

LÍNGUA COMO SINGULARIDADE NA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA SURDOS

SINGULARIDADE SURDA: LIBRAS E POLÍTICA EDUCACIONAL

Edneia de Oliveira ALVES¹
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
edneiaalvesufpb@gmail.com

Maria de Fatima Pereira ALBERTO²
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
jfalberto@uol.com.br

RESUMO A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um fator que influencia diretamente na educação do surdo usuário dessa língua. Assim, a pesquisa relatada nesse artigo partiu do objetivo de identificar os sentidos produzidos nos documentos de ordenamento jurídico sobre a promoção de educação escolar para o surdo usuário de Libras. Para cumpri-lo, utilizou-se a teoria histórico-cultural, o método qualitativo por meio da análise documental na qual contou com um *corpus* composto por 26 documentos de ordenamento jurídico e com a análise temática proposta por Minayo (2010). Como resultado, encontrou-se que a educação bilíngue tem como prerrogativa o ensino de Libras e língua portuguesa para surdos e concluiu-se que a esse tipo de educação promove o desenvolvimento pleno do surdo usuário de Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue. Libras. Surdo. Histórico-cultural. Documentos de ordenamento jurídico.

LANGUAGE AS A SINGULARITY INTO EDUCATIONAL POLICY TO DEAFS

DEAF SINGULARITY: LIBRAS AND EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT: The brasilian sign language – Libras – accounts directly in the user sign language education. So, the research related in this article was from the objective of identify senses and normatives produced in the document legal system about scholar educational promotion to deafness Libras user. Stick to it, was adopted the historical-cultural theory, the qualitative method by documental analysis by the way it was haved a corpus with 26 documents and thematic analysis proposed by Minayo (2010). The results indicated that the bilingual education has a prerogative the teach of Libras end Portuguese to deafs and concluded thar this kind of education promotes the full development of deafness Libras user.

KEYWORDS: Bilingual educational. Libras. Deaf. History-cultural. Document legal system.

1 Introdução

¹ Doutora em Psicologia Social. Professora de Libras da UFPB.

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora associada da Universidade Federal da Paraíba, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social.

A Libras é uma temática recente que ganhou evidência social a partir da lei da legalização da Libras 10.436/02 em benefício da comunidade surda usuária de Libras no Brasil. Assim, essa língua estabelece uma relação direta com a surdez que está diretamente vinculada ao déficit auditivo, o que acarretou diversas formas de olhar a pessoa surda.

A partir da visão linguística sobre a língua de sinais, Fernandes (2003) afirma que há duas características de línguas: orais-auditivas e espaço-visuais e que as línguas de sinais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual. Lederberg, Schick, e Spencer (2013) apontam em sua revisão de literatura que a língua de sinais expressa significado por meio da gesticulação em movimentos e postura do corpo e expressões faciais, possui marcações gramaticais como pronominalização, verbos, adjetivos com uso de configurações de mão, localização e movimento, utiliza-se de recurso prosódico através de expressões faciais e movimentos entre outros. Portanto, é um modo de expressão que significa o mundo e possibilita ao seu usuário a formação de conceitos e da representação da realidade que vivencia.

O termo surdos usuários de Libras, neste artigo, significa pessoa com deficiência auditiva, usuária de Libras e com identidade surda. O estudo sobre essa população se torna relevante porque é um grupo pequeno diante do grupo de ouvintes, portanto, suas questões têm sido postas em segundo plano pelas políticas brasileiras. Quanto à quantidade de surdos brasileiros nessa condição, não se tem dados. Porém, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ofereceu dados sobre Deficientes Auditivos (DA) no censo de 2010. Esse instituto, com foco apenas no déficit auditivo, estabeleceu 03 categorias de surdez: Não consegue de modo algum, Grande dificuldade e Alguma dificuldade. No entanto, pelo interesse no grupo de surdos usuários de Libras, contabilizou-se a partir dos dados fornecidos referentes à Não consegue de modo algum e Grande dificuldade. Assim, obtiveram-se os

seguintes dados: no Brasil há 9.892.610 deficientes auditivos provavelmente falantes de Libras, o que corresponde a 6,43% de uma população de 153.615.799. Na Paraíba, há 405.432 mil habitantes com deficiência auditiva, o correspondente a 10.76% de um total de 3.766.528 habitantes.

