



**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

KÁTIA DAIANE DE OLIVEIRA ROSA

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA SURDA COM O ENSINO
BILINGUE – Um estudo na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo –
Pires do Rio - GO**

Assunção – Paraguai

2022

KÁTIA DAIANE DE OLIVEIRA ROSA

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA SURDA COM O ENSINO
BILINGUE – Um estudo na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo –
Pires do Rio - GO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da FICS – Facultad
Interamericana de Ciências Sociales, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação

Orientadora: Dra. Luciane Silva de Souza

Assunção – Paraguai

2022

KÁTIA DAIANE DE OLIVEIRA ROSA

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA SURDA COM O ENSINO BILINGUE – Um estudo na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio - GO

Total de Páginas: 86

Tutor: Dra. Luciane Silva de Souza

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2022

Áreas Temáticas - Educação Bilíngue. Alfabetização. Crianças surdas. Libras. Formação de Professores

Código da Biblioteca

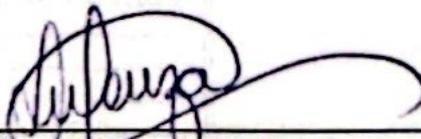
**LEGALIZADO
M.E.C.**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:**

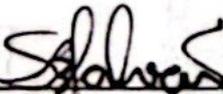
KATIA DAIANE DE OLIVEIRA ROSA

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA SURDA COM O ENSINO
BILINGUE – UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR NATAL
GONÇALVES ARAÚJO – PIRES DO RIO - GO**

**COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



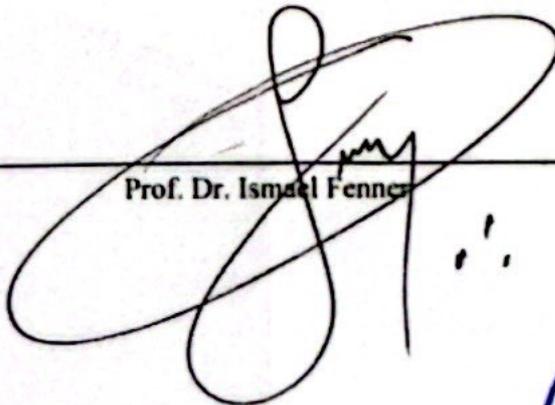
Prof. Dra. Luciane Silva de Souza
Orientador



Prof. Dra. Susana M. Barbosa Galvão



Prof. Dr. Carling Ivan Morinigo



Prof. Dr. Ismael Fenner

Asunción – Paraguay
2022



REPUBLICA DEL PARAGUAY
M.E.C.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
SECRETARIA GENERAL
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES
CERTIFICO QUE: La Firma y sello que dice:
 **Lto. Pedro L. A. Palacios O.**
 Encargado de Despacho
 Dpto. de Legalizaciones
 Direccion de Certificacion Academica

 da similitud con la registrada en esta oficina
 : Esta Legalización no juzga el contenido del
 presente documento
 suñción, **17 NOV 2023**



REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
 Hoja de Seguridad Según Decreto N° 7317/17
 Correspondiente a la SERIE C Nro 02151913

LEGALIZADO
M.E.C.

APOSTILLE	
(Convention de La Haye du 8 octobre 1961)	
1. País (country / pays):	REPUBLICA DEL PARAGUAY
El presente documento público (This public document - Le présent acte public)	
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par)	PEDRO L. A. PALACIOS O.
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de)	Enc. de Despacho
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the attestation of / est revêtu du sceau / timbre)	Ministerio de Educación y Cultura
Certificado (Certified - Apostillé)	
5. en: (at / à)	ASUNCION
6. el día: (the / le)	17/11/2023 08:15:17
7. por: (by / par)	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY <small>Ministry of Foreign Affairs of Paraguay / Ministère des Affaires Étrangères du Paraguay</small>
8. número: (number / numéro)	107255/2022
9. sello y timbre (seal and stamp)	C-215
10. Firma: (signature)	ALCIDES RIVEROS

Tipo de Documento: DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS
 (Type of document / type d'acte) 1211198

Esta Apostille certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento pudiera estar revestido. Esta Apostille no certifica el contenido del documento para el cual se emitió. Esta Apostille se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante : www.mre.gov.py/legalizaciones.

Ministerio de Relaciones Exteriores
 Dirección de Legalización

Observacion:



Dedico esta escrita aos meus filhos, para que entendam, respeitem e aceitem as necessidades e individualidades de cada pessoa e a todos que encontrarem nela algo que possam lhes acrescentar no conhecimento sobre a alfabetização bilíngue.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar a vida e estar sempre comigo e a mim mesma que não medi esforços para findar este trabalho. E por fim, a todos que de forma direta ou indireta me incentivou ou contribuiu para realização do mesmo.

As melhores e as mais lindas coisas do mundo não se podem ver nem tocar. Elas devem ser sentidas com o coração. (Helen Keller)

RESUMO

A educação dos surdos vem ganhando espaço com os estudos realizados nos últimos anos, a educação bilíngue está inclusa entre as estratégias utilizadas para a obtenção de um ensino de qualidade pelo sujeito surdo. É uma educação que resgata a comunidade surda e toda a sua especificidade, hábitos, crenças, símbolos, e é nesse contexto que a criança surda aprendi por meio da língua de sinais, que é uma comunicação estreitamente visual-espacial. Diante disso, a pesquisa busca refletir sobre a importância da alfabetização das crianças surdas com o ensino bilíngue - um estudo na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo - Pires do Rio – GO. Para a compreensão fenômeno em questão, utilizou uma pesquisa quali-quantitativa, diante de uma entrevista semiestruturada aos professores alfabetizadores e utilizando também alguns gráficos para colher informações mais precisas. Toda esta conjectura para ressaltar que aprendizagem ou a alfabetização das crianças surdas devem ser planejadas, estruturadas, com formação específicas dos professores em libras, para assim, contribuir em seu desenvolvimento integral, resgatando sua autonomia e cidadania.

Palavras-Chave: Educação Bilíngue. Alfabetização. Crianças surdas. Libras. Formação de Professores

RESUMEN

La educación de los sordos ha ido ganando espacio con los estudios realizados en los últimos años, la educación bilingüe se incluye entre las estrategias utilizadas para obtener una educación de calidad para el sujeto sordo. Es una educación que rescata la comunidad sorda y toda su especificidad, hábitos, creencias, símbolos, y es en este contexto que el niño sordo aprende a través del lenguaje de signos, que es una comunicación estrictamente visual-espacial. Teniendo en cuenta esto, la investigación busca reflexionar sobre la importancia de la alfabetización de los niños sordos con la educación bilingüe - un estudio en la Escuela Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo - Pires do Rio - GO. Para el fenómeno de la comprensión en cuestión, se utilizó una investigación cuali-quantitativa, enfrentando una entrevista semi-estructurada a los profesores de alfabetización y también utilizando algunos gráficos para recoger información más precisa. Todo esto conjetura para enfatizar que el aprendizaje o alfabetización de los niños sordos debe ser planificado, estructurado, con formación específica de los profesores en libras, de manera que contribuya a su pleno desarrollo, rescatando su autonomía y ciudadanía.

Palabras clave: Educación bilingüe. La alfabetización. Niños sordos. Libras. Formación de profesores

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dificuldades na Alfabetização de Crianças Surdas.	64
Gráfico 2: Qual a importância do ensino bilíngue na alfabetização das crianças surdas?.....	66
Gráfico 3: Práticas Pedagógicas na alfabetização das crianças surdas.	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais políticas linguísticas e educacionais entre 1980 e 2005.	35
Quadro 2: Evolução da relação surdos <i>versus</i> educação.	43
Quadro 3: O que significa alfabetizar criança surda?	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ONU - Organização das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEED - Secretaria de Estado de Educação

TDG – Transtorno de Desenvolvimento Global

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	16
1.2 Problematização.....	16
1.3 Justificativa.....	17
1.4 Hipótese.....	18
1.5 Objetivos.....	18
1.5.1 Geral.....	18
1.5.2 Específicos.....	18
2 MARCO TEÓRICO – EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO DE SURDOS NO BRASIL.....	19
2.1 Educação Especial Geral e no Brasil – alguns aspectos relevantes.....	19
2.1.1 Educação Especial no Brasil – breve consideração.....	21
2.1.2 Ensino de Surdos na Educação Brasileira – oralismo – Comunicação Total e Bilinguismo.....	25
2.2 História da Educação dos Surdos no Mundo e no Brasil.....	38
2.2.1 Histórico da relação dos surdos com a educação no Brasil – alfabetização incipiente.....	42
2.2.2 Em busca de uma Educação Bilíngue para as crianças surdas.....	49
3 MARCO METODOLÓGICO.....	53
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	53
3.2 Metodologia e Método.....	53
3.3 Período da Pesquisa.....	53
3.4 Objeto da Pesquisa.....	56
3.5 Estratégias Metodológicas.....	56
3.6 População.....	56
3.7 Universo e Amostras.....	57
3.8 Tipo de Investigação.....	57
3.8.1 Quanto a Natureza da Pesquisa.....	57
3.8.2 Quanto ao Problema da Pesquisa.....	58

3.8.3 Quanto aos Objetivos da Pesquisa.	58
3.8.4 Quanto aos Procedimentos Técnicos.....	59
3.8.5 Hipótese e Variáveis.....	59
3.8.6 Técnica.....	61
3.8.7 Plano de Tabulação e Análise.....	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.	62
CONCLUSÃO.	75
RECOMENDAÇÕES.....	77
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICES.	85

1 INTRODUÇÃO

A educação dos surdos vem obtendo sua ascensão com os estudos realizados nos últimos anos, a educação bilíngue está inclusa entre as estratégias utilizadas para a obtenção de um ensino de qualidade pelo sujeito surdo. A educação bilíngue surge na tentativa de poder equilibrar a educação dos surdos, sempre marcada por constantes fracassos, desde que foi imposto o oralismo, uma modalidade de educação para surdos que trabalha somente com a língua oral, deixando de lado as peculiaridades do sujeito surdo.

Sendo assim, a pesquisa vigente busca refletir sobre a alfabetização das crianças surdas por meio do ensino ou educação bilíngue – um estudo na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio – GO. Essa proposta de reflexão vem salientar que nem todos os sujeitos surdos serão alfabetizados na modalidade oral da língua oficial do seu país, esta é uma escolha que deve ser feita primeiramente pelo próprio surdo de acordo com a idade e as necessidades que ele vai encontrando em seu dia a dia, e em segundo lugar, pela família, que é uma das peças principais deste quebra cabeça, mas em momento algum se deve esquecer que a língua primordial e a primeira língua que deve ser aprendida pelo sujeito surdo é a língua brasileira de sinais e em seguida apropriado de sua língua materna poder aprender a língua oficial do seu país na modalidade escrita, podendo optar para o aprendizado na modalidade oral.

Só existirá uma alfabetização das crianças surdas de modo qualitativo, na medida que a criança surda seja inserida no universo da comunidade surda por meio da língua de sinais, libras, e isso contribuirá também na alfabetização na segunda língua que é o português. E o estudo sobre a língua de Sinais Brasileira vem se aprofundando com o passar dos anos, e quanto mais se utiliza, mais aprimoramento linguístico é adquirido por quem dela faz uso, o sujeito surdo se identifica com esta língua, tendo grande facilidade de apropriar-se dela, assim como os ouvintes tem facilidade de apropriar-se da língua materna de seu país.

1.1 Problema

- De que forma ocorre a alfabetização das crianças surdas por meio do ensino bilíngue na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio - GO

1.2 Problematização

- O que significa alfabetizar criança surda?
- Quais as principais práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças surdas?
- Existe uma formação continuada dos professores alfabetizadores em libras?

1.3. Justificativa

A educação bilíngue vem enfrentando muitas barreiras, que vão sendo quebradas aos poucos, tanto pelo sujeito surdo, como pela aceitação da família, por uma educação de qualidade, valorizando a sua própria língua e respeitando a sua forma de aprender. Por isso, a Escola deve ter condições necessárias para atender e proporcionar uma educação de qualidade para as crianças surdas, seja na sua estrutura física, financeira, na formação de professores, no material didáticos e tantos outros fatores para chegar a esse fim.

Por isso, a temática foi escolhida para compreender como se dá a alfabetização das crianças surdas, tendo como foco o ensino bilíngue, que é o acesso primeiro a língua de sinais, ensino por meio das libras, onde a criança surda é inserida na comunidade surda sinalizadora, pois aprende a priori na dimensão espacial-visual, por meio da gesticulação consegue aprender, e isso facilitará na inserção da alfabetização na segunda língua.

Outro motivo que justifica a pesquisa é para saber a importância de uma formação sólida dos professores alfabetizadores e que muitas vezes buscam sozinho uma formação que se torna superficial. A formação de professores alfabetizadores em libras se mostra uma barreira ou dificuldade inerente e que dificulta sua prática pedagógica. Tem-se os profissionais intérpretes, mas muitos deles não são alfabetizadores, e por isso, precisam também de uma capacitação sólida e permanente.

Por fim, a pesquisa se justifica na busca de entender as principais práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças surdas, com a inserção de metodologias que possam favorecer a criança surda na aquisição da leitura e escrita, na construção de sua cidadania e de sua autonomia intelectual.

1.4 Hipótese

A educação que o sujeito surdo necessita e tem por direito, uma educação bilíngue de qualidade, onde são priorizadas as suas diferenças, como a sua língua que é a língua brasileira de sinais, essencialmente gestual e visual e ter um processo de ensino e aprendizagem que tragam propostas visuais, valorizando sua forma de aprender, que não seja menos complexa, mas que tenham as formas corretas de se ensinar os mais variados conteúdos, permitindo que o sujeito surdo tenha as mesmas possibilidades de aprendizagem que o sujeito ouvinte.

