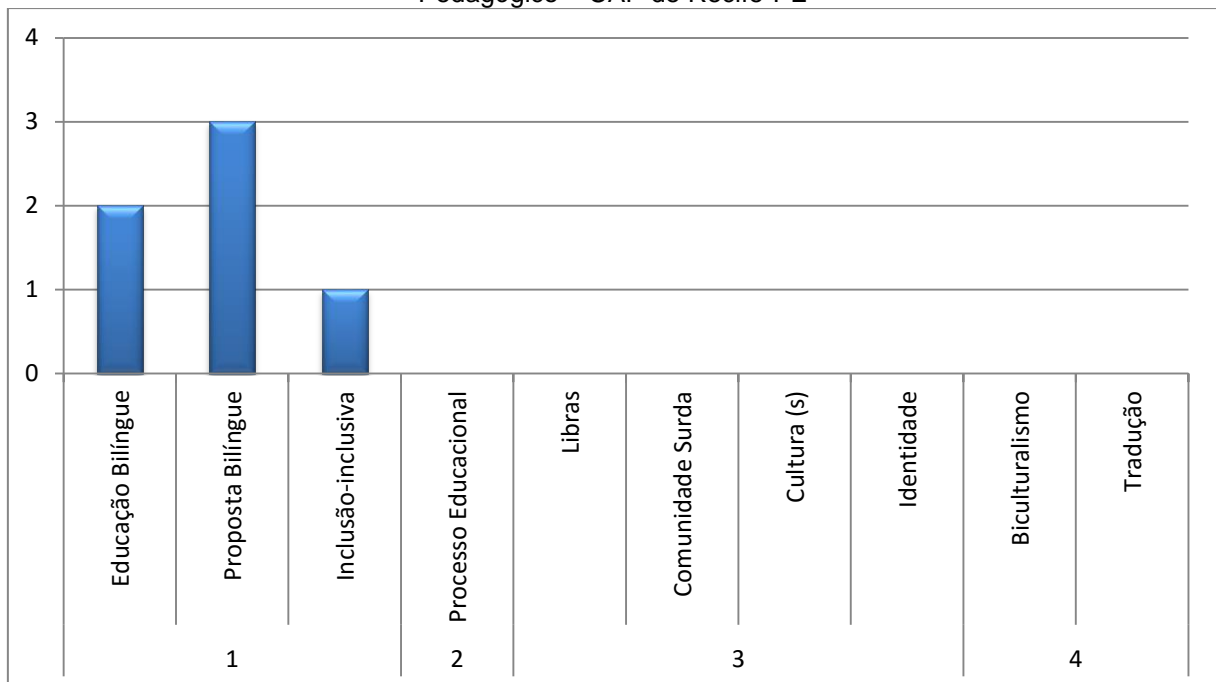
A coordenadora expressou que as salas contribuiriam com o processo de inclusão *São 7 escolas e 16 turmas trabalhando com salas bilíngues* (ENTREVISTA COM COORDENADORA DO CENTRO DE ADMINISTRATIVO PEDAGÓGICO – CAP DE RECIFE-PE, 2015).

A mesma expressou que algumas ações estão em fase de teste, por ser uma proposta nova para o município, uma espécie de '*projeto piloto*'. Mas que a possível criação de uma escola bilíngue será pensada de acordo com a demanda da comunidade escolar surda. Assim, como as salas multisseriadas estão sendo

repensadas, para que no prazo de cinco anos, contando o prazo da implantação da proposta, sejam desfeitas e reorganizadas de acordo com nível de aprendizagem de cada estudante.

Ainda segundo a coordenadora, são vários fatores que devem ser considerados. Por exemplo, o pequeno número de professores na rede municipal que possuem a formação em Libras. A lista de escolas selecionadas, fica longe para alguns estudantes surdos, não possibilitando a ida deles para essas salas bilíngues e, a resistência das famílias por matriculá-los, optando por “salas inclusivas” (com ou sem intérpretes). A coordenadora reconheceu que existe muito o que melhorar, mas que estavam atentos em relação aos problemas.

Gráfico 4 - Entrevista semiestruturada com a coordenadora do Centro de Administrativo Pedagógico – CAP de Recife-PE



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 5 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação)

Categorias de análise estudante - a (homem - 30 anos)	Unidade de análise
Educação Bilíngue/ Proposta bilíngue/Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Não sabe o significado da palavra bilíngue/proposta bilíngue para surdos, porém expressa gostar de estudar em uma sala “com libras”, “salas com surdos”, com a professora ensinando em libras.
Processo Educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta da Escola; - Gosta da professora; - Gosta do contato com os amigos surdos (apenas na escola tem este contato); - Difícil fazer a letra cursiva; - Não compreende todos os sinais em Libras, dessa forma apresenta algumas dificuldades na execução de algumas atividades propostas na sala de aula; - Não possui L1 (sabe apenas alguns sinais) e a L2; - Apresenta uma grande vontade de aprender e se esforça muito para isto.
LIBRAS/Comunidade surda/Culturas/Identities	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem familiar surdo(a); - Não possui interação e conhecimento com a comunidade surda, apenas o que é vivenciado pela Escola; - Aprendeu os sinais em Libras na Escola (só frequentou a escola apenas a um ano e quatro meses, na presente Escola, nunca havia frequentado uma Escola antes); - Não conhece sobre a questão de direitos conquistados pelos surdos, a respeito da língua, da cultura, identidade; Apenas sabe que existe agora salas bilíngues para surdos; - É surdo desde que nasceu.
Biculturalismo/Tradução	<ul style="list-style-type: none"> - Vive na cultura ouvintista como estrangeiro aparentemente; - Frequenta bares, para dançar forró; gosta de jogar futebol, pescar e vai a igreja às vezes (quando levam ele); - Vai para Escola sozinho, de ônibus (pessoas da comunidade onde mora o ajudam); - Não possui laudo que é surdo; - Possui pouco interação social com ouvintes e apenas na escola possui o contato com pessoas surdas.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

O estudante A não possui sua língua materna de forma efetiva, está em um processo de aprendizagem tardio, aos 30 anos, apresentando algumas dificuldades de compreensão com o seu entorno, diálogos, expressões metafóricas, figuradas. Quadros (1997, p. 80) expressa que a línguas de sinais – Libras, é uma língua que:

[...] é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas) então as línguas de sinais são naturais [...] então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após este período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível [...]) (QUADROS, 1997, p. 80).

Segundo Quadros (1997), a Libras possui também este¹² período crítico e as crianças tardiamente têm seu primeiro contato com sua língua materna, não construindo conceitos para a construção de significados, sentidos para sua interação social, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança (VYGOTSKY, 2007, p. 54).

O estudante A apresenta uma “identidade fluante [...] permite ver um surdo ‘consciente’ ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista” (PERLIN, 2005, p. 65), vivendo com base na ideologia ouvintista de forma não igualitária e sim hierárquica. A interação com a comunidade surda por intermédio dos colegas de classe e da professora da sala pesquisada favorece um espaço para que esta identidade surda se construa:

Penso que a escola bilíngue específica para surdos, tem seu valor ampliado pelo fato de que **é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural** favorável a aquisição da língua de sinais em idade precoce (principalmente considerando que mais de 95% dos surdos são filhos de ouvintes) (SÁ, 2011, p. 18-19. Grifo do autor).

A identidade do sujeito surdo, neste aspecto, fica a mercê de influências externas, mal compreendidas e verdadeiramente vivenciadas, não havendo muitas vezes a interação, “É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas em face da presença do poder ouvintista que lhe impõe regras [...]” (PERLIN, 2005, p. 54).

O estudante A teve a possibilidade de entrar em uma escola pela primeira vez com 30 anos de idade, estudar em uma sala com uma proposta bilíngue, se vê como pessoa surda, que tem todo direito de interagir com a cultura e comunidade surda, e compreender e agir no mundo que o rodeia. O contato com os outros estudantes surdos na sala bilíngue faz com que ele consiga adquirir sua língua materna (pois o mesmo se comunicava apenas por gestos e mímicas), consiga compreender e

¹² A constatação do período crítico resultante crescimento e maturação da capacidades inatas e a adequação das condições externas são dois fatores que se colocam de modo a tornar especialmente crítico o desenvolvimento da criança com deficiência auditiva [...] (FERNANDES, 1990, p. 57).

expressar seus sentimentos, pensamentos. Segundo a professora da sala pesquisada, o estudante A, pelo tempo tardio para com o contato com a língua, possivelmente possui algumas sequelas no seu desenvolvimento cognitivo, que não poderão ser recuperados, Fernandes (1990, p. 36), expõe que:

A maioria dos autores afirma que o surdo pode apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos e responsabiliza a ausência da linguagem por este atraso. Segundo alguns estudiosos, o aspecto mais afetado é o pensamento abstrato: raciocínio, lógico, a simbolização, o cálculo e as simbolizações. Estes aspectos se estabelecem de forma muito rudimentar e só pode ser desenvolvido através de um ensino especializado.

A professora da sala pesquisada, em conversas informais, demonstrou uma grande preocupação com o estudante A, pois segundo ela, ele não tem noção temporal, vive em uma realidade bem distante da que está em sua volta, possui comportamentos imaturos para sua idade, e uma comunicação ainda muito defasada, truncada, mas ela acredita que o contato com a Libras e as relações com colegas surdos ajudará no seu desenvolvimento social, **‘o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural’** (VIGOTSKI, 2011, p. 7, grifo nosso).

Porém, a professora expôs que as circunstâncias de sala bilíngue e multisseriada dificulta o processos de aquisição da Libras, pois seria interessante um trabalho voltado para esta aquisição, para depois aprofundar outras áreas do conhecimento.

Quadro 6 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação) - Estudante B

Categorias de análise estudante - B (homem-21 anos)	Unidade de análise
Educação bilíngue /Proposta bilíngue / Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe o que é educação bilíngue de forma superficial; - Tem um médio domínio da Libras, confunde alguns sinais às vezes; - Já vivenciou outras propostas de inclusão, mas disse não ter gostado, sofria chacota dos amigos, sentia muita dor de cabeça, não havia intérprete na sala, não compreendia a aula, havia muita briga na sala, a mãe dele resolveu tirar ele da escola; - Veio para esta sala pois tinha Libras, professora que ensina com Libras e pessoas surda. "Muito bom".
Processo educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Assimila bem os sinais em Libras. - Participa bastante das aulas; - Apresenta dificuldades com a L2, pois ainda está adquirindo a L1, (apesar de conversar bem em Libras, existem palavras, expressões, que precisa assimilar melhor. Assim como elementos da cultura Surda, que contribui muito para que esse processo de aquisição faça sentido); - Compreende algumas palavras na letra cursiva e bastão. Assim como escreve com as duas também. Porém sente-se mais à vontade com a bastão; - Apresenta dificuldades em atividades que utiliza-se da coordenação motora fina, ex: desenhos de retas, contorno, pintura em espaços (talvez por isso a dificuldade às vezes apresentada de fazer a letra cursiva).
LIBRAS/Comunidade surda/Culturas/Identities	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um pequeno envolvimento com a comunidade surda, além da escola, pois tem amigos surdos fora da mesma; - Não tem familiar surdo(a); - Aprendeu a falar com a Libras na escola e com os amigos; - Frequenta shopping, restaurante, lanchonete, igreja com amigos (surdos e ouvintes) e família; - Não conhece sobre a questão de direitos conquistados pelos surdos, a respeito da língua, da cultura, identidade. Apenas sabe que existe agora salas bilíngues para surdos; - É surdo desde que nasceu.
Biculturalismo/Tradução	<ul style="list-style-type: none"> - Tem pouca autonomia em se deslocar pela cidade, sempre está acompanhado de alguém que a mãe conhece. Vai para a escola com uma colega surda, quando ela falta ele não vai. Não sabe pegar ônibus sozinho. Houve uma vez que tentou e se perdeu, por isso tem medo, a mãe também tem medo; - É oralizado, pois uma das escolas que estudava antes trabalhou na perspectiva do oralismo, além de conseguiu fazer leitura labial de algumas palavras que já acomodaram o sentido para ele.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

O estudante B apresentou o que Perlin (2005, p. 64) coloca como identidade surda incompleta, vive com referências de identidade ouvintista, pois “a hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir à comunidade para resistirem ao poder”. Esta vulnerabilidade, não se reconhecer como um indivíduo surdo produz solidão e insegurança. Essa condição limita a realização ousada dos sonhos. Segundo Perlin (2005) existem casos de isolamento de pessoas surdas que o convívio social por parte das famílias, dificultado o olhar da diferença, a construção da identidade do ser surdo.

O Estudante B, apesar de ter mais de 18 anos, possui muito medo de se deslocar, conversar com estranhos. Podemos detectar que essa situação se coloca pela forma de cuidados impostos pela sua mãe. A necessidade da relação surdo-surdo, para que exista o espaço para a reflexão do semelhante, para abrir espaço para o campo da diferença:

[...] o encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva e compartilhar o processo político que significa e dá sentido (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 25).

A sala bilíngue possibilitou um avanço enorme para o desenvolvimento do estudante A, por ser um dos poucos espaços que interagiu com outras pessoas surdas. Foi possível construir laços afetivos com um grupo de pessoas surdas, ter consciência de seus direitos, os jeitos de interpretar o mundo, de viver nele construindo sua identidade. O estudante B expressou que não gostava de estudar, ia para escola para conversar com os colegas e ver a professora, gosta muito dela (repetiu muito isso durante conversas informais), Apesar de dizer que não gostava de estudar, participava muito das aulas. O mesmo disse ter dificuldade em pegar o lápis e usar a régua, disse que não gostava. Falou muitas vezes da sua dificuldade com a outra escola que estudou e apanhou. Não tinha amigos, não gostava da professora, ficava sozinho.

Muitos surdos adultos voltam à escola quando percebem que ela se tornou significativa para eles. Procuram o EJA, o Letras Libras, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina CEFET/SC, as universidades. Muitos manifestam que perderam seu tempo e agora querem recuperá-lo (QUADROS, 2008, p. 15).

Os processos escolares de inclusão, muitas vezes, são ilusórios e camuflam a segregação, causando traumas e bloqueios de comunicação, leitura de mundo. A ausência efetiva de interação reforça a negação efetiva da realização de aprendizagens.

O 'direito de estar' deve ser preservado, mas ele não se resolve. O que resolve é deslocar o foco do ambiente e colocar o foco no estudante, na pessoa [...] O que estamos assistindo no Brasil é uma ineficácia e atender ao direito que tem cada pessoa de ser atendido em sua singularidade. Em nosso país, a chamada 'Inclusão' tem sido entendida meramente como socialização na escola regular (SÁ, 2011, p. 17).