Esse foco no déficit auditivo demarca a forma clínica de olhar a pessoa surda. Assim, a surdez é tratada na perspectiva da reabilitação oral/auditiva em que a criança é encaminhada para a realização do exame de audiometria, através do qual é diagnosticado o nível de surdez e, em seguida, a habilitação oral é indicada ou não pelo médico. Uma vez diagnosticada, as crianças com perda auditiva passam por significativas intervenções para a aquisição da linguagem (LEDERBERG; SCHICK; SPENCER, 2013; RABINSKY, 2013). Essa forma consiste no treinamento fonoarticulatório para que o surdo aprenda a utilizar os resquícios auditivos e a falar a língua oral. Porém, não são todos os casos de reabilitação que obtém sucesso, pois, Dalcin (2005) explica que é um tratamento que demora muitos anos e a maioria dos casos resultam em fracasso.

A partir dessa realidade, a visão clínica sofreu muitas críticas porque a atenção voltada para o déficit auditivo acabou por estigmatizar as pessoas surdas, pois, Lederberg, Schick e Spencer (2013) afirmam que essa criança é classificada pela educação e pela Medicina como deficiente auditiva ou deficiente. Esse tipo de classificação, segundo Ströbel (2006), baseia-se no grau de surdez e na dificuldade com a expressão oral e com o ouvir por parte do surdo, e foram esses fatores que reforçaram a representação de doença sobre o surdo. Essa visão foi influenciada, conforme Bisol e Sperb (2010), pela Medicina e pela Psicologia porque essas áreas influenciaram em praticamente todas as dimensões da vida humana, criando padrões de normalidade.

Por outro lado, é uma forma multiculturalista de olhar a pessoa surda porque, segundo Kelman (2008), esse pensamento influenciou para que o surdo fosse aceito e adquirisse língua natural em contato com falantes da sua língua, pois, tem em seu princípio a preservação de práticas culturais de pessoas com diferenças étnicas, linguísticas, religiosas, culturais, gêneros, crenças e aptidões individuais. Essa é uma visão importante porque, conforme Lima (2011), a surdez envolve mais aspectos do que o déficit auditivo.

Nesse sentido, Arcoverde (2011) defende que os surdos são potencialmente capazes e devem ser compreendidos e valorizados a partir do seu direito de ser diferente. Candau (2008), apoiando-se na corrente multicultural diferencialista – na qual a diferença deve enfatizada para garantir a expressão das identidades culturais e manter as matizes culturais em um determinado contexto – defende que no contexto escolar as diferenças devem ser respeitadas.

Outra área que contribui com a corrente multiculturalista é a perspectiva socioantropológica, pois, conforme Bisol e Sperb (2010), nessa visão a surdez é vista como diferença cultural da mesma forma que ocorre com outras minorias. A partir dessas perspectivas, desconstrói-se a visão clínica da surdez e passa-se a valorizar a forma de ser surdo.

Essas discussões influenciam os moldes educacionais para o surdo usuário de Libras. Assim, a discussão sobre a educação de surdos se intensificou e tem-se investigado sobre a temática no meio acadêmico. Atualmente, a investigação sobre a surdez tem partido da perspectiva da educação bilíngue e da educação inclusiva para surdos. Porém, autores como Marschark e Knoors (2012) defendem a educação bilíngue para surdos usuários de Libras como modo educacional essencial em muitos países. É uma perspectiva que se distancia da

oralista que foi empregada até a década de 1980 (CORMIER; SCHEMBRI; VISON; ORFANIDOU, 2012).

As queixas dos surdos usuários de Libras iniciam sempre pela barreira de comunicação em todos os espaços por onde circulam e na literatura também há a indicação dessa barreira por falta de comunicação em Libras (GESUELI, 2008). A prerrogativa para a inclusão do surdo é a quebra da barreira da comunicação já que ele se comunica através de uma língua que não é a majoritária do país: a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

As dificuldades geradas no sistema educacional tem causado insatisfação e esse sujeito tem buscado alternativas. Quiles (2015) afirma que os surdos têm se organizado em busca do respeito pelos seus direitos linguísticos e de uma escola bilíngue que não é necessariamente uma escola inclusiva dentro dos preceitos defendidos pelo MEC.

Esse tipo de escola preconiza uma filosofia de educação bilíngue baseada nos preceitos linguísticos que, segundo Quadros (2008), compreende como bilinguismo os diferentes usos que as pessoas fazem de diferentes línguas em diferentes contextos. Para Beltrami e Moura (2015) e Dall'Astra (2015), o bilinguismo preconiza o ensino de duas línguas no espaço escolar e no caso do surdo essas línguas são: língua de sinais e língua portuguesa na modalidade escrita. A concepção básica que embasa essa filosofia é o ensino de duas línguas (MEGALE, 2005).

