

VISIBILIZANDO PERCEPÇÕES DE ALUNOS SURDOS: APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

VISIBILIZING PERCEPTIONS OF DEAF STUDENTS: LEARNING IN THE CONTEXT OF BILINGUAL EDUCATION

Hilsaneide Farias de Sousa **1**
Francisca Melo Agapito **2**

Resumo: O artigo reflete sobre aprendizagens de alunos surdos dos Anos Iniciais do contexto educacional bilíngue, a partir de suas percepções. As balizas teóricas que sustentam as discussões são do campo da educação de surdos, como Fernandes (2012), Quadros (2008; 2017), entre outros. O material empírico da pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas com seis alunos surdos de uma escola municipal de educação bilíngue para surdos na cidade de Imperatriz/MA. A análise de conteúdo como proposta por Bardin (2011), indicou que: a) escola bilíngue emerge como um locus frutífero para a aquisição linguística da criança surda e aprendizagens do português escrito; b) a valorização da cultura surda neste espaço oportuniza a constituição da identidade surda, diante do convívio com professores surdos. Logo, a educação bilíngue praticada em escolas destinadas para tal fim, vem se mostrando eficazes para aprendizagens efetivas e formação consistente em diferentes âmbitos.

Palavras-chave: Escola Bilíngue. Cultura Surda. Aquisição Linguística.

Abstract: The article reflects on the learning of deaf students in the Early Years in the bilingual educational context, based on their perceptions. The theoretical frameworks that support the discussions are in the field of deaf education, such as Fernandes (2012), Quadros (2008; 2017), among others. The empirical research material consisted of semi-structured interviews with six deaf students from a municipal bilingual education school for the deaf in the city of Imperatriz/MA. The content analysis as proposed by Bardin (2011), indicated that: a) bilingual school emerges as a fruitful locus for the linguistic acquisition of deaf children and learning of written Portuguese; b) the valorization of deaf culture in this space provides the opportunity for the constitution of deaf identity, in the face of living with deaf teachers. Therefore, bilingual education practiced in schools designed for this purpose, has proven to be effective for effective learning and consistent training in different areas.

Keywords: Bilingual School. Deaf Culture. Linguistic Acquisition.

Licenciada em Pedagogia (UFMA). **1**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9212590699321129>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-1498>.

E-mail: hilsa.serv@hotma.com

Doutora em Ensino (Univates). Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas, Ensino e Currículos (PEC) e do Núcleo de Pesquisa em Ciências e Informática na Educação. **2**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5735846734374741>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8742-7802>.

E-mail: francisca.agapito@ufma.br

Introdução

A história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, 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 e pela qualidade da nossa educação (CAMPELLO; REZENDE, 2014, 73).

A educação bilíngue vem se alicerçando como uma proposta que visa atender as especificidades dos alunos surdos, haja vista, oportuniza a aquisição linguística e cultural deste sujeito. Com o aporte da reflexão das pesquisadoras surdas Campello e Rezende (2014), que inicia este trabalho, ratificamos que o processo histórico desvelou condições de possibilidade para que, na contemporaneidade este tipo de educação emergisse. Contudo, há que se ratificar que esta é uma luta com avanços e retrocessos. Como por exemplo, destacamos a criação de propostas educacionais, o Congresso de Milão (1880), dentre outros. Em âmbito brasileiro, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outras legislações que asseguram o desenvolvimento do sujeito surdo (PEREIRA et al., 2011).

A busca por um ensino e aprendizagens efetivas tornou-se crescente por parte da comunidade surda. Assim, como resultados positivos enfocamos a abertura para criação de políticas educacionais que garantiram o direito à aprendizagem por meio da educação bilíngue, visto que, o sujeito surdo possui uma língua própria que propicia o desenvolvimento em diferentes âmbitos. Logo, a emergência deste tipo de educação se tornou bastante frutífera.

A Libras se tornou oficial em 2002, oportunizando aos surdos usá-la no contexto educacional para construir conhecimentos. Após a criação do Decreto nº 5.626/2005, possibilidades para a procedência de classes e escolas de educação bilíngue tornaram-se tangíveis. Em diferentes locais a criação de escolas específicas foram efetivadas, como é o caso da instituição educacional, campo empírico desta pesquisa, criada em 2012, inspirada no movimento surdo brasileiro que aconteceu em 2011, conforme apresentado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (PPP, 2019).

Neste sentido, diante das mudanças ocorridas e da efetivação dessa proposta educacional, que prioriza ensino e aprendizagens tendo a Libras como língua de instrução, e sua língua adicional, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a questão que motivou a presente pesquisa foi: Quais as percepções de alunos surdos dos Anos Iniciais sobre suas aprendizagens no contexto educacional bilíngue? Com o intuito de identificar algumas destas percepções realizamos entrevistas semiestruturadas junto aos participantes.

Dada a relevância em buscar atender as necessidades e anseios desse grupo cultural específico, a justificativa desta investigação reside em visibilizar as percepções dos sujeitos centrais desse processo. Cujo os interesses tem seu ancoradouro na construção de um processo educacional que efetive uma formação plena, com respeito às suas diferenças.