Existe ainda uma visão arbitrária do que é inclusão, de fora para dentro dos espaços escolares, ainda pensadas sem o envolvimento efetivo, nesse caso específico, da comunidade surda. No nosso entendimento, é essencial pensar as propostas a partir da perspectiva cultural do indivíduo surdo. A construção deve ser interpelada pelas identidades surdas, pelos processos de traduções culturais. Sendo assim, pensar na construção de um currículo que crie espaços de diálogo entre os profissionais e os meios de subjetivação da identidade da pessoa surda. Ora, a diferença cultural, vai muito além do estereótipo que enfatiza a deficiência:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em cheque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável (SILVA, T., 2000, p. 97).

Desta forma compreende-se que as propostas curriculares devem ser pensadas com ênfase numa visão política que contemple uma pedagogia da diferença e os Estudos da Cultura Surda.

Quadro 7 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação) - Estudante C

Categorias de análise estudante - C (Homem-29 anos)	Unidade de análise
Educação Bilíngue/ Proposta bilíngue/Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a importância da proposta bilíngue para a pessoa surda; - Diz que antes de estudar em uma sala com Libras e pessoas surdas, sofria muito, por isso desistiu da escola antes.
Processo aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Possui a L1, se comunica muito bem com ela; - Tem dificuldades com a L2; - Participa bastante da aula, contribui com sinais locais aumentando o vocabulário dos outros estudantes da sala; - Está desprendendo de muitas dificuldade, apesar de ter dificuldades em compreender o que escreve. É copista da L2, conhece poucas palavras da Língua Portuguesa.
LIBRAS/Comunidade surda/Culturas/Identities	<ul style="list-style-type: none"> - Convive com a comunidade surda, tem um grande círculo de amigos(as) surdos(as). Inclusive é casado com uma pessoa surda; - Se expressa de forma fluente com a Libras; - Conhece muitos direitos da pessoa surda; - Apresenta que na sala deveria ter mais surdos; - Acredita que é através do estudo que sua vida melhorará, pois expoe ter dificuldades de viver na sociedade ouvintista; - Não possui ninguém da família que seja surdo (além da esposa); - É surdo desde que nasceu; - Diz que a escola era uma espaço em que ele sempre quis estar, mas não se sentia bem, não tinha surdos.
Biculturalismo/Tradução	<ul style="list-style-type: none"> - Participa de eventos e lugares de lazer com pessoas ouvintes e surdas; - Tem mais autonomia nas atividades sociais no dia-a-dia. Mora com a esposa e eles dividem as responsabilidades da rotina diária; - Sente-se mais à vontade em espaços que tem pessoas que falam em libras. Pois em outros não consegue ser compreendido; - Gosta de dançar e caminhar pela cidade; - Expressa ter dificuldades em alguns locais que vai, por ter pouco surdo, não ter a Libras; - O olhar que eles sente em alguns lugares é como se ele tivesse algo diferente, algo errado; - Faz leitura labial de algumas palavras que já acomodou o sentido para ele.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 8 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação) - Estudante D

Categorias de análise estudante - D (Mulher-34 anos)	Unidade de análise
Educação Bilíngue/ Proposta bilíngue/Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta da salas com Libras, sabe que a sala é bilíngue para surdos, pois diz que tem surdos e professora com Libras e isso ajuda ela que é surda apreender; - Não conseguia estudar em outras escolas por falta de intérpretes, e saiu da escola faz muito tempo. Só voltou porque o marido isistiu.
Processo de Educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Se expressa de forma fluente com a Libras, não possui dificuldades com a L1, escreve bem a L2, porém não compreende a maioria das coisas que escreve (copista). Mas escreve bem na bastão e na cursiva, reconhece todo o alfabeto, na L1 e na L2; - Apresenta pouca paciência em esperar colegas da sala que está ainda apreendendo a L1, acompanhar a tarefa, mas nunca deixa de contribuir e ajuda-los quando necessário; - Sente falta de mais pessoas surdas na sala; - Diz que se a sala não tivesse a Libras, pessoas surdas, não voltaria a estudar, pois sofreu muto em outras escolas; - Quer continuar os estudos "estudo computador, uso internet,quero fazer curso particular, também curso teatro (artes), muito caro, não posso, quer muito!" (ENTREVISTA COM A ESTUDANTE C, 2015).
LIBRAS/Comunidade surda/Culturas/Identities	<ul style="list-style-type: none"> - Não possui ninguém da família que seja surdo (além do esposo); - É surdo desde que nasceu; - Convive com a comunidade surda, tem um grande círculo de amigos(as) surdos(as). Inclusive é casada com uma pessoa surda; - Tem muitos colegas ouvintes.
Biculturalismo/Tradução	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha diariamente em uma loja como vendedora, e apenas ela é surda; - É autônoma nas suas atividades diárias, na classe de aula e extra-classe. Mora com o esposo, e resolve todas necessidades diárias quase que sozinha. Aparenta muita tranquilidade em vencer obstáculos, pois é bem observadora, e faz uma leitura contextual das situações muito rápido; - Faz leitura labial de algumas palavras que já acomodaram o sentido para ela.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 9 - Entrevista estruturada com os(as) alunos(as) surdos(as) da sala pesquisada (em consonância com alguns elementos do roteiro de observação) - Estudante E

Categorias de análise estudante - E (Mulher - 27 anos)	Unidade de análise
Educação Bilíngue/ Proposta bilíngue/Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe o que é a proposta bilíngue de maneira superficial (sabe que são salas com Libras, e professores que ensinam em Libras); - Já estudou em outras escolas e não gostou; - Já estudou na mesma escola, mas quando não tinha salas bilíngues, mas estudava com alguns colegas surdos na sala, inclusive seu namorado. E disse ter aprendido bastante.
Processo Educacional	<ul style="list-style-type: none"> - O estímulo da professora e colegas em sala falando com a Libras ajuda a superar barreiras de compreensão com alguns sinais, alguns poucos que às vezes confunde. Mas se comunica bem com a L1 e escreve e lê algumas palavras e frases com a L2; - Fica bastante empolgada com os colegas surdos(as) na sala, é notório a vontade de ajudar os amigos quando erram algo; - Se concentra bastante para responder quando a professora faz alguma pergunta; - Participa de todas as atividades da sala, pois gosta da professora, e do jeito que ela ensina; - Falta um pouco nas aulas por conta da distância da Escola de sua casa; - Escreve bem na bastão e na cursiva, reconhece todo o alfabeto, na L1 e na L2; - Oralisa algumas palavras.
LIBRAS/Comunidade surda/Culturas/Identities	<ul style="list-style-type: none"> - Tem bastante amigos(as) surdos(as) na escola; - Na família só tem ela surda; - Não nasceu surda, ficou por conta de uma doença na infância, mas ela era muito nova e não lembra quando ao certo; - Namora um rapaz surdo que estuda em salas bilíngues também, na mesma escola, mas em outro horário; - Não compreende muito sobre os direitos da pessoa surda; - É bem expressiva corporalmente; - Quando desconfia sua informação em Libras não foi compreendida ela escreve no papel da forma que conseguir passar a informação; - Diz que queria estudar sempre, pois na escola tem muitos amigos surdos. Mas diz sentir falta de mais pessoas surdas na sala.
Biculturalismo/Tradução	<ul style="list-style-type: none"> - Possui pouca autonomia de deslocamento pela cidade. Pois a mãe não confia que ela ande só; - Vem e vai com o ônibus da Prefeitura (Demorou a frequentar a aula no começo do ano, por falta deste ônibus); - Diz ter muito medo de andar só, pois tem muito ladrão e usuários de drogas; - Tem uma vida mais caseira; - Não apresenta dificuldades em conversar com outros colegas de outras salas que são ouvintes, mesmo quando a pessoa não tenha Libras ela utiliza de várias formas comunicativa (papel, gestos) para se fazer compreendida.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Os estudantes C, D e E já haviam iniciado o processo de aquisição de Libras e se comunicavam bem por meio dela. Eles também utilizavam Libras em outros espaços não-escolares. Esse processo de uso interativo da linguagem possibilitava o desenvolvimento de elementos da cultura surda.

Detectamos que havia uma necessidade de comunicação desses estudantes, por intermédio dessa linguagem, mas principalmente a estudante E, que se envolvia com a comunidade surda, tinha conhecimento dos direitos da pessoa surda. A estudante E tinha um olhar político específico sobre a condição de ser surdo *‘olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença’* (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 217), em todos os aspectos da vida.

[...] os povos surdos aspiram pela valorização de língua de sinais como a primeira língua e tendo suas opiniões respeitadas, pois os sujeitos ouvintes continuam sempre decidindo por sujeitos surdos, disputando em relação de poder acima dos líderes surdos em diversas áreas, onde eles são importantes participar e acima de tudo querem a *‘dignidade’* de Ser Surdo! (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 18).

O processo educacional da pessoa surda tem que articular o olhar que privilegia a Pedagogia da Diferença, com base na importância das trocas culturais e interculturais para o desenvolvimento da construção da identidade surda. Esses procedimentos interculturais¹³ são fundamentais ao processo de construção das identidades surdas.

‘Este procedimento intercultural de educação de surdos é um processo coerente com a necessidade de habilidades e competências, face à necessidade do sujeito surdo posicionar-se frente às diferentes culturas e suas peculiaridades. O procedimento, a parte do conceito de que: **Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e, sem eles, não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais [...]**’ Em vista do intercultural requerer produções para as trocas, defesas e afirmações, este procedimento dispõe o sujeito surdo para a mediação cultural. O procedimento da mediação cultural não rejeita a cultura ouvinte. A cultura ouvinte está aí como cultura, e a metodologia arma estratégias para a posição de diferença, para a afirmação cultural (HALL, 2003, p. 83 apud PERLI; STROBEL, 2008, p. 19, grifo nosso).

¹³ [...] a perspectiva intercultural pode estimular os surdos a enfatizar os aspectos de identidade/alteridade com estímulos para desenvolver a capacidade de reflexão sobre a diferença cultural, ao lado da possibilidade solidária de interação com outros grupos culturais” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 21).

Esta mediação cultural tem por base compreender que existe uma cultura ouvinte, entretanto ela é apenas mais uma cultura, e “**a metodologia é arma estratégica para a posição da diferença, para a afirmação cultural**” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 19, grifo nosso). Mas, não é mais esta cultura que opera como modelo para a/o surda (o), mas sim é a cultura surda que está posta como reguladora para a construção da sutura e para a construção dos espaços subjetivação e de produção de identidades.

O espaço educacional deve se livrar dos estereótipos de *surdez, deficiência*, mas caminhar com o olhar da diferença, o surdo é alguém que é diferente, pois possui uma língua diferente. Os conhecimentos da comunidade surda devem ser construídos pelos surdos e partilhados com os/as estudantes surdos (as) no âmbito escolar, ‘[...] afastar do conceito do corpo danificado, para chegar a uma representação da alteridade¹⁴ cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda’ (SKILIAR, 2005, p. 53).

Quadro 10 - Codificar o texto – Instrução Normativa nº02/2016

Categoria 1	Frequencia de ocorrência	Recorte literal
Educação bilíngue	Uma vez	– “Considerando a Lei 13.146/2015 em seu artigo 28 Inciso IV que assegura 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”.
Proposta Bilíngue	Zero	-
Inclusão/inclusiva	Uma vez	– “Considerando a Lei 13.146/2015 em seu artigo 28 Inciso IV que assegura 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”.
Categoria 2	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Processo educacional	Zero	-
Categoria 3	Número de ocorrência(s)	Recorte literal

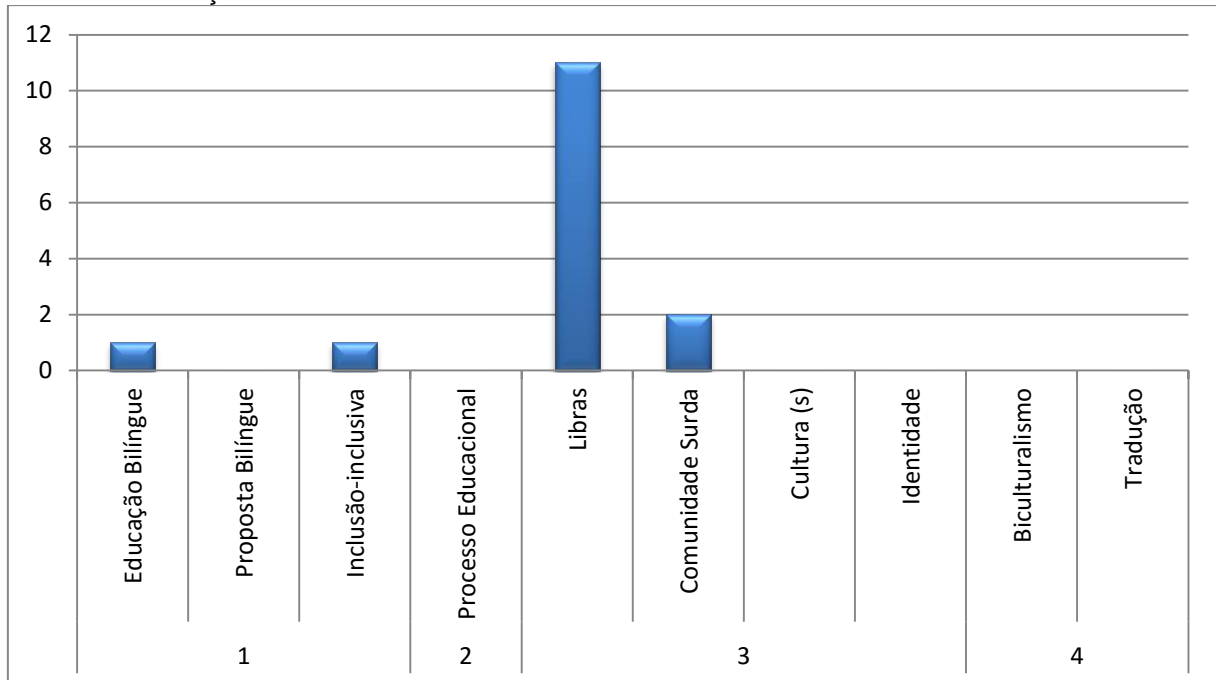
¹⁴ **Alteridade** é um substantivo feminino que expressa a qualidade ou estado do que é **outro** ou do que é **diferente**. É um termo abordado pela **filosofia** e pela **antropologia**. Um dos princípios fundamentais da alteridade é que o homem na sua vertente social tem uma relação de interação e dependência com o outro. Por esse motivo, o “eu” na sua forma individual só pode existir através de um contato com o “outro”. Quando é possível verificar a alteridade, uma cultura não tem como objetivo a extinção de uma outra. Isto porque a alteridade implica que um indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes (SIGNIFICADOS, 2017).