Ao tratar a questão da educação bilíngue para surdos, a temática da aquisição de língua e sua importância para o desenvolvimento da pessoa surda ganham evidência ao ser um dos pressupostos para a defesa desse tipo de educação. A língua é um dos fatores primordiais do processo de escolarização e do desenvolvimento social e, em se tratando de surdos, é necessário considerar a questão da língua de sinais, porque, segundo Lederberg, Schick e Spencer (2013), a trajetória do desenvolvimento da criança surda é diferente em muitos

aspectos em relação à criança ouvinte. A Libras é a língua natural do surdo e deve ser a primeira língua a ser adquirida, porém, em casos em que a família não é falante de língua de sinais isto só ocorre na escola (CORMIER et al., 2012). Isto porque, segundo Pereira (2008), os surdos filhos de pais ouvintes chegam à escola sem conhecimento de língua. Pois, conforme Lacerda e Lodi (2009), a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, o que leva às condições não naturais de comunicação, e Lichtig, et al. (2011) afirmam que esse quantitativo é de 95%. Dentro dessa realidade, Quadros (2008) defende que os pais ouvintes de crianças surdas precisariam compartilhar do bilinguismo com seus filhos.

Sendo assim, conforme Lacerda (1998), a educação precisa ter como fundamento o aproveitamento do canal visuogestual do surdo, vê a língua de sinais como independente da língua oral e, conforme Lacerda e Lodi (2009) e Dall'Astra (2015), a aquisição da língua de sinais deve acontecer o mais cedo possível para garantir a aquisição da competência linguística e para a constituição do sujeito. Esses cuidados são necessários para favorecer o desenvolvimento linguístico e cognitivo na fase natural da criança surda. Nesse sentido, segundo Lacerda (2007), a linguagem assume função comunicativa e interfere na organização do pensamento.

São vários os argumentos, apontados pelos estudiosos da área, utilizados para justificar a necessidade de assegurar que o surdo aprenda Libras nos primeiros anos de vida. Ferretti e Csali (2012) perceberam que as crianças surdas em atraso de aquisição de linguagem se atrasam na compreensão de conceitos e de contextos sociais. Lacerda (2007) afirma que a não aquisição de língua trazem prejuízos ao desenvolvimento e causa problemas emocionais, sociais e cognitivos, e, conforme Dall'Astra (2015), confina o sujeito em um pensamento imediato que fica com seu desenvolvimento emocional e social prejudicado. Balan (2012) afirma que causa traumas, medo e não aprendizagem no aluno surdo, e Sildl-de-

Moura (2009) afirma que a privação ou estimulação de uma das habilidades cognitivas tem o potencial de modificar ritmos maturacionais no desenvolvimento do córtex.

Em contra partida, as crianças surdas em ambiente rico da comunicação em língua de sinais, de acordo com Turetta e Góes (2009), tem garantido o desenvolvimento das capacidades e competências linguísticas no mesmo ritmo que a criança ouvinte. Essa defesa se baseia no fato de que, segundo Lederberg, Schick e Spencer (2013), a criança que tem a aprendizagem tardia da língua de sinais tem o desenvolvimento afetado, mas, não há atraso no desenvolvimento em casos de aquisição de língua em tempo hábil e de forma natural.

Marschark e Knoors (2012) examinaram o funcionamento cognitivo das crianças surdas, observando a diferença entre esse grupo e o das crianças ouvintes e perceberam que há uma diferença no que diz respeito ao domínio do processamento espaço-visual e em memória. Porém, Swanwick e Marschark (2010) afirmam que, em contextos em que não há barreira de comunicação, os surdos aprendem tanto quanto o ouvinte. Informações como essas têm sido usadas para justificar a luta por uma educação bilíngue. Portanto, a língua de sinais deve ser assegurada no ambiente escolar. Nessa direção, para Dall'Astra (2015), os espaços de vivência são importantes para a aprendizagem e para a formação das primeiras estruturas cognitivas, tornando essa experiência importante para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

Corroborando com esses autores, Pereira (2008) indica que, no processo de aquisição de Libras, é importante que a criança participe de situações de uso da língua em diálogos e textos e a presença de adultos surdos sinalizadores atuando como autores e coautores. Isso porque o entrecruzamento do diálogo entre os interlocutores possibilita a construção e reconstrução de (FERREIRA; ZAMPIERE, 2009).

Outro motivo apontado por Lacerda (1998) e Lodi (2005) é que ela se torna o *scarfold* para a aprendizagem da língua oral na modalidade escrita – a L2. De acordo com Pereira (2008), a aquisição dessa língua acontece com a ajuda da língua de sinais.