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

- Compreender as percepções dos professores alfabetizadores sobre a alfabetização das crianças surdas a partir do ensino bilíngue.

1.5.2 Específicos

- Identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores em alfabetizar as crianças surdas;
- Verificar se acontece formação continuada tanto dos professores alfabetizadores quanto dos interpretes acerca da educação bilíngue;
- Analisar se o material didático e as práticas pedagógicas são contextualizadas e adaptadas as necessidades das crianças surdas.

2 MARCO TEÓRICO – EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO DE SURDOS NO BRASIL

2.1 Educação Especial Geral e no Brasil – alguns aspectos relevantes

O tema educação especial não é uma abordagem nova, pois desde os primórdios da antiguidade sempre existiu pessoas com necessidades especiais. Mudou apenas ao longo dos séculos a maneira como essas pessoas eram vistas e tratadas por pessoas tidas como “normais”. Essa designação anormal era utilizada na antiguidade, levando alguns países o extermínio das crianças que nasciam com deficiência, pois era considerado incapazes de conviver em sociedade.

Por alguns anos os que nasciam com deficiência recebiam tratamento diferenciado das que eram consideradas como crianças “normais”. O tratamento que recebiam dependia do período, região e cultura local. Os deficientes por muito tempo recebiam tratamento de total de desprezo, onde eram considerados inúteis, como também um estorvo. Recebiam esse tratamento da própria família, a ponto de serem afastados do convívio social e sem perspectiva de desenvolvimento. Porém em menor escala, isso acontece nos dias atuais.

De acordo com Carmo (191, p. 230) esclarece:

As atitudes que as civilizações da Antiguidade tomavam quando se tratava de pessoas com deficiência, dando relevância a duas formas diferentes de lidarem com doentes, idosos ou deficientes físicos e mentais: ou eram aceitas, toleradas e apoiadas, ou eram menosprezadas, eliminadas e destruídas.

Esse termo educação Especial na antiguidade praticamente não existia. Foi surgindo apenas na idade média, e aos poucos, algumas preocupações com pessoas com deficiência, porém a interação com essas pessoas iniciou de forma lenta, onde a sociedade foi se ajustando aos poucos, assim tendo a imposição de novas adequações e transformações na maneira de viver e no trabalho. Esse foi um período em que houve uma ausência completa de atendimento, onde os indivíduos com necessidades especiais eram abandonados, perseguidos e eliminados. Vale ressaltar que nessa época essas ações eram vistas como corretas. Já na Idade Média, os que portavam deficiência eram exorcizados por atribuir a deficiência com a ira de Deus

sobre essas pessoas. Para Corrêa (2010), com a difusão da igreja cristã, a religião passou a assegurar a salvação e a felicidade para todos que tratasse seus semelhantes com amor e com bondade, ocasionando a caridade cristã. Enquanto em alguns lugares eram mortas, em outros eram consideradas “possuídas por demônios, havendo a obrigação de purificação”. Assim, “os desprotegidos e marginalizados eram amparados, tinham teto e alimentação, porém, ficavam isolados de qualquer convivência social, deixados em asilos ou hospícios”. (PESSOTI, 1984, p. 24).

As regras religiosas e morais foram passando por modificações, revolucionando as doutrinas vigentes da época sobre a mente humana e suas funções, com base na visão naturalista da atividade intelectual. Assim, fortaleceu-se a ideia de que os indivíduos com deficiências deveriam receber tratamentos diferenciados, por tanto, não sendo excluídos da sociedade.

Assim foi dado no século XVI, passos decisivos para um melhor atendimento aos que portavam deficiência. Conforme, Bueno (1993), a história da Educação Especial considera o século XVI como o período em que teve início a educação dos indivíduos com necessidades especiais. Portanto, só durante o século XIX que pessoas portadoras de deficiência começaram, gradativamente, a serem vistas como cidadãos. Porém, no início do século XX, deu-se início a alguns avanços no tratamento aos deficientes.

Após as guerras e alguns conflitos militares, muitos soldados voltaram mutilados, havendo a inevitabilidade de tratamentos especiais. Com isso proporcionou então, maior empenho ao tratamento também das crianças com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos. Mas o início dos atendimentos aos que portavam deficiência ocorreu na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos, Canadá e depois para outros países, incluindo o Brasil, onde os registros históricos da Educação Especializada, iniciou no século XVI, com os atendimentos a estas pessoas. Inspirados por experiências norte americanas e europeias, alguns brasileiros se organizaram e implementaram algumas ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

A evolução da Educação Especializada ficou marcada por muitos avanços na área da medicina a parte da compreensão das deficiências analisadas individualmente e na área pedagógica, mediante de criação de diversos métodos que foram sendo usados com o intuito de desenvolver a escolarização dos indivíduos com deficiência.

Desde segunda metade do século XX, após um movimento realizado por educadores, pais e alguns grupos de defesa dos direitos humanos, iniciou-se em nível internacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que foram dois importantes acontecimentos favorecendo a Educação Especializada dessa época.

Posteriormente foi criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, sem dúvida, foi um marco na vida dos portadores de necessidades especiais. O mesmo institui direito e consolida outras prerrogativas de direitos, como também de eliminar distorções e injustiças, embora estes conceitos ainda estejam em evolução e sedimentação. Muda assim, o perfil do deficiente, fazendo-se necessário que haja a perspectiva de um novo olhar.

2.1.1 Educação Especial no Brasil – breve consideração

Nesse período os indivíduos com deficiências eram tratados como inferiores, porém médicos e pedagogos defendiam a educação dessas pessoas e sua inserção em sociedade. Para Mendes (2006) foi um período de segregação, com justificativas de que aquele que era diferente seria melhor cuidado e protegido se “guardado” em ambiente separado, o que também iria proteger a sociedade dos “anormais. Assim um novo olhar surgia no sistema educacional para deficientes, porém esta nova etapa, ocasionou a proliferação dos tipos da deficiência de maneira discreta social e moral. Em meados do século XX, a sociedade via com mais naturalidade aqueles que possuíam deficiência, foi o que fortaleceu esse olhar sobre o que ocorreu com a presença dos mutilados de guerra que voltavam ao conviver com a sociedade.

Após a Segunda guerra Mundial (1939 – 1945) com a presença de muitos mutilados, foi que decidiram tomar providências para pessoas com deficiências. Surgiram então, Conselho Mundial das Organizações Relacionadas aos Incapacitados (década de 1950); criou-se a National Association for Retard Children nos EUA, declarações de princípios: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada em 1948); Declaração dos Direitos das Crianças, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU- 1959); Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (1971).

Esses movimentos foram se intensificando em 1960, onde a sociedade começou a se conscientizar sobre a importância da convivência com aqueles que têm deficiência no meio social. Assim, começam como princípio um trabalho tanto com as crianças deficientes, quanto as que eram vistas como normais.

Começaram a surgir benefícios para os alunos que portavam deficiência como participar de ambientes de aprendizagem, obtendo mais oportunidade de observar e aprender com os outros alunos, onde os colegas sem deficiência poderiam ensiná-los e aceitá-los com suas diferenças, na maneira como nascem, crescem e se desenvolvem.

Essa aceitação surgiu através de organizações de grupos que tinham indivíduos com deficiência, onde os familiares e profissionais lutavam a favor de seus direitos. Essa organização teve mais repercussão na década de 1970, pois predominou um ajuste unilateral na educação, onde o aluno deveria se ajustar aos padrões do modelo de escola para que ele pudesse participar.

O início dessa nossa história coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da 'normalização e integração' no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela idéia de integração escolar em escolas comuns (MENDES, 2002, p. 2).

Na década de 1960 e 1970, no Brasil, foram desenvolvidas propostas de trabalhos educacionais para atender pessoas com DI, com o interesse de estar o mais próximo de outros alunos. Nessa época os movimentos sociais lutavam pela participação das mesmas nos serviços sociais, para ajudá-las a alcançar um convívio próximo do qual se considerava normal na sociedade. Para Omote (1999, p.1): Na década de 1970, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da integração/segregação.

Dessa forma, os alunos com Deficiência Intelectual foram incorporados às escolas regulares, isso não significava que frequentariam às escolas regulares, as mesmas classes, dos mesmos currículos e demais instrumentos pedagógicos que eram destinados a outros alunos. Com isso aumentava a clientela para o ensino especializado, pessoas que eram excluídas das escolas comuns.

Devido a esses fatos foram surgindo novos profissionais especializados, havendo assim, a fortificação desta área, isso associado ao custo alarmante dos

programas paralelos que surgiam num contexto de crise econômica mundial, surgiu interesses políticos, prestadores de serviços, pais, rumo á integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade.

Toda a ação humana não ocorre isoladamente, faz parte de um meio que envolve aspectos sociopolíticos e econômicos, portanto estas iniciativas não estavam ligadas apenas a valorização do indivíduo com deficiência, mas também a interesses políticos e econômicos, pois estava diretamente ligada a um molde de suposta valorização da diversidade humana e de crise financeira.

Segundo Fonseca (1995, p 198), em conformidade com seus idealizadores implicava “a utilização dos recursos da sociedade, com o objetivo de desenvolver e reabilitar crianças deficientes, para que se achem adultos felizes e independentes”. Após esse período ocorre um elevado crescimento das denominadas classes especiais, separando os alunos normais dos anormais, pretendendo organizar salas homogenias, que seriam supervisionadas pela inspeção sanitária, mas só depois que surgiram as ações de integração na década de 1970 que obteve maior visibilidade.

A datar da década de 1990, é que iniciou discursos sobre um processo educacional inclusivo para pessoas com deficiência, porém ainda há muitos que não estão recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou falta de recursos.

Referente à educação brasileira, o Brasil é uma nação que por muitos períodos deu acesso a educação a poucos. É importante recordar que no Brasil os direitos como saúde, educação e moradia ainda é um privilégio para alguns, onde a maioria da população não tem acessibilidade, incluindo aqueles com deficiência. O interesse da proposta referente às classes especiais era somar esforços para que ocorresse a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, possibilitando que os mesmos tivessem a disposição recursos que os orientassem para participar de maneira ativa na escola, como também na sociedade.

Os movimentos pelos direitos humanos se intensificaram em 1960, onde conscientizava a sociedade sobre os prejuízos que foram causados pela segregação de grupos e crianças, por considerar prática contestável. Assim, levanta a bandeira de integração, com princípios de desenvolvimento para crianças deficientes, quanto para as crianças consideradas normais.

A visão sobre a educação especializada teve como contribuição grupos de indivíduos com deficiências, os familiares e profissionais da área. Estes movimentos

teve uma maior repercussão na década de 1970, predominando um ajuste unilateral, onde o aluno deveria adequar-se ao modelo de escola aceitável, sendo moldado para frequentar escolas regulares.

Na década de 1960 e 1970, no Brasil desenvolveu propostas de serviços educacionais no atendimento as pessoas com DI, objetivando a elas de estarem o mais próximo dos outros alunos. Nesse período os movimentos sociais reivindicavam a participação dessas pessoas nos serviços sociais. Já na década de 1970, no Brasil, os trabalhos que eram destinados aos deficientes, começaram a se estender, a integrar e segregar.

A defesa da normatização do procedimento de integração, ocasionou muitas discussões equivocadas, levando a vários resultados referente as práticas integracionistas, onde os alunos com DI foram então, inseridos nas escolas regulares, porém não significou que tinham a legalidade de frequentar as mesmas classes, como também participar dos currículos e instrumentos pedagógicos que eram destinados aos outros alunos. Na década de 1970 a 1980, já era garantido um molde de educação que permitia a inserção de pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino regular, sendo garantidas a elas condições necessárias ao desenvolvimento conforme aquilo que necessitavam.

Porém, percebeu que na prática constata-se que houve segregação em vez de integração. O desenvolver e a evolução da Educação Especializada ficaram marcados através dos muitos avanços na área da medicina a começar da compreensão das deficiências analisadas de maneira individual e também na área da Pedagogia através da criação dos diversos métodos que foram usados como forma de desenvolver a escolarização das pessoas com deficiência. Existia, paralelamente, o aumento da clientela para o ensino especial, pessoas excluídas das escolas comuns, o que provocou o aumento no quadro de empregos para profissionais especializados e a fortificação desta área. (MENDES, 2006)

A começar da segunda metade do século XX, surgiram movimentos realizados por pais, educadores e grupos de defesas dos direitos humanos. Após esses movimentos, deu origem a outros que tiveram início internacionalmente, citando como exemplo a Conferencia Mundial de Educação para todos na Tailândia, como também a Declaração de Salamanca, que foram dois importantes acontecimentos que favorecia a educação especial nessa época. O Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que:

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, na Lei 13.146/2015), em seu artigo 7º esclarece:

- Todas as pessoas com deficiência são iguais perante a lei e não sofrerão nenhuma espécie de discriminação.
- § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência, todas as formas de discriminação ou qualquer distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais dessas pessoas, incluindo a recusa de adaptação razoável.
- §2º As medidas afirmativas necessárias para efetivar a igualdade de oportunidades e inclusão das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias, não sendo essas pessoas obrigadas a aceitá-las (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2013).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é uma conquista muito importante na vida dos portadores de necessidades especiais, onde institui direito e outras prerrogativas de direitos como também eliminam injustiças e distorções, apresentando então outro olhar sobre as pessoas portadoras de deficiências. Diante do que foi exposto sobre as pessoas com deficiência, verificou que houve grande demora na mudança de olhar, pois as informações necessárias demoraram a ser repassadas para as partes interessas, assim eram vistos como inválidos, deficientes e incapazes

2.1.2 ENSINO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

A reflexão sobre a cultura surda, a educação dos surdos, depara-se com uma diversidade de conceitos, definições ou mesmo terminologias sobre os indivíduos com surdez. Diante disso, Bourdieu (1996) esclarece que o termo e seu conceito são criados para representar este outro que foge da norma e é neutralizado pela

gramática, devendo adequar-se ao habitus, referente ao contexto de um tempo e um lugar determinado.