Libras	Onze vezes	<ul style="list-style-type: none"> - “Considerando a Lei nº 10.436/2002 – que preconiza a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza viso-motora, com gramática própria”; - “Considerando a Lei Municipal nº 16.918/2003 – que reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva da comunidade surda”; - “Considerando a Lei 13.146/2015 em seu artigo 28 Inciso IV que assegura 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”; - “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, da estrutura e os procedimentos para o funcionamento das Salas”; - “II – Recursos pedagógicos tais como: ábaco, sorobans, material dourado, banners do: sistema solar, sistema orgânico, temas de ciências, história, geografia, sistema orgânico, tabela periódica, microscópio, lupas, células vegetais e animais, baralho em libras, alfabeto móvel, mapa mundi, Brasil, Pernambuco, Recife , dentre outros; - IV – Livros em Libras de apoio e da Literatura Surda” - “Art. 10º - Para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio em Libras.” - “Parágrafo Único: A comprovação do domínio de Libras deverá ser realizado através de certificação ou de avaliação prática realizada pela Divisão de Educação Especial – DEE”; - “Art. 12º - A organização curricular deverá contemplar os componentes curriculares da Proposta da Rede Municipal, ministrado na Língua Brasileira de Sinais – Libras , assim distribuídas: I-Linguagens, códigos e suas tecnologias: Libras, Arte, Educação Física e Língua Portuguesa vista na perspectiva de segunda língua na modalidade escrita;” - “A avaliação deverá ser prioritariamente em Língua Brasileira de Sinais – Libras, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa na modalidade escrita”.
Comunidade Surda	Duas vezes	<ul style="list-style-type: none"> - “Considerando a Lei Municipal nº 16.918/2003 – que reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva da comunidade surda.” - “I-Ciências Humanas e suas tecnologias: Geografia e História: acrescer a história da comunidade surda”.
Cultura(s)	Zero	-
Identidade	Zero	-

Categoria 4	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Biculturalismo	Zero	-
Tradução	Zero	-

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 5 - Instrução Normativa N°02 /2016¹⁵



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 11 - Codificar o texto – Decreto N° 28.587, de 11 de fevereiro de 2015¹⁶

Categorias de análise	Unidade de análise
Educação Bilíngue/ Proposta bilíngue/Inclusão	A proposta bilíngue diz caminhar com o artigo 205 da Constituição da República que preconiza a educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; com a Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 que preconiza a Língua Brasileira de Sinais - Libras como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora; com a Lei Municipal nº. 16.918, de 28 de novembro de 2003; com a Meta 4, a estratégia 4.7, do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.
Processo Educacional	Segundo a Instrução Normativa: Art. 3º As salas regulares bilíngues funcionarão em escolas pólos, que poderão ser ampliadas de acordo com a demanda, considerando as regiões políticos administrativos que a Secretaria de Educação define. Art. 4º - As salas regulares estão assim

¹⁵ Documento disponibilizado pela coordenadora Do AEE do CAP; pode ser encontrado no site Legisweb (2016).

¹⁶ Documento disponibilizado pela Coordenadora de AEE do CAP (LEGISWEB, 2015).

	organizadas: I – 1º, 2º e 3º Anos; II – 4º e 5º Anos; III – Educação de Jovens e Adultos – Modulada; IV - 6º e 7º Anos; V – 8º e 9º Anos. Parágrafo Único: A Rede Municipal de Ensino terá um prazo de 5 anos para o desmembramento das salas multisseriadas adequando-se ao Ano de escolarização dos estudantes de acordo com a demanda apresentadas.
LIBRAS/Comunidade surda/Culturas/Identidade	Segundo o Decreto: 1º A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.
Biculturalismo/Bilinguismo/tradução	O Decreto propõem uma educação bilíngue que caminhe de acordo com os termos já das leis vigentes.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 12 - Decreto e instruções normativas 02/2016 sobre a proposta de salas bilíngues do Recife¹⁷

Categoria 1	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Educação Bilíngue	Quatro vezes	<ul style="list-style-type: none"> – “CONSIDERANDO a Meta 4, a estratégia 4.7, do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, preconiza que é dever do poder público ofertar a educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras” – “perspectiva de uma educação inclusiva, propondo um ambiente de educação bilíngue aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e, em escolas inclusivas, em que se priorize a língua de sinais como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua;” – “CONSIDERANDO a necessidade de reordenar e reestruturar as unidades educacionais para o atendimento aos estudantes surdos existentes no Município do Recife, com vistas à educação bilíngue;” – Art. 2º Nas salas regulares bilíngues para surdos, serão ofertados a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.
Proposta Bilíngue	Zero	-
Inclusão/inclusiva	Duas vezes	<ul style="list-style-type: none"> – “ofertar a educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras, na perspectiva de uma educação inclusiva, propondo um ambiente de educação bilíngue aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues” – “escolas inclusivas, em que se priorize a língua de sinais como primeira língua, e na modalidade

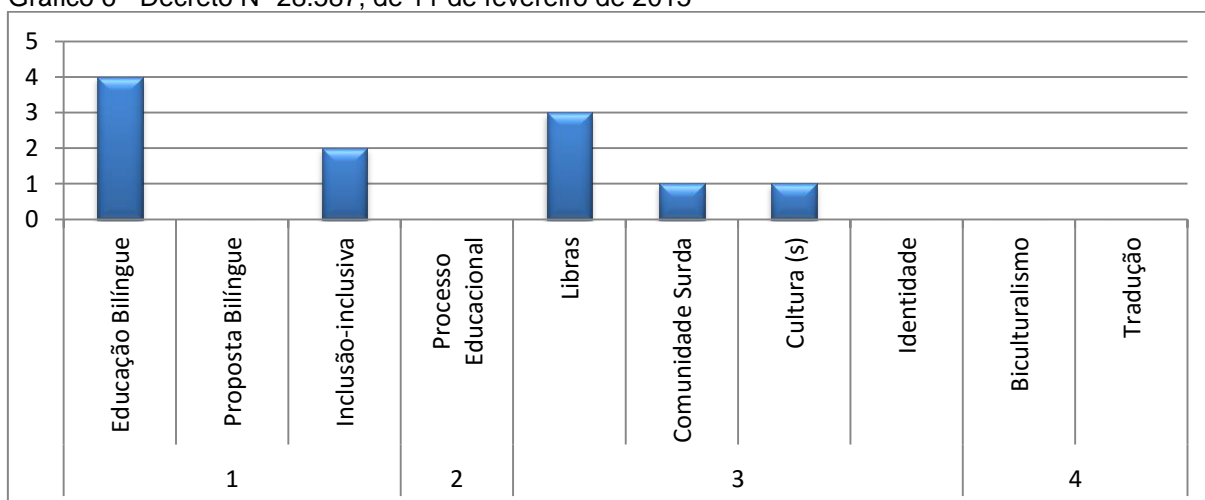
¹⁷ Segue em anexo os referidos documentos.

		escrita da Língua Portuguesa como segunda língua;”
Categoria 2	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Processo Educacional	zero	-
Categoria 3	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Libras	Treze vezes	<ul style="list-style-type: none"> - “CONSIDERANDO a Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 que preconiza a Língua Brasileira de Sinais - Libras como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora” - “CONSIDERANDO a Lei Municipal nº. 16.918, de 28 de novembro de 2003 que reconhece oficialmente, no Município do Recife, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e outros recursos de expressão a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda;” - “CONSIDERANDO a Meta 4, a estratégia 4.7, do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, preconiza que é dever do poder público ofertar a educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras” - “§ 1º Consideram-se pessoas surdas aquelas que, por ter perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” - “Art. 2º Nas salas regulares bilíngues para surdos, serão ofertados a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.” - “§ 1º A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.” - “§ 1º A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.” - “Art. 3º A organização curricular deverá contemplar os componentes curriculares da base nacional comum e, na parte diversificada, o componente curricular Libras.” - “§ 1º Para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio da Libras.” - “§ 2º A comprovação do domínio da Libras deverá ser realizado através de certificação ou de avaliação

		<p>prática realizada pela Divisão de Educação Especial - DEE.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “II - experiências de exploração da linguagem, dando condições para que o estudante adquira e desenvolva a Libras;” - “III - ações que ofereçam às famílias o conhecimento da Libras;” - “IX - desenvolvimento de ações que visem à aquisição da Libras para estudantes que não tiveram contato com essa língua;” - “Art. 6º A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras deve ocorrer na interação com professores regentes ou professores do atendimento educacional especializado (quando se referir a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade), com domínio em Libras.”
Comunidade Surda	Uma vez	- “CONSIDERANDO a Lei Municipal nº. 16.918, de 28 de novembro de 2003 que reconhece oficialmente, no Município do Recife, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e outros recursos de expressão a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda;”
Cultura(s)	Uma vez	- “§ 1º Consideram-se pessoas surdas aquelas que, por ter perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”
Identidade	Zero	-
Categoria 4	Número de ocorrência(s)	Recorte literal
Biculturalismo	Zero	-
Tradução	Zero	-

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 6 - Decreto Nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015¹⁸



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

¹⁸ Documento disponibilizado pela Coordenadora de AEE do CAP (LEGISWEB, 2015).

No artigo 5 do Decreto Nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015 expressa que - XI - projetos pedagógicos que atendam às especificidades e necessidades educacionais especiais dos estudantes, para melhor acompanhamento e/ou adaptação aos conteúdos curriculares desenvolvidos além do horário regular de aulas, através das salas de recursos multifuncionais.

Na Escola pesquisada não há salas de recursos multifuncionais, nem algum profissional que faça este trabalho de '*complemento pedagógico*'. Mesmo havendo o melhor horário, tratando da EJA, modalidade de ensino em sua maioria no turno da noite (pois a maioria dos estudantes trabalha em outros horários). Essas atividades deveriam ocorrer no horário que o/a estudante está matriculado. Sobre este aspecto Sá (2011) aborda que:

Refletimos: numa escola, ou classe, específica para surdos, não seria necessária uma disciplina para 'aprender' Libras (ainda que não seja impossível, visto que há diversas atividades, inclusive de cunho metalinguístico, que o estudante surdo poderia fazer numa 'disciplina' que aprofundasse o conhecimento da Libras). Por outro lado, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa aconteceria como outra disciplina qualquer, tendo a língua de sinais como a língua básica sobre a qual os surdos pensariam a respeito da língua portuguesa como segunda língua. Assim, uma escola/classe específica para surdos pode dispensar o horário paralelo, tal como a escola regular não utiliza horário paralelo para os estudantes ouvintes (SÁ, 2011, p. 48).

A Instrução Normativa Nº02 /2016, em seu Art. 7º expressa que 'Os estudantes matriculados nas salas regulares bilíngues deverão participar de todas as atividades, projetos e avaliações internas e externas da Secretaria de educação'. Como já citado pela professora da sala pesquisada, há a necessidade de um currículo e de um processo de avaliativo que corresponda à proposta bilíngue, pois do contrario seria uma proposta implementada de forma arbitrária, por não ser um documento, um currículo pensado e feito para estudantes ouvintes.

A pouca quantidade de estudantes na sala tem por base a Instrução Normativa (2016) que expressa que no "Art. 8º - As salas regulares bilíngues deverão conter apenas dez estudantes para viabilizar o bom desenvolvimento do trabalho" (BRASIL, 2015).

E que segundo o "Art. 3º - As salas regulares bilíngues funcionarão em escolas polos, que poderão ser ampliadas de acordo com a demanda, considerando

as regiões políticas administrativas que a Secretaria de Educação define” (BRASIL, 2015).

E no Parágrafo Único: “A Rede Municipal de Ensino terá um prazo de **5 anos** para o **desmembramento das salas multisseriadas** adequando-se ao Ano de escolarização dos estudantes de acordo com a demanda apresentadas.” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Quadro 13 - Fotos da sala pesquisada¹⁹

Categorias de análise	Unidade de análise
Educação Bilíngue/ Proposta bilíngue/Inclusão	Existe apenas uma sala bilíngue na modalidade da EJA, como expressada na foto 3.
Processo Educacional	-
LIBRAS/Comunidade surda/Culturas/Identidade	Durante a aula a professora explora elementos da cultura da comunidade surda e procura, com os recursos que a Escola possibilita, colocar esses elementos na sala.
Biculturalismo/Bilinguismo/tradução	Na aula que foi discutido o bullying, o aniversário do Recife, Carnaval, procurando explorar o biculturalismo entre as duas culturas, a forma de vivência de compreensão dessas épocas festivas.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 14 - Roteiro de observação

Categorias de análise	Unidade de análise
Educação Bilíngue/ Proposta bilíngue/Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos estudantes tiveram experiências de exclusão em outras escolas - O currículo não adaptado para a proposta bilíngue atrapalha no desenvolvimento dos estudantes (sala multisseriada, com níveis muito distante de aprendizagem).
Processo Educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldades em aprender a L1 e a L2 quase que simultaneamente (Apesar da maioria já falar em Libras, apresentam algumas dificuldades com a L1 de expressão espaço visual, ampliar vocabulário e expressões, etc. que poderia ser melhor trabalhadas antes de iniciar o aprendizado com a L2). - Como Sá (2011) expressa: Refletimos: numa escola, ou classe, específica para surdos, não seria necessária uma disciplina para 'aprender' Libras (ainda que não seja impossível, visto que há diversas atividades, inclusive de cunho metalinguístico, que o estudante surdo poderia fazer numa 'disciplina' que aprofundasse o conhecimento da Libras). Por outro lado, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa aconteceria como outra disciplina qualquer, tendo a língua de sinais como a língua básica sobre a qual os surdos pensariam a respeito da língua portuguesa como segunda língua. Assim, uma escola/classe específica para surdos pode dispensar o horário paralelo, tal como a escola regular não utiliza horário paralelo para os estudantes ouvintes" (SÁ, 2011, p. 48). - Não há uma adaptação curricular para a proposta bilíngue no processo educacional. - Apesar de todos os esforços da professora de vivenciar aspectos da língua e cultura da comunidade surda, pois apesar de todos os ganhos o currículo regular não foi pensado ainda para a proposta de uma educação bilíngue para surdos(as), seria preciso uma disciplina de Libras, para o processo de aquisição e reflexão de

¹⁹ Segue no apêndice "D" as fotos.