Para justificar a necessidade da aquisição da língua portuguesa, pode-se apropriar das seguintes defesas: Kelman (2008) afirma que o domínio da língua nativa de um país é fundamental para a inclusão de um sujeito falante de outra língua; e Karnopp (2008) aponta que a língua portuguesa é, além de meio de comunicação, instrumento de constituição do psiquismo. Assim, é importante que os surdos adquiram a competência no uso da língua portuguesa por meio da leitura silenciosa, compreensão e escrita da língua portuguesa.

De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013), a origem da educação bilíngue para surdos se justifica pela necessidade de uma comunidade reconhecidamente minoritária linguisticamente e afirmam que as políticas educacionais especiais para surdos são importantes porque podem influenciar nas ações em prol da melhora das condições de aprendizagem. A partir dos relatos dos autores, a filosofia de educação bilíngue para surdos contempla a condição linguística e cultural do surdo usuário de Libras.

Essa nova perspectiva concebe o surdo como sujeito detentor de uma língua própria, mas, que necessita também aprender a modalidade escrita da língua portuguesa por ser ele um cidadão brasileiro e conviver com as informações e conhecimentos produzidos e reproduzidos em língua portuguesa. Sendo assim, a discussão, neste artigo, parte do objetivo de identificar os sentidos produzidos nos documentos de ordenamento jurídico sobre a promoção de educação escolar para o surdo usuário de Libras.

2 Teoria histórico-cultural

A partir da visão psicológica baseada na abordagem histórico-cultural de Vigotsky, o homem foi ressignificado, assim, a diretriz assumida nesta tese é a de um homem constituído histórico-culturalmente porque, segundo Sigardo (2000), as condições de sua produção são determinadas pelas leis históricas, e é esta produção que define o humano social. Assim, o homem é, segundo Aguiar (2000), inerentemente social, é ligado às condições sociais, é produto da evolução genética, é mutável por ser histórico, ao mesmo tempo que constitui é constituído pela história e é agente de sua realidade.

Portanto, a teoria que apoiou o estudo presente neste artigo foi a histórico-cultural por acreditar que ela possibilita compreender a complexidade do fenômeno. Segundo Fichtner (2010, p. 5), essa teoria é a “tentativa complexa de determinar o que é o homem no contexto social”. Vigotsky (1987/2008) defende que o homem deve ser compreendido em sua complexidade. No dizer de Lucci (2006), Vigotsky criticou a psicologia clássica, argumentando que ela não explicava adequadamente os processos de individualização e os mecanismos psicológicos por não considerar o meio.

A partir da teoria histórico-cultural, é importante considerar que o homem não é um ser que apenas segue leis naturais, uma vez que se desenvolve enquanto participa de um meio social e responde a esse meio ativamente. Vigotsky (1987/2008), então, propõe olhar o homem considerando todos os elementos que o constitui. Com base nessa premissa, Lucci (2006), baseando-se em Vigotsky, descreve as seguintes características do homem: ser histórico-social, ser determinado pelas interações sociais, possui atividade mental resultante da aprendizagem social, interioriza significados sociais mediados por signos e instrumentos e é desenvolvido em três momentos: da filogênese a sociogênese, da sociogênese a ontogênese e da ontogênese a microgênese.

A partir dessa teoria, foi escolhida a categoria teórica “sentido” porque uma vez produzido pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo, representa o saber do contexto em que ele se insere. De acordo com Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009), o sentido é importante para a investigação psicológica por possibilitar centrar a atenção na dinamicidade e complexidade da significação e é um acontecimento semântico particular que possibilita o aparecimento da singularização constituída na trama histórico-cultural situada, pois, como afirma Vigotsky (1987/2008, p. 190), “uma palavra é um microcosmo da consciência”, cuja essência do significado da palavra está no reflexo generalizado da realidade.

3 Percurso metodológico

Dada a necessidade da compreensão da complexidade envolvida no interesse da pesquisa, optou-se por uma pesquisa qualitativa com emprego da análise documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que a pesquisa que envolve documentos deve ser valorizada porque neles há informações ricas a ponto de ampliar o conhecimento sobre os objetos que carecem de contextualização sócio-histórica.

3.1 *Corpus* da análise documental

Para a análise documental, foram encontrados documentos de ordenamento jurídico, tais como: declarações, decretos, leis, notas técnicas, relatórios técnicos e resoluções. Vejam a lista de documentos analisados no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos que compuseram o *corpus*

Constituições e medidas para educação brasileira		
Anos	Educação comum	Educação para deficientes
1824	Constituição: Educação primária não para todos.	
1827	1ª LDB Escolas em todas as cidades	
1856		Criação do Instituto dos Surdos-Mudos
1891	Constituição: Educação laica e livre	
1920		Criação de escolas especiais
1934	Constituição: Educação para todos e de responsabilidade dos Estados e Distrito Federal	
1937	Constituição: Educação de responsabilidade da família.	
1946	Constituição: Educação para todos.	Criação de escolas ou classes de educação especial.
1961	LDBEN: Educação como direito de todos interferida pelo interesse da rede privada	
1967	Constituição: Educação para todos no lar e na escola	
1969	Emenda constitucional: Educação direito de todos e dever do Estado	
1971	Emenda constitucional: dever do Estado	Educação especial integradora.
1988	Constituição: Direito de todos, obrigatória para o Estado.	Constituição: preferencialmente na rede regular de ensino
1996	LDB: responsabilidade dos Estados e dos municípios	LDB: educação especial no sistema regular

Fonte: Dados da pesquisa.

Optou-se por esse tipo de documento porque eles têm orientações ou determinações sobre medidas educacionais que influenciam diretamente na estrutura do sistema educacional dos surdos.

A partir do levantamento dos documentos para a análise documental, constituiu-se o *corpus* composto por 26 documentos – compreendido aqui como um conjunto de materiais – que continham determinações acerca das medidas a serem tomadas pelas escolas para a garantia do direito educacional do surdo usuário de Libras (ver Quadro 1).

3.2 Procedimentos da busca por documentos

Os documentos de ordenamento jurídico que tratam da educação de surdos usuários de Libras são de dois tipos: os direcionados para todos os deficientes e os direcionados

especificamente para o surdo usuário de Libras. Para a realização da pesquisa documental, foi realizada uma pré-análise dos documentos encontrados para a constituição do *corpus*, seguindo como critério de inclusão conter orientações ou determinações sobre ações de escolarização que envolvessem o surdo usuário de Libras. O critério de exclusão foi estar relacionado a outros tipos de deficiência. Assim, excluiu-se a Lei n. 10.436/02 – lei da Libras – porque o Decreto n. 5.626/05 replicou suas informações e acrescentou medidas a serem tomadas pela escola.

O recorte temporal foi de 1994 a 2015 subdividido em dois sub-recortes porque adquiriram critérios de buscas diferentes. O sub-recorte temporal de 1994 a 2000, tratados como documentos complementares, foi motivado pelas citações nos documentos analisados do sub-recorte temporal de 2001 a 2015. O sub-recorte referente ao período de 2001 a 2015 foi escolhido porque foi o período que constou as determinações da atual política de educação para o surdo usuário de Libras.

A busca pelos documentos ocorreu em *sites* oficiais como Câmara dos Deputados Federais, Senado e Ministério da Educação (MEC). No primeiro, a busca foi realizada por meio da leitura flutuante – conforme Marconi e Lakatos (2003). Essa leitura permite ler títulos, subtítulos, ilustrações e/ou parágrafos – nas ementas e texto como um todo, quando necessário. Os documentos encontrados foram do tipo lei ordinária, decreto legislativo, decreto-lei, lei complementar, medida provisória, súmulas de pareceres, pareceres, leis, decretos, declarações internacionais, portarias, normas técnicas e resoluções por meio de palavras-chave, conforme quantitativo expresso no quadro 1. As palavras-chaves foram: educação especial, Libras e surdo.

3.3 Análise dos dados dos documentos

Para a análise documental, foi realizada a análise de conteúdo, temática proposta por Minayo (2013), por oferecer a possibilidade de trabalho com feixes de significação que podem se apresentar em uma tessitura não necessariamente esmiuçada, assim, partiu-se do tema para a análise.

Nesse tipo de análise, valoriza-se o conteúdo e não a quantidade, pois, procuram-se as singularidades contidas no *corpus*. Nessa perspectiva, o que interessa ao pesquisador é conhecer todos os aspectos que envolvem os dados a partir dos sentidos produzidos, assim, o olhar volta-se também para as peculiaridades dos dados a fim de acessar a complexidade do objeto. Para a realização da análise temática, foram seguidas as etapas indicadas por Minayo (2013), as quais são: pré-análise, formulação e reformulação de hipóteses e objetivos, exploração do material e o trabalho com a significação.

Na medida em que se cumpriam as etapas de análise do *corpus*, as temáticas e categorias surgiam mediante agrupamento de informações com sentidos semelhantes, por exemplo: vários documentos continham em seu preâmbulo o entendimento sobre a pessoa com deficiência, assim, nasceu a temática concepções norteadoras das ações políticas. As temáticas e categorias emergiram a partir do sentido porque esse delinea a forma de olhar um determinado objeto e instiga uma ação coerente com o sentido adotado. Dessa forma, a análise foi realizada debruçando-se sobre os sentidos das categorias.

4 Resultados e discussões

Emergiu dos dados a categoria Acepções Relacionadas à Educação Bilíngue para Surdos com três subcategorias: “Educação Bilíngue”, “Escola Bilíngue” e “Língua”. Por Educação Bilíngue, os documentos de ordenamento jurídico compreendem como aquela voltada para as pessoas surdas usuárias de língua de sinais, a qual deve haver a Libras como

disciplina do currículo escolar para assegurar sua aquisição como primeira língua e possui esse formato para valorizar a condição de pessoa surda em sua experiência visual e em sua cultura. Concebeu-se também que o português, nesse tipo de educação, assume o lugar de segunda língua, porém, só é imposto que o surdo aprenda sua modalidade escrita.

Esse tipo de educação trata da especificidade do surdo, considerando sua cultura e sua forma de desenvolver-se, contribuindo para o acesso do surdo usuário de Libras a outras culturas e para o desenvolvimento cognitivo, como defendido por Rodrigueiro (2000), Müller, Stürmer, Karnopp e Thoma (2014) e Cormier et al. (2012). Compreende-se que, nessa escola, a língua de sinais e a língua portuguesa têm a mesma função: meios de instrução para os alunos. Essa é uma proposta que pode ser considerada como uma ação de política educacional para o surdo usuário de Libras concernente com a proposta de política linguística, que preconiza a formação bilíngue do surdo usuário de Libras. Essa educação, por contemplar todas as potencialidades e respeitar o direito do surdo em receber instruções em sua língua, como defendido por Beltrami e Moura (2015) e Dall'Astra (2015), assume uma posição formadora do cidadão e capaz de emancipar seu alunado, respondendo à função da educação defendida por Gonçalves, Piovesan, Link, Prestes e Lisboa (2005), De Paula (2009), Padilha (2009), Santos (2010), Vieira et al. (2010), Castillo (2011), Guerreiro (2012).

Os dados revelaram que a escola bilíngue é aquela em que a Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução em todo o processo educacional. Essa concepção coaduna-se à de Educação Bilíngue. Percebe-se também que os documentos colocam como característica básica da escola bilíngue para surdos usuários de Libras a presença das duas línguas. No entanto, é necessário alertar que apenas a presença dessas línguas não garante que a educação bilíngue ocorra nesse ambiente, pois, a educação formal se efetiva por práticas pedagógicas. É importante compreender a acepção de educação e escola bilíngue para não

incorrer no erro de não reconhecer a diferença do surdo usuário de Libras nas práticas pedagógicas, o que é uma prática recorrente da escola regular como criticaram Angelucci e Luz (2010). Assim, embora pareça redundante tecer conceituações sobre a escola bilíngue, na verdade é uma forma de enfatizar a necessidade de uma estrutura que reconheça e valorize a diferença, atendendo efetivamente às especificidades do surdo.

Por Escola Bilíngue, a concepção incorpora-lhe o sentido de educação bilíngue ao manter a compreensão de ensino de duas línguas para o surdo usuário de Libras, o que remete à compreensão de que as línguas são ferramentas de instrução e mecanismo de ensino da língua hegemônica como defendido por Lacerda e Bernardino (2009) e Santos (2010), entretanto, Druchen (2010) contesta essa posição. Assim, a inserção da Libras como disciplina na escola deve ser adotada como um movimento cultural que valoriza o surdo usuário de Libras como sujeito pertencente a uma cultura sociolinguística diferente da cultura hegemônica ouvintista.

Essa discussão é importante para que se possa compreender a escola bilíngue no contexto da surdez, pois esse tipo de escola é diferente de escola bilíngue para ouvintes na qual as duas línguas são línguas orais: a língua portuguesa e uma língua estrangeira. A escola bilíngue para surdos assume a surdez como minoria linguístico-cultural e nela garante-lhe o ensino de língua de sinais em primeiro lugar e a língua portuguesa em segundo.

Os dados revelaram que língua é concebida como uma forma de comunicação falada ou sinalizada. Dessa forma, os documentos puseram a língua de sinais no mesmo *status* linguístico da língua oral. Os documentos de ordenamento jurídico confere esse *status* à Libras por contribuição da linguística que reconhece o *status* linguístico da Libras e abriu espaço para a possibilidade da criação da educação bilíngue, como já apontado por Müller, Stürmer, Karnopp e Thoma (2014). Esse reconhecimento é outro importante argumento para

assegurar o lugar da Libras na educação de surdos usuários de Libras. Assim, pode-se possibilitar a alfabetização em sua língua, favorecendo-lhe o desenvolvimento da competência linguística e a aquisição de conhecimento por meio da Libras na modalidade sinalizada e escrita, como defendido por Stumpf (2005) e Castillo (2011).

Conclusão

Partindo das acepções encontradas nos documentos analisados, percebe-se uma mudança de paradigma com relação ao acesso à escolarização do surdo usuário de Libras. Essas acepções valorizam e significam o surdo usuário de Libras com base na diferença linguística e da relação visual com o mundo e percebe a educação como uma ação integral que considera o sujeito em sua cultura e com direito a manifestá-la.

As acepções sobre língua e educação bilíngue para surdos usuários de Libras contribuem para assegurar que a escola seja um espaço de produção de subjetivação do surdo a partir de sua manifestação linguística e cultural, propiciando-lhe a possibilidade de formação integral.

Referência

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 125-142, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

ANGELUCCI, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 14, v. 1, p. 35-44, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a04.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

ARCOVERDE, R. D. L. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In DORZIAT, A. (Org). **Estudos surdos: diferentes olhares**, p. 107-139. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BARROS, J. P. P.; PAULA, L. R. C.; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 21, v. 2, p. 174-181, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004>. Acesso em: 19 set. 2013.

BALAN, A. L. Relatos de alunos surdos acerca da Escola Especial. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, n. 34, v. 1, p. 141-144, 2012. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864765>>. Acesso em: 19 set. 2013.

BELTRAMI, C. M.; MOURA, M. C. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961 - 2011). **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, n. 8, v. 1, p. 146-161, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/reb/article/view/19930/16659>>. Acesso em: 19 set. 2013.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, n. 26, v. 1, p. 7-13, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

BRASIL. Decreto n. 186, 9 de junho de 2008. (2008). Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. (2004). Regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002: Brasília: DF. 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 15 maio 2010.

BRASIL. Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006. (2006). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-maio-2007-553445-publicação original- 71367-pe.html>>. Acesso em: 03 out. 2014.

BRASIL. Decreto 6.571 de 17 setembro de 2008. (2008). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-norma-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.949, 25 de agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6949-25-agosto-2009-590871-norma-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.612, 17 de novembro de 2011. (2011). Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência – Plano viver sem limite. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7612-17-novembro-2011-611789-publicacaooriginal -134271-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. (1996). Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 24 abr. 2009.

BRASIL. Lei n. 10.845, de 05 março de 2004. (2004). Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10845-5-marco-2004-531107-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de Abril de 2013. (2013). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-norma-pl.html>>. Acesso em: 05 set. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>>. Acesso em: 03 out. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146/15 06 de Julho de 2015. Institui a lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. Nota Técnica n. 11/2010/SEESP/GAB. (2010). Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5294&Itemid=>>. Acesso em: 03 out. 2014.

BRASIL. Nota Técnica n. 04/ 2014/ MEC/SECADI/DPEE. (2014). Data: 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid=>>. Acesso em: 03 out. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 13/09. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 17/01. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Documento Elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n. 555/207, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 06 out. 2014.

BRASIL. Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007. (2007). Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2014

BRASIL. Projeto Lei do Senado. 449, de 2013. (2013). Altera a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre obrigatoriedade de inserção de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação básica. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=139336&tp=1>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. (2014). Relatório do grupo de trabalho, designado pelas portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília – DF: MEC/SECADI. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. (2001). Institui diretriz nacional para educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4 de 02 de outubro de 2009. (2009). Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, v. 37, p. 45-57, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>>. Acesso em: 19 set. 2013.

CASTILLO, S. S. Analisis critico del discurso de documentos de politica publica en educacion. **Forma y función**, Bogotá, n. 24, v. 1, p. 75 – 105, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/219/21922416005.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

CORMIER, K.; SCHEMBRI, A.; VISON, D.; ORFANIDOU, E. First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. **Cognition**, 124, 50-60, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2012.04.003>>. Acesso em: 19 set. 2013.

DALCIN, G. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2005. 138pp.

DALL’ASTRA, P. V. A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, v. 51, p. 117-130, 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/js.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13374/pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

DE PAULA, L. S. B. D. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 15, v. 3, p. 407-416, 2009. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=537533&indexSearch=ID>>. Acesso em: 19 set. 2013.

DRUCHEN, B. P. N. Challenges and Resolutions for the Deaf Education Sector in South Africa. **American Annals of the Deaf**, Washington, n. 155, v. 4, p. 496-498, 2010.