Na busca de uma definição acerca das pessoas com surdez Dorzinat (2003) faz uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos deficiente auditivo e surdo encontrados na literatura especializada. O primeiro reflete uma visão médico-organicista de classificação das dificuldades, o termo deficiente que a compõe leva a uma visão de improdutividade que precisa, necessariamente, de correção. A própria terminologia de “surdo”, é preterido pelos próprios surdos, que não querem ser identificados como deficientes, mas numa perspectiva sócio-cultural constituída por uma língua diferente, e que expressa uma forma específica de apreensão do conceito.

A surdez em toda a sua complexidade de definição não restringe o sujeito surdo ou pessoa surda em uma só definição, por isso, para compreender a pessoa surda é necessário reconhecer os seus tipos e suas causas. Nesta perspectiva Santos, Lima & Rossi (2003, p. 36) considera que:

A surdez de tipo condutiva é “causada por uma alteração que ocorre na orelha externa (meato acústico) e/ou média (membrana timpânica, cadeia ossicular, janelas oval e redonda e tuba auditiva)”. A neurosensorial atinge a cóclea e/ou nervo auditivo. E a surdez de tipo mista possui características dos tipos de surdez, condutiva e neurosensorial. Uma vez identificado o tipo de surdez, deve-se aferir o grau para a caracterização da perda auditiva

Os autores supracitados consideram a necessidade de compreender a surdez a partir de sua tipologia e causas principais, dando assim, uma visão mais ampla para possíveis diagnósticos e intervenções, e de modo especial, no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas que é o foco desta pesquisa.

Perlin e Strobel (2014) afirmam que a cultura surda pode ser definida como um padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes na escola, nas associações de surdos ou encontros informais, legitimando a sensação de pertencer a um grupo distinto que compartilha diferentes formas de linguagem, valores culturais, hábitos e modos de socialização. Noutras palavras, as comunidades surdas são organizadas culturalmente a partir de alguns elementos que lhe são peculiares, sendo a principal delas a língua de sinais.

Pode-se inferir com base na análise das literaturas que compõem o quadro dois que é possível concordar com Poker (2002) quando ela afirma que dos aspectos desses métodos ou abordagens, o mais sério é a afirmação de que existe um único

método de alfabetização e/ou ensino para todas as crianças com surdez. A autora defende que:

Para aquelas que têm resíduos auditivos, pode ser oferecido um acesso para o código da fala dentro de uma abordagem oral. Diferentemente, para aqueles que não têm razoável resíduo ou mesmo grande dificuldade em desenvolver a oralidade, a Língua de Sinais constitui-se na língua mais adequada para o sujeito interagir com o meio. A querela existente entre os defensores dos diferentes métodos ou abordagens demonstra que há diferentes formas de enfrentar as consequências da surdez respeitando-se cada pessoa e sua família. O professor, junto com os pais, deve explorar e buscar alternativas para cada aluno, no sentido de provocar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (POKER, 2002, p. 4).

- **Oralismo**

A visão sócia interacionista considera que a aprendizagem está associada ao lugar social que o sujeito ocupa, sendo que as regras sociais e o papel específico do sujeito dentro da sociedade determinam a aprendizagem e conseqüentemente o seu desenvolvimento. Nessa visão, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como transformador, podendo ser transformado nas relações produzidas em uma cultura. Ao interagir com esses conhecimentos o ser humano se transforma, aprende a ler e a escrever, obtendo domínio das formas complexas e construindo significados (KESIO, 2016, p. 166).

Visto por esse prisma, entende-se que a educação de uma forma geral, está atrelada ao contexto social do aluno. Em se tratado do aluno surdo, o processo educativo não limita apenas ao aprendizado escolar, pois esse sujeito “desde o nascimento está em constante processo de aprendizado e desenvolvimento. Na prática deve ser discutido e proporcionado ao desenvolvimento da escrita e leitura uma interação social por meio do acesso educacional” (KESIO, 2016, p. 166).

Em outras palavras, a pessoa com deficiência auditiva aprende, assim como todos os sujeitos, desde que nasce ao interagir com outras pessoas, especialmente, as falantes. Desse modo, muito se fala sobre o oralismo, entendendo que essa filosofia educacional defende o ensino da língua oral e rejeita a língua de sinais. O oralismo utiliza-se de resíduos e treinamentos de audição para a aquisição da fala e da linguagem, associando a leitura da expressão facial, sem a utilização da língua de sinais (FERNANDES, 2005).

Sena, Carvalho & Melo (2018, p. 1) afirmam que

O Oralismo é uma metodologia de ensino aplicada nas práticas pedagógicas desenvolvidas ao educando surdo. A referida corrente foi oficializada a partir do Congresso Internacional de Educação de Surdos que ocorreu em Milão no ano de 1880, definindo o Oralismo como única metodologia que deveria ser destinada ao ensino da população surda, com o objetivo de integrar o surdo no mundo dos ouvintes. Assim, [...], foi orientado que as crianças surdas deveriam ser matriculadas nas escolas regulares e utilizados métodos oralistas em seu processo de aprendizagem. [...]. Para tanto, eram utilizados métodos severos de fonoarticulação, treinamento de leitura labial e, muitas das vezes, o acorrentamento das mãos, na tentativa de impedir o surdo de realizar a sinalização.

Ao analisar a afirmação acima se vê que o oralismo é – ou foi – uma corrente educacional que é vista como um método que se utiliza de técnicas e aparelhos para viabilizar a audição, bem como a aquisição da fala oral pelos surdos e sua integração na sociedade, todavia essa corrente não concebe a língua de sinais como uma língua que preenche para os surdos o mesmo espaço da língua falada para os ouvintes.

Historicamente, o oralismo e a língua de sinais sempre disputavam no campo pedagógico. Todavia, no II Congresso de Milão na Itália, em 1880, o oralismo sofreu um grande avanço, pois contou com poucas oposições, principalmente devido quantidade reduzidas de educadores surdos presentes no evento. Estudos mostram que a superioridade do oralismo sobre o uso do gesto usada na comunicação do surdo tinha princípios filosóficos que se fundamentavam na religião e na política.

Segundo Eiji (s/d) citado por Barros *et. al.* (2019, p. 4), a primeira filosofia

[...] entendia que o uso da língua de sinais pelo surdo era concebido como sinônimo de obscuridade do pensamento, a razão só seria acessível pelo domínio da língua oral. Ainda na perspectiva religiosa, um surdo não oralizado não partilharia a língua em que se fundamentava a doutrina cristã, na qual a língua dos escritos sagrados, das liturgias e das relações sacramentais com os pontífices. [...]. E quanto à perspectiva política, havia novas demandas para se acabar com dialetos locais, favorecendo os esforços unificadores por que passavam algumas regiões européias, como a Itália e a Alemanha e permitir que o surdo tivesse sua própria língua e cultura era visto como uma ameaça pelos patriotas.

Molina & Vieira (2018) esclarecem que a adoção do oralismo como única abordagem educacional nas escolas brasileiras e em vários países do mundo, dava ênfase ao método que consistia em fazer o surdo falar como se fosse ouvinte. O que se esperava era que com a prótese auditiva, com o treinamento das falas, com sessões de terapias nas clínicas, na escola e em casa, o surdo desenvolvesse a oralidade. Entretanto,

O Oralismo perdeu forças a partir da promulgação da Lei 10.436/2002, que reconheceu a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais como língua oficial do surdo em todo o território nacional, estabelecendo-a como língua materna no currículo da pessoa surda, orientando a Língua Portuguesa, como segunda língua no currículo do surdo, na modalidade escrita, tornando o indivíduo surdo, bilíngue. No entanto, ainda nos dias atuais vivemos a dialética entre o Oralismo e o Bilinguismo, ou seja, as duas correntes permanecem ativas, sendo de responsabilidade da família, a decisão do caminho a trilhar diante da situação posta (SENA, CARVALHO & MELO, 2018, p.2).

Enfim, o oralismo enquanto abordagem de ensino-aprendizagem do aluno surdo requer um conjunto de esforços provenientes do aluno, da família e da escola, demandando envolvimento e dedicação de todos que convivem com este sujeito cotidianamente; reabilitação precoce; priorizar a modalidade oral; participação de profissionais especializados como fonoaudiólogo e pedagogo especializado para atender sistematicamente o aluno e sua família; e, equipamentos especializados como o aparelho de amplificação sonora individual (POKER, 2002).

A autora supramencionada ressalta, ainda, que o alcance dos objetivos da abordagem oralista depende de algumas metodologias de oralização: método acupédico¹, método Perdoncini², método verbotonal³, entre outros, que tem como ponto comum da língua oral como a única forma desejável de comunicação da pessoa surda, rejeitando qualquer forma de gestualização, especialmente a Língua de Sinais, ou seja, o aluno surdo deve receber somente a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala.

¹ Método acupédico: é o método da abordagem oralista que por objetivo a utilização do resíduo auditivo como ponte para chegar à voz, a fala e a linguagem. Portanto, por maior que seja a perda, há sempre uma gama de audição a ser educada ou reeducada, desde que a criança aprenda a descobrir como usar os resíduos auditivos. Conceito disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/fonoaudiologia> Acesso em: 01/11/2021

² O método Perdoncini é uma Metodologia Audiofonatória – de Educação Auditiva e Linguagem para pessoas com Surdez. O método tem por objetivo a utilização do resíduo auditivo, amplificado e restabelecido com Recursos Audiológicos, como aparelhos Auditivos e/ou Implante Coclear, para chegar à voz, a fala e a linguagem. Conceito disponível em: <http://canalinfantil.com.br/metodo-perdoncini/> Acesso em: 01/11/2021

³ É um **método** de educação da audição e linguagem que a partir da estimulação da motricidade, da afetividade e de todos os canais sensoriais, inclusive, e, principalmente, o auditivo, objetiva criar condições para que a expressão oral aconteça através de uma fala o mais natural possível. Conceito disponível em: <https://www.arpef.org.br>metodo> Acesso em: 01/11/2021.

- **Comunicação Total**

Estudos citados em Giammelaro *et. al.* (2013) sinalizam que desde o II Congresso Internacional de Milão, em 1880 que enfatizou a normalização do sujeito surdo como forma de torná-lo aceitável para a sociedade ouvinte, as abordagens de ensino-aprendizagem para essa população se tornaram temas de debate.

Alguns filósofos defendiam (e ainda defendem) o oral como abstração e o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento, todavia, quando o objetivo principal se torna a aquisição da língua oral e escrita, outras propostas de trabalho pedagógico-educacional surgiram. Assim, na década de 1970, surgiu a chamada Comunicação Total (GIAMMELARO, *et. al.* 2013).

Cavalcante & Torres (2020) afirmam que a Comunicação Total surgiu nos anos 60 nos Estados Unidos e estava conquistando o que se chama atualmente de educação bilíngue, pois a abordagem oralista não era tida como adequada para o processo educativo da população surda. A Comunicação Total veio materializar a possibilidade de os professores poderem utilizar qualquer meio de transmissão dos conhecimentos, sem priorizar ou omitir qualquer língua.

Dentro dessa metodologia mista de ensino, existiam duas abordagens de ensino, em que havia a concomitância no ensino da língua de sinais e da língua oral. A principal dificuldade encontrada nesse processo estava centrada nas diferenças gramaticais dentro de cada língua. A primeira abordagem diz respeito ao desenvolvimento da criança surda em L1 para, posteriormente, adquirir a L2; a segunda, propunha um ensino com dupla apreciação das línguas, tanto oral quanto a de sinais. Nesta segunda, o ensino da língua materna dos surdos, desrespeitava toda a gramática intrínseca ao seu sistema linguístico (CAVALCANTE & TORRES, 2020, p. 16).

Ainda sob o ponto de vista defendido na literatura citada, a Comunicação Total surge como uma metodologia complementar para a aquisição da fala. Giammelaro *et. al.* (2013), por sua vez, explicam que a Comunicação Total permite ao surdo valer-se de todas e quaisquer possibilidades de comunicação. Desse modo, o surdo pode utilizar-se

[...] de fala, leitura orofacial, gestos, sinais, escrita/leitura e amplificação sonora [...]. Esta abordagem educacional denominada de filosofia e não de metodologia era a de fornecer à criança surda a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus pais e professores, para que assim ela pudesse construir seu mundo interno. [...] esta filosofia procura respeitar tanto

a diferença da pessoa surda como a situação ouvinte dos pais. [...] a Comunicação Total apenas conferiu ao oralismo uma nova roupagem ideológica, já que esta prática pedagógica permite ao surdo valer-se de sinais, marca linguística de sua diferença, sem que se perca de vista, no entanto, o principal objetivo educacional: o domínio pelo aluno surdo da língua majoritária. Nesta abordagem os sinais acabam ocupando um lugar de auxiliar da fala. Sendo assim, os alunos não aprendem a compreender os sinais como língua, não ocorrendo, portanto, um efetivo desenvolvimento linguístico (GIAMMELARO, *et. al.* 2013, p. 512).

Todavia, a Comunicação Total tinha um objetivo específico: promover o uso de qualquer estratégia que pudesse permitir o resgate na comunicação das pessoas surdas, combinando a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que colaborasse com o desenvolvimento da língua oral (SCHELP, 2008).

Poker (2002, p. 6) esclarece que a Comunicação Total “define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez”. Para a autora, essa filosofia ou abordagem se preocupa com os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes, bem como, com a aprendizagem da língua oral pela criança surda.

Todavia, a Comunicação Total defende que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais devem ser considerados na aprendizagem da língua oral, ainda que se tenha que recorrer à utilização de qualquer recurso espaço - visual como facilitador da comunicação (POKER, 2002).