Nessa meada, confirmamos que “[...] inversões e transformações que estão se desdobrando na contemporaneidade buscam reconhecer o surdo como um ser capaz de tomada de decisões sobre si e sobre o seu futuro” (AGAPITO, 2016, p. 268). Diante do panorama anunciado, nos inspiramos principalmente nos dizeres de Campello e Rezende (2014, p. 88), ao enfocarem “[...] queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo”, e assim, ratificamos a relevância do protagonismo surdo na tomada de decisões acerca do próprio desenvolvimento.

Reiteramos ainda que, os dados aqui destacados não são considerados únicos e outras possíveis leituras poderiam emergir. Neste sentido, tendo o direcionamento do problema que moveu a investigação, nosso objetivo primordial foi refletir sobre as aprendizagens de alunos surdos dos Anos Iniciais do contexto educacional bilíngue, a partir de suas percepções. Para o desenvolvimento do trabalho iniciamos nossa escrita trazendo algumas balizas teóricas, deta-

lhadas na seção, *Educação bilíngue para surdos: alguns apontamentos*, a seguir destaca-se a *Escola bilíngue para surdos: emergência na contemporaneidade*, momento em que discorre-se sobre alguns pontos referentes a este espaço considerado imprescindível aos surdos. A posteriori descrevemos as sendas metodológicas; o resultado analítico e finalizamos com algumas considerações sobre os achados da pesquisa.

Educação bilíngue para alunos surdos: alguns apontamentos

No decorrer de diferentes períodos da história não se ousava vislumbrar a língua de sinais como ponte para o aprendizado do sujeito surdo, pois, práticas reabilitadoras embrenharam no cenário social impondo um modo específico de ensinar este sujeito. Certamente, a conotação dada tolheu o desenvolvimento dos surdos e o entendimento sobre a surdez (LOPES, 2011). Nesse sentido, o Congresso de Milão (1880), teve grande repercussão, visto que após ponderação de profissionais ouvintes da área da surdez ali presentes, a língua de sinais foi proibida e o método oral imposto nas práticas pedagógicas. Tal decisão tomou uma proporção em âmbito mundial, situação que gerou prejuízos imensuráveis para estes sujeitos (GOÉS; CAMPOS, 2014).

De igual modo, ao adentrar no cenário educacional, a comunicação total, ainda que tivesse acrescido o uso dos sinais nas práticas pedagógicas, priorizava o alcance comunicacional e aprendizagem da Língua Portuguesa, em detrimento da aquisição linguística da língua de sinais (GOÉS, 1999). Em síntese, se observou que tais abordagens não estavam oferecendo aos sujeitos surdos as aprendizagens que necessitavam. Então, diante desta situação, proposições sobre a educação bilíngue para surdos, ganharam espaço, isto porque, como explana Quadros (2008), há o uso de duas línguas no contexto educacional, respeito à cultura e identidade destes.

Assim, diante de variados estudos e pesquisas acerca dessa proposta educacional, além de lutas da comunidade surda, tornou-se realidade o ensino e aprendizagens pautados nas especificidades destes sujeitos. Conforme Quadros (2008, p. 27):

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

A citada autora ainda complementa que há a existência de uma cultura surda, que está entrelaçada aos aspectos linguísticos, na percepção de mundo visual e na constituição de uma identidade que se interliga as formas de vivenciar as experiências com seus pares (Ibidem, 2008). Neste registro teórico, a compreensão de mundo é estabelecida, já que o aprendizado tem sentido na mediação de sua língua natural. Por conseguinte, esta servirá como alicerce para que outras aprendizagens possam ser coerentes. Ainda nesse sentido, a partir de uma base firmada, a língua adicional, ou seja, no caso brasileiro, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, poderá ser incorporada no processo educacional.

A criação do Decreto Federal nº 5.626/2005 que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, aponta para alguns avanços na educação dos surdos, principalmente no que concerne assegurar a educação bilíngue. O referido decreto, no capítulo VI que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, artigo 22, parágrafo primeiro, define classes ou escolas de educação bilíngue como “[...] aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Destacamos ainda o relatório do grupo de trabalho instituído pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, que trata dos subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, o qual explicita:

Neste documento, a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (BRASIL, 2014, p. 6).

Este importante documento traça diretrizes que embasam a construção de uma educação bilíngue, pautada principalmente no olhar dos surdos. É o esquadramento em prol de uma política linguística de respeito as especificidades de um grupo cultural específico, que há tempos luta pelo direito de escolher como anseia seu processo de construção de conhecimentos.

Logo, especificamos alguns apontamentos sobre a educação bilíngue para surdos, suas características fundamentais, como por exemplo, o ensino da Libras como língua de instrução, ao passo que, a Língua Portuguesa, como língua adicional deve ser ensinada na modalidade escrita. Enfocamos ainda alguns documentos legais que asseguram este tipo de educação para o grupo cultural dos surdos. Seguindo nesse rastro, passamos na próxima seção, a abordar brevemente pontos considerados por nós relevantes, concernentes à escola bilíngue para surdos.