ESPAÑA. Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

FICHTNER, E. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotski e seus colaboradores. São Paulo. Anais Eletrônicos. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em:

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/>>. Acesso em: 19 set. 2013.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.

FERRETTI, C.; CSALI, D. Acompanhamento Didático em Matemática de Alunos Surdos na Escola. VII COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA. Capa, 2(2). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2624/2006>>. Acesso em: 19 set. 2013.

GESUELI, Z. M. Linguagem e surdez: questões de identidade. **Horizontes**, n. 26, v. 2, p. 63-72, 2008. Disponível em: <[http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/06.Linguagem%20e%20surdez_questoes%20\[12996\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/06.Linguagem%20e%20surdez_questoes%20[12996].pdf)>. Acesso em: 19 set. 2013.

GONÇALVES, M. A. S.; PIOVESAN, O. M., LINK, A.; PRESTES, L. F.; LISBOA, J. G. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 35, v. 126, p. 635-658, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a06n126.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro – p. 3561-3573, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/328-2011.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolar de surdos. In: FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação. 2008. p. 65-80.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação. 2008. p. 87-102.

LACERDA, C. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, v. 46, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>>. Acesso em: 19 set. 2013.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, n. 13, v. 2, p. 257-280, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008>. Acesso em: 19 set. 2013.

LACERDA C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação. 2009. p. 11-32.

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. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 39, v. 1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 set. 2013.

LACERDA C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 65-80.

LEDERBERG, A. R.; SCHICK, B.; SPENCER, A. R. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges developmental. *Developmental Psychology*, n. 49, v. 1, p. 15–30, 2013. DOI: 10.1037/a0029558. Acesso em: 15 nov. 2012.

LIMA, N. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: DORZIAT, A. (Org). **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação. 2011. p. 141-170.

MARSCHARK, M.; KNOORS, H. Educating Deaf Children: Language, Cognition, and Learning. **Deafness & Education International**, Malden-MA-USA 14(3), 136–160, 2012. DOI 10.1179/1557069X12Y.0000000010.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; MECCA, F. F.D.N.; HARTLEY, S.; WIRZ, S.; WOLL, B. Assessing deaf and hearing children's communication in Brazil *Journal of Communication Disorders*, n. 44, p. 223–235, 2011. Doi:10.1016/j.jcomdis.2010.11.002

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos educação e pesquisa, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 31 (3), 409-424, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831306>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

LUCCI, M. A. La propuesta de vygotsky: la psicología socio-histórica Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, Granada, n. 10, v. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, n. 3, v. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MÜLLER, J. I.; STÜRMER, I. E.; KARNOPP, L. B.; THOMA, A. S. Educação Bilíngüe para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, n. 2, v. 21, 2014. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/797/524>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 62-70.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**, p. 81-86, 2008. Porto Alegre, RS: Mediação. QUADROS, R. M. O bi em bilinguismo na educação de surdos. In FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 62-70.

QUILES, R. E. S. Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, v. 51, p. 53-66, 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4834/pdf>>. Acesso em:

RABINSKY, R. J. Itinerant deaf educator and general educator perceptions of the D/HH push-i model. **AMERICAN ANNALS OF THE DEAF**, Washington, n. 158, v. 1, p. 50-62, 2013.

RÚSSIA. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível em: <http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SANTOS, S. B. M. Gestão Democrática: Abertura para a Acessibilidade do Sujeito de Identidade Surda Múltipla e Multifacetada nas Instituições de Ensino. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, n. 4, v. 1, p. 50-63, 2010. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/113>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, n. 1, v.1, p. 1-14, 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com/rbhcs>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SIGARDO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 21, v. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SILDL-DE-MOURA, M. L. Interações sociais e desenvolvimento. In SILDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F.; MELO-DE-AGUIAR, A. (Orgs). **Interação social e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2009.

STRÖBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas educação. **Temática digital**, Campinas, n. 7, v. 2, p. 245-254, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1645>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em Sign Writing. In LODI, A. C. B.; HARISSON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 62-70.

SWANWICK, R.; MARSCHARK, M. Enhancing Education for deaf children: Research into practice and back again. **Deafness & education international**, 12 (4), p. 217-235, 2010. DOI 10.1179/1557069X10Y.0000000002.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusive bilíngue para as crianças menores. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 81-98.

VIEIRA, L. J. E. S.; ABREU, C. A. P.; VALDÊS, M. T. M.; OLIVEIRA, E. N.; FERREIRA, R. C.; CATRIB, A. M. F. Violência na escola pública: relatos de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, n. 23, v. 1, p. 34-32, 2010. doi:10.5020/18061230.2010.p34.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2008.