

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA BILÍNGUE E INCLUSÃO DE SURDOS

Karine Martins Saldanha¹
Marilene Calderaro da Silva Munguba²
Antonio Daley Marques do Nascimento³
José Gabriel Izidório de Oliveira⁴
Carlos Roberto Silva dos Santos⁵

RESUMO

O presente artigo reflete sobre os dois modelos de educação de surdos que surgiram nos últimos anos: educação inclusiva e bilíngue. Apresenta-se o histórico de luta da comunidade surda frente às negligências educacionais e de direitos ainda presentes. Os surdos expressam-se genuinamente por sinais, o que faz da luta pelo ensino da língua de sinais como L1 ser crescente. Nascem modelos de escola como ponte para acesso à educação, a participação social e a construção cidadã. Contudo, é necessário entender pontos positivos e negativos dessas duas possibilidades que aparecem sinônimas, mas que em muito são diferentes, principalmente quanto a representação dos surdos. As leis como resultado das articulações políticas da comunidade surda, surgem como aparato reflexivo para analisar e aprimorar considerações aqui apresentadas. Desde os anos sessenta as línguas de sinais são alvos de estudos linguísticos que trazem considerações dos valores culturais e identitários que a língua de sinais constrói. Analisa-se com revisão de literatura as propostas educacionais especiais e o bilinguismo vendo o quão utópicos e quais vantagens podem proporcionar. Entende-se que ainda há muito a se fazer para que a inclusão e a implementação do bilinguismo sejam efetivos. Percebe-se a necessidade do protagonismo surdo dentro dos espaços escolares. O bilinguismo atualmente se torna a concepção que mais contempla os valores culturais e linguísticos da comunidade surda, sendo assim uma proposta a ser defendida e aprimorada cada vez mais.

Palavras-chave: Comunidade Surda, Ensino de Libras com L1, Bilinguismo, Direito..

¹ Graduando do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará – UFC, karinartins@gmail.com.

² Doutorado do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará – UFC, marilenemunguba@delles.ufc.br.

³ Graduando Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará- UFC, daley.porang@gmail.com;

⁴ Graduando pelo Curso de Letras de Letras Libras da Universidade Federal do Pernambuco- UFPE, bieloliveira391@gmail.com

⁵ Professor orientador: Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC) – UFRPE, profrobertolibras@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Na realidade eles continuavam sem evoluir, eram na verdade prejudicados e construía traumas pois não se sentiam como ouvintes e não conseguiam se entender como surdos, afinal surdos e ouvintes são linguisticamente diferentes.

Desse desafio que preciso tornar evidente que existem diferenças nessa “diferença” que envolve a surdez, visto que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que não se comunicam em sinais e adquirem a língua na escola, em contato com outros surdos. Outros nascem ouvintes e perdem a audição após a aquisição da língua oral. Crises de identidade são notadas entre esses indivíduos que transitam em “dois mundos”, sem que se identifique com nenhum deles. Não pode haver divisão de mundos entre pessoas que habitam um mesmo espaço, e muitas vezes, convivem sob o mesmo teto, e todas essas questões devem ser consideradas em processos educacionais. Destes modelos pedagógicos para a educação dos surdos são apresentados por maiorias que os representam.

Conforme Goldfield (1997), a partir da década de setenta, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Surge assim a filosofia Bilíngue, que desde a década de oitenta vem se disseminando por todos os países do mundo.

METODOLOGIA

Para fins metodológicos, fizemos uso de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2014) e de cunho bibliográfico narrativo (SEVERINO, 2016).

O estudo se deu em fontes bibliográficas como livros, artigos científicos, dissertações e teses, no período de 06/07 a 30/08 de 2019.

A análise das informações ocorreu mediante análise descritiva / narrativa (SEVERINO, 2016), utilizando categorias de análise: Bilinguismo; Inclusão Tradicional; Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa maneira, é uma filosofia de fato para defender a língua oral como a única de forma mais desejável de comunicação da pessoa surda, rejeitando qualquer forma de gestualização, principalmente a Língua de Sinais. Aliás, isso nega as características da pessoa com surdez, não utilizando outros recursos possível para a comunicação para

potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos.

Ciccione (1990) demonstrou que muitas crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender esta língua, mas, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foram bem-sucedidas.

Esse fato nos remete à afirmação de Bakhtin (1997, p. 93 *apud* SLOMSKI) de que:

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável).