	<p>padrões complexos da Libras, (existem diários a serem preenchidos, conteúdos a serem trabalhados, e avaliações a serem aplicadas em uma sala com alunos de três módulos – I, II, III, dificultando muito o processo de aprendizagem significativa para a pessoa surda). Pois cada sala bilíngue comporta de dois a três anos. E a EJA, que é dividida por módulos, comporta três em uma sala, segundo o argumento que existem poucos alunos surdos na EJA matriculados para formar turmas, assim segue para os outros anos das salas bilíngues.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essa variedade de módulos vivenciados em uma sala compromete de certa forma o processo de aprendizagem, ora de um grupo que está adiantado, ora de outro que precisa de mais atenção e mais vivência em determinadas atividades.
<p>LIBRAS/Comunidade surda/Culturas/Identidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora apresenta muitos elementos da comunidade surda, datas importantes, de conquistas, comemorações. - Trouxe em algumas aulas um apoio de um funcionário na área da educação que é surdo para conversar com a turma e ajudar em algumas atividades, porém esse funcionário deixou a Escola. - Procura deixar a sala com sinais do alfabeto e de países em libras para que quando necessário seja consultados por alguns estudantes. - Procura trazer materiais concretos com sinais em libras para ajudar na dinâmica de algumas atividades propostas. - Apresenta que na escola não existe laboratório de informática e na própria sala tem apenas uma tomada alta para ligar notebook ou outro aparelho eletrônico, dificultado o uso desse recurso, que para os estudantes, segundo ela, contribuiria demais, havendo por base que eles são mais visuais no processo de aprendizagem. Segundo Quadros (2008): o ensino em Libras que precisa utilizar o retroprojetor facilita aprender a Língua de Sinais. Isto se reflete na proposta de uso de tecnologias avançadas na “Pedagogia Surda” (QUADROS, 2008, p. 16). - Alguns materiais concretos que a professora utiliza, assim como o alfabeto da sala, apresentam algumas características infantis. Segundo ela, são esses recursos que são oferecidos para ela trabalhar, inclusive, quando ela foi trabalhar com a temática Bullying, que era uma proposta vindo da prefeitura para todos da escola municipal trabalhar, o material que foi disponibilizado foi dois livros bem infantil, falando sobre diversidade. Complicando a contextualização da temática com a idade deles. - Existe uma preocupação muito grande por parte da professora, pelo ritmo de cada um de aprendizagem, por isso, a mesma está sempre colocando no caderno atividades diferenciadas de reforço para cada estudante. Demonstrando a preocupação com o processo diverso de cada um de aprendizagem, havendo por base a situação da sala em um contexto de multisseriação. - Apesar de todas as dificuldades, o pouco tempo de observação foi notório o crescimento com a L1 de estudantes que quase não a utilizavam, se expressavam

	<p>mais por mímicas, dialetos gestuais. Esse crescimento ficou mais aparente quando houve mais a frequência dos cinco estudantes em sala, as trocas comunicativas eram maiores, a cumplicidade em trocar, ensinar sinais diferentes, assim como conhecimentos do dia-a-dia. A postura de muitos estudantes mudou nesses três meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A interação dos estudantes surdos trouxe mais energia para sala, às vezes a empolgação é tanta que eles demoram um pouco para perceber que a aula iniciou, por conta dos diálogos em libras. - Era notório nas expressões do estudante A a felicidade de estar na sala bilíngue para pessoas surdas, apesar de não demonstrar a compreensão do que significa comunidade surda, identidade surda, pedagogia surda, demonstra compreender no empírico o que isso significa, através do seu esforço de estar na escola, de aprender, apesar de ter trabalhado o dia todo. Apresenta um ótima relação com a professora e os colegas de classe, mesmo com a comunicação ainda truncada, pela pouca compreensão da Libras, se esforça muito para aprender tudo que pode, para interagir com os colegas, assim como a colegas apresentam a boa vontade de ensinar o que sabem, sobre a Libras e a cultura surda de forma natural no convívio diário. - A professora disse, que a maioria da sala, tem contatos com muitos surdos(as) juntos, em pouquíssimos momentos fora da sala, isso quando tem. - Um estudante disse na aula uma vez que naquele espaço eram iguais, e me incluiu quando apontou para ele e todos, pois de fato somos, não apenas naquele espaço.
Biculturalismo/Bilinguismo/tradução	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a aula alguns estudantes tentavam oralizar, se comunicar com papéis escritos, quando suspeitam que não foram compreendidos por pessoas que entram na sala (minha pessoa, ou alunos ouvintes de outra sala, motorista do ônibus da prefeitura, alguém da direção, etc). Não repetem o sinal, já tentam outra estratégia, talvez já condicionados com a cultura ouvintista, que impõe certos comportamentos para poder incluir algo ou alguém. - Muitas vezes, estudantes ouvintes de outras salas vão visitar a aula na sala bilíngue, prestam atenção para alguns comandos da professora e tentam fazer alguns sinais. Uma vez a professora estava trabalhando o calendário e os dias da semana, uma estudante de outra sala entrou, prestou atenção e quis apresentar a sequência de sinais dos dias da semana, e o sinal de "semana". E a empolgação é visível. Essas trocas acontecem também no momento da entrada e saída dos estudantes em sala, no momento da merenda.

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Com o intuito de responder ao problema proposto pelo presente estudo, cruzamos os dados do 5- Roteiro de observações, com os dados analisados anteriormente (os da 1- Entrevista semiestruturada com a professora da sala

pesquisada, 2- Entrevista semiestruturada com a coordenadora do Centro Administrativo Pedagógico – CAP de Recife-PE, 3 - Entrevista estruturada com os estudantes da sala pesquisada, 4- Instrução Normativa nº 02/2016 Decreto Nº 28.587, DE 11 de fevereiro de 2015). Para compreendermos as identidades que emergem e a proposta bilíngue adotada pela sala da EJA, colocamos como dados principais: 1- Entrevista semiestruturada com a professora da sala pesquisada, 3 - Entrevista estruturada com os estudantes da sala pesquisada e 5- Roteiro de observações. Os outros dados contribuem com a contextualização da problemática levantada pela pesquisa

a) Identidades construídas e em processo de construção

A proposta bilíngue adotada por Recife-PE foi de grande importância para educação dos surdos (as), por ser um projeto piloto com salas bilíngues para Surdos, havendo a preocupação de pensar na modalidade da EJA, (apesar de haver apenas uma sala da EJA com a proposta bilíngue para surdos/as) nos possibilita refletir sobre um imenso campo de identidades que emergiram desse espaço de convívio das pessoas surdas e as que podem emergir diante do grande espaço de convivência construído:

- **Identidade surda:** A sala de aula bilíngue foi um espaço facilitador para o processo de aquisição e construção de aprendizagem mais complexas através da Libras. Os estudantes ouvintes de outra sala da Escola pesquisada costumavam visitar a sala bilíngue, demonstravam interesse em aprender a Libras. Havia vínculos de amizade estabelecidos. A sala bilíngue não era vista como uma sala de AEE, era vista como uma sala da EJA (pois haviam outras salas da EJA, porém não bilíngue), mas com uma língua diferente, pois a Escola já era vista como um ponto de encontro para pessoas surdas (estudantes ou não). Um espaço que já tinha essa identidade referenciada para pessoas surdas. Possibilitando a conversa com a pedagogia da diferença, a relação surdo-surdo (apesar do pouco número de

estudantes surdos e nenhum profissional surdo como referência cultural);

- **Modalidade de ensino da EJA:** As especificidades da modalidade da EJA , “a condição de não criança, a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais” (FONSECA, 2002 apud GOMES, 2007), abordada na didática e metodologia da professora da sala pesquisada, através do uso de imagens, sinais, a relação dela com os estudantes que conversavam com estas especificidade da EJA. Mas havia fatores que não dependiam apenas da ação da professora. Por não haver um espaço, materiais/instrumento para trabalhar esta proposta nesta modalidade de ensino, a professora tinha que adaptar/produzir materiais para a turma da EJA (segue as imagens de alguns materiais no anexo D). Alguns materiais disponíveis eram para trabalhar em salas bilíngues, porém para os primeiros anos do ensino fundamental;
- **Fatores linguísticos - Libras:** O primeiro contato com a Libras do estudante **A** foi na sala bilíngue da EJA para pessoas surdas. Os outros estudantes já se comunicavam com a Libras. A comunicação ocorria com menos segurança pelo estudante **B**, pois confundia alguns sinais, mas se empenhava para aprender. Havia uma facilidade do grupo em acomodar os sinais novos, com exceção do estudante **A**, que segundo a professora, acomodava alguns sinais e tinha muita dificuldade na configuração espacial, nas expressões sociais, por exemplo, a compreensão temporal (que dia foi ontem, que dia é amanhã). Dificultando, muitas vezes, a comunicação da professora com o estudante **A** na realização de alguma proposta de atividade na sala, quando ela ia informar que amanhã não haveria aula, etc. Apesar de todas as dificuldades, segundo a professora, o estudante **A** cresceu muito na sua expressão de alguns sinais da Libras, reconhece alguns sinais das letras do nome, sabe mostrar seu sinal (na língua de sinais, cada pessoa tem um sinal correspondente, para que não seja sempre necessário indicar o nome todo pelo alfabeto manual; o sinal é dado “batizado” por alguém que seja surdo e saiba Libras; o sinal geralmente é pensado com base em uma característica física forte da

pessoa), mas por conta da aquisição tardia da Libras (L1) ela acredita que pode ter acarretado algumas sequelas cognitivas;

- **Fatores sociais e econômicos:** Estudante A e C trabalham, os outros dependem da família financeiramente. A autonomia de sair sozinho(a), resolver assuntos do cotidiano foram identificadas apenas nos estudantes C e D, que realizam atividades públicas sem ajuda de terceiros. Enquanto que o estudante D expressou em conversas coloquiais que queria passear mais, faltava dinheiro “trabalho” “dinheiro”;
- **Territoriais:** Os estudantes B, C, D e E moravam distantes da Escola, apenas o estudante A que morava próximo, ia de bicicleta para casa. Todos os estudantes moravam em centros periféricos da cidade do Recife. Trazendo vivências e experiências distintas ligadas aos diferentes territórios do Recife;
- **Aspecto Geracional** – Estudantes de 21 a 34 anos, que estão em fases diferentes da vida, fases diferentes de aprendizagem em uma sala multisseriada. Ocorria na sala uma relação amigável entre eles, ocorrendo trocas, cumplicidade, porém o fato da sala ser multisseriada comprometia o aprendizado do grupo, tanto para os que estavam necessitando de mais investimentos, quanto para os que estavam precisando de mais desafios, pois a diferença pedagógica (expressada pela professora e observada na pesquisa) era muito alta entre alguns estudantes;
- **Relações de gênero:** São três mulheres (uma não frequenta a escola, por falta de transporte) e três homens. Apesar do maior número de estudantes serem de homens, as mulheres são as mais engajadas, mais expressivas e que participam das aulas com assiduidade. A estudante C é a mais velha do grupo e mais autônoma também (se mantém financeiramente, sustenta a casa e o namorado que está desempregado), apresenta vontade de fazer um curso de graduação;
- **Identidade étnica:** Na entrevista estruturada perguntamos que cor eles (os estudantes surdos) se identificavam, que cor eles se viam. As respostas dos Estudantes foram estas:

- A – Não sabe B - marrom C - marrom D – Preto E – Branco. O estudante B, quando expressou a cor que ele se via, fez uma expressão de desagrado, deixando espaços para várias interpretações, porém quando questionado, não conseguiu dizer (através da Libras) por que fez aquela expressão.

b) Professora bilíngue e estudantes surdas (os)

Percebemos que a sala da EJA com a proposta bilíngue teve um grande diferencial, por ter uma professora que faz parte da cultura Surda, doutora e especialista no Ensino dos Surdos, favorecendo um espaço de compartilhamento de alguns conhecimentos da cultura surda para com os/as estudantes surdos presentes na sala pesquisada, possibilitando um maior contato com a Libras (que para um estudante foi o primeiro contato). Percebemos ao longo do estudo de campo, a importância da professora na vida desses estudantes surdos. Foi o primeiro contato com um espaço escolar de todos os estudantes pesquisados neste estudo, que a professora falava em Libras, destacava datas significativas da comunidade surda, procurava contextualizá-los com os assuntos sociais através da Libras e meios visuais, via os estudantes dentro da sua diferença linguística e cultural.

O olhar dos estudantes surdos de pertencimento daquele local fazia-se claro pelo comprometimento em ir às aulas, dedicação, envolvimento com as atividades propostas e durante as conversas informais. Mesmo sendo um grupo pequeno, os laços de amizade construídos entre ele e a professora foram grandes.

Na verdade existem identificações com o local. Assim a identidade surda também se constitui no local. Se olharmos as interferências da família, da associação, da escola, da cidade, do interior nas identidades veremos elas se constituírem diversamente (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 24).

Apesar de toda a experiência da professora na área, alguns fatores a impossibilitaram de criar estratégias metodológicas dentro da proposta bilíngue, que contribuísse para que o processo de aprendizagem efetivasse. A falta de materiais, ambientes (salas de informática, biblioteca com materiais voltados para Libras, sala de recurso, Datashow e materiais concretos voltados para a modalidade da EJA, que explorasse mais a especificidade da língua espaço-visual), principalmente, a

falta de professores e profissionais na área da educação, surdos (as), para fomentar a relação comunidade surda e escola e favorecer a construção subjetiva de diferentes identidades da pessoa surda “[...] as identidades surdas são múltiplas. Há locais que estabelecem elos e as identidades aceitam estes fragmentos”, (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 24) possibilitando um espaço para que a reflexão sobre a diferença ocorra, emergindo das relações e subjetividade a construção e expressão de múltiplas identidades.

c) Questões legais sobre a proposta bilíngue para pessoas surdas do Recife

A iniciativa desta proposta piloto bilíngue para surdos foi muito positiva, deixando visível a preocupação do município em caminhar a prática em harmonia com as leis vigentes sobre a educação para as pessoas surdas. O reconhecimento da Coordenadora do CAP de Recife sobre a proposta ser piloto e apresentar muitos pontos para reformulação e mudança, demonstra uma preocupação e cuidado com a efetivação plena desta proposta bilíngue para surdos. A Instrução Normativa nº02/2016 Decreto Nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015 validam as leis já atuais que defendem a proposta bilíngue e a Libras com mais uma Língua oficial do Brasil, expressam que deve haver flexibilização de algumas posturas educacionais para alcançar efetiva a inclusão dos estudantes. Porém, como já citado, precisa ser melhor pensado os pontos que se refere ao construção do currículo para esta proposta bilíngue para pessoas surdas e para esta modalidades de EJA.

Alguns pontos que estão presente nestes referidos documentos ainda estão em processo de construção, como já citado na fala da Coordenadora do CAP do Recife. Para a construção de uma proposta efetiva bilíngue para estudantes surdos seria necessária a participação de profissionais surdos e ouvintes na área da educação que estão vinculados a comunidade surda, pois:

O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva em compartilhar o processo político que significa e dá sentido (STROBEL, 2008, p. 28).

Chamar representantes da Associação de Surdos de Pernambuco – ASSPE, e outros de surdos também, convidar professores de Universidades, outras Escolas,

criar um espaço de discussão, para que esta proposta não seja arbitrária para o povo surdo:

Quando pronunciamos 'povo surdo', estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução [sic]lingüística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2008, p. 29).

A proposta da educação bilíngue deve ser construída com a participação da comunidade surda:

Comunidade Surda: Então entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. [...] Em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (STROBEL, 2008, p. 29, grifo do autor).

Para ser realmente uma proposta para Comunidade Surda, do contrário seria incoerente e arbitrário.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da pesquisa e dos estudos realizados durante este trabalho, percebemos que salas bilíngues para estudantes surdas/ surdos da EJA são fundamentais para que a inclusão ocorra, porém esta proposta necessita da participação também da comunidade Surda para acontecer efetivamente, de uma forma não incoerente ou arbitrária. Este tema para área de educação é pertinente no momento atual, em que cada vez mais é falado em inclusão/educação inclusiva. Apesar das dificuldades da realização efetiva da prática inclusiva nas escolas, nosso referencial teórico aponta que não podemos, nem devemos, como profissionais da área da educação, abandonar a luta para a prática inclusiva de excelência, chamando a atenção dos gestores dos projetos políticos pedagógicos das redes estaduais e municipais, dos profissionais da área da educação, num constante trabalho de 'vigilância pedagógica' Compreendemos a inclusão como uma possibilidade de:

[...] oportunizar a quebra de preconceitos e enriquecer o ambiente com as diferenças, mas não se este 'enriquecimento' favorecer apenas aqueles que serão beneficiados com a convivência com o diferente, em detrimento do direito do 'diferente' em ser atendido em suas demandas – linguísticas, culturais, arquitetônicas, etc. (SÁ, 2011, p. 17).

Acreditamos ter alcançado de modo satisfatório os objetivos propostos, assim como responder ao nosso questionamento suscitado pela presente pesquisa: *Como a implantação do ensino bilíngue adotada por uma sala de aula da EJA do ensino municipal do Recife, mobiliza a intenção de contribuir com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda?*

De acordo com os objetivos, foi possível chegar à conclusão que o processo de inclusão de estudantes surdas/ surdos em sala bilíngue não é algo que se possa fazer paralelamente por um ou dois profissionais apenas, mas sim, por um trabalho de toda a comunidade escolar, em conjunto com órgãos públicos responsáveis pelo assunto em questão. Como já citado, juntamente com a participação da Comunidade Surda.

O presente estudo possibilitou constatar que, apesar da formação da professora da sala pesquisada ser na área dos Estudos Surdo e do esforço dela em conectar os estudantes com elementos culturais da Comunidade Surda, há uma

necessidade real de profissionais surdos na escola pesquisada e, em um âmbito mais geral, nas salas/escolas bilíngues para pessoas surdas, profissionais estes não apenas da área de educação, mas também profissionais da área da secretaria, da cozinha, da limpeza, enfim, construindo referências culturais e proporcionando que a pessoa surda construa suas identidades em processos de interação marcados tanto pelas semelhanças quanto pelas diferenças.

Com base nos indicativos revelados na pesquisa, concluímos que a sala bilíngue para estudantes surdas/ surdos propicia as trocas de conhecimentos culturais e linguísticos – Libras, que contribuem para a existência de um ambiente que favoreça a inclusão para além da sala, uma inclusão também social e cultural, trazendo uma compreensão do entorno social, criando campos de interação, trocas de experiência, reflexão, possibilitando o emergir de múltiplas identidades. Essas identidades são produzidas em diálogo com identidades étnicas, identidade de gênero, geracional, entre outras, favorecendo um rico espaço de produção de múltiplas identidades.

Mesmo a pesquisa tendo como foco o estudo das identidades surdas, não concebeu a formação das identidades de maneira isolada, mas em contato com outras identidades, em espaços e vivências interculturais “O procedimento da mediação cultural não rejeita a cultura ouvinte. A cultura ouvinte está aí como cultura, e a metodologia arma estratégias para a posição de diferença, para a afirmação cultural” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 19).

Neste sentido, concluímos que a sala bilíngue para estudantes surdas/surdos é de fato inclusiva, por proporcionar primeiro o acesso a Libras, um espaço onde esta língua é utilizada em todos os momentos, por todos presentes naquela sala (mesmo os que estão em processo de aquisição da mesma, estão sendo estimulado a todo momento pela Libras, favorecendo o processo de aquisição). Porém, na nossa concepção, os espaços de conversação e trocas de experiências culturais, afirmações e construções de identidades devem ir além da sala de aula, alcançando a comunidade escolar, os profissionais que nela fazem parte. Sendo assim, a pesquisa revelou que falta na referida escola espaços que possibilitem o desenvolvimento de uma circularidade comunicativa em toda comunidade escolar referenciada na cultura da pessoa surda.

O trabalho concluiu também que comprometer-se com a referida proposta, exige responsabilidade em adequar suas práticas, projetos, para toda a diversidade

da escola, de forma a respeitar suas especificidades, adequando as didáticas e metodologias juntamente com uma equipe de funcionários e profissionais que pratiquem ações que converse com a Pedagogia da Diferença e Estudos Surdos. Esta mediação intercultural ocorre quando a pessoa surda é colocada em contato com suas diferenças para que ocorra a subjetivação e as múltiplas trocas interculturais,

A concepção de Hall (1997 apud PERLIN; STROBEL, 2008, p. 20):

para aquilo que ele chama de fechamento arbitrário é oriunda de um outro olhar sobre o sujeito surdo que quer ser aceito como é, com sua identidade e sua diferença. Este fechamento é necessário ao sujeito para a abertura de espaços de subjetivação das identidades. Nesse caso surdos que estão defendendo que não há mais surdez, deficiência, mas a educação deve ser constituída de uma outra modalidade metodológica, com base na cultura surda. E também neste caso os ouvintes estão olhando para o surdo como sendo diferentes, isto é aqueles que são portadores de outra cultura.

A Instrução Normativa nº02/2016 Decreto Nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015 conversam com as principais leis (Lei 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005) sobre os direitos das pessoas surdas, que asseguram a elaboração de um plano de ação para as instituições de ensino investir na formação de professores e gestores que trabalham em salas/escolas bilíngues (Libras e português como segunda língua), contratar profissionais surdas/ surdos para atuarem na comunidade escolar de turmas/escola bilíngues, assim como criação e disponibilização de materiais pedagógicos para a referida proposta bilíngue, uma estrutura física e tecnológica que favoreça o processo de educação bilíngue para pessoas surdas. Legitimando a Libras como mais uma língua a ser usada no espaço escolar, para os estudantes surdos como L1 e comunidade surda (BRASIL, 2014).

A implantação e o desenvolvimento da proposta têm contribuído com a formação das identidades das/os estudantes surdas/ surdos do Recife. No entanto, para que estas contribuições ocorram de forma mais efetiva é necessário realizar de mudanças envolvendo efetivamente a Comunidade Surda. Ser Surdo (a), não é apenas não ouvir som, é ser, ver e experienciar o mundo de outra forma, de outra perspectiva. Ora, isso cria hábitos, pensamentos, ações culturais diferentes do ouvinte. Diante destes aspectos, há muito que ser modificado na ação da experiência piloto do Recife.

Pela extrema relevância da proposta e da experiência se faz necessário à realização de futuras pesquisas sobre a proposta bilíngue para pessoas surdas do Recife e de outras propostas com esta temática. Esse campo de conhecimento precisa ser desenvolvido a fim de possibilitar a consolidação de projetos pedagógicos efetivamente inclusivos, ampliando assim o campo de discussão sobre o assunto, estimulando cada vez mais o olhar para pedagogia da diferença e dos espaços de identificação e respeito da pessoa surda, de valorização da Libras, favorecendo a emancipação do sujeito Surdo, com letra maiúscula, de todas as formas de opressão ouvintista, possibilitando sua “[...] É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 139).

REFERÊNCIAS

AKIYAMA, Renata. **Análise comparativa da intervenção fonoaudiológica na surdez:** com a família ou com os pais? 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Medicina, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores:** percepções dos alunos e da professora. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ANATER, Gisele Iandra Pessini. Pensando em tradução cultural a partir do sujeito não-surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008. p. 124-147.

ANNA, Telma Gomes Novato Sant. **Escrevo numa língua que não é minha:** apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos alfabetizados. 2012. 130 f. Mestrado (Dissertação)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ARAÚJO, Joelma Remigio de. **O papel o intérprete de libras no contexto da educação inclusiva:** problematizando a política e a prática. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud et al. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEYER, Hugo. Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Belo Horizonte: Mediação, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 3.198, de 6 de julho de 1957**. Brasília, 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto e Ação Educativa. **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular - 1º segmento do Ensino Fundamental. Brasília: MEC; SEF: Ação Educativa, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto e Ação Educativa. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. **Conferencia Nacional de Educação**: relatório final. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/8CZZjE>>. Acesso em: 22 maio 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 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: 15 maio 2015.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Institui a 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: 22 maio 2015.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar**: "negociações sem fim". 2007. 565 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007. 2 v.

CAMPELLO, 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, ed. esp. n. 2, p. 71-92, 2014.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: **leitura crítico-compreensiva**: artigo a artigo. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARVALHO, Luciana Regina de Lima. **Qualidade de vida da criança surda de 7 a 11 anos: o papel do aparelho de amplificação sonora individual.** 2010. 159 f. Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CONCEIÇÃO FILHO, Delci da. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina.** 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

COSTA, Karla Patrícia Ramos da. **O texto do intérprete de libras no contexto do bilingüismo eo pretexto da inclusão.** 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2008.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1. série do ensino fundamental.** 2003. 256 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2003.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento.** 2015. 268 f. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2015.

CRATO, Aline Nascimento. **Marcação de tempo por surdos sinalizadores.** 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE : que “atendimento” é este? as configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS.** 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.

DIAS JÚNIOR, Jurandir Ferreira. **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues.** 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

ESCOLA Pe. Antônio Henrique no campeonato regional de robótica. Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/especial/padreHenrique/escola1.html>>. Acesso em: 12 maio 2016.

ESPINDOLA, Sandra. **Análise de um corpus de produção escrita em português por crianças e adultos indígenas bilíngues/monolíngues de Dourados/MS a partir da linguística de corpus.** 2014. 170 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores, 1990.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

FONTE, Zélia Maria Luna Freire da. **A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes**: análise a partir do programa nacional de apoio à educação de surdos. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FORERO, Jimena Maria Andrade. **Tomando sol**: proposta de fuga para ações de escuta. 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas identitárias e educação**: os surdos negros na contemporaneidade. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.

GARCIA, Lilian Moreira. A **deficiência na acessibilidade e desenvolvimento do surdo na universidade**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2002.

GARCIA, Susana Francischetti. **Análise da fluência verbal de surdos oralizados em português brasileiro e usuários de língua brasileira de sinais**. 2001. 125 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GIANINI, Eleny. **A formação de professores surdos de libras**: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação. 2012. 203 f. Tese (Doutorado)—Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 83-100.

GOETTERT, Nelson. **Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos**: da vitalidade da língua de sinais à necessidade da língua escrita. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Maria José. **Profissionais fazendo matemática**: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos. 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado em educação)—Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4598/arquivo5525_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 nov. 2015.

GRASSI, Dayse. **O Bilinguismo de surdos mediado por diálogos no Orkut**. 2010. 128 f. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2010.

GUEDES, Betina S. **Sobre surdos, bocas e mãos**: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

HAHN, Rosimeri Schuck Schmidt. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue libras/Português**: olhares de surdos e ouvintes. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HEIDRICH, Gustavo. Como fazer observação de sala de aula. **Nova Escola**, São Paulo, 01 jul. 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/620/como-fazer-observacao-de-sala-de-aula>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-131.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos** : estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down. 2001. 113 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LEGISWEB. **Decreto Nº 28587 de 11/02/2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Instrução Normativa SEEDUC Nº 2 de 12/01/2016**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=315265>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. 261 f. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Instituto Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos. **GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas**, Alagoas, n. 18, 2012.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e educação bilíngüe**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009. 164 f. Tese (Doutorado)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MAGALHÃES, Aracê Maria Magenta. **O brincar, o conhecer e o aprender de crianças com implante coclear**. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARINS, Cássia Lobato. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Emerson. **Cultura surda, educação e novas tecnologias em santa catarina**. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MATOS, Marcia Ferreira. **A cultura surda nos cursos de licenciatura: práticas e perspectivas no ensino da Língua Brasileira de Sinais**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Roberta Fraga de. **A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos surdos**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MELO, Uirá Souto. **Estudo epidemiológico e genético da surdez em dois municípios do estado da Paraíba, Brasil**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

MENDES, Waléria Batista da Silva Vaz. **Cultura surda e jovens: desafios e impasses no espaço escolar**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em educação)–Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/gCBjm7>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **A experiência e a pedagogia que nós surdos 2007**.

2012. 152 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, Monte Carlos, MG, v. 5, p. 3-14, 1996. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/4107/2753>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

MOMBERGER, Moana Meinhardt. **Inclusão no ensino superior**: itinerários de vida de acadêmicos com necessidade educacionais especiais. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

MORIN, Edgar. **O desafio da complexidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOURA, Guadalupe Marcondes de. **Produção audiovisual sobre a surdez e língua de sinais**: impacto em familiares ouvintes de crianças surdas. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia de Souza (Org.). **Negras imagens**: ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996. p. 184.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **empréstimos linguísticos do português na Língua de Sinais Brasileira - LSB**: línguas em contato. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Narrativas de crianças bilíngues bimodais**. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NOBRE, Rundesth Sabóia. **Processo de grafia da língua de sinais**. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NONOSE, Renata Watanabe. **Estudos moleculares na surdez de herança autossômica recessiva**: o papel do gene SLC26A4. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Kate Mamhy. **No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem libras, né?** Representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012.

135 f. (Dissertação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. **Educação e formação de professores surdos**: contextos, inserções, dilemas e desafio. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado)–Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **A escrita do aluno surdo**: interface entre a libras e a língua portuguesa. 2009. 329 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou a ausência delas. **Ecos Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590104>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Língua escrita e surdez**: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngue. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Rachel. Carvalho. **Surdo**: aquisição de linguagem e Inclusão Social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. p. 51-74.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Disciplina**: fundamentos da educação de surdos. 2008. Universidade Federal de Santa Catarina, licenciatura em bacharelado em letras/língua brasileira de sinais, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de

alunos com necessidades educacionais especiais: qual a formação de professores?
In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 257-271.

PINHEIRO, Kátia Lucy. **Práticas pedagógicas bilíngue para crianças do Instituto Cearense de Educação de Surdos**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Educação dos surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

_____. **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.

QUEVEDO, Sílvia Regina Pochmann de. **Narrativas hipermidiáticas para ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. 2013. 379 f. Tese (Doutorado)– Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. **Recife ganha salas bilíngues para atender alunos surdos**. 2015. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/17/03/2015/recife-ganha-salas-bilingues-para-atender-alunos-surdos>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos-Ensino Fundamental**. Proposta Curricular 1º segmento, São Paulo; Brasília, 1998. Disponível em: <<http://futuroprofessor.com.br>>. Acesso em: 21 maio 2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org). **Surdos qual a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SALVIANO, Barbara Neves. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de umbilinguismo funcional**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Kátia Silva. **A política de educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais: a tessitura na rede municipal de educação de Vitória da Conquista (BA)**. 2012. 203 f. Tese

(Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Veronice Batista dos. **Libras e língua portuguesa**: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul , Campo Grande, 2011.

SCHMITT, Deonísio. Espaço de conforto lingüístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008. p. 98-123.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNIFICADOS. **Significado de alteridade**. 2017. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/alteridade/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

SILVA, Cármen Cristina Pereira da. **Respeitando as diferenças no trânsito**: alunos surdos em ação e movimento. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, José Edmilson Felipe da. **A construção da língua portuguesa escrita pelo surdo não oralizado**. 2009. Dissertação (Mestrado)–Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Marta de Fátima da. **Educação intercultural bilíngue para surdos**: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 68-102.

SILVA, Vilmar. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008. p. 80-97.

SILVA JUNIOR, Edson Mendes da. **Alunos de escolas especiais**: trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

SKLIAR, Carlos. **A surdo**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez e ensino médio**: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

SOARES, Rúbem da Silva. **Educação bilíngue de surdos**: desafios para a formação de professores. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/pt-br.php>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SOUZA, Cleoneide Jerônimo de. **O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux PB**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/.../p.../nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

SOUZA, Sibebe Maria. **Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2012.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

SUZANA, Elisama Rode Boeira. **O tradutor/intérprete de libras em contextos de inclusão escolar** : perspectivas em uma rede municipal do rio grande do sul. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.

TOSTA, Estela Inês Leite. **Educação especial em Mato Grosso**: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962–2012). 2014. 285 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.

VALENTIN, Silvana Mendonca Lopes. **Abordagem bilíngue e o ensino da língua portuguesa para surdos**: um estudo de caso em escolas do Paraná. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Tuiuti do Paraná , Curitiba, 2012.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Inclusão e realidade**: um olhar sobre a pessoa surda. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em educação)–Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2006. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Norma%20Abreu/Norma%20Abreu.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Moscú: Pedagógica, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Lev%20Semenovich%20Vygotsky-1.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

YUE, Andrea Henlin. **Intervenção bilíngue**: percepção dos pais quanto a mudanças na comunicação com seus filhos surdos. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA CENTRO DE ADMINISTRATIVO PEDAGÓGICO – CAP DE RECIFE-PE

DADOS PESSOAIS:

Nome _____

Sexo: _____

Como você se define em termos de Raça/cor:

() preto/a () pardo/a () branco/a () amarelo/a () indígena

Idade: _____

Qual é a função que ocupa na Instituição? _____

O Senhor (a) trabalha há quantos anos na instituição? _____

BLOCO TEMÁTICO 1 – PROPOSTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

a) Como foi o processo de elaboração da proposta? Houve assessoria externa? Quais os são os/as autores/as que fundamentam a proposta?

b) Como é organizada a proposta de Escola bilíngue para Surdos na cidade do Recife

c) O CAP é responsável por quais atividades na área da Educação?

BLOCO TEMÁTICO 2 – DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

a) Quantas escolas e turmas trabalham a proposta Bilíngue para surdos no Município?

b) Todos/as os/as estudantes surdos matriculados estão nessas escolas?

c) Existem só estudantes surdos nessas escolas? Há proposta para incluir estudantes ouvintes?

BLOCO TEMÁTICO 3 – AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO

a) Existem planos para aumentar o atendimento das pessoas surdas para outras Regiões Políticas Administrativas (RPAs) da cidade do Recife?

b) Existe a intenção de estabelecer parcerias com outros municípios de Pernambuco no campo da Educação Bilíngue?

BLOCO TEMÁTICO 4 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE E EJA

a) Existem quantas turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que desenvolvem a Proposta de Educação Bilíngue?

b) Há planos para ampliar o atendimento nessa modalidade de ensino?

BLOCO TEMÁTICO 5 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE E RELAÇÕES DE GÊNERO

a) Existem mais homens ou mulheres matriculados nas Escolas Bilíngues?

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA SALA PESQUISADA BILÍNGUE NA ESPECIFICIDADE DA SURDO RECIFE-PE

1-DADOS PESSOAIS:

Nome _____

Sexo: _____

Turma: _____ Turno: _____

Data de hoje: ____/____/____

Data de nascimento

Como você se define em termos de Raça/cor:

() preto/a () pardo/a () branco/a () amarelo/a () indígena

Idade: _____

Formação _____

Quanto tempo de trabalho _____

1. Quais suas impressões sobre esta proposta de educação para surdos(as) em sala de aula bilíngue?

2. Quais os benefícios e os problemas de uma sala bilíngue para surdos(as)?

3. Qual a sua opinião sobre a corrente bilinguista?

4. Existe participação dos familiares dos estudantes surdos(as) na Escola?

5. Já atuou em outras escolas como professora para estudantes surdos?

6. A proposta bilíngue na especificidade da surdo converge ou não com a proposta inclusiva escolar? Por quê?

7. Qual a importância da proposta bilíngue para comunidade, a cultura e identidade das pessoas surdas?

8. O processo de aprendizagem flui de que forma nesta proposta de educação bilíngue na especificidade da surdo?

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES

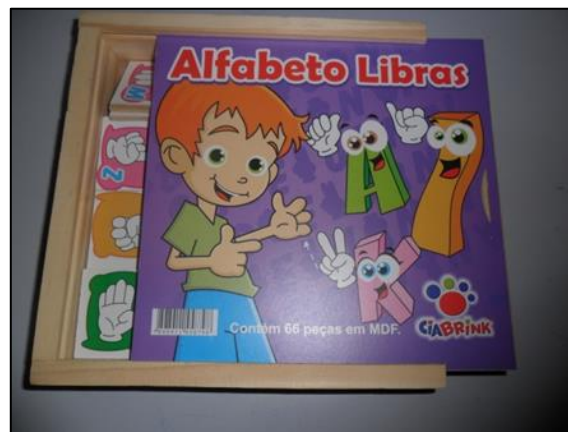
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES DA SALA BILÍNGUE NA ESPECIFICIDADE DA SURDO RECIFE-PE

<p>1-DADOS PESSOAIS:</p> <p>Nome _____</p> <p>Sexo: _____</p> <p>Turma: _____ Turno: _____</p> <p>Data de hoje: ____/____/____</p> <p>Data de nascimento ____/____/____</p> <p>Como você se define em termos de Raça/cor:</p> <p>() preto/a () pardo/a () branco/a () amarelo/a () indígena</p> <p>Idade: _____</p> <p>CIDADE/BAIRRO ONDE MORA: _____</p>
2- Você sabe falar através da libras de forma fluente?
3- Como é para você ter aula apenas em Libras?
4- Existe alguma dificuldade no seu dia-a-dia na sala onde você estuda? Caso sim, quais?
5- O que você mais gosta e menos gosta na sua sala de aula?
6- Você estudou em outras escolas? Caso sim, fale um pouco da sua experiência lá.
7- Qual disciplina você mais gosta de estudar? Por quê?:
8- Você tem amigos ou familiares surdos fora da escola?
9- O que você compreende como sala bilíngue?
10-Você aprendeu Libras aonde?
11-Sua família se comunica através da Libras com você?

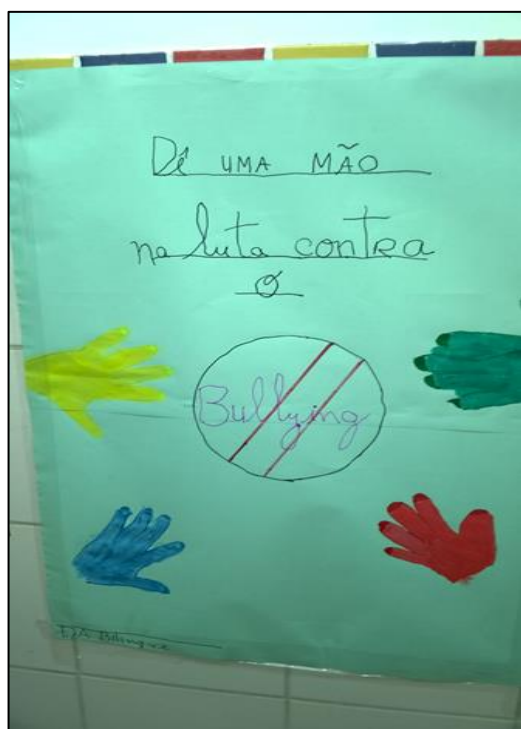
12-Qual momento da aula você mais sente incentivado a participar? Por quê?
13-O que você compreende por identidade surda?
14-O que você mais gosta de fazer e o que você menos gosta? Por que você acha isso?
15-Sua família é composta por quantas pessoas? Moram todas com você? Você tem uma boa relação com todos? Por que você acha isso?
16-Onde você nasceu?
17-Você sabe qual seu nível de surdo? Ao nascer você já tinha esse nível de surdo?
18-Na sua sala existem pessoas que tem a Libras e outros que estão aprendendo a se comunicar através dela (L1). Como é seu relacionamento com todos da sala? Com quem você se relaciona melhor?

APENDICE D - FOTOS DA SALA BILÍNGUE

1-JOGO DE ALFABETO EM LIBRAS



2-PROCESSO DE CONFECCÃO DO CARTAZ SOBRE BULLYING



3-IMAGENS COLADAS NA SALA BILÍNGUE DA EJA



4- REGISTRO DOS ESTUDANTES DA SALA BÍLINGUE DA EJA SOBRE O GÊNERO RECEITA VIVENCIADO NA SLA EM UMA DAS PROPOSTAS TRABALHADAS PELA PROFESSORA

vinho de frutas

Serve a despoque as frutas. Corte-as em pedacinhos e faça agudo a um adubo.

Coleque todas as frutas picadas numa travessa. Acrescente mel ou açúcar a mixture bem.

Regue com o suco das laranjas. Deixe 20 minutos na geladeira e sirva.

vinho de frutas

Ingredientes

- 1 xícara de uva
- 1 xícara de maçã
- 1 xícara de laranja
- 1 colher de sopa de mel ou açúcar

modo de fazer

vinho de frutas

Ingredientes

- 1 xícara de uva
- 1 xícara de maçã
- 1 xícara de laranja
- 1 colher de sopa de mel ou açúcar

modo de fazer

Salada de frutas

Ingredientes

- 1 maçã
- 2 laranjas
- metade de uma mamão
- suco de 2 laranjas
- 1 colher de sopa de mel

modo de fazer

Salada de frutas

Ingredientes

- 1 maçã
- 2 laranjas
- metade de uma mamão
- suco de 2 laranjas
- 1 colher de sopa de mel

ANEXO A - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Cessão de direitos sobre depoimento oral

Pelo presente documento, eu _____

_____, nacionalidade _____, estado civil

_____, profissão _____ CPF

_____, carteira de identidade nº _____, emitida

pelo _____, domiciliado e residente na cidade de _____,

Rua (Avenida) _____, declaro ceder ao(a)

aluno(a) do Programa de Pós-Graduação de Educação Culturas e Identidades -

Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, sem

quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena

propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental,

fotografias e acervos doados (recortes de jornal, documentos, etc.) que prestei na

cidade de _____, em

_____/_____/_____ em um total de _____ horas gravadas, perante os

pesquisadores _____ pesquisa.

O(a) pesquisador (a), conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e

disponibilizar apenas para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento no

todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo

para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e

autor.

_____, _____ de _____

ANEXO B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO²⁰

Pauta de observação de sala de aula

Nome do professor _____

Disciplina _____

Conteúdo da aula _____

Data da observação _____

1. A interação entre os alunos e o conteúdo

- O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
- As atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos os alunos ou para alguns foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
- Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas colocam em jogo o que já é conhecido pela turma?
- Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
- Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

2. A interação entre o professor e os alunos

- Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão estão claros para a turma?
- As propostas de atividades foram entendidas por todos? Seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas por ele são suficientes para promover o avanço do grupo?
- As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletir?
- O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
- As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas?
- As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

²⁰ Roteiro retirado do site Gestão Escolar (HEIDRICH, 2010).

3. A interação dos alunos com os colegas

- Os alunos se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão?
- Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos?
- Com que critérios a classe é organizada?
- Os alunos escutam uns aos outros?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **ESTUDO DE UMA SALA BILINGUE PARA SURDOS(AS) NA CIDADE DO RECIFE**

Pesquisador Responsável: **BEATRIZ PREVIATI DE ARAUJO**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**

Telefones para contato: **(87) 999510377**

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

_____ R.G. _____

Responsável legal: _____

O Sr (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **Estudo de uma sala bilíngue para surdos(as) na cidade do Recife**, de responsabilidade da pesquisadora **Beatriz Previati de Araujo**.

1. Justificativa

A temática do presente projeto de pesquisa contempla JUSTIFICATIVA

- Aprofundar estudos na área da educação inclusiva bilíngue;
- Já ter iniciado uma pesquisa sobre esta temática na modalidade de ensino da EJA em uma escola do município de Garanhuns-PE;
- Lançar um olhar também para a cidade do Recife-PE, para a recém-inaugurada proposta de salas bilíngue para estudantes surdos da cidade, organizada em sete escolas;
- A relevância social/educacional do estudo desta proposta de educação bilíngue para surdos(as) em uma sala da EJA.

PROBLEMA/QUESTIONAMENTOS

Investigar o processo de aprendizagem em uma sala de aula de uma escola bilíngue para estudantes surdos(as) da modalidade da EJA, a mudança da proposta educacional para as pessoas surdas está contribuindo para uma maior desenvoltura no processo de aprendizagem, havendo por base a proposta antiga?

OBJETIVO GERAL

Analisar os processos pedagógicos tendo por foco as interfaces nas ações de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos da EJA na proposta bilíngue da sala.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a proposta bilíngue para surdas(os) adotada pela sala de aula bilíngue do Recife;
- Identificar se ocorre formação continuada com a equipe escolar referente aos objetivos da proposta inclusiva bilíngue.

QUADRO DE OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS
Analisar os processos pedagógicos tendo por foco as interfaces nas ações de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos da EJA na proposta bilíngue da sala.	Pesquisas através do referencial teórico, entrevistas semiestruturada, questionário, observação participante e conversar informais.
Compreender a proposta bilíngue para surdas(os) adotada pela sala de aula bilíngue do Recife;	Entrevistas semiestruturada, questionário, observação participante e conversar informais.
Identificar se ocorre formação continuada com a equipe escolar referente aos objetivos da proposta inclusiva bilíngue.	Entrevistas semiestruturada, questionário, observação participante e conversar informais.

REFERENCIAIS TEÓRICOS:

Situa a pesquisa nos campos:

- Teoria sociointeracionista: Vygotsky (1997, 2007, 2008, 2009, 2011); Marcia Goldfeld (2002) e outros;
- Estudos Culturais: Hall (2000); Silva (2000) e outros;
- Estudos da cultura dos Surdos: Ana Cláudia Lodi e Cristina Lacerda (1998, 2009); Carlos Skliar (2005); Perlin e Strobel (2008); Perlin e Miranda (2003); Perlin e Skiliar (2005); Eulalia Fernades (1990); Ronice Quadros (2005) e outros.

Abordando aspetos da identidade, da pedagogia da diferença com base no biculturalismo e o bilinguismo, aspectos culturais específicos da comunidade surda.

O participante a qualquer momento que possíveis dúvidas surgirem, deve por meio de telefone ou e-mail entrar em contato com a pesquisadora e expor para que estas sejam sanadas.

Indica-se como benefício que o participante terá o fato de contribuir para a qualidade da pesquisa ao evidenciar a importância da mesma em tratar das especificidades da educação bilíngue para surdos, da educação da corrente bilíngue, bicultural e do contexto em que a pesquisa se desenvolverá.

A ética é um princípio fundamental desta pesquisa. Portanto, todas e quaisquer informações prestadas não afetará a dignidade humana do colaborador e nem da instituição. O tratamento individual será de respeito e, sobretudo de livre arbítrio ao colaborador da pesquisa.

A pesquisa é de caráter voluntário, não se receberá financiamento algum pela informação prestada. O(a) participante/colaborador(a) será voluntário(a) neste processo. Também este consentimento poderá ser retirado da análise dos dados sem prejuízos à continuidade da pesquisa, por isso que o(a) colaborador(a) tem autonomia em aceitar participar e sair da pesquisa, caso ocorra alguma mudança de comportamento, automaticamente. O que não acomete nenhum prejuízo.

Todas as informações prestadas serão confidenciais bem como o(a)s participantes terão sua identidade sob sigilo. Entretanto, caso o participante queira se identificar, neste caso faremos jus a sua identificação, tão somente se ele expressar que deseja por escrito sua identificação.

Os dados recolhidos para a pesquisa são tão somente para esta pesquisa, não serão utilizados em lugar algum, sendo, portanto, exclusivo para a coleta de dados e seu processamento de informações para a respectiva pesquisa. Jamais teremos parte da coleta dos dados reproduzidos para outros fins que não acadêmico.

Os dados coletados da pesquisa serão mantido sob domínio físico e digital durante 5 anos após o término da pesquisa, a fim de manter o sigilo e a seriedade que consideramos ser pertinentes para o encaminhamento da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu, _____, RG-
nº _____, responsável legal por _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

ANEXO D - ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES ENTREVISTA²¹ COM OS ESTUDANTES DA SALA BILÍNGUE NA ESPECIFICIDADE DA SURDO RECIFE-PE

1-DADOS PESSOAIS:

Nome:

Sexo:

Turma:

Turno:

Data de hoje: ____/____/____

Data de nascimento // ____/____/____

Como você se define em termos de Raça/cor:

() preto/a () pardo/a () branco/a () amarelo/a () indígena () NÃO SABE
outra _____

Idade: _____

2 - TIPO DE SURDO:

Orelha Direita Orelha Esquerda

() leve () leve

() moderada () moderada

() severa () severa

() profunda () profunda

3- TERRITORIEDADE

3.1- Onde você nasceu? Cidade e Estado.

²¹ Esta entrevista estruturada foi baseada no questionário apresentado no trabalho de Waléria Batista da Silva Vaz Mendes (2012).

Questões 4.2: para quem veio de outro lugar para a cidade onde mora:

3.2 - Por que veio para a cidade onde mora?

() para estudar () para tratamento de saúde

() para trabalhar () motivos familiares

()

outros _____

Para todos responderem:

3.3- Em que cidade/município você mora?

3.4 - Há quanto tempo mora nessa cidade?

() menos de um ano () de três a cinco anos

() de um a dois anos () mais de cinco anos

4. FAMÍLIA

4.1 - Estado civil:

() solteiro/solteira () divorciado/divorciada

() casado/casada () separado/separada

() mora junto () viúvo/viúva

4.2- Tem filhos?

() sim () não

Questões 4.3 e 4.4: só para os que têm filhos

4.3 - Quantos filhos você tem?

() um filho () três filhos

() dois filhos () mais de três filhos

4.4 - Quem cuida dos filhos?

() a mãe da(s) criança(s) () o pai da(s) criança(s)

() os avós () ficam só

() os irmãos mais velhos () ficam na creche

() os outros familiares () os vizinhos

outros _____

4.5 - Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:

() sozinho () com amigos

() no local de trabalho () com o companheiro/a e filhos

() pai () mãe

() irmãos solteiros () irmãos casados

() avô/avó () sobrinhos

() tios () primos

() com outra família (parentes ou amigos de seus pais)

4.6 - Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

- duas pessoas cinco pessoas
 três pessoas mais de cinco pessoas
 quatro pessoas

5 – ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS DA JOVEM E DA FAMÍLIA**5.1 - Como você se sustenta? (enumere em ordem de prioridade de 1 a 3)**

- vivo com a minha própria renda
 sou sustentado pela família
 sou sustentado por parentes
 ajuda do governo?

Qual? _____

5.2 - Você trabalha?

- sim não

5.3 - Se você trabalha ou já trabalhou, com quantos anos começou a trabalhar?

- antes dos 14 anos dos 14 aos 18 anos acima dos 18 anos

Questões de 6.3 a 6.8: só para os que trabalham

5.4- Que tipo de trabalho você faz hoje?

Quem é o empregador? _____ e
 como conseguiu?

5.5- Onde (supermercado, hospital, empresa, loja de roupas, comércio, feira, escola pública/privada, etc.)?**5.6- Quantas horas você trabalha por dia?**

- quatro horas seis horas oito horas nove horas ou mais

5.7- Seu trabalho é:

- fixo temporário

5.8- Tem carteira assinada?

- sim não

5.9- Aproximadamente, quanto você ganha por mês?

- nada
 de 200 a um salário mínimo
 um salário mínimo e meio

- dois salários mínimo
- dois salários mínimo e meio
- três salários mínimo
- três salários mínimo e meio
- mais de quatro salários mínimo

Questões 5.9 a 5.11: para os que não trabalham

5.10- Se não trabalha, já trabalhou?

- sim não

5.11- Que tipo de trabalho você fazia?

5.12- Há quanto tempo está sem trabalho?

- até 6 meses de um a dois anos
- de 6 meses a um ano mais de dois anos

5.13- Quantas pessoas trabalham na sua casa?

- uma pessoa quatro pessoas
- duas pessoas mais de quatro pessoas
- três pessoas

5.14- Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa?

- uma pessoa quatro pessoas
- duas pessoas mais de quatro pessoas
- três pessoas

5.15- Quem mais colabora com a despesa de sua casa (grau de parentesco ou vínculo com a família)?

5.16- Sua família recebe outros tipos de ajuda financeira? (por exemplo: bolsa-escola, vale-gás, bolsauniversitária, renda-cidadã, aluguel, etc.)

5.17- Qual é a renda da sua família?

- de 200 a um salário mínimo
- um salário mínimo e meio
- dois salários mínimo
- dois salários mínimo e meio
- três salários mínimo
- três salários mínimo e meio
- mais de quatro salários mínimo
- mais _____

5.18- Qual o nível de instrução do seu pai?

- sem escolaridade
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio completo
 superior completo
 pós-graduação

5.19- Qual o nível de instrução da sua mãe?

- sem escolaridade
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio completo
 superior completo
 pós-graduação

6 – ASPECTOS EDUCACIONAIS

Para todos responderem:

6.1- Qual modulo você está na EJA?

MODULO I MODULO II

MODULO III MODULO IV

6.2- A sua escola fica próximo ao trabalho ?

sim não

7.3 - A sua escola fica próxima à sua casa?

sim não

6.4 - Você parou de estudar alguma vez em sua vida?

sim não

Questões 7.5 a 7.8: para os que pararam de estudar

6.5- Se parou, quantas vezes e por quanto tempo?

1 vez. Quanto tempo? _____

2 vezes. Quanto tempo? _____

3 vezes. Quanto tempo? _____

4 vezes. Quanto tempo? _____

mais de 4 vezes. Quanto tempo? _____

6.6- Quais os principais motivos que te levaram a parar de estudar?

6.7- Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar?

6.8- Cite as escolas nas quais estudo?

6.9 Quem incentivou a continuidade dos estudos?

Família 1º ou 2º lugar () De que maneira?

Escola 1º ou 2º lugar () De que maneira?

Outra

6.10- Por que você escolheu estudar nessa escola? (Enumere por ordem de importância de 1 a 3)

- () o ensino é bom
- () está perto da minha casa
- () está perto do meu trabalho
- () pela influência dos amigos

- () pela influência da família
- () falta de opção
- () outros

6.11- Há dificuldades no interior da escola por causa da surdo?

- () sim () não () outro

6.12- Há dificuldades no interior da escola por causa da diferença de idade?

- () sim () não () outro

6.13 – Você participa de alguma atividade extra da escola?

- () sim () não

Caso sim, qual ?

6.14. O que você mais gosta na Escola que você estuda?

6.15- O que você menos gosta na Escola que você estuda?

6.16- Você costuma faltar às aulas?

() sim () não () às vezes

Indique as razões?

6.17- O que seus pais mais valorizam na Escola Estadual?

6.18- O que o colégio te ensinou a valorizar?

**6.19- Quando você não está no colégio qual/quais a(s) atividade que pratica?
Fale um pouco sobre ela(s).**

6.20- Indique três regras que você considera mais importantes na Escola que você estuda:

6.21- Qual a profissão desejada por você?Quais os motivos que o(a) levou a escolhê-la?

6.22- Segundo sua avaliação a Escola que você estuda contribui para esta expectativa? De que modo?

7. ASPECTOS RELACIONADOS AO JOVEM SURDO E A MÍDIA

7.1- Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais? (marque apenas três alternativa)

() jornal escrito

() revistas (Veja, Isto é, etc.)

() conversando com pessoas

() não tem se mantido informado

jornal falado (TV com legenda ou tradução)

pelos professores, na sala de aula

7.2- Você participa de algum do agrupamento?

grupo esportivo

grupo religioso

grupo ambiental

comunidades virtuais

associação dos surdos

grupo musical

outros Quais?

não participo de nenhum grupo

7.3 – Em sua casa tem computador?

sim não

7.4- Você tem acesso à Internet?

sim não

Em que local?

em casa na escola

em cursos de formação no trabalho

na Lan House em casa de parentes e amigos

7.5 – Como você aprendeu a utilizar os recursos do computador:

em casa amigos cursos

não aprendi

7.6- Qual o tipo de site você acessa?

nenhum, não acesso a internet

sites de relacionamentos

sites de buscas

sites de humor

sites de jogos

sites de auto-ajuda

sites de literatura e poesias

sites de pornografia

sites de livros e obras completas

sites de esportes

sites de notícias

sites de entretenimento (novelas, rádios, músicas, vídeos)

7.7- Você participa de redes de relacionamentos?

nenhuma, não acesso a internet

Facebook

MySpace,

Twitter

MSN

ooVoo

Outros:WHATSAPPS

7.8 – O computador facilita seu contato com outros surdos:

sim não em parte não, pois não sei mexer no computador

7.9- Que tipo de atividade de lazer você participa? Enumere por ordem de importância 1,2,3,...

visita a amigos/familiares encontros religiosos

barzinho e choperia passeio no shopping

cinema teatro

danceteria futebol

vídeo games televisão

computador dormir

eventos musicais

viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)

outros locais ou outras atividades. Quais?

não pratico nenhum lazer

7.10- Como frequentemente você realiza essas atividades?

sozinho

em grupo. Qual?

Aluno/Aluna Surdo/Surda

Obrigado/Obrigada!!

ANEXO E - DECRETO Nº 28.587, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2015

DECRETO Nº 28.587, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2015²².

EMENTA: Institui as **salas** regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife.

O PREFEITO DO RECIFE, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 54, inciso VI, alínea “a”, da Lei Orgânica do Município do Recife;

CONSIDERANDO o artigo 205 da Constituição da República que preconiza a educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

CONSIDERANDO a Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 que preconiza a Língua Brasileira de Sinais - Libras como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, bem como o direito das pessoas surdas e seus familiares, se ainda crianças, optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis, bem como prover as unidades educacionais com professores bilíngues da educação infantil até o ensino superior;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº. 16.918, de 28 de novembro de 2003 que reconhece oficialmente, no Município do Recife, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e outros recursos de expressão a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda;

CONSIDERANDO a Meta 4, a estratégia 4.7, do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, preconiza que é dever do poder público ofertar a educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras, na perspectiva de uma educação inclusiva, propondo um ambiente de educação bilíngue aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e, em escolas inclusivas, em que se priorize a língua de sinais como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua;

CONSIDERANDO a necessidade de reordenar e reestruturar as unidades educacionais para o atendimento aos estudantes surdos existentes no Município do Recife, com vistas à educação bilíngue.

²² Documento disponibilizado pela Coordenadora de AEE do CAP (LEGISWEB, 2015).

DECRETA:

Art. 1º Ficam criadas as **salas** regulares bilíngues para surdos em escolas municipais, vinculadas à Secretaria de Educação do Recife, destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos com surdo, com surdo associadas a outras deficiências, cujos pais do estudante, se menor, ou o estudante, se maior, optarem por esse serviço no ato da matrícula.

§ 1º Consideram-se pessoas surdas aquelas que, por ter perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

§ 2º É considerado deficiência auditiva, para efeito deste decreto, a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (41 dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

§ 3º As **salas** regulares bilíngues, referidas no caput deste artigo, são para atender às etapas da educação infantil, do ensino fundamental regular e da modalidade de educação de jovens e adultos.

§ 4º Na etapa da educação infantil, as **salas** são para atender crianças da faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, desde que apresentem estrutura adequada para esse atendimento.