Escola bilíngue para surdos: emergência na contemporaneidade

Ao discutirmos sobre algumas questões históricas, apresentadas brevemente na seção anterior, é plausível identificarmos situações que cunham condições para a efetivação da educação bilíngue no cenário educacional, na contemporaneidade. Na esteira desse debate, convém enfocarmos também o movimento surdo ocorrido no mês de maio de 2011, em Brasília/DF/Brasil (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

A comunidade surda, que, historicamente luta por seus direitos, mais uma vez se imbuíu do desejo de buscar uma educação que, no cerne do seu processo, abarcasse as especificidades linguística e cultural, além de aprendizagens efetivas. Adicionado a isso, a ameaça do fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), provocou uma manifestação sistematizada desse grupo. As lutas travadas em diferentes momentos históricos, fortaleceram, sobretudo, estes a buscar protagonismo diante das suas aspirações e conforme o contexto político e social que vivenciavam.

O resultado de toda essa articulação foi corroborado na mudança do texto do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. Após um período de três anos de lutas incessantes, embates por parte daqueles que eram contra as escolas bilíngues para surdos, enfim, a redação final deste importante documento foi aprovada mantendo a possibilidade da instituição destas escolas. Em síntese, Campello e Rezende (2014, p. 89) elucidam que “a mobilização em defesa de nossas Escolas Bilíngues de Surdos vem dos primórdios, mas com maior intensidade a partir da explosão do Movimento Surdo, quando na ameaça do fechamento da nossa escola centenária”.

De forma positiva, a criação de escolas bilíngues tem seu direito assegurado. Como expressam Nascimento e Costa (2014, p. 163), tais instituições passaram:

[...] a fazer parte da sociedade brasileira, com a histórica e expressiva conquista do Movimento Nacional em Favor da Educação e da Cultura Surda, liderado pela Federação Nacional

de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS: a garantia de uma Política de Educação de Surdos ampla e diversificada, que oficializa e legaliza as escolas bilíngues por meio da sanção, pela Presidenta Dilma, em 25 de junho de 2014, da Lei Federal nº 13.005, que regulamenta o Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014 a 2024.

Como resultado produtivo do movimento surdo em prol da criação de escolas bilíngues, em 2012, quase um ano após o movimento ocorrido em 2011, os ventos oriundos deste, que ecoaram em diferentes estados brasileiros, chegaram dando forças à comunidade surda da cidade de Imperatriz/MA. Por meio da Associação de Surdos de Imperatriz (ASSIM), houve uma articulação sistematizada de seus membros, que, com o apoio de instituições da sociedade civil e do então prefeito em exercício, culminou na criação da primeira escola bilíngue para surdos do estado do Maranhão, lócus da presente investigação. Esta atende alunos surdos desde a educação infantil até o 5º ano, do ensino fundamental menor. É ainda assegurada por meio da Lei municipal nº 1.453/2012, que trata da criação da escola bilíngue em âmbito municipal e dá outras providências (IMPERATRIZ, 2012).

Nesse contexto, assinalamos também os esforços da comunidade surda de Brasília/DF, que, como apontam Nascimento e Costa (2014), desde 1998 lutavam por uma escola dessa natureza. Após intensa articulação entre a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), e outros líderes surdos, aproveitando os ventos favoráveis do Movimento Nacional já destacado, conseguiram a aprovação do projeto de Lei, que, a posteriori se transformou em Lei e assegurou a tão sonhada escola. Nesse sentido, foi criada a Lei nº 5.016/2013, que se configurou como mais uma vitória da comunidade surda, assim “essa conquista acarretou a transformação da Escola Classe 21 de Taguatinga em Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga” (Ibidem, p. 174).

Em síntese, estes são alguns exemplos da concretização desse espaço escolar que atende aos surdos mediante suas características linguísticas e culturais. É uma realidade incipiente, mas apoiada em bases que buscam construir outra história, dando visibilidade ao sujeito e suas especificidades. O propósito maior é tornar-se um local de trocas, subjetivação, aprendizagens, formação cidadã, entre outros.

A escola, nesse contexto, passa a funcionar com um lócus viável para acesso ao conhecimento. Isto é, busca-se neste espaço “[...] criar as condições necessárias para que o ato pedagógico se constitua entre discentes e docentes” (LOPES; VEIGA-NETO, 2017, p. 694). Além disso, respeita as experiências visuais, visto que, este é o modo por excelência de acesso a tudo que cerca o sujeito surdo. Galga-se ainda a subjetivação de um ser surdo, com cultura e identidade surda; além da língua de sinais como pilar para construções cognitivas, comunicacionais e de acesso à informação.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2018, p. 53).

A escola bilíngue para surdos caracteriza-se ainda, pela presença de profissionais capacitados e mediadores no processo de aprendizagem, que estão diretamente envolvidos no atendimento deste aluno. O Decreto nº 5.626/2005, no Art. 14, parágrafo 1º, inciso III, destaca que tais instituições escolares devem ter em seu quadro funcional, instrutor de Libras, intérpretes de Libras, professores bilíngues (BRASIL, 2005). Logo, percebe-se que essa abordagem educacional vislumbra oferecer mudanças expressivas no fazer pedagógico, com respeito às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Sendo assim, em conformidade com o exposto até o momento, entendemos que os surdos podem escolher uma educação bilíngue, em espaço específico, qual seja, a escola bilíngue. Lembrando que, ali há oportunidade real de uma aquisição linguística, desenvolvimento da linguagem, entre outros aspectos (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Neste espaço as particularidades dos alunos surdos são respeitadas e o professor como mediador, pode alargar as possibilidades para que estes possam adquirir as aprendizagens necessárias, além de se reconhecer como sujeitos históricos e culturais. Salienta Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68) que na escola bilíngue:

[...] o aluno surdo alcança um nível de desempenho satisfatório quando há preocupação com o resgate de sua história, compreensão de sua singularidade linguística e uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades, além de uma atenção às formas de organização social das comunidades surdas e à importância da Libras no processo educativo e nas demais instâncias cotidianas.

Com base na citação, é plausível inferirmos a relevância de professores e demais servidores da escola, buscarem valorizar os artefatos culturais do surdo, suas raízes históricas, com o intuito de traçar a constituição desse sujeito, de sua diferença linguística e cultural. Nesse sentido, o local que pode oportunizar tais construções é o ambiente educacional bilíngue, visto que, há a possibilidade de incorporação de um currículo que atenda os aspectos históricos e linguísticos desse grupo cultural (DORZIAT, 2009).

Nessa linha de argumentação, assinalamos que o professor, nesse universo, deve ser um profissional qualificado, conhecer as línguas envolvidas no processo educacional bilíngue para alunos surdos. Sobre este aspecto, o Decreto nº 5.626/2005, capítulo VI, artigo 22, no inciso I, exprime que estas classes ou escolas devem ter “[...] professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005). Em outras palavras, faz-se necessário que professores que atuam nessas escolas tenham fluência nas línguas utilizadas nesse contexto; logo, necessitam buscar formações específicas e continuadas na área da surdez.

[...] pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS; SHIMIDITH, 2006, p. 19).

Outro ponto relevante é a aprendizagem da língua adicional, isto é, a Língua Portuguesa. No contexto educacional bilíngue seu ensino deve transcorrer na modalidade escrita. Nesse processo, a Libras funcionará como fundamento para a identificação de textos escritos, além de leitura na sua língua adicional. Sobre essa questão, Fernandes (2012, p. 113) argumenta que:

Assim, deve ser entendido que a língua de sinais (língua visua-espacial) será o ponto de partida para o processo de aprendizagem do português escrito (língua gráfico-visual), devendo ser conhecidas as implicações que esse fato traz para o letramento dos Surdos, o que representa uma realidade ainda ignorada pela imensa maioria dos professores.

Na escola bilíngue, a língua de sinais se torna central, sendo utilizada como base para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Com os subsídios da sua língua natural, os diferentes processos poderão ser mediados em prol da aprendizagem da língua adicional. Destaca-se

também que, o processo de aprendizagem decorrerá a partir do momento que o aluno surdo relaciona o que vivencia, com aquilo que se busca aprender. “No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua” (FREIRE, 2013, p. 29).

Destarte, se compreende a relevância da aquisição da língua natural para o desenvolvimento global do sujeito, e em particular, no que se concerne à aprendizagem de uma nova língua, esta é o mecanismo norteador para que os construtos adquiram sentido. Logo, situações interacionais que promovam tais construções a partir de experiências linguísticas na língua natural são imprescindíveis. Em outros termos, novos conhecimentos sobre sua língua adicional, bem como, a constituição de um vocabulário amplo nesta, está atrelada aos conhecimentos alcançados com a língua natural. Aliada aos citados aspectos, se faz necessário ainda o uso de metodologias que se coadunem às especificidades dos alunos surdos, afie e potencialize variadas habilidades que podem ser necessárias.

Enfim, registramos ainda que, a aprendizagem da Língua Portuguesa é necessária para o surdo, pois, consoante com legislações vigentes ter fluência da língua materna, não anula a exigência da sociedade, no que se refere a Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2002). Estando inserida em documentos, informações escritas, na mídia, entre outros, faz parte do cotidiano social. Portanto, para que o surdo se relacione com segurança em diferentes locais e situações que exijam tais conhecimentos, é imprescindível construir aprendizagens sobre sua língua adicional, ainda que elementares.

Compreendendo a importância desse espaço educacional, em que duas línguas devem fazer parte do processo de construção de conhecimentos, busca por meio dos artefatos culturais desses sujeitos, oportunizar seu desenvolvimento em diferentes âmbitos, reiteramos que ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Contudo, frente aos momentos de lutas permeados por retrocessos, o momento contemporâneo emerge com fortes possibilidades para novos construtos, com o protagonismo surdo na linha de frente de muitas conquistas, como a emergência de escolas bilíngues para surdos. Assim, registramos:

A Escola Bilíngue de Surdos ergue-se fundamentada primeiramente nos direitos alienáveis do ser humano. No direito humano de ser, de pertencer a um grupo e por ele ser respeitado; no direito linguístico de possuir uma língua com a qual seja possível interagir com a sociedade e ter acesso pleno à informação e ao conhecimento; no direito de receber uma educação transformadora, que torne sua vida melhor; no direito de exercer sua cidadania com autonomia, liberdade de expressão e protagonismo, associado aos deveres que essa condição lhe exige (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 172).

Na seção seguinte, descrevemos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, em seguida o resultado analítico.

Sendas metodológicas

A metodologia científica é um processo que busca através da pesquisa, uma resposta para um determinado problema que surge. Michel (2005, p. 51), enfatiza que “enquanto a ciência se propõe a captar e entender a realidade, a metodologia se preocupa em estabelecer formas de como se chegar a isto, através da pesquisa científica”. Desta forma, o método que o pesquisador irá seguir vai depender muito de suas dúvidas, assim, a metodologia escolhida vai auxiliar na investigação para atingir os objetivos almejados.

Nesta perspectiva, o trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, já que busca a investigação de outros dados, para tentar compreender os comportamentos dos entrevistados. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 269), “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento hu-

mano”.

Assim, a pesquisa busca através do comportamento e ações dos sujeitos em seu meio natural, obter informações que podem contribuir na elaboração das análises. Para Michel (2005, p. 33), a pesquisa qualitativa “fundamenta-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos”.

Este estudo se caracteriza ainda como exploratório, pois conforme Gil (2009, p. 27) explica, “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Uma pesquisa exploratória é oportuna, pois permite conhecer melhor o tema, havendo uma aproximação com o objeto, oferecendo oportunidade de esclarecer e orientar de forma mais propícia o que se estudou, permitindo assim, escolher técnicas apropriadas para investigação.

O material empírico da pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas com seis alunos surdos, sendo três do 4º e três do 5º Anos Iniciais, de uma escola bilíngue para surdos localizada na cidade de Imperatriz/MA. Estas ocorreram no segundo semestre de 2018. A referida instituição é a primeira escola a trabalhar com esta abordagem educacional no estado do Maranhão. Foi criada em 2012, por meio de legislação municipal e realiza suas atividades didático-pedagógicas em consonância com o que prevê o Decreto nº 5.626/2005.

De acordo com dados atualizados do PPP da instituição, no segundo semestre de 2019 esta passou a funcionar em período de tempo integral, alargando a carga horária da Libras, em busca de maior aprofundamento linguístico no ensino de seus alunos. Outras atividades também foram incorporadas, como, aulas de reforço, teatro, entre outros (PPP, 2019).

Consideramos importante ainda registrar que, visibilizar as percepções dos alunos surdos torna-se central, haja vista estas não são neutras, a pospelo, possuem uma carga histórica, social e cultural, que, perpassam o processo de construção de uma educação direcionada a atender as especificidades deste grupo cultural específico. Para tanto, inicialmente houve a liberação por meio de declaração de anuência da Secretaria de Educação do Município de Imperatriz/MA, bem como da gestão da instituição pesquisada.

Em seguida, a pretensão da investigação foi destacada aos pais ou responsáveis e feitos os convites aos alunos surdos. Dado o aceite, para os primeiros houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para os últimos, a assinatura do Termo de Assentimento de Menor, em duas vias. Destas, uma permaneceu com os participantes e a outra com as pesquisadoras. Este aspecto permitiu resguardar os aspectos éticos e a continuidade da pesquisa.

Diante do fenômeno a ser explorado, a entrevista se mostrou a mais coerente para atender ao objetivo proposto. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 279), esta é “também chamada de assistemática, antropológica e livre – quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”.

Assim, estas foram realizadas conforme agendamento prévio; houve a gravação em vídeo e a presença de um profissional intérprete de Libras para traduzir e interpretar todo o processo. As respostas dos alunos foram transcritas com o intuito de melhor realizar as leituras e análises. Para proteger a identidade dos participantes da pesquisa e garantir seu anonimato, estes foram denominados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6 e suas falas destacadas em itálico.

Com os dados gerados, realizamos a análise de conteúdo, como propõe Bardin (2011). Segundo a autora “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Ibidem, p. 38). Para tanto, ocorre a priori a pré-análise, que é a fase de organização. Em seguida segue-se com a codificação e categorização. Por fim, na última etapa realiza-se o tratamento dos resultados, momento que a inferência se faz presente e interpretação das informações se dá em um processo incessante de leitura e busca por respostas ao problema proposto.

Assim, tendo o embasamento da baliza teórica apresentada, o material gerado passou por todas as etapas apresentadas, em seguida, emergiram as categorias de análises. Em outras palavras, as respostas foram categorizadas e as análises realizadas a partir das impressões dos entrevistados, referente ao que se encontrava explícito e as possíveis percepções ocultas.

Sendo assim, procedemos a análise conforme as seguintes categorias: *através da Libras eu estudo, eu aprendo, me aprofundo!* e *eu aprendo português através da Libras*. Compreendemos ainda que, os resultados aqui enfocados não são considerados como prontos, únicos, portanto, outras possibilidades poderiam emergir diante de outros olhares. Na próxima seção segue-se o escrutínio do material gerado.

Com a Libras eu estudo, eu aprendo, me aprofundo!

A escola bilíngue para surdos figura como um local propício às construções cognitivas que estes ensejam. O uso da Libras, no processo instrucional é assentido como basilar para seu desenvolvimento linguístico, social e educacional. Sobre este aspecto evidenciamos que, A1 e A2 relataram gostar muito de estudar na escola bilíngue para surdos, por que aprendem através das atividades propostas, explicações das professoras, que ocorrem sempre na Libras, além de outras atividades pedagógicas que levam em consideração suas percepções de mundo, que são imanentemente visuais. Os demais excertos a seguir se coadunam com o exposto:

[...] A Libras facilita para aprender, é melhor (A3).

*[...] através da Libras eu estudo, eu aprendo, me aprofundo!
[...] novas palavras, eu percebo, aprendo, fica mais fácil (A4).*

Eu aprendo Libras com as instrutoras, é muito importante porque são surdas também (A5).

[...] eu gosto muito, ah! Porque aqui eu aprendo, [...] as professoras vão me ensinando, e assim eu vou me desenvolvendo intelectualmente (A6).

Com base nas respostas dos alunos surdos, pode se dizer que a escola bilíngue é o ambiente favorável para o desenvolvimento linguístico e aprendizagens consistentes, sobre diferentes áreas que podem ser necessárias no contexto social. Os excertos “*A Libras facilita para aprender*” e “*[...] eu percebo, aprendo*” destacados respectivamente por A3 e A4, convergem com a premissa de que, a utilização da Libras é base para os processos cognitivos. É por meio das experiências visuais que a compreensão de ocorrências diversas ocorre, o sujeito surdo apreende o mundo pelo olhar, através dele tudo ganha sentido, as aprendizagens se concretizam (STROBEL, 2018).

Por ser um sujeito visual, uma língua visuoespacial, como a Libras, é a que melhor contempla suas possibilidades de construções linguísticas, cognitivas e sociais. Nessa conjuntura, ao circular no espaço escolar, estando ao redor destes alunos, esta língua poderá ser adquirida nas relações e interações desse ambiente. As percepções vão se firmando diante das práticas comunicacionais, das interações, assim, potenciais aprendizagens podem emergir.

Ainda nesse sentido, é importante demarcar também que, a valorização e utilização da Libras nos diferentes momentos e as experiências visuais contempladas no espaço escolar, vão ao encontro dos artefatos culturais dos surdos (STROBEL, 2018). Logo, a escola bilíngue, além de promover o uso da língua de sinais, é um local de disseminação da cultura e constituição da identidade surda. Ao abordar sobre cultura no ambiente escolar, Moura (2014, p. 22), explicita que esta “[...] se relaciona as formas particulares de se estar no mundo, mas, especialmente, diz respeito ao valor que é imputado à língua de sinais, à comunidade e à identidade surda”.

Outro aspecto de fundamental importância evidenciado em uma das respostas, aponta para a relevância do contato com semelhantes, ou seja, profissionais surdos exercendo a função de instrutores de Libras. Com efeito, no momento da geração de dados, no campo empírico da pesquisa havia duas instrutoras surdas, uma com nível superior e outra com nível médio. Estas profissionais atuavam na instituição ministrando a disciplina de Libras, quatro vezes por

semana, desde a educação infantil até o 5º ano, do ensino fundamental menor. Tal aspecto manifesta que, o convívio com seus pares era frequente, e, conforme os registros teóricos que sustentam a investigação, é imprescindível na constituição de identidade e cultura de crianças surdas em fase de aquisição linguística.

Ao ter o convívio com pessoas surdas, usuárias da Libras, a construção da cultura e identidade surdas se torna palpável. O ambiente bilíngue é fértil no convívio natural com sua língua, situação que muitas vezes é impossibilitada no seio familiar, já que boa parte é constituída por ouvintes usuários da Língua Portuguesa. Logo, as interações acabam ocorrendo somente quando este sujeito adentra na escola (FERNANDES, 2012). Em suma, quando o aluno é exposto ao meio linguístico adequado, com usuários natos, pode se desenvolver naturalmente, adquirindo conhecimentos que servirão como base para futuras experiências. Os excertos selecionados evidenciam isso:

Ah! eu fico muito feliz em aprender, [...] as instrutoras de Libras [...] ensinam, então, fico muito feliz em aprender, eu gosto demais de aprender com elas, porque são surdas (A5).

[...] As duas instrutoras, ensinam bem, eu consigo entender, eu consigo escrever, então é muito bom para meu aprendizado (A6).

Captamos nas respostas dos alunos surdos aspectos cognitivos e culturais. É possível inferir que há uma carga simbólica acerca de ser surdo e ter um docente também surdo. O excerto “[...] eu gosto demais de aprender com elas, porque são surdas” relatado por A5, nos fornecem elementos para considerar que, ter um profissional com características semelhantes, apreensão de mundo idênticas, entre outros aspectos, é visibilizado como positivo. Em efeito, o profissional surdo, poderá através da língua de sinais “[...] interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem” (LODI, 2014, p. 171). Ao ponderar sobre isso, Rangel e Stumpf (2012, p. 115), enfocam também que:

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas.

É importante ratificar ainda que, o fato de serem usuários natos de língua de sinais, propicia um processo de aquisição linguística e demais aprendizagens pautadas em experiências similares, questão que adquire outro patamar no processo formativo desses alunos. Esta situação também indica que, a escola bilíngue para surdos pesquisada, contempla a exigência do Decreto nº 5.626/2005, que enfoca em seu capítulo IV, artigo 14, parágrafo primeiro, a necessidade de “III prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras” (BRASIL, 2005).

Ao refletir sobre esse aspecto, Fernandes (2012), confirma os resultados identificados na pesquisa acerca das interações entre surdos adultos e crianças em fase de aquisição linguística. No que tange a língua de sinais, a autora elucida que “[...] como qualquer sistema linguístico, a apropriação dessas formas de linguagem ocorrerá espontaneamente, ou seja, em contextos de interação verbal significativos entre crianças e adultos Surdos que a utilizam como forma de comunicação” (Ibidem, p. 79). Desta forma, fica compreendido que o convívio, o contato, enfim, interações com surdos adultos podem proporcionar efetivamente a aquisição linguística que alunos dos Anos Iniciais necessitam. Este fator se mostra frutífero, principalmente se a exposição a língua materna ocorrer o mais cedo possível. Consoante a isto, Sacks

(2010, p. 38) explicita que:

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida – e ela pode ser fluente aos três anos de idade –, tudo então pode decorrer: livre intercuro do pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala.

Quando a criança é exposta desde a tenra idade à sua língua natural, as possibilidades de aprendizagens são ampliadas, podendo aprender outra língua com mais facilidade. Posto isto, é plausível que o aluno surdo conviva com pessoas fluentes na Libras, ouvintes e principalmente surdas, para que, as aprendizagens adquiridas nesta língua sejam a base que a construção de conhecimentos na língua adicional.

Eu aprendo português através da Libras

Duas línguas no processo educacional. Esta é a realidade da educação bilíngue para surdos. Libras no processo instrucional, Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Nos dizeres de Lodi (2014, p. 166), com o conhecimento da língua natural do surdo, “[...] o ensino-aprendizagem escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita pode ser iniciado, entendida como segunda língua das pessoas surdas (L2)”.

Corroborar com o exposto Quadros e Schmiedt (2006, p. 7), ao apontarem que “A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda”. Logo, o conhecimento da língua natural, constitui-se o fundamento para aprendizagens em outra língua, como é o caso da leitura e da escrita.

Compreendendo, então, tal relevância, consideramos relevante examinar aspectos que, na visão dos alunos podem contribuir para a aprendizagem de sua língua adicional. Algumas de suas respostas podem auxiliar-nos nessa argumentação:

[...] eu aprendo português através da Libras, eu vejo, vou percebendo as diferenças da Libras para o português [...] (A4).

Eu sinto muitas dificuldades porque eu não sei o português, Libras eu sei, me ajudar a entender (A3).

Nas respostas de A1 e A2 foi possível identificar que, havia uma boa compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa, porque as professoras explicavam tudo por meio da Libras. Já A5 e A6 apontaram as explicações em Libras realizadas pela professora, como mecanismo potencializador para sanar dúvidas e mediar o conhecimento, conforme relatou A6: “Quando estou com dificuldade a professora explica em Libras, se eu tiver dúvida ela explica novamente... eu aprendo melhor o português”.

Assim, partilhamos da convicção de que a língua de sinais oferta aos surdos fundamentos para aprendizagens da língua adicional, ou seja, a Língua Portuguesa. Outro ponto que convém registrar reside no fato desta ser utilizada nos diferentes contextos sociais, por conta de ser a língua da maioria ouvinte, está no entorno do sujeito surdo, nas relações sociais e educacionais. “A língua portuguesa falada no Brasil é a língua usada em diferentes mídias e considerada a língua oficial utilizada nas escolas públicas brasileiras, conforme estabelecido constitucionalmente” (QUADROS, 2017, p. 287). Logo, é conveniente obter conhecimentos que potencialmente possam ser necessários no contexto social.

Ter em mente que os ambientes linguísticos em que as crianças Surdas se desenvolvem são muito variados e acarretam experiências linguísticas muito diferentes é tarefa fundamental para uma análise do desenvolvimento da linguagem delas (FERNANDES, 2012, p. 89).

Diante da exposição aos diferentes ambientes que requerem conhecimentos referente a língua adicional, em razão de situações sociais que possam emergir, confirma-se a necessidade da construção de conhecimentos sobre esta. No que tange este aspecto, Agapito, Batalha e Alves (2020, p. 708) corroboram que “[...] é impostergável a relação bicultural proporcionada pela educação bilíngue, dadas às vivências da criança surda na fronteira entre o mundo surdo e ouvinte”.

Agrega-se a isso, o fato desta ser assegurada legalmente. Conforme determina o Decreto nº 5.626/2005, artigo 14, parágrafo primeiro que deve ser promovido “c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005).

Do exposto até aqui, podemos deduzir que os excertos selecionados e apresentados na presente seção, mostram como a escola bilíngue emerge como baliza para o desenvolvimento do aluno surdo. Há indicativos de que, por se constituir como um ambiente com profissionais capacitados, fluentes na Libras e que valorizam a cultura surda, além de incentivá-la, construções de conhecimentos sobre variadas áreas podem ser potencializadas.

Logo, ratificamos que a escola bilíngue despontou no cenário contemporâneo trazendo para o centro do processo as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Nela há possibilidades reais de socialização, interações entre pares e de construções cognitivas efetivas, que tornarão base para o aprendizado da língua adicional.

Sobre algumas considerações

Neste artigo buscamos refletir sobre as percepções de alunos surdos dos Anos Iniciais, referente as suas aprendizagens no contexto educacional bilíngue. Como aponta Fernandes (2012, p. 104) “[...] a educação bilíngue para Surdos pode ser definida como uma proposta educacional que compreende, [...] a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino dos Surdos”. Com base nessa baliza teórica compreendemos que o uso da língua natural do sujeito surdo, qual seja, a Libras, é profícuo para que seu desenvolvimento educacional seja efetivo.

Com efeito, a análise das narrativas dos alunos surdos nos permitiu inferir que na escola bilíngue para surdos, o processo de ensino e aprendizagem são demarcados por meio dos artefatos culturais dos surdos (STROBEL, 2018). Neste sentido, nosso intento é retomar tais questões nas linhas finais deste texto.

Uma das recorrências evidenciadas pelos alunos reside no fato da centralidade da Libras no processo instrucional, sendo considerada extremamente relevante para as demais aprendizagens. Os dizeres destes sujeitos levam ao entendimento de que, o espaço escolar bilíngue é propício à aquisição linguística, com correlações e interações que podem fomentar uma formação coerente.

Nesse mesmo sentido, a Libras foi enfatizada pelos alunos como base para a aprendizagem de sua língua adicional, isto é, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Corroboramos com o exposto de Quadros (2017, p. 1053), ao exprimir que o acesso a língua de sinais precocemente é fundamental, isso porque “O acesso a uma língua de forma completa parece viabilizar a aquisição da língua oral”.

Outro ponto ratificado foi a presença de instrutores surdos na escola bilíngue. Primeiramente enfocamos que esta constatação vai ao encontro do que prever a legislação (BRASIL, 2005). Acrescentamos ainda que, ter a presença de um semelhante surdo no espaço escolar ratifica a valorização da identidade e cultura surda, além deste ser considerado como um modelo para a formação dos alunos.

Logo, a escola bilíngue vem galgando oportunizar desenvolvimento aos alunos surdos, com competências e habilidades que possam ser necessárias na sociedade. Nesta senda, como

lócus para tal processo, podem oportunizar a aquisição da Libras, a construção da identidade surda, da valorização de seus artefatos culturais, além de reconhecimento e a conquista como grupo cultural. Realçamos também a relevância de evidenciarmos as percepções dos alunos surdos, visibilizando seus anseios, pois consideramos o protagonismo destes sujeitos fundamental para vislumbrar novos horizontes educacionais e sociais. Portanto, finalizamos frisando o enunciado por Campello e Rezende (2014, p. 78):

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da "Identidade Linguística da Comunidade Surda" [grifos das autoras].

Referências

AGAPITO, Francisca Melo. Formação docente: o professor surdo em foco. In: NEPOMUCEMO, Cristiane Maria; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; BEZERRA, Tania Serra Azul Machado, BEZERRA, Witembergue Gomes zaparoli (Orgs). Ebook [recurso eletrônico]. **Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania**. Imperatriz: Ethos, 2016.

AGAPITO, Francisca Melo; BATALHA, Josilene Carvalho Aragão; ALVES, Ana Claudia de Sousa Alves. Olha quem está sinalizando! Aprendizagem de crianças surdas na educação infantil no contexto bilíngue. **Revista cocar**. Belém, v. 14, n. 28, jan-abr. p. 702-721, 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3145>. Acesso em: 31 marc. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 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. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura-MEC, Secadi. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/m2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade, diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. IN: LODI, Ana Claudia Baleiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o instituto nacional de educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. Cap. 2, p. 25 -34.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

GOÉS, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

IMPERATRIZ. Prefeitura municipal de Imperatriz, gabinete do prefeito. **Lei ordinária nº 1.453, de 19 de março de 2012**. Dispõe sobre a criação da Escola Bilíngue no âmbito do Sistema Municipal de ensino e dá outras providências.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Políticas para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, jan./mar. 2013. p. 65-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. In: _____. **Metodologia qualitativa e quantitativa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Cap. 8, p. 269-288.

LODI, Ana Cláudia Baleiro. O ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **Revista ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v.19 n.4 p. 691-704, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600006. Acesso em: 23 fev. 2020.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/12.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org). **Libras: conhecimento além dos sinais**. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (**PPP**). Elaborado pela gestão da Escola Municipal de Educação Bilíngue para surdos de Imperatriz/MA. Reelaborado em 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos** [recurso eletrônico]: a aquisição da linguagem. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Língua de herança: Língua brasileira de sinais** [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: Penso, 2017.

RANGEL. Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. IN: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: mediação, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. Ed. 1. reimp. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

Recebido em 04 de abril de 2020.

Aceito em 17 de março de 2021.