Os movimentos sociais organizados pelos surdos e essas – relativamente recentes – descobertas científicas funcionaram como questionamentos ao pensamento fonocêntrico que por tanto tempo orientou a educação para surdos, abrindo caminho para o rompimento com a visão de surdez como patologia e para o reconhecimento do surdo como sujeito bilíngüe (PEIXOTO, 2006).

Sobre isso, Maher (1997) chama atenção para a relação conflitante e assimétrica que costuma caracterizar a existência das diferentes línguas na vida de sujeitos bilíngües diglósicos, onde uma e outra disputam funções e posições na vida de seus usuários.

O decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a lei nº 10.436/2002, em seu capítulo vi, artigo 22 determina que se organize, para a inclusão escolar:

I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos

surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de libras – língua portuguesa." (novaes, 2010 p.73) ainda no artigo 22, parágrafo 1º, este decreto descreve como escola ou classe de ensino bilíngüe “aquelas em que a libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O ensino bilíngüe se constitui um dos principais aspectos desta investigação, porque envolve questões relacionadas ao uso da língua de sinais (no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras) como L1¹, no ensino de crianças surdas. Ademais, esta investigação contempla a educação infantil, por se tratar da inicialização das crianças surdas na vida escolar e de seu desenvolvimento linguístico, tendo em vista que a maioria delas nasce em famílias de ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Por isso, a escola se apresenta como uma alternativa à transmissão dessa língua, não podendo negligenciar o ensino da língua portuguesa, que para a criança surda constitui sua segunda língua (L2) (PINHEIRO, 2012).

Por recomendação do MEC, o ensino de surdos no brasil precisa ser:

[...] efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais. (SALLES et al, 2004, p. 47).

1. Bilinguismo

Lacerda e Lodi (2010) afirmam que é por meio da língua que interagimos, nos comunicamos, partilhamos nossa cultura, expressamos nossas opiniões, acessamos informações, nos constituímos enquanto sujeito, enfim, exercemos a nossa cidadania e devido a tantas contribuições que a aquisição da língua proporciona, faz-se necessário que desde a infância a criança surda tenha contato com a língua de sinais, sendo que isso possibilitará maior segurança, autoestima e identidade sadia. Se a criança surda desenvolver uma identidade cultural com o seu grupo, os surdos, ela apresentará uma socialização satisfatória e será mais facilmente incluída na sociedade ouvinte, porém, se isto não ocorrer, a criança apresenta sérias limitações sociais e linguísticas.

2. A Inclusão Tradicional

Isto acontece porque o português escrito é baseado no português falado, a escrita alfabética, seja uma sílaba, palavra ou frase em português nada se assemelha com a língua materna do surdo - a língua de sinais (PIETZAK; PROBST, 2017).

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação

O texto da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, em relação às instruções que regem sobre educação especial, aponta o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a partir da Lei 10.436/02, que a identifica:

[...] como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. [...] O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 4).

Apesar da aprovação destes documentos ser um grande avanço na formação de docentes, os professores ainda têm dificuldades no exercício da docência, pois a formação não oferece aporte suficiente para as especificidades deste público, principalmente quanto às metodologias mais apropriadas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, base para o ensino de todas as outras disciplinas. Nesse sentido Padilha (2009, p. 116), ressalta sobre a mudança de postura pedagógica, segundo a autora:

A formação de professores que assumem a difícil tarefa de ensinar a todos os seus alunos de acordo com suas necessidades e peculiaridades de aprendizado e desenvolvimento não pode ser mais a mesma de tempos em que ficavam na escola somente os alunos que “acompanhavam” o programa, quase

sempre planejado de acordo com as instruções predeterminadas “de cima para baixo.

Mais recentemente outros documentos apontam para um novo horizonte na educação de surdos: a escola bilíngue. A Lei estadual nº 5.016/13 aprovada no Distrito Federal abriu caminho para esta nova perspectiva. Esta lei “[...] estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal” (BRASIL, 2013, p. 1). Com a ampliação em todo o Brasil do movimento que luta por escolas bilíngues, é aprovado na meta, 4.7 do Plano Nacional de Educação em 2014 a garantia da:

[...] oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2014, p. 56).

Aliás, é necessário dentro das lei entender as lutas e conquistas que tiveram que enfrentar muitas limitações quando se falava de educação para surdos, afinal só se viam suas possibilidades: uma estava voltada para o movimento de inclusão, que buscava incluir todos os alunos, independentemente das suas diferenças e especificidades e a outra que defendia a criação e manutenção de escolas bilíngues pelo governo.

Portanto, ao longo desse tempo, os surdos têm enfrentado algumas dificuldades em sala de aula. Grande parte não consegue compreender, nem fazer produções na língua escrita, apresentam capacidade de compreensão, mas mostram dificuldade no registro da língua portuguesa, além disso, possuem um vocabulário extremamente limitado devido a dificuldade nesta língua, por isso não conhece a cultura, e a comunidade surda que sempre conviveu com esse desafio limitador, sendo negado o aprendizado da própria língua como L1, e os surdos precisam vive na escola bilíngue para desenvolver o respeito e a valorização da sua própria língua.

Com a inserção desses alunos no contexto da classe comum, em que a maioria é ouvinte, falante, e usuário de uma língua falada, percebe-se que essa situação linguística traz impactos sobre as possibilidades de interação, comunicação e da construção de

conhecimento por parte do surdo. Franco (1999, p. 216) identifica que a escola inclusiva é percebida na maioria das vezes como um ambiente de:

[...] consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

Quadros e Schmiadt (2006, p. 32) apontam que “[...] quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo, bem como, refletir sobre o processo do outro”.

As vivências multiculturais e multilíngue podem estimular as reflexões no processo de aprendizagem. Esse contrastes fomentam as mudanças de perspectivas fazendo com que o aluno possa, através do desafio da escrita se perceber como participante dos espaços antes dominados pelos ouvintes e marcados pelo uso da língua majoritária.

Para Skliar, (1999, p. 9), “[...] a proposta bilíngue depende da mudança dos estereótipos e das representações sociais sobre os surdos e a surdez, da alteração das relações de poder e de saber entre surdos e ouvintes e do reconhecimento do fracasso escolar dos surdos em todos os níveis”. Podemos dizer assim que a educação bilíngue trabalha na perspectiva de formar cidadãos e não leitores de lábios e palavras simples. Ela afirma o status linguístico da língua de sinais e permite ao surdo um lugar relevante na educação.

Contudo, a escola bilíngue é pensar na inserção de duas línguas e de duas culturas no mesmo espaço. Dessa forma, isso deverá se dar pela presença dos professores surdos, da língua de sinais, da comunidade de surdos, dos professores ouvintes, proficientes na língua de sinais e não apenas falantes da língua portuguesa. Esta proposta busca um espaço prioritário para a língua natural da pessoa surda, a língua de sinais e o direito da criança surda adquiri-la por processos naturais durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire uma língua de modalidade oral.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa aponta que as escolas bilíngues de surdos são “[...] específicas e

diferenciadas e têm como critério de seleção dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda [...]” (BRASIL, 2013, p. 6).

Sendo assim, este objetivo linguístico da educação bilíngue é levar o aluno surdo a desenvolver habilidades em sua primeira língua da Libras e, na segunda língua - da Língua Portuguesa na modalidade escrita, isto é, porém que os alunos surdos desenvolvam a competência e o desempenho em duas línguas e não só o domínio da língua minoritária ou majoritária.

4. A escola inclusiva: algumas considerações

O aparato legislativo é fundamental para o desenvolvimento dessas políticas bilíngues, pois esclarecem como as medidas e formação de profissionais devem ser conduzidas. A compreensão das novas organizações de formação põe em pauta a reparação histórica e a ampliação do acesso dos surdos nos mais variados espaços sociais.

Souza (2006) no dossiê, “Língua de Sinais e Escola: considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais”, faz uma instigante reflexão, analisando o Decreto 5. 626/05 (regulamentador da Lei que reconhece a Libras como de direito das comunidades surdas), e as práticas agenciadas na atualidade para construção de escolas bilíngues para surdos. Sobremaneira, a autora aponta, embasada em Foucault (1998), as estratégias políticas de apagamento das diferenças na inclusão, e as possibilidades de criação ou de subversão da norma imposta por uma política excludente, que exclui na inclusão ao tomar estratégias de ensino pensando num modelo uno de aluno, marginalizando e apagando assim as singularidades que são convocadas, mas nem sempre atendidas, ao se montar propostas de políticas educacionais que pensam as diferenças. Para autora, as ações individuais e coletivas são ferramentas de luta para a construção de uma política bilíngue franca, para além da legislação como lei escrita. É a articulação de um fazer pela diferença que mobiliza a lei a tornar-se ato político:

Todavia, as leis não mudam as práticas, e garantia de direito não é o mesmo que ter acesso à igualdade de condições. Caberá a nós construirmos práticas outras de transformação da realidade presente e das formas de entendermos o que seja a identidade de um povo, o que não deixa de ser umas das instigantes questões

de fundo quando o país reconhece a existência de uma língua brasileira outra que não o Português a Língua Brasileira de Sinais (SOUZA, 2006 p. 267).

Ao lado dos debates sobre escolas bilíngues (escolas de surdos), a indicação política para a inclusão escolar (surdos e ouvintes frequentando uma mesma escola) permanece forte, já que uma série de ações são dirigidas para esse propósito (financiamentos públicos, organização administrativa privilegiando esse modelo entre outros) (LACERDA; LODI, 2009). Assim, em muitas redes públicas é inescapável o exercício de proposta de educação bilíngue, todavia num contexto inclusivo, qual seja: criar possibilidades de educação bilíngue na escola regular.

No entanto, cabe salientar que numa escola inclusiva bilíngue não se dá apenas pelo uso da língua de sinais como língua de instrução e pela ampliação do domínio de Libras pelos alunos surdos. É fundamental que toda escola conheça e faça uso dessa língua de tal modo que se constitua efetivamente como ambiente bilíngue. Proposta ousada, difícil de ser alcançada, mas que pode ser tangenciada se ampliadas as possibilidades de circulação da Libras no espaço escolar.

Segundo Sawaia (1995) o que determina o calor de um ambiente é o sentimento de sentir-se gente e seguro e entre pares. “Uma vez definido, ele se torna o ponto de referência dos nossos direitos e reivindicações enquanto cidadãos, o lugar onde a noção abstrata de igualdade de direito é referendada por experiências partilhadas de sobrevivência”. (SAWAIA, 1995, p. 23). Olhando por esse ângulo, além da cultura que envolve os sujeitos surdos, pode-se dizer que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), representa um elo muito forte entre a comunidade, requerendo que no espaço escolar “[...] qualquer ação pedagógica precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de acesso” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p.67).

Em relação que uso dessa língua é valorizada na potencialidade visual que os surdos vão ter maior possibilidade de desenvolver sua capacidade comunicativa, como sujeitos sociais e culturais, interagindo, compartilhando saberes, vivências, experiências e informações, não como deficientes, mas como diferentes, pois essa palavra deficiente traz um significado relacionado a doença e falha no corpo. Nessa escola de inclusão com a maioria ouvinte, o surdo é visto como deficiente, porém a língua dele que é diferente, isso complica o uso de metodologias usadas pelos professores dentro de uma sociedade que não aceita o

surdo, apresentando assim preconceitos e não valorização da língua de sinais, provocando a exclusão dos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a inclusão das crianças surdas na escola regular não tem dando conta de atender os anseios desse público, fazendo-se necessário uma educação de qualidade que busque atender as necessidades dos surdos como sujeitos de direitos sociais, políticos, culturais, e principalmente linguísticos. Isto é, o problema também é que a maioria dos docentes da escola não conhece muito bem a cultura nem a comunidade surda que convive, isso dificulta o conhecimento sobre o conceito e a importância da Libras, principalmente no uso de metodologias para ensino de Libras como L1. Paralelamente se faz necessário o fomento da formação continuada para esses docentes. O estado tem um grande compromisso na renovação de suas políticas, atreladas a garantia de ensino de qualidade, além do seu dever de renovação e adaptação às novas demandas da sociedade.

Por isso é importante discutir e refletir sobre as políticas que apresentam as diferenças entre escola inclusiva e escola bilíngue, compreendendo a melhor forma de estimular esse aluno surdo a se desenvolver no mundo em convívio com outros surdos e com ouvintes. dessa forma, para que isso aconteça é imperativo que desde primeiro dia de aula o aluno surdo tenha acesso aos conteúdos por meio de sua língua natural, a Libras, para que assim interagir com maior facilidade e conviver com seus pares e com eles se perceber como sujeito na sociedade, possuidor de uma língua própria com mais consciência e respeito.

Dessa forma, pode-se destacar que os professores surdos devem ser os responsáveis por lecionar em qualquer disciplina da educação básica, além de ser garantido formação continuada para professores e funcionários ao longo dos anos, para que haja uma interação efetiva das duas línguas e o respeito mútuo entre as comunidades surdas e ouvintes. A presença de adultos surdos na escola é muito importante, tanto como professores como instrutores de Libras, pois esse lugar de professor traz respeito e valorização das experiências visuais e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas e profissionais surdas. Os alunos surdos assim se considera parte de uma comunidade linguística-cultural, afinal esse sujeito quer um espaço que compreenda e valorize suas especificidades linguísticas e culturais.

A mudança de concepção em relação à surdez, a partir de uma visão interacionista, sócio antropológica, devolve à sala de aula a língua “proibida” e, assim, instala condições para que as práticas pedagógicas voltadas para o surdo sejam rediscutidas e

redimensionadas, evoluindo para tornar-se um espaço mais dialógico, de produção e transmissão do conhecimento. Este argumento justifica a pertinência do nosso estudo e a necessidade de um olhar crítico para as práticas educativas pautadas numa filosofia educacional bilíngue para surdos. É inegável a importância do retorno da língua de sinais aos espaços pedagógicos ocupados pelo surdo, respondendo e resolvendo antigas problemáticas que há muito obstaculizam a escolarização desses sujeitos.

Mas é verdade também que novas questões se colocam no aluno dessa discussão sobre a escola e a aprendizagem do surdo e que, evidentemente, mesmo não se caracterizando como um “problema”, exigem da escola e dos pesquisadores novas reflexões, e enfim, reconhecer a condição bilíngue do surdo é, portanto, apenas o começo de uma longa e intrigante travessia de descobertas e desafios.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. & LACERDA, C. B. F. **Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v.13, p. 186, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Cap. V.

BRASIL. Lei nº **10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 25 abr 2002.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, e dispõe sobre a Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 2005.

_____. **Decreto 5.526/2005.** 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: 28 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial->

[2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 25 agosto, 2019.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas e s p e c i a i s**. Brasília: U N E S C O , 1 9 9 4 . Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso: 28 ago. 2019.

_____. **Lei 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:<https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf> . Acesso: 28 ago. 2019.

_____. **Lei Federal n. 9394/96**. LDB. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:< <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso: 30 ago.2019.

_____. **Lei nº 5.016**, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em:<https://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/73222/Lei_5016_11_01_2013.html>. Acesso: 30 ago.2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara d o s D e p u t a d o s , E d i ç õ e s C â m a r a , 2 0 1 4 . Disponível em :<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso: 30 ago.2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação I n c l u s i v a** , de 0 7 de janeiro de 2 0 0 8 . Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 30 ago.2019.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1 . 0 6 0 / 2 0 1 3 e nº 9 1 / 2 0 1 3 do MEC / S E C A D I .

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 11ago. 2015.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. Atendimento Educacional Especializado do aluno com

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras**. Indaial: Asselvi, 2009.
- CICCONE, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- DAMÁSIO, Mirlene Ferreira Macedo. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- DIZEU, L. & CAPORALI, S. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, 2005, v.26, n. 91, p.583-597, Maio/Agosto.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FRANCO, M. currículo & emancipação. In SKLIAR. C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 213-224.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.
- LACERDA, C. B. F. De & POLETTI, J.E. **A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de Língua de Sinais**. In: *Anais da 27 reunião anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2004. Pp. 1- 15. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- LACERDA, C. B. F de & LODI, A. C. B (Orgs.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. V. 1. 160 p.
- LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: Acesso em: 30 ago. 2019
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MAHER, T.M. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Littera Maciel, 1997. p. 20-26.
- PADILHA, A, M, L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 113-126.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.**

Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Acessível em: Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PINHEIRO, K. L. **Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do instituto cearense de educação de surdos.** Dissertação. Fortaleza, 2012.

PIETZAK, J.D.C, & PROBST, M. **BILINGUISMO E INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS.** Revista Maiêutica, Indaial, v. 5, n. 01, p. 117-128, 2017

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

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos Surdos I.** Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. (org.). **Atualidade da educação Bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7-14.

SOUZA, R.M de. **Língua de Sinais e Escola:** Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. ETD (Educação Temática Digital): Educação dos surdos e língua de sinais. V7 n.2, 2006. pp. 263 – 278. Acessível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>