§ 5º Quanto aos estudantes de 0 (zero) a 3 (três) anos, quando detectados, serão encaminhados aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a educação precoce, cujo objetivo será, através de recursos pedagógicos apropriados, oferecer espaço à criança para o conhecimento, estabelecendo relações no mundo que o cerca, sendo respeitadas suas especificidades de desenvolvimento.

Art. 2º Nas **salas** regulares bilíngues para surdos, serão ofertados a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.

§ 1º A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

§ 2º A língua portuguesa deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o estudante surdo possa construir seu

conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas do saber.

Art. 3º A organização curricular deverá contemplar os componentes curriculares da base nacional comum e, na parte diversificada, o componente curricular Libras.

Art. 4º Os professores que atuarão nas **salas** regulares bilíngues deverão ser integrantes do grupo ocupacional magistério da Rede Municipal de Ensino do Recife com licenciatura em pedagogia, para lecionar com crianças da educação infantil e anos iniciais e nas áreas específicas dos componentes curriculares para os anos finais.

§ 1º Para atuar na regência das **salas** regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio da Libras.

§ 2º A comprovação do domínio da Libras deverá ser realizado através de certificação ou de avaliação prática realizada pela Divisão de Educação Especial - DEE.

Art. 5º O atendimento nas **salas** regulares bilíngues deverá compor o projeto político pedagógico da escola, fundamentado nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do Recife, e proporcionar:

I - condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social dos estudantes;

II - experiências de exploração da linguagem, dando condições para que o estudante adquira e desenvolva a Libras;

III - ações que ofereçam às famílias o conhecimento da Libras;

IV - elaboração de projetos que favoreçam o desenvolvimento de Sinais;

V - o preparo do estudante para o exercício da cidadania, possibilitando a sua formação em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade;

VI - o ensino da leitura e da escrita como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento;

VII - o uso das tecnologias da informação e da comunicação;

VIII - acessibilidade e adequação aos interesses e necessidades de cada faixa etária;

IX - desenvolvimento de ações que visem à aquisição da Libras para estudantes que não tiveram contato com essa língua;

X - práticas educativas que respeitem as especificidades dos estudantes;

XI - projetos pedagógicos que atendam às especificidades e necessidades educacionais especiais dos estudantes, para melhor acompanhamento e/ou adaptação aos conteúdos curriculares desenvolvidos além do horário regular de aulas, através das **salas** de recursos multifuncionais;

XII - a promoção da capacidade de interpretação da realidade;

XIII - a compreensão de conceitos relevantes para a sua atuação na sociedade, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e cálculo, de modo a favorecer a interação com outras áreas de conhecimento;

XIV - a problematização de ações da vida cotidiana, possibilitando sua atuação na sociedade, visando sua transformação.

Art. 6º A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras deve ocorrer na interação com professores regentes ou professores do atendimento educacional especializado (quando se referir a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade), com domínio em Libras.

Art. 7º As **salas** regulares bilíngues funcionarão em escolas polo, de acordo com a orientação da Secretaria de Educação do Recife.

§ 1º Entende-se por escolas polo, para efeito deste decreto, as que estão localizadas em locais estratégicos da cidade do Recife, considerando-se, neste caso, as 4 (quatro) Regionais em que a Secretaria de Educação do Recife define os agrupamentos das Regiões Político Administrativas (RPA), a saber:

- a) Regional Centro-Norte: RPA 1 e RPA 2;
- b) Regional Nordeste: RPA 3;
- c) Regional Oeste-Sudeste: RPA 4 e RPA 5;
- d) Regional Sul: RPA 6.

§ 2º Em cada Regional haverá, no mínimo, uma escola polo, tendo como critérios de escolha aquelas unidades educacionais de fácil acesso, considerando a mobilidade

de transporte público para a comunidade escolar. As escolas polo são as seguintes:

- a) Regional Centro-Norte: E.M. Padre Antônio Henrique (RPA 01) e E.M. Mário Melo (RPA 02);
- b) Regional Nordeste: E.M. Rozemar de Macedo Lima (RPA 03);
- c) Regional Oeste-Sudeste: E.M. Profissionalizante Magalhães Bastos (RPA 04) e E.M. Governador Miguel Arraes de Alencar (RPA 05);
- d) Regional Sul: E.M. Karla Patrícia (RPA 06) e E.M. Cristiano Cordeiro (RPA 06).

Art. 8º O monitoramento técnico-pedagógico das referidas **salas** serão de responsabilidade da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e da Secretaria Executiva de Gestão de Rede dialogando conjuntamente com a Divisão de Educação Especial.

Art. 9º As **salas** regulares bilíngues deverão iniciar o funcionamento no ano letivo de 2015.

Art. 10 Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Recife, 11 de fevereiro de 2015.

GERALDO JULIO DE MELLO FILHO
Prefeito do Recife

RICARDO DO NASCIMENTO CORREIA DE CARVALHO
Secretário de Assuntos Jurídicos

JORGE LUÍS MIRANDA VIEIRA
Secretário de Educação

PUBLICADO EM: 12 DE FEVEREIRO DE 2015.

ANEXO F - INSTRUÇÃO NORMATIVA

Instrução Normativa nº02/2016²³

Dispõe sobre a normatização das Salas regulares Bilíngues no município do Recife para estudantes surdos e dá outras providências.

O Secretário de Educação, no uso das suas atribuições,

Considerando a Constituição Federal, em seu art. 206, incisos I, que assegura a todos o direito à educação, e estabelece o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como a garantia do padrão de qualidade na educação;

Considerando a Lei nº 10.436/2002 – que preconiza a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza viso-motora, com gramática própria.

Considerando a Lei Municipal nº 16.918/2003 – que reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva da comunidade surda.

Considerando o Decreto nº 28.587/2015 que institui as salas regulares bilíngues na rede municipal de ensino do Recife.

Considerando a Lei 13.146/2015 em seu artigo 28 Inciso IV que assegura 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;

Resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

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 surdo, tendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira

²³ Documento disponibilizado pela coordenadora Do AEE do CAP; conforme Legisweb (2016).

língua e a língua portuguesa como segunda língua escrita, regulamentando a oferta da matrícula, da estrutura e os procedimentos para o funcionamento das Salas, dos professores que atuarão nas salas, do currículo e dos processos avaliativos e o acompanhamento do ensino/aprendizagem dos estudantes que optarem por este serviço.

CAPÍTULO II

DA MATRÍCULA

Art. 2º - Serão matriculados nas salas regulares bilíngues estudantes surdos nas seguintes modalidades:

I – Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade;

II- Ensino Fundamental

III – Educação de Jovens e Adultos –EJA

Parágrafo Único: A prefeitura terá o prazo de dois anos para organizar a turma da educação infantil, a partir da demanda emergida.

CAPÍTULO III

DO FUNCIONAMENTO E DA ESTRUTURA

Art. 3º - As salas regulares bilíngues funcionarão em escolas pólos, que poderão ser ampliadas de acordo com a demanda, considerando as regiões políticas administrativas que a Secretaria de Educação define.

Art. 4º - As salas regulares estão assim organizadas:

I – 1º, 2º e 3º Anos

II – 4º e 5º Anos

III – Educação de Jovens e Adultos - Modulada

IV - 6º e 7º Anos

V – 8º e 9º Anos

Parágrafo Único: A Rede Municipal de Ensino terá um prazo de 5 anos para o desmembramento das salas multisseriadas adequando-se ao Ano de escolarização dos estudantes de acordo com a demanda apresentadas.

Art. 5º - Caberá a Secretaria de Educação através da Secretaria Executiva de Rede adequar as particularidades das salas regulares bilíngues, ora apresentado, ao sistema de matrícula na semiweb e ao diário online ;

Artº 6º - Deverá ser observado no ato da transferência e/ou vida escolar do estudante surdos matriculados nessas salas , o ano/série do estudante, uma vez que a sala multisseriada, constitui-se uma organização interna da rede municipal de ensino.

Art. 7º - Os estudantes matriculados nas salas regulares bilíngues deverão participar de todas as atividades, projetos e avaliações internas e externas da Secretaria de educação.

Art. 8º - As salas regulares bilíngues deverão conter apenas dez estudantes para viabilizar o bom desenvolvimento do trabalho.

Art. 9º - Caberá a Secretaria de Educação disponibilizar todos os recursos necessários para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, dentre eles, os seguintes recursos deverão ser disponibilizados para as salas:

I – Recursos tecnológicos tais como: data show, computador, filmadora (uma por escola), máquina fotográfica, internet, entre outros.

II – Recursos pedagógicos tais como: ábaco, sorobans, material dourado, banners do: sistema solar, sistema orgânico, temas de ciências, história, geografia, sistema orgânico, tabela periódica, microscópio, lupas, células vegetais e animais, baralho em libras, alfabeto móvel, mapa mundi, Brasil, Pernambuco, Recife , dentre outros.

IV – Livros em Libras de apoio e da Literatura Surda

V – Dicionário Bilíngue para surdos

VI – Articulação entre as Secretarias de Assistência Social, Saúde, Educação (Municipal e Estadual) e com a SEAD para contribuir na captação de alunos que se encaixem no perfil das salas regulares bilíngues.

CAPÍTULO IV

DOS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES BILÍNGUES

Art. 10º - Para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio em Libras.

Art 11º - Dentro de uma política de fortalecimento da rede, a Secretaria de Educação deverá realizar ações que qualifiquem os profissionais da rede municipal para atuarem nas salas regulares bilíngues.

Parágrafo Único: A comprovação do domínio de Libras deverá ser realizado através de certificação ou de avaliação prática realizada pela Divisão de Educação Especial – DEE.

CAPITULO V

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 12º - A organização curricular deverá contemplar os componentes curriculares da Proposta da Rede Municipal, ministrado na Língua Brasileira de Sinais – Libras , assim distribuídas:

- I- **Linguagens, códigos e suas tecnologias:** Libras, Arte, Educação Física e Língua Portuguesa vista na perspectiva de segunda língua na modalidade escrita;
- II- **Ciências da Natureza, Matemática suas tecnologias:** Matemática e ciência;
- III- **Ciências Humanas e suas tecnologias:** Geografia e História: acrescer a história da comunidade surda.

CAPITULO VI

DOS PROCESSOS AVALIATIVOS

Art. 13º - A avaliação dos estudantes com surdo nas salas regulares bilíngues deverão seguir os critérios estabelecidos nas instruções normativas nº 02/2014 e nº 04 /2015, com a seguinte observação:

- I- A avaliação deverá ser prioritariamente em Língua Brasileira de Sinais – Libras, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa na modalidade escrita.;

Parágrafo Único: Os estudantes que estiverem com dificuldades/defasagem na disciplina de Língua Portuguesa, deverão ser oferecidos atividades complementares no contra-turno da Unidade Educacional;

CAPÍTULO VII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 14º A presente Instrução Normativa entra em vigor a partir da data de sua publicação.

ANEXO G - HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANTÔNIO HENRIQUE

HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANTÔNIO HENRIQUE DISPONIBILIZADA²⁴

A Escola Municipal Padre Antônio Henrique, inicialmente situada na av. Lins Petit, 45, bairro da Boa Vista, surgiu como anexo do Colégio Municipal Pedro Augusto para dar conta da demanda de alunos dessa área da Cidade. A escolha do nome em homenagem a Padre Antônio Henrique se deu por ter sido o jovem padre, além de professor no Colégio Municipal Pedro Augusto, um lutador, ao lado do Arcebispo Dom Hélder Câmara, pelos jovens e carentes e contra a ditadura militar que à época se instaurara no Brasil.

Em 1994, a escola Padre Antônio Henrique recebeu autonomia administrativo-pedagógica, homologada oficialmente pelo Conselho Municipal de Educação e publicada no Diário Oficial do Município em 1997.

Apoiada por um movimento de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife para melhoria e ampliação do trabalho desenvolvido com estudantes especiais da Rede Municipal de Ensino, a escola Municipal Padre Antônio Henrique foi uma das pioneiras na atuação com classes especiais, inclusivas e regulares, ou seja, com turmas só de estudantes especiais e com turmas mistas (estudantes portadores de necessidades especiais e não portadores). De 1994 até o ano 2000, as turmas de 1ª a 4ª séries da Escola Padre Antônio Henrique atendiam apenas aos surdos. O ensino de 5ª a 8ª séries e Educação de Jovens e Adultos era oferecido para turmas exclusivas de surdos e de ouvintes, com inclusão. Havia salas de alunos com condutas típicas e deficiências múltiplas.

A partir de 2001, com a organização do ensino da Educação Básica em Ciclos de Aprendizagem, os 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem vem realizando o atendimento apenas aos surdos e os 3º e 4º Ciclos e a Educação de Jovens e Adultos atendem turmas específicas de surdos e ouvintes. A escola também oferece a possibilidade de incluir alunos surdos nas salas de ouvintes com apoio de intérpretes encaminhados pela Secretaria de Educação Esporte e Lazer.

²⁴ Texto extraído da Escola Pe. Antônio Henrique no campeonato regional de robótica. Recife, 2009.

Ao longo dos anos foram firmadas algumas parcerias com instituições públicas e privadas, que colaboram de diferentes maneiras com ações complementares para o processo ensino-aprendizagem e incentivo à cidadania. Entre as instituições parceiras pode-se destacar a Unimed, a Natura e a Agência Nacional de Saúde.

A partir de 2005, com a ampliação para seis horas/aula diárias nos turnos matutino e vespertino, foi possível introduzir o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e aulas de Informática como apoio às demais áreas do conhecimento. Aulas de Educação Física também passaram a ser realizadas no horário da aula dos estudantes.

A escola atende hoje a estudantes de diferentes comunidades do Recife (predominando Coelhos, Coque, Santo Amaro e Bairro do Recife) e Região Metropolitana (Camaragibe, Paulista, Jaboatão do Guararapes, Olinda e São Lourenço da Mata). Por se tratarem de comunidades bastante carentes, a maioria dos educandos é atendida pelo Programa Bolsa Escola Municipal e pelo Programa Bolsa Família.

No início de 2009, a Escola Padre Antônio Henrique ganhou nova sede, sendo transferida para o bairro do Paissandu, na rua Viscondessa do Livramento, 290. A festa de reinauguração deu-se no dia 15 de abril do corrente ano, com a presença dos representantes da Prefeitura do Recife, da Unimed Recife e da comunidade escolar.

A Escola Padre Henrique vem dando continuidade a sua proposta pedagógica a partir de projetos que buscam atender os anseios da comunidade escolar e a política educacional do município, avançando em questões como interdisciplinaridade, coletividade, cultura e parcerias em programas sociais e concursos pedagógicos sem perder de vista a garantia ao atendimento de alunos com condutas típicas e deficiências múltiplas.