O que se tem é que a Comunicação Total surgiu como uma abordagem “onde os sinais seriam utilizados como instrumento de comunicação, considerando as características do surdo”, fazendo uso de variados meios de comunicação “com o propósito de potencializar as interações sociais, levando em conta as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos” (GOMES, 2019, p. 25). Noutras palavras,

A Comunicação Total inclui uma gama de instrumentos lingüísticos, ou seja: língua de sinais, língua oral, gestos, fala, leitura labial, alfabeto manual, leitura da escrita, ritmo, dança. Na prática incorpora ainda o desenvolvimento da fala mediante uma atividade com repetição ritmada, dos restos auditivos com o treinamento do som para estimular através de uso constante, por um longo período de tempo, aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo. Visa desenvolver as habilidades de fala, mediante treino rítmico corporal e articulação ritmada. Para isto se serve de qualquer artefato, mesmo a língua de sinais é usada com a intenção de ensino da fala ou do português. (PERLIN & STROBEL, 2009, p. 20).

Outros estudos sinalizam que na verdade, a Comunicação Total pode ser compreendida como uma abordagem de ensino-aprendizagem pela qual os sinais

puderam retornar de forma mais tênue no ambiente escolar quando se implantava o oralismo. Além disso, essa abordagem tem duas variáveis interessantes, que são: a) o surdo é visto como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute no desenvolvimento afetivo e cognitivo; b) essa abordagem acredita que a aprendizagem da língua oral não assegura total desenvolvimento da criança surda (GOMES, 2019).

- **Bilinguismo – Ensino Bilíngue**

O bilinguismo refere-se a uma proposta que traz uma contribuição importante para o desenvolvimento da criança surda e/ou do aluno surdo através da língua de sinais. A grande maioria dos teóricos reconhece a língua de sinais como primeira língua e mediadora da língua portuguesa. Ou seja, o bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da pessoa com deficiência auditiva (KUBASKI & MORAES, 2009).

Segundo as autoras acima citadas, o bilinguismo permite à criança surda acessar e apoderar-se dos conceitos da sua comunidade, formando uma maneira de conceber o mundo à sua volta. Quando se fala dessa forma de linguagem como mediadora da língua portuguesa, percebe-se aí uma complementaridade, pois a língua portuguesa possibilita o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Kubaski & Moraes (2020, p. 3414) argumentam que

A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: A língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. As propostas educacionais começam a estruturar-se a partir do Decreto 5 626/05 que regulamentou a Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dessa forma, os surdos passaram a ter direito ao conhecimento a partir desta língua. O português é utilizado na modalidade escrita, sendo a segunda língua, e a educação dos surdos passa a ser bilíngue.

Na verdade, o conceito de bilinguismo tem variantes que o torna complexo. Wei (2000) não ignora a complexidade do conceito, todavia argumenta que o bilinguismo é, basicamente, a capacidade do indivíduo de dominar (ou possuir) duas línguas, considerando-se os diferentes graus de proficiência nessas línguas, ou mais.

Quadros (2000, p. 54) afirma que ao tratar do bilinguismo não estabelece nenhuma dicotomia, mas reconhece “as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do

Brasil”. Sendo assim, a proposta bilíngue possibilita ao surdo fazer uso das duas línguas – sinais e portuguesa - escolhendo a qual irá utilizar em cada situação linguística.

De acordo com Vitorino (2020, p. 25), “o surdo utiliza como primeira língua o marcador identitário linguístico e cultural da comunidade surda, enquanto a segunda língua deve ser a escrita da Língua Portuguesa, no Brasil”, logo a valorização desta ou daquela língua deve se dar pelo respeito em aceitar as diferenças linguística, cultural e identitária dessa população. É preciso compreender que

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo. É sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade de o surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte (VIEIRA, 2011, p. 67).

Entretanto, é pertinente argumentar que o bilinguismo traz situações confortáveis para a população surda porque não exige do surdo um aprendizado imediatista. Vitorino (2020, p. 21) assevera que nesta lógica, pode-se inferir que o “Bilinguismo proporciona às escolas condições básicas para a oferta de duas línguas - pensadas dentro de um programa bilíngue voltado para os surdos - que atenda a uma demanda específica”.

Por outro lado, ao se referir à educação bilíngue, percebe-se conceitos distintos de acordo com cada país em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos (MEGALE, 2005). Importa, pois, reconhecer que ao atentar para a educação bilíngue, vê-se que essa metodologia possibilita ao surdo apropriar de duas línguas nos meios escolar, social e cultural.

De forma generalista, divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. Quando se discute educação bilíngue para crianças de grupos minoritários deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou mesmo de grupos imigrantes, como os hispânicos nos Estados Unidos. Por educação bilíngue para crianças do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior (MEGALE, 2005, p. 9).

Ainda que seja dividida em dois grandes domínios, a educação bilíngue é a melhor para atender às expectativas dos surdos no contexto escolar, pois proporciona um modo de respeitar a língua de expressão desses sujeitos como principal marcador identitário dessa população. Mas, é preciso enfatizar que esse tipo de educação ainda é contestável porque existe a falta de práticas pedagógicas adequadas, de infraestrutura, de professores comprometidos, a ausência de um tradutor intérprete de Libras, etc. (MEGALE, 2005).

Além disso, a língua dos surdos não é levada em consideração na maioria das escolas já que o que prevalece é a imposição da Língua Portuguesa como primeira língua para esses sujeitos apesar da Libras ser oficializada no Brasil através da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (VITORINO, 2020). Todavia, apesar de todos os avanços, sobretudo em termos jurídicos, sabe-se que a promoção de uma educação bilíngue ainda não é verificada no cotidiano das escolas brasileiras.

Defende-se a educação bilíngue — Libras/Português, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Essa proposta “entende a língua sinalizada como língua materna para o sujeito surdo, devido sua característica viso-espacial que compensa eficazmente a falta de comunicação, situação imposta pela deficiência auditiva” (FURTUOSO & GIRALDELLI, 2019, p. 6).

Entretanto, como já foi dito,

No contexto atual, são inúmeras as produções científicas a dissertar sobre a necessidade de um projeto educacional que incorpore como princípio norteador a utilização da língua de sinais - língua natural dos surdos - em todos os contextos de aquisição e acesso à informação, seguida da aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua no currículo escolar, isto é, uma educação bilíngue para surdos. No entanto, a despeito desse consenso, essa prática ainda não se concretizou, na maioria das instituições escolares, por inúmeras razões (FERNANDES, 2003, p. 46).

Esta pesquisa não visa discutir porque a educação bilíngue não é efetiva nas escolas do país. O foco discursivo dessa pesquisa é a possibilidade de ignorar as contradições e forças conservadoras que fazem da escola um espaço normativo de unificação e buscar enfatizar novas práticas e posicionamentos comprometidos com a pluralidade cultural (FERNANDES, 2003).

Desse modo, a proposta é refletir sobre as políticas educacionais para os alunos surdos, entendendo que essas políticas não permitem silenciar a língua natural dessa população – a de sinais-. Ocorre que histórica e culturalmente, as comunidades

surdas têm lutado por uma educação bilíngue a fim de romper com o prestígio de uma língua de modalidade oral-auditiva (MULLER *et. al.* 2013).

Paralelamente a isso, há a luta pela aprendizagem escolar em língua de sinais, mas sem reduzi-la a um instrumento de acessibilidade ao conhecimento culturalmente registrado em português. Uma proposta educacional bilíngue bem elaborada e praticada possibilitará que os surdos se tornem membros de mais de uma cultura. Para isso, implica reconhecimento político da surdez como diferença cultural, a começar pelo direito linguístico de aprender em língua de sinais. Por isso, a educação bilíngue para surdos situa-se não apenas no campo linguístico ou sociocultural, mas principalmente político. [...]. Preocupam-nos sobremaneira as afirmações e interpretações de alguns documentos do MEC, que orientam e normatizam a educação de surdos, de modo a não contemplar as necessidades desses sujeitos, que lutam pela educação nas escolas bilíngues. [...] (MULLER *et. al.* 2013, p. 5).

Sobre documentos e políticas implantadas priorizando a educação bilíngue, tem-se um material empírico (ver quadro 3) que permite compreender as demandas apresentadas pelos surdos no sentido de se unir primeira e segunda línguas no intuito de formalizar a Língua Brasileira de Sinais.

Quadro 1 – Principais políticas linguísticas e educacionais entre 1980 e 2005

ORDEM	PERIODO	DOCUMENTO OU POLITICA	OBJETIVOS OU DIREITOS
01	Década de 80	Proposta Educacional A Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez	Essa política defende o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com surdez deve ocorrer diariamente, sendo organizado em três momentos didático-pedagógicos: AEE para o ensino de Libras, AEE em Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa ⁴ . Dessa forma, em práticas de inclusão escolar de surdos em turmas e escolas comuns, o AEE é o serviço da Educação Especial, que complementa o ensino da sala de aula comum, ocorrendo no contra turno.
02	Final dos anos 80	Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política	Esse política propõe a educação bilíngue considerando-se que As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que

⁴ Neste atendimento, o objetivo é “desenvolver a competência linguística e textual dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em Língua Portuguesa” (ALVES *et. al.*, 2010, p. 20)

		Nacional da Educação Especial	podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também a leitura e escrita, e de fala se desejarem
03	O documento foi aprovado na conclusão da Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizada 06 a 09 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha.	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos	No artigo 3 dessa declaração tem-se: - o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; - o direito ao uso da língua privadamente e em público; - o direito ao uso do próprio nome; - o direito a relacionar-se e a associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; - o direito de manter e desenvolver a própria cultura;
04	Criação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.	Lei nº 10.436,	No Art. 2º prioriza que deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
05	Em 22 de dezembro de 2005 acontece a aprovação do Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436	Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436	Em seu artigo 22, o Decreto sugere que Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II -

			<p>escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.</p>
--	--	--	--

Fonte: Adaptado de Muller *et. al.* 2013

Lodi (2013) faz uma contextualização enfocando o bilinguismo destacando os documentos que fazem o reconhecimento legal da Libras em todos os sentidos, incluindo-se aí a essa língua nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, bem como defendendo o ensino da língua portuguesa como segunda língua; e a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular. Seria um traçado de diretrizes para a educação bilíngue. Ou seja,

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11).

O que se vê ao analisar tais políticas ou documentos é que os princípios educacionais destes não são consensuais no que se refere à situação social da população surda. De todo modo, o que se espera é que essa população não continue sendo instrumento de políticas inconsistentes e que a educação dos surdos saia do plano discursivo para que se possam materializar as práticas inclusivas, levando-se em conta as reivindicações das comunidades surdas brasileiras.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO MUNDO E NO BRASIL

A história dos surdos surge no meio de uma discriminação constante pelos ouvintes, ditos como normais, e os surdos vistos como anormais, incapazes de aprender, de pensar, sendo considerados seres castigados pelos deuses, e entendidos como incapazes de ter participação social no mundo.

Os surdos por muitas décadas viveram a mercê da sociedade, ficando em casa não podendo frequentar os mesmos ambiente que as demais pessoas, sem receber educação. Na corte ocorriam muito casamentos entre os nobres para não dividirem a herança, causando assim o nascimento de muitos bebês surdos, como eles não falavam, a igreja católica sempre com muita influência, julgava que suas almas seriam consideradas mortais, pois os surdos não podiam confessar. A igreja católica recorreu aos monges que ficavam enclausurados, que haviam feito “voto de silêncio” para não transmitirem os conhecimentos aprendidos nos livros sagrados então criaram uma linguagem gestual própria, como a única forma de comunicação. “Assim a Igreja Católica convidou estes monges para serem preceptores, que ajudavam na educação do surdo, estes fatos ocorreram somente para as famílias com poder aquisitivo elevado” (HONORA, 2009, p.19).

Para Perlin (2002) surgiram pessoas que iniciaram seus estudos sobre o sujeito surdo e descobriram que ele seria capaz de aprender, entre eles o médico Girolamo Cardomo (1501–1576), que teve um filho surdo, iniciando seus estudos sobre o ouvido, boca e o cérebro, com isto, ele argumentou que o fato do surdo não utilizar-se da fala, não o impedia de obter a compreensão de ideias.

O primeiro professor de surdos reconhecido foi Pedro Ponce de Leon (1520-1584), ele instruiu a Francisco e a Pedro de Velasco, ambos irmãos surdos advindos da família do Conde de Castilla, ele não registrou os seus métodos de ensino, (PERLIN, 2002).

Outro mestre que contribuiu muito para o início da história da utilização de métodos de ensino para os surdos foi Abade L'epée (1712-1789), criou a primeira escola de surdos, quando tinha sessenta anos, ele foi às ruas de Paris para aprender com os surdos pobres a língua de sinais Francesa, utilizando este método de Sistema de Signos com seus alunos. Nos anos de 1760 ele iniciou a escola, com alguns alunos, por volta de 1785 já tinham setenta alunos matriculados. Abade L'epée foi considerado muito querido pelos surdos, e através de sua escola foram reconhecidos diversos

professores surdos importantes, através de sua metodologia de ensino, ouve um marco na história dos surdos.

Após serem mostrados alguns nomes de influência para o início da educação dos surdos, serão mostrados como esta educação teve início aqui no Brasil, a releitura da história será baseada nos seguintes autores: Perlin (2002), Honora (2009), Soares (1999), Lima (2004), Albres (2005), Strobel (2009), Vagula (2014).

Quando se inicia a história da educação dos surdos no Brasil o primeiro nome a ser citado é Eduard Huet, nascido na França em 1822, pertencente de uma família nobre, mas aos doze anos devido ao sarampo veio a ficar surdos. Ainda criança falava francês, alemão e português e posteriormente aprendeu o espanhol. Teve sua formação no Instituto Nacional de Surdos de Paris, mais adiante se tornando professor e diretor do Instituto de Surdo de Bourges. Com vários cursos feitos em Paris e mestrado, chega ao Brasil em 1855 com beneplácito do imperador D. Pedro II.

No início de 1856, Eduard Huet, apresentou a D. Pedro II, documentos falando a importância da educação dos surdos, trouxe o alfabeto manual francês e utilizou a língua de sinais francesa, e através destes métodos criou a língua de sinais brasileira, como não havia escola especial para surdos aqui no Brasil, começou seu trabalho com alguns alunos e apresentou posteriormente sete alunos ao imperador, fazendo diversos testes utilizados naquela época pela escola pública.

Solicitou ao imperador um prédio para iniciar a primeira escola de surdos no Brasil, então em 26 de setembro de 1857, houve a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, situado na cidade do Rio de Janeiro, hoje é conhecido como INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos. O dia 26 de setembro foi oficializado como o “Dia do Surdo”.

O Imperial Instituto iniciou suas atividades com sete alunos homens, em regime de internato. Eduard Huet retirou-se da direção do Instituto em 1861, deixando provisoriamente nas mãos do Frei João Carmelita, que permaneceu até encontrar um sucessor real, Dr. Manuel de Magalhães Couto, que estudou e foi habilitado pelo Instituto de Paris.

Em 1868 o Dr. Tobias Rabello Leite, foi convidado para fazer um relatório para averiguar como estava o Instituto, em seu relatório ele declarou que não estava havendo ensino, e o Instituto estava servindo somente como um asilo para surdos. Com isso, o Dr. Manuel de Magalhães Couto foi exonerado e quem assume a direção do Instituto é Dr. Tobias Rabello Leite.

Começaram as tentativas para introduzir o método oral em 1871, mas não obteve muitos resultados, iniciando o ensino profissionalizante em 1873, direcionado por Dr. Tobias Rabello Leite, que julgava que os surdos não necessitavam serem homens letrados, mas deveriam aprender uma atividade profissionalizante para garantir sua subsistência, mantendo assim suas relações sociais e não caindo no isolamento.

O Congresso de Milão que aconteceu em 1880 foi um grande marco, do ponto negativo para as comunidades surdas em todo o mundo, neste congresso foi votado que o melhor método que deveria ser utilizado pelos surdos, seria o método oral, trabalhando a fala e a escrita, ficando proibida a utilização da língua de sinais em qualquer escola de surdos pelo mundo, neste congresso houve uma assembléia geral, onde os professores surdos foram proibidos de votar, ficando somente para os ouvintes discutirem e votarem o que seria melhor para a educação dos surdos, dos 164 ouvintes presentes, somente 5 votaram contra ao método do oralismo puro. Sendo que Alexander Graham Bell foi um grande influenciador e organizador deste congresso em Milão.

Alexander Graham Bell criador do telefone criticava o casamento entre pessoas surdas, falando que aumentava o isolamento dos surdos na sociedade, defensor do oralismo, por influência do pai que era professor de pessoas surdas, abriu sua própria escola para treinar professores, e acabou se casando com uma surda Mabel Gardiner Hulbard, que era sua aluna na Universidade de Boston.

Apesar de o Congresso de Milão, em 1880, ter decretado o ensino oral puro, o método de L'Épée continuou no Brasil até 1901. Nos anos seguintes, o Instituto caminhou para a concepção oralista na educação de surdos e, em 1930, instaurou-se definitivamente a visão clínica, quando o Instituto passou a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde. (PERLIN, 2002, p.75)

O método L'Épée, refere-se ao estudioso Abade L'Épée, que foi para as ruas de Paris para aprender a língua de sinais com os pobres e assim inserir na escola que ele abriu. Com o decreto do oralismo, tudo que identificava o surdo era sua língua, a língua de sinais, a sua identidade que foi totalmente negada, querendo empurrar de qualquer forma o oralismo para todos, proibindo utilizar a língua de sinais em escola de surdos e se os mesmos usassem eram castigados, levavam palmatórias nas mãos, era obrigado a sentar-se em cima das mãos para que não se comunicarem. Mesmo

com tanta opressão, os surdos que estudavam em regime de internato, quando estavam em seus quartos utilizavam a língua de sinais escondidos.

Os professores surdos perderam seus empregos, e a educação dos surdos ficou por conta dos médicos, dos fonoaudiólogos, com uma visão assistencialista, tentava a qualquer custo comparar o surdo a um ouvinte. Os surdos cobravam sua liberdade de usar sua própria língua, mas viveram oprimidos por muitos anos. Ocorrendo assim o “isolamento cultural” por mais de 100 anos, mas a língua de sinais sempre esteve presente na vida dos surdos.

Depois de muitos anos o fracasso escolar dos surdos foi ficando cada vez mais visível que o método oral não estava dando certo, com isto ouve a necessidade de criar outras metodologias que se adequassem mais a realidade da comunidade surda.

Com este fortalecimento foi criado a “comunicação total” no início dos anos 60, nesta metodologia de ensino se utilizava a língua de sinais, alfabeto manual, expressão manual, fonoarticulação, leitura, escrita, todos estes métodos utilizando a fala concomitantemente, o principal objetivo era a comunicação independente de que forma ela ocorria.

A comunicação total, em oposição ao oralismo, defende o argumento de que apenas a aprendizagem da língua oral não viabiliza pleno desenvolvimento do surdo. Acata o uso de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com os sujeitos surdos. Esta abordagem educacional, como a própria terminologia sugere, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). Assim, o aprendizado de uma língua pelo surdo não é a meta precípua da comunicação total. (LIMA, 2004 P.32)

Com a educação dos surdos utilizando a comunicação total que ainda não era a ideal, eles iniciaram Associações de surdos, com forte influência vinda de Buenos Aires, trazendo este modelo para o Brasil que antes não era conhecido pelos surdos brasileiros. A primeira Associação foi criada em São Paulo, em 19 de março de 1954, expandindo uma nova Associação para o Rio de Janeiro em janeiro de 1955, e em 1956 foi fundada mais uma Associação em Minas Gerais, Perlin, (2002, p. 78 e 79).

Estas Associações ajudaram na divulgação da língua de Sinais e também era ponto de encontro das pessoas surdas, organizando também encontros esportivos.

Na década de 1970, houve a tentativa de organização dos profissionais de educação dos surdos no Brasil com a fundação, em 23 de junho de 1977, da Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos – FENEIDA. Ela era a concretização do sonho de profissionais ouvintes para

uma entidade federal representativa das demais associações de ouvintes que atendiam surdos (PERLIN, 2002 P.83).

A educação dos surdos por meio de seus representantes aos poucos ganhava seu espaço, seu reconhecimento. Dentre estes representantes estava Antônio Campos de Abreu, Ana Regina de Souza Campello e Fernando de Miranda Valverde, que em 1983, formaram uma Comissão com o objetivo de lutar pelos Direitos dos Surdos. Com esta Comissão eles queriam conscientizar a população de que a Língua de Sinais era a língua natural do surdo.

A partir de 1980 com a ampliação de diversos estudos feitos sobre a educação dos surdos, a metodologia que estava sendo utilizada a comunicação total não estava valorizando a língua visual-espacial que é a principal característica da língua de sinais, seu objetivo era a comunicação, mas sem priorizar o que é particular do sujeito surdo, desta forma surgiu a Educação Bilíngue, sendo considerada a salvadora da pátria, como se o simples nome já resolvesse todos os problemas da educação dos surdos.

2.2.1 Histórico da relação dos surdos com a educação no Brasil: alfabetização incipiente

Para compreender a forma com que surgiu e evoluiu a língua dos surdos foi necessário conceber a identidade surda dentro dos componentes que constituem as suas identidades essenciais. Fala-se muito em inclusão da pessoa surda na escola, na sociedade e na cidadania plena, todavia, isso é uma experiência na convivência com seres diferentes que ainda não seu certo.

É pertinente frisar que a compreensão das identidades essenciais da pessoa surda tem sido materializada em três fases históricas:

1. Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.
2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ou vintista para com os povos surdos (STROBEL, 2009, p. 12).

A educação no Brasil, de um modo geral, se constitui de fases, avanços, retrocessos, regulamentações legais e políticas elaboradas de forma a atender propósitos econômicos sócias, mas ao analisar algumas versões históricas do ensino dos surdos, incluindo-se o ensino da língua para essa população, vê-se que existe uma sequência dos fatores constituintes listados em cinco grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea (quadro 2).

Quadro 2 – Evolução da relação surdos *versus* educação

Idade Antiga Escrita a 476 d.C.	
Antes de 500 a. C	A bíblia pregava que os surdos deveriam ser isolados. Em Roma, esses sujeitos eram tidos como seres castigados; na Grécia, eram tidos como seres inválidos; E, no Egito e Pérsia, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados.
500 a. C	O filósofo Hipócrates associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, mas nada falou sobre a audição.
470 a. C	O filósofo Heródoto classificava os surdos como “Seres castigados pelos deuses”.
355 a. C	O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento.
Idade Média 476 a 1453	
476 a 1453	Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade; não recebiam comunhão; não podiam se casar e ainda existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos.
530 a. C	Os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para comunicar entre eles, a fim de não violar o rígido votos de silêncio.
Idade Moderna 1453 a 1789	
1500	Nessa época houveram alguns avanços com relação à população surda: reconheceu-se a habilidade do surdo para a razão; entenderam que a surdez não impedia a aprendizagem desses sujeitos; implantou-se a primeira escola de surdos; iniciou-se a educação dos surdos em casa e ambientes mais restritos.

1644	John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia e Natural Language of the Hand”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial.
1648	John Bulwer publicou “Philocopus”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.
1700	Johan Conrad Ammon (1669-1724), médico suíço desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial: “Surdus Laquens”.
1741	Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780),foi provavelmente o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos.
1755	Samuel Heinicke (1729-1790) o “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro – iniciou as bases da filosofia oralista, onde um grande valor era atribuído somente à fala, em Alemanha.
1760	Thomas Braidwood abre a primeira escola para surdos na Inglaterra, ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial.
1778	Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, inicialmente a sua escola tinha 9 alunos surdos.
Idade contemporânea 1789 até a atualidade	
1789	Abade Charles Michel de L’Epée morre. Na ocasião de sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa.
1802	Jean marc Itard, Estados Unidos, afirmava que o surdo podia ser treinado para ouvir palavras.
1846	Alexander Melville Bell, professor de surdos, inventou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos repitam os movimentos e os sons indicados pelo professor.
1855	Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácido do imperador D.Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas.
1857	Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”,hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos”– INES, criada pela Lei nº 939

	(ou 839?) no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).
1862	Foi contratado para cargo de diretor do INES, Rio de Janeiro, o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência de educação com os surdos.
1864	Foi fundado a primeira universidade nacional para surdos “Universidade Gallaudet” em Washington – Estados Unidos, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado pelo filho do mesmo, Edward Miner Gallaudet (1837-1917)
1867	Alexander Graham Bell (1847-1922), nos Estados Unidos, dedicou-se aos estudos sobre acústica e fonética.
1868	Após a inspeção governamental, o INES foi considerado um asilo de surdos, então o Dr. Manoel Magalhães foi demitido e o sr. Tobias Leite assumiu a direção.
1873	Alexander Graham Bell deu aulas de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston. Lá ele conheceu a surda Mabel Gardiner Hulbard com quem se casou no ano 1877.
1875	Um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil
1880	Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais.
1932	O escultor surdo, Antônio Pitanga, pernambucano, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios: Medalha de prata (escultura Menino sorrindo), Medalha de ouro (Escultura Ícaro) e o prêmio viagem à Europa (com a escultura Paraguassú).
1951	Um surdo, Vicente de Paulo Penido Burnier foi ordenado como padre no dia 22 de setembro. Ele esperou durante 3 anos uma liberação do Papa da Lei Direito Canônico que na época proibia surdo de se tornar padre.
1957	Por decreto imperial, Lei nº 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES.

1960	Willian Stokoe publicou “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram em Estados Unidos e na Europa.
1961	O surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publicou no Rio de Janeiro o livro “Até onde vai o Surdo”, onde narra suas experiências de pessoa surda em forma de crônicas.
1969	A Universidade Gallaudet adotou a Comunicação Total. O padre americano Eugênio Oates publicou no Brasil “Linguagem das Mãos”, que contém 1258 sinais fotografados.
1977	Foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez. Foi lançado o livro de poemas: “Ânsia de amar” do surdo Jorge Sérgio Guimarães, após a morte do mesmo.
1984	Foi fundada a CBDS, Confederação Brasileira de desportos de Surdos, em São Paulo- Brasil
1986	Estreou o filme “Filhos do Silêncio”, na qual pela primeira vez uma atriz surda, a Marlee Matlin, conquistou o Oscar de melhor atriz em Estados Unidos.
1987	Foi fundada a FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos , no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA. A FENEIS conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993, Rio de Janeiro - Brasil.
1977	Closed Caption (acesso à exibição de legenda na televisão) foi iniciado pela primeira vez no Brasil, na emissora Rede Globo, o Jornal Nacional, em mês de setembro.
1999	Foi lançada a primeira revista da FENEIS, com capa ilustrativa do desenhista surdo Silas Queirós
2002	Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis.
2006	Iniciou Letras/libras com 9 pólos

Fonte: Adaptado de STROBEL (2009)

Identificados os principais avanços na educação e/ou ensino dos surdos no Brasil, percebe-se que essa população era vista como um grupo de pessoas de segunda classe, discriminados e segregados, sendo levados a sobreviver com sua

língua, sua cultura e identidade, provando sua competência e poder de decidir a melhor forma de educação que lhes deveria ser oferecida.

Entretanto, há que se fazer uma ressalva. A partir da Constituição Federal de 1988 é que houve a estrutura e as condições necessárias para que a educação de surdos tomasse o formato que tem hoje. Como “a democracia ficou mais concreta [...] na área da educação especial, nos movimentos surdos passou a ocorrer uma maior participação de todos, com o interesse e do apoio de todos a tornar a acessibilidade e a inclusão uma realidade” (MORI & SANDER, 2015, p. 11).

Retomando o histórico da educação dos surdos no Brasil, é importante frisar que William C. Stokoe foi o precursor dessa possibilidade potencialmente positiva e influente na vida dessa população quando criou a Línguas de Sinais dos surdos, em 1957. Assim,

A partir dessa descoberta, o mundo dos surdos ganha novo alento para prosseguir, na busca de melhores caminhos para a educação de surdos. [...]. Surge o redescobrimto e a oficialização da língua de sinais pelos mais diversos países do mundo. O termo redescobrimto é usado aqui no sentido de que já era usado há anos pelos surdos nas suas comunidades. Contudo, o mundo das pessoas ouvintes, os governos e as universidades não viam, não percebiam e não aceitavam que a língua de sinais pudesse ser uma língua. Aliás, foi nesta época que também se percebeu que havia línguas de sinais, que não eram universais e que cada país possuía sua língua de sinais. No Brasil, Libras é oficializada em 2002, pela Lei nº 10.436 de 24 de abril, embora já fosse utilizada pelos surdos há muitos anos antes (MORI & SANDER, 2015, p.8).

Entende-se, portanto, que o desfecho da relação dos surdos com a educação, muito especialmente no Brasil, foi Língua Brasileira de Sinais – Libras, que é usada hoje. A partir da década de 1980 até 1990, renasce no Brasil o uso dos sinais, com as escolas especiais iniciando lentamente o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo⁵.

Nesse momento, é pertinente mudar a palavra “educação” para “alfabetização”, tendo em vista que o propósito da pesquisa é estabelecer relações entre a criança surda e o processo de alfabetização. Desse modo, pode-se inferir com base nos estudos de Fellini, Cortez e Bogoni (2017) que a partir do momento que uma criança

⁵O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

surda teve a possibilidade de entrar numa escola, pode-se pensar numa alfabetização de surdos, com metodologias e estratégias que se diferenciam da alfabetização de ouvintes.

Segundo as autoras supramencionadas, essa alfabetização precisa preconizar “um trabalho intencional e dirigido que atenda a necessidade de abstração dos conceitos científicos pelos alunos, bem como, a sua internalização e generalização” (FELLINI, CORTEZ e BOGONI, 2017, p. 9439). Para tanto, não se pode ignorar a possibilidade de desenvolvimento dos surdos tanto na sua L1 quanto na L2⁶.

De acordo com Souza (2019) a alfabetização do aluno surdo encontra dificuldades e desafios no ambiente familiar, pois este sujeito entra em contato com sentimentos de negação, dor, medo e preocupação em relação a surdez e desdobramentos futuros. No ambiente escolar tais dificuldades e desafios se ampliam na medida em que surgem novos entraves. A autora menciona que:

Um outro desafio tem direta implicação na aprendizagem infantil é que notasse que em alguns casos uma deficiência auditiva vem acompanhada de outras disfunções, como deficiência intelectual, TEA, TDAH, lesões neurológicas ou distúrbios de linguagem. [...] tais condições podem ser mais excludentes, dificultando o processamento de informações auditivas. O processo de desenvolvimento da comunicação oral e linguagem entre as pessoas são facilitados por meio da audição, muitas crianças não conseguem utilizar adequadamente este caminho para aprender porque apresentam ou déficits parciais ou déficits totais (surdez) de percepção auditiva, obviamente limitadas as crianças surdas não desenvolvem a língua oral-auditiva (SOUZA, 2019, p. 67)

E o mais grave é o fato de as escolas não possibilitarem as mesmas condições pedagógicas de alfabetização para alunos surdos comparadas a alunos ouvintes, porque não falam a mesma língua. Estudos dão conta de que a LIBRAS é utilizada parcialmente como meio para o processo de alfabetização, ignorando-se o verdadeiro direito da criança surda de usar sua própria língua (ARAUJO, 2015).

Ainda sob o ponto de vista da mesma literatura, acrescenta-se a essa realidade, o fato de a língua visual- espacial ser utilizada apenas como um método adicional, desconsiderando-se a sua totalidade linguística, desqualificando-se, assim, o aluno

⁶ A L1 é a representação através da linguagem de sinais; da mesma forma que crianças ouvintes adquirem, normalmente, uma língua estrangeira como segunda língua, a criança surda aprende a sua língua “materna” de forma escrita como segunda língua, enquanto que a L2 é a aquisição de uma língua escrita que representa a oral-auditiva. Conceito disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/> Acesso em 03/11/2021.

surdo na compreensão da organização de seu aprendizado (ARAUJO, 2015). Sendo assim, no que se

[...] refere a alfabetizar [...] educandos surdos, tal processo ocorre gradativamente. Há instituições de educação regulares que não dispõem de um profissional intérprete para acompanhar o aluno surdo no seu processo de aprendizagem, que muitas vezes acaba por ser substituído pelo professor regente ou tutores, os quais muitas das vezes não dominam a LIBRAS, interferindo na sua prática quando se refere a alfabetizar [...] o aluno surdo (SILVA & GRANDO, 2017, p. 116).

Sobre essas limitações ou deficiências das escolas regulares no atendimento ao aluno surdo Schelp (2009, p. 3037), ressalta que “o desempenho acadêmico e social esperado da criança surda só pode ser alcançado se no espaço escolar for contemplada sua condição linguística e cultural e, portanto, se a língua de sinais fizer-se presente”. Logo, a presença do intérprete e do professor surdo, é imprescindível para o ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Silva & Grando (2019) arrematam afirmando que existem múltiplos fatores que interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo, tendo em vista que as escolas que contemplam uma educação bilíngue, encontram-se em desvantagem na captação de recursos para que se possa manter um ensino de qualidade, imputando-se a necessidade se discutir, refletir e agir em favor da apropriação significativa dos conhecimentos e da legitimação da LIBRAS como primeira língua do sujeito surdo.

2.2.2. Em busca de uma Educação Bilíngue para as crianças surdas

Entre as questões substantivas que condicionam a surdez como um espaço distanciado da normalidade, situa-se a educação bilíngue que se apresenta como a edificação da identidade surda, entretanto não se apresenta como uma proposta de consenso que responda as demandas educacionais dessa população (FERNANDES, 2003). Nesse sentido, a educação bilíngue representa

[...] um projeto educacional que incorpore como princípio norteador a utilização da língua de sinais - língua natural dos surdos - em todos os contextos de aquisição e acesso à informação, seguida da aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua no currículo escolar, [...]. No entanto, a despeito desse consenso, essa prática ainda não se concretizou, na maioria das instituições escolares, por inúmeras razões (FERNANDES, 2003, p. 49).

A principal razão pela qual a educação bilíngue para os surdos não tenha se concretizado de forma imperativa é o fato de os educadores não atentarem para a situação linguística em questão, nem para as concepções axiológicas⁷ envolvidas nessa prática. Estudos embutidos em Fernandes (2003), por exemplo, Souza (1998) menciona que a educação bilíngue para os surdos, praticada no Brasil, é incipiente e acaba conduzindo ao monolinguismo por conta de muitas variáveis, podendo citar:

- a) a ausência de uma política lingüística oficial e séria de preservação da Libras, que contribua para a consolidação de seu status lingüístico e valorização nacional;
- b) as fortes pressões exercidas sobre os surdos para o domínio do português que, por efeito adverso, poderá ser o estopim desencadeador de movimentos segregacionistas, pelo encurralamento ideológico e lingüístico a que estão sendo submetidos;
- c) a necessidade de ações articuladas entre as organizações governamentais, não-governamentais, partidos políticos e comunidade em geral, para que a oficialização da Libras, em nível nacional, não seja apenas mais uma lei sem qualquer efeito prático transformador;
- d) a falta de uma política lingüística dentro da escola que atribua à Libras a qualidade de língua principal para o ensino - o que requereria, professores surdos e ouvintes fluentes em Libras;
- e) uma revisão curricular que contemplasse temas da área de Estudos Surdos, contribuindo para a constituição de identidades surdas mais sólidas e uma discussão político-ideológica da surdez;
- f) por força da política nacional da inclusão, alunos surdos tendo que concluir seus estudos em escolas monolíngües (nas quais todo o ensino é oferecido em língua portuguesa), sem a presença de intérpretes e sem ajustes necessários que levem em consideração a singularidade lingüística do aluno e cidadão surdo;
- g) a confinamento da Libras a limitados espaços sociais, como associações de surdos, contribuindo para seu desconhecimento pela sociedade (FERNANDES, 2003, p. 36)

Seguindo o raciocínio da autora supramencionada, pode-se inferir que essas variáveis são instrumentos de aculturação escolar que ignoram os aspectos socioculturais e identificados da população surda, responsabilizando-a pelo seu 'fracasso' na aprendizagem.

Ademais, a educação bilíngue não se refere apenas ao ensino da língua de sinais e/ou LIBRAS, ou seja, é importante dizer que a Educação Bilíngue é o uso de outra língua para se desenvolver saberes, de modo que se aprende com estruturas contextualizadas e desenvolve-se a competência linguística. Trata-se de uma

⁷ Concepções axiológicas: concepções que constituem ou dizem respeito a um valor. Conceito encontrado em: <https://www.significados.com.br/axiologico> Acesso em: 09/11/2021.

educação mais abrangente, por isso sempre que se fala da educação bilíngue para surdos, fortalece-se a aculturação escolar porque efetiva-se a confinação da LIBRAS (DIAS, 2019).

De forma particular, isto é, a educação bilíngue para surdos tem um objetivo que faz com esse tipo de educação possa ser classificada em três diferentes programas:

- O primeiro deles é o programa compensatório em que a criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar.
- O segundo programa é o programa de enriquecimento. Nesse programa, ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdo.
- O terceiro programa é o de manutenção do grupo, no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas (MEGALE, 2005).

Harmers e Blanc (2000, p. 189) conceituam a educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”, ressaltando que este tipo de educação não pode ser entendido como programas nos quais a L2 (língua estrangeira ou língua de sinais) é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos, bem como, não pode ser concebida apenas como um código linguístico perdido numa instrução sem planejamento pedagógico adequado.

Mas a pesquisa trata da alfabetização de surdos, logo se busca o conceito da educação bilíngue para surdos. Brasil, (2014, p. 6) esclarece que

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português.

Todavia, Fernandes & Moreira (2014) sinalizam que a legislação que trata da educação bilíngue como prática cotidiana das escolas outorga que a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos

nas escolas. Em outras palavras, práticas como o bilinguismo e/ou educação bilíngue em escolas regulares ainda não fazem com que sujeitos surdos se tornem membros efetivos das comunidades linguísticas que lhes dariam o direito à Libras como língua materna.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento da Pesquisa

A Pesquisa obedeceu algumas fases como proposta metodológica, visando maior entendimento do fenômeno estudado.

1. Escolha e Delimitação do Tema;
2. Seleção da fonte teórica para fundamentar a pesquisa;
3. Construção do Problema, Problematização, Objetivos;
4. Leitura da fonte bibliográfica, sendo uma leitura exploratória e início da redação;
5. Construção dos dois primeiros capítulos diante da fonte bibliográfica;
6. Aplicação da entrevista por meio de um questionário aos participantes da pesquisa;
7. Análise e Discussão dos Dados;
8. Término da Redação

3.2 Metodologia e Método

A Pesquisa cujo o tema é o Processo de Alfabetização de crianças surda no Ensino Bilíngue – um estudo na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves de Araújo - Pires do Rio - GO, procurou refletir sobre a importância do Ensino Bilíngue, ou seja, a coexistência de duas línguas, onde a pessoa surda pode adquirir a língua de sinais e também a modalidade oral da língua do seu país. Visando compreender este objeto de estudo, a abordagem metodológica escolhida foi a quali-quantitativa, visando identificar o fenômeno da pesquisa e através dos dados fazer a interpretação.

Antes mesmo de explicar a pesquisa quali-quantitativa, é importante explicar cada uma separadamente para suscitar maior compreensão. A pesquisa qualitativa é entendida como uma interpretação subjetiva do objeto de pesquisa, diante das crenças, valores e costumes na vivência humana. É por isso, Ludke e André (1986, p. 11-13) considera a pesquisa qualitativa como:

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo; [...]. 2. [...] O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos; [...]. 3. [...] O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...]. 4. [...] há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. [...]. 5. [...]. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima

De acordo com os autores acima, na pesquisa qualitativa o pesquisador é o instrumento chave, onde tem maior liberdade diante do objeto de estudo e também com os pesquisados e contribuindo na interpretação subjetiva do objeto. Também confere a pesquisa qualitativa uma aproximação entre a objetividade e subjetividade que não precisa de mensurações para interpretar o fenômeno em questão.

Para Turato (2005), as pesquisas que utilizam o método qualitativo devem trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Não tem qualquer utilidade na mensuração de fenômenos em grandes grupos, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Em vez da medição, seu objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e, se necessário, subjetivo do objeto de estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas. Nesta visão, a pesquisa qualitativa sempre interpreta valores, crenças, costumes, hábitos e atitudes, onde o ser humano se relaciona, convive, trabalha, diante de sua história e dos relatos da vida.

Também Bogdan & Biklen (2003) salientam as cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. A pesquisa qualitativa se insere no ambiente natural que é a fonte da coleta de dados, nos dados descritivo, principalmente, da realidade empírica, da história de vida, hábitos e atitudes, e das realidades simbólicas que são interpretadas no contexto subjetivo.

Já a pesquisa quantitativa recorre aos dados estatísticos ou numéricos para fazer mensurações como forma de coleta de dados visando uma interpretação do

objeto de estudo. Para Mattar (2001), a pesquisa quantitativa busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estatísticos, com análise de um grande número de casos representativos, recomendando um curso final da ação. Nessa abordagem os dados são quantificados, mensurados para uma interpretação objetiva do fenômeno da pesquisa, buscando uma validação das hipóteses e não busca de responder ao problema da pesquisa.

Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. O método estatístico quantifica tanto a coleta das informações quanto as técnicas estatísticas como métodos causal ou explicativo, fugindo de opiniões pessoais e do senso comum.

A proposta da pesquisa é a junção da pesquisa quantitativa e qualitativa, chamada de quali-quantitativa ou pesquisa mista, que para muitos especialistas é difícil de complementariedade, mas para Minayo (1994) é possível esta relação de abordagens ao afirmar que as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que: a) as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto; b) que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa; c) que a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

As duas abordagens nessa visão podem ser complementares onde a pesquisa qualitativa trabalha com as situações particulares ou grupos e específicos e a quantitativa conduz a uma interpretação objetiva a partir das mensurações coletadas empiricamente. Por isso, a pesquisa qualitativa tem a função de identificar o objeto estudado e a quantitativa de fazer mensurações estatísticas ou numéricas para coleta de informações.

Outra visão importante sobre a pesquisa quali-quantitativa é de Knechtel (2014, p. 106), ao estabelecer que modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” Nisso dá a entender que a complementariedade das duas abordagens em uma única pesquisa, onde os dados quantitativos expressam a

mensuração das informações coletadas, enquanto os dados qualitativos por meio da observação participante, história ou relato da vida são interpretados.

3.3 Período da Pesquisa

A Pesquisa iniciou no mês de Março de 2020 e o término em Julho de 2022, onde cumpriu toda as fases da pesquisa indo desde a escolha e delimitação do tema até a redação final e com as correções devidas.

3.4 Objeto de Estudo

O objeto da pesquisa quis compreender como se dá o processo de alfabetização de criança surda com o ensino bilíngue - Um estudo na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio – GO. Esta compreensão é em vista de possíveis intervenções para favorecer a alfabetização dessas crianças surdas.

3.5 Estratégias Metodológicas

A pesquisa entrevistou 10 professores alfabetizadores da Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio – GO, que trabalham com crianças surdas, onde foram feitas questões abertas para colher informações fidedignas acerca do processo de alfabetização dessas crianças surdas por meio da transcrição de entrevistas e respostas por meio dos gráficos, tais instrumentos condizentes com a pesquisa mista.

3.6 População

A pesquisa teve como sujeitos participantes 10 professores alfabetizadores. Os sujeitos da pesquisa não são fluentes em Língua Brasileira de Sinais, mas conhecem a educação bilíngue como proposta linguística entre duas línguas e que de certa forma contribuíram com suas respostas no decorrer da pesquisa.

3.7 Universo, Amostra

Os 10 professores entrevistados constituem o universo da pesquisa, eles atuam na Educação Infantil, de modo especial, na educação especial e que desenvolvem e acompanham as crianças surdas da escola pesquisada. São professores que já tem uma experiência na docência, e especificamente, com crianças surdas, e que contribuíram no desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com Fachin (2017) o universo da pesquisa é um conjunto sobre cujos atributos vai incluir a investigação e, por isso, se transformarão de informação e descrevem e quantificam os entrevistados, e também se estabelecem os limites geográficos e temporais da área de estudo.

Para Lakatos e Marconi (2022), a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo. Quanto maior a amostra analisada, será maior a força indutiva do argumento, dando maior coerência no universo da pesquisa.

3.8 Tipo de Investigação

3.8.1 Quanto a Natureza da Pesquisa

Acerca do tema abordado, ou seja, o processo de alfabetização de criança surda com o ensino bilíngue - Um estudo na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio – GO, adotou uma pesquisa aplicada como o intuito de proporcionar construção de novos conhecimentos para responder o problema da pesquisa.

Para Gil (2019), a pesquisa aplicada, abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem. Este tipo de pesquisa busca responder ou solucionar um problema específico da pesquisa “in loco”, ampliando com novas discussões e abrangendo a pesquisa.

3.8.2 Quanto ao Problema da Pesquisa

O presente estudo optou por uma pesquisa mista, quali-quantitativa, utilizando tanto o instrumento da transcrição da entrevista quanto a mensuração das informações estatísticas, para se ter uma interpretação subjetiva completada por uma semântica objetiva dos dados.

Segundo Creswell (2021) a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem de investigação que envolve a coleta de dados quantitativos e qualitativos, integrando dos dois tipos de dados e usando desenhos distintos que refletem pressupostos filosóficos e estruturas teóricas.

Também Knechtel (2014) contribui dizendo que tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa têm por preocupação o ponto de vista do indivíduo: a primeira considera a proximidade do sujeito, por exemplo, por meio da entrevista; na segunda, essa proximidade é medida por meio de materiais e métodos empíricos.

3.8.3 Quanto aos Objetivos da Pesquisa

Primeiro, a pesquisa tem uma abordagem exploratória, visando uma maior familiaridade ou proximidade como o problema, buscando tornar explícito e definir hipóteses específicas.

Neste contexto, Lakatos e Marconi (2022) esclarecem que as pesquisas exploratórias são investigações de pesquisa empírica, cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: 1) desenvolver hipóteses; 2) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; 3) modificar e clarificar conceitos.

Segundo, a pesquisa tem um caráter descritivo, com o intuito de descrição de características da população pesquisada e o estabelecimento das variáveis. Nisso, Lakatos e Marconi (2022) consideram que a pesquisa descritiva é uma pesquisa de investigação empírica, cuja principal finalidade é o delineamento ou a análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas ou o isolamento das variáveis principais ou chaves.

3.8.4 Quanto aos Procedimentos Técnicos

O Estudo quanto aos procedimentos técnicos desenvolveu-se por uma pesquisa bibliográfica, como forma de fundamentar em fontes secundárias dando assim, sequenciamento lógico ou racional da pesquisa. A pesquisa bibliográfica busca teorizar conceitos, características, causas, e contextualizar o objeto da pesquisa.

Sendo assim, Fachin (2017) esclarece que a pesquisa bibliográfica diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos na obras, e tem como finalidade fundamental de conduzir ao leitor a determinado assunto e proporcionar a produção e seleção das informações.

Também Lakatos e Marconi (2022) consideram que a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação.

A pesquisa também se caracterizou como uma pesquisa de campo, visando levantar dados no próprio local da pesquisa. Lakatos e Marconi (2022) pontuam que a pesquisa de campo constitui-se, em geral, de levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrerem. Tem o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queria comprovar, ou ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.

3.8.5 Hipóteses e ou Variáveis

- **Hipótese**

A educação que o sujeito surdo necessita e tem por direito, uma educação bilíngue de qualidade, onde são priorizadas as suas diferenças, como a sua língua que é a língua brasileira de sinais, essencialmente gestual e visual e ter um processo de ensino e aprendizagem que tragam propostas visuais, valorizando sua forma de aprender, que não seja menos complexa, mas que tenham as formas corretas de se

ensinar os mais variados conteúdos, permitindo que o sujeito surdo tenha as mesmas possibilidades de aprendizagem que o sujeito ouvinte.

- **Variáveis**

- **Variável 1 – Perfil dos Professores Entrevistados**

- 1) **Sexo dos Professores** - Feminino
- 2) **Idade dos Professores** - 30 a 40 anos
- 3) **Estado de Origem** - todas são do Estado de Goiás
- 4) **Grau de Escolaridade dos Professoras** - A formação dos professores é mesclada entre Pedagogia e Letras
- 5) **Classe Social** - Classe média;

- **Variável 2** - Foram trabalhados conceitos, características do processo de alfabetização de criança surda com o ensino bilíngue na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio - GO

- **Conceito de Surdez;**
- **Conceito e Características do Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo;**
- **Alfabetização em Crianças Surdas com Ensino Bilingue.**

3.8.6 Técnica

Foi utilizado como técnica na pesquisa um questionário aos 10 professores da Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio – GO. São questões abertas na forma de transcrição de entrevistas e gráficos correspondentes que contribuíram nas informações coletadas acerca do processo de alfabetização de criança surda na instituição pesquisada.

Michel (2015) afirma a necessidade, por parte do pesquisador, de procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a análise de dados brutos coletados na pesquisa, que lhe permita chegar a resultados de pesquisa significativos.

Para Severino (2016) as técnicas são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados.

3.8.7 Plano de Tabulação e Análise

Os resultados da pesquisa baseados tanto nos quadros quanto nos gráficos foram tabulados pelo Programa Microsoft Excel.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa quali-quantitativa utilizou primeiramente uma entrevista semiestruturada aos professores alfabetizados acerca da alfabetização de crianças surdas, e segundo utilizou algumas questões em forma de gráficos para obter maiores informações mensuradas para a interpretação.

No Quadro 4, foi perguntado aos professores alfabetizadores: O que significa alfabetizar criança surda?

Quadro 3: O que significa alfabetizar criança surda?

Prof.	Resposta
1	É a habilidade da leitura e escrita, não somente no sentido latino de alfabetizar, ou seja, no sistema alfabético-ortográfico, tendo o português com a segunda língua, por isso, alfabetizar significa primeiro alfabetizar em libras, como primeira língua dos surdos.
2	Considero que alfabetizar criança surda é inserir primeiro na comunidade surda sinalizadora com seus costumes, hábitos e modo de se comunicar.
3	Ensinar a decodificação das letras, dos códigos, visando a compreensão do que se lê, tendo assim, uma visão global das coisas e pessoas.
4	Compreender letras, sílabas, contexto, ortografia primeiro pela língua de sinais e depois pela segunda língua que é o português. É preciso aprender a complexidade da leitura e escrita a priori pela libras.
5	Alfabetizar uma criança surda é mesmo que alfabetizar uma criança ouvinte, ambos precisam de alfabetizar, só que alfabetizar surdo é mais difícil pois precisa de uma metodologia própria para ler e escrever.
6	Alfabetizar criança surda é ensinar a ler, escrever e compreender o que está lendo. Isso se tornara mais acessível em alfabetizar com libras, para depois com a segunda língua que é o português.
7	Ensinar a ler e escrever uma criança surda não é o mesmo de ensinar ou alfabetizar crianças ouvintes, pois para as crianças surdas precisa da língua de sinais e não necessitando da mediação da língua oral.
8	Eu vejo que alfabetizar criança surda é ler, é escrever, é compreender o que se lê, é ter visão do mundo, das coisas e das pessoas, mas primeiramente utilizando libras para aquisição da escrita e leitura.

9	Alfabetizar criança surda é fazer compreender letras, códigos, símbolos, estruturas silábicas, e que favorece o que se lê e facilitando o processo da escrita.
10	Alfabetizar crianças surda em aprender a ler e escrever não precisa da oralidade, mas sim da língua de sinais, do método libra para aquisição da leitura escrita.

A maioria dos professores alfabetizadores consideraram que alfabetizar criança sua surda é aprender a ler, escrever, decodificar letras, simbolos, para uma compreensão textual diante primeiro da lingua de sinais que não precisa por uma intermediação da oralidade. Alguns consideraram que alfabetizar criança surda é inserir primeiro na comunidade surda sinalizadora com sua maneira própria de aprender e se comunicar. Também outros salientaram que não tem diferença entre alfabetizar criança surda e criança ouvinte, diferenciando somente a metodologia da lingua de sinais.

Para Soares (2018, p. 36) afirma sobre alfabetizar surdos:

Muitas pessoas têm como primeira referência a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico latino para a escrita e a leitura da língua portuguesa. Contudo, tal ferramenta de escrita, apesar de possibilitar a alfabetização das pessoas surdas em língua portuguesa, entendida neste artigo como segunda língua desses indivíduos, não oportuniza a alfabetização em Libras — assumida neste texto como língua primeira dos surdos.

Em sentido de alfabetização como um sistema alfabético-ortográfico que conduz a habilidade de aquisição da leitura e escrita, isso apesar de possibilitar a alfabetização do surdo, não favorece e não oportuniza a alfabetização em libras que é a primeira língua da comunidade surda. Por isso, especialistas consideram que a língua de sinais é uma ferramenta fundamental no processo de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita das crianças surda, sem precisar a mediação da oralidade.

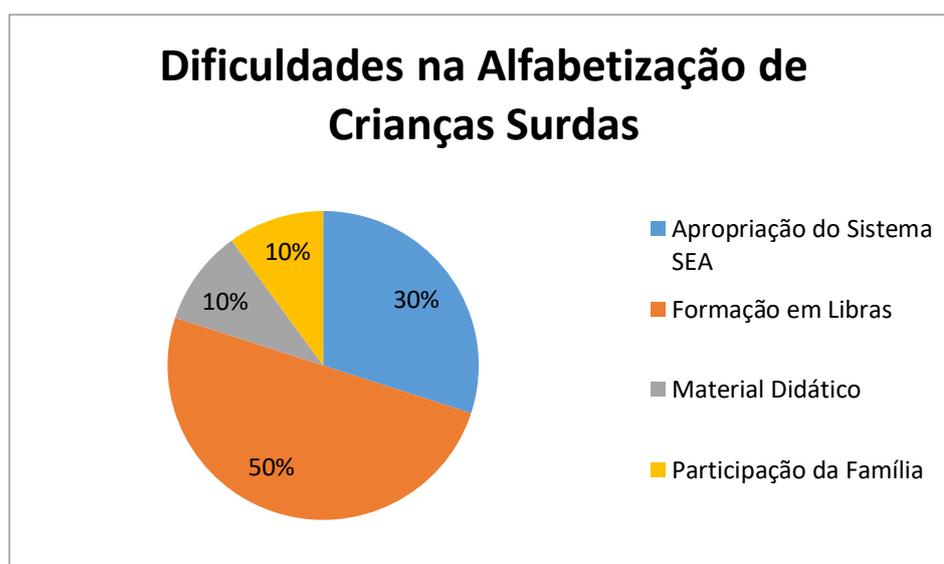
Para Quadros (1997) as pessoas surdas aprendem a sinalizar (falar) em Libras naturalmente, desde que inseridas em um ambiente em que o uso cotidiano dessa língua ocorra livremente. Destarte, a aquisição da Libras por crianças surdas não demanda um ensino formalizado, mas a sua inserção em uma comunidade surda sinalizadora.

Essa visão de Quadros (1997) é muito esclarecedora acerca da alfabetização das crianças surdas, onde aprendem naturalmente sinalizar que é uma forma de falar gestualmente por meio das libras, e isso acontece quando a criança surda seja inserida desde cedo na comunidade surda sinalizadora. Esse modo natural de aprender a ler, escrever na comunidade surda facilitará na alfabetização na segunda língua que é o português, não a exclusão, mas complementariedade.

Os estudos de Stumpf (2005) evidência fortemente que a alfabetização de crianças surdas em Libras mediada pelo sistema de escrita SignWriting proporciona a esses indivíduos a aquisição da escrita de uma forma que lhes faz verdadeiro sentido. O sistema SignWriting é um sistema ortográfico para a escrita e a leitura de qualquer língua de sinais — como instrumento capaz de possibilitar às pessoas surdas e não surdas a aprendizagem da dimensão escrita da Libras. O sistema SignWriting é o sistema que está mais em evidência na atualidade sobre a língua de sinais, favorecendo a aquisição da leitura escrita no processo de alfabetização das crianças surdas.

No Gráfico 1, foi perguntado aos professores alfabetizadores as principais dificuldades na alfabetização de crianças surdas.

Gráfico 1: Dificuldades na Alfabetização de Crianças Surdas



Fonte: Da Própria Autora

Sobre as principais dificuldades dos professores alfabetizadores em relação a alfabetização de crianças surdas, foram elencadas como dificuldades a falta de participação da família na escola, e que prejudica no atendimento da criança surda, a

falta de material didático em libras, a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) que é uma metodologia de ensino fundamentado no som, que se torna algo difícil na alfabetização dos surdos. E a principal dos professores, com 50% a falta de formação em libras, em língua de sinais, tornando um desafio no processo de alfabetização das crianças surdas.

Expressando essa dificuldade de formação dos professores alfabetizadores, Strobel (2009, p. 114) afirma:

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não havia estas especializações para esta área – somente agora salvo pelo decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dá a obrigatoriedade à abertura de cursos de Libras, as coisas podem melhorar futuramente.

Mesmo com uma formação nas Universidades, Faculdades e Institutos de hoje, a formação não é suficiente diante da complexidade da alfabetização de crianças surdas. Por isso, os professores da entrevista necessitam uma formação mais sólida e permanente no que se refere a língua de sinais, libras, e compreende o universo da comunidade surda. É preciso uma formação que contemple os conhecimentos necessários para que o professor consiga fazer um atendimento adequado no processo de alfabetização de crianças surdas.

Sobre a formação de professores no processo de alfabetização de crianças surdas, Caetano (2014) e Salles (2004) que ratificam uma pedagogia visual para a aprendizagem da criança surda, pois a Libras é viso-espacial, onde a criança surda se orienta a partir do visual, sendo assim, a formação dos professores alfabetizadores tem que estar alicerçada em atividades, em práticas que estimulem o visual das crianças surdas.

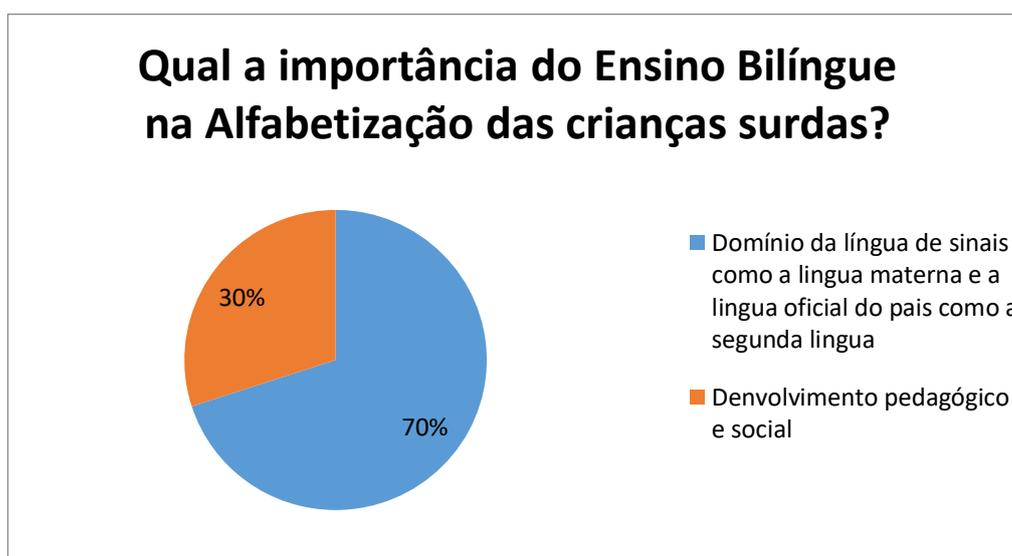
Nesse cenário da alfabetização das crianças surdas, é necessário que a governabilidade juntamente com as redes de ensino e as escolas proporcionem uma formação nas línguas de sinais que os capacite no atendimento as crianças surdas, diminuindo todo atraso linguístico e cognitivo como afirma Goldfeld (1997, p. 108-109 apud SANDER, 2008, p. 11): “as línguas de sinais podem ser consideradas a grande saída para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas”, e que diminuirá o abismo da comunicação com os professores e colegas ouvintes. Um professor que não compreende a língua de sinais dificilmente contribuirá com o processo de alfabetização dessa criança surda. Não adiante só mostrar figuras nos

cartazes ou mesmo no quadro, é preciso ir penetrar no universo do surdo, da sua história, das suas dificuldades e isso= não será pela oralidade e sim pela língua de sinais.

Outra questão que merece destaque sobre a formação docente no atendimento das crianças surdas é a figura do intérprete de libras em sala de aula, mostrando que esse profissional é fundamental, mas a responsabilidade pela alfabetização da criança não pode recair com esse profissional. Diante disso, Lacerda (2009, p. 68) esclarece que o intérprete educacional precisa de capacitação profissional mais cuidadosa, especialmente os que atuam no Ensino Fundamental, posto que as “crianças estão adquirindo conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem”. Muitos intérpretes não são alfabetizadores, por isso, a necessidade de uma capacitação que compreenda o processo de desenvolvimento cognitivo, linguístico, moral, ético, das crianças surda

No Gráfico 2, foi perguntado a importância do ensino bilíngue na alfabetização das crianças surdas

Gráfico 2: Qual a importância do ensino bilíngue na alfabetização das crianças surdas?



Fonte: Da Própria Autora

A maioria dos professores entrevistados com 60% consideraram que a educação bilíngue é caracterizada pelo domínio da língua de sinais como a língua

materna e a língua oficial do país como a segunda língua, no caso o português. Com 30% disseram que o bilinguismo é importante para desenvolver a criança surda no processo pedagógico e social.

A educação utilizada pelo sujeito surdo que visa trabalhar de forma plena o seu desenvolvimento é a educação bilíngue que aqui é definida por Quadros:

Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. (QUADROS, 2006, p.18)

Corroborando com Quadros, Machado (2006, p.52), a educação bilíngue é muito recente e poucas mudanças ainda foram incorporadas, Skliar^a (1997), foi um dos principais pesquisadores sobre o bilinguismo no Brasil, e nesta perspectiva, deve ser considerada a língua brasileira de sinais como a primeira língua do surdo e sua língua majoritária e a modalidade oral e/ou escrita será sua segunda língua.

Dias (2006, p.42), a filosofia bilíngue não privilegia uma língua, mas visa dar condições ao indivíduo surdo para que ele possa utilizar as duas línguas; respeitando sua particularidade, podendo o indivíduo escolher qual língua utilizará mediante a cada situação linguística em que ele se encontrar, considerando as particularidades e opiniões do sujeito surdo de acordo com o seu processo educacional.

A educação bilíngue surge na tentativa de poder equilibrar a educação dos surdos, sempre marcada por constantes fracassos, desde que foi imposto o oralismo, uma modalidade de educação para surdos que trabalha somente com a língua oral, deixando de lado as peculiaridades do sujeito surdo.

No Brasil, a educação bilíngue apareceu inicialmente através de pesquisas feitas por: Brito (1986), Skliar^b (1998), Botelho citado por Carvalho (2010, p.38), define a educação bilíngue como “o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua própria língua”, desta forma o bilinguismo veio para inovar as práticas pedagógicas de ensino dos alunos surdos, como anteviu Brito.

Carvalho (2010, p. 55) compartilha das ideias de Skliar^b (1998) quando mostra que a educação bilíngue não se refere apenas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas em duas línguas, mas o primordial é o direito da criança surda receber sua educação em uma língua diferente do oficial do seu país.

A educação bilíngue pode ocorrer de duas formas distintas, na primeira, o sujeito surdo pode adquirir a língua de sinais e também a modalidade oral da língua do seu país, sendo ela posteriormente alfabetizada na língua oficial do seu país Goldfeld (1997, p.43).

Nem todos os sujeitos surdos serão alfabetizados na modalidade oral da língua oficial do seu país, esta é uma escolha que deve ser feita primeiramente pelo próprio surdo de acordo com a idade e as necessidades que ele vai encontrando em seu dia a dia, e em segundo lugar, pela família, que é uma das peças principais deste quebra cabeça, mas em momento algum se deve esquecer que a língua primordial e a primeira língua que deve ser aprendida pelo sujeito surdo é a língua brasileira de sinais e em seguida apropriado de sua língua materna poder aprender a língua oficial do seu país na modalidade escrita, podendo optar para o aprendizado na modalidade oral.

O conceito mais importante que a filosofia bilíngue trás é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua própria. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar a aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar ao máximo possível do padrão da normalidade é rejeitada nesta filosofia. Isso não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, esta aprendizagem é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 43)

A escolha por integrar o filho na aprendizagem de uma língua visual-espacial se acarretará inicialmente pelos pais, visto que cerca de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes, como cita Carvalho (2010), e os pais em sua maioria não se empenha para aprender a língua materna do filho ou em alguns casos não o aceitam como um sujeito surdo, capaz de aprender normalmente, mas só que de uma forma diferenciada, com isso vem a dificultar o processo de aquisição da linguagem desta criança, que entrará em contato com a sua língua materna tardiamente quando iniciar a vida acadêmica.

As realidades psicossocial, cultural e lingüística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) devem estar preparadas para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial. Deve – se garantir a família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais. (QUADROS, 2008 p. 29)

A aceitação dos pais é fundamental para o início do desenvolvimento deste indivíduo, a escola deve acolher esta família, lhe dando o suporte necessário para tirar suas dúvidas e compreender a importância de uma educação bilíngue na vida de seu filho, e como através desta educação, o indivíduo pode se desenvolver integralmente, buscando compreender seu universo através da identidade cultural, que inicialmente precisa do apoio dos pais para ter esse envolvimento com outras pessoas surdas.

“Quando a criança não tem contato com a língua brasileira de sinais desde nova, por não utilizar a mesma língua dos pais, fará com que ela receba menos estímulos lingüísticos no seu desenvolvimento” (BARBOSA, 2009 p. 410). A educação bilíngue vem enfrentando muitas barreiras, que vão sendo quebradas aos poucos, tanto pelo sujeito surdo, como pela aceitação da família, por uma educação de qualidade, valorizando a sua própria língua e respeitando a sua forma de aprender.

Ainda existe uma discriminação entre bilinguismo de elite, se tratando de um indivíduo que fala duas línguas orais, como a língua do seu país e uma língua internacional; a valorização do sujeito surdo como bilíngue é bem menos aceita e valorizada, sendo a sua língua considerada minoritária.

Mas a língua brasileira de sinais foi aceita como uma língua, na Lei 10.436 de 24 de abril de 2002

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema

linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Esta Lei foi um dos primeiros passos dados aqui no Brasil para o reconhecimento e valorização das pessoas surdas e principalmente do reconhecimento da sua língua a Língua Brasileira de Sinais, que traz com ela a possibilidade de aprendizagem igual ao dos sujeitos ouvintes, tornando o surdo uma pessoa que aprende diferente e não um deficiente.

A língua de sinais brasileira, assim como qualquer língua de sinais, é organizada espacialmente, de forma bastante complexa. O uso do espaço é uma característica fundamental nas línguas visual - espaciais e está presente em todos os níveis de análise. (PIZZIO, 2009, p.3)

A língua brasileira de sinais tem suas peculiaridades, ela tem configurações diferentes nas diversas cidades brasileiras, como também em outros países, existem 121 línguas de sinais catalogadas no banco de dados do Ethnologue, sendo que no Brasil existem duas línguas, aquelas utilizadas pelas comunidades surdas das zonas urbanas, que é a língua brasileira de sinais e a língua de sinais Kaapor Brasileira, sendo esta utilizada pela tribo indígena Urubu-kaapor, da Amazônia Pizzio (2010, p.5 e 6).

Quadros (2009), traz a informação que "a primeira surda a aprofundar seus estudos na língua brasileira de sinais é Ana Regina e Souza Campello, abrindo assim as portas para que outros também pudessem contribuir para os estudos desta língua que é tão importante".

E o estudo sobre a língua de Sinais Brasileira vem se aprofundando com o passar dos anos, e quanto mais se utiliza, mais aprimoramento linguístico é adquirido por quem dela faz uso, o sujeito surdo se identifica com esta língua, tendo grande facilidade de apropriar-se dela, assim como os ouvintes tem facilidade de apropriar-se da língua materna de seu país.

Infelizmente a maioria dos surdos não entra em contato com a língua de sinais ao nascer, privilégio dos surdos que tem pais surdos, com esta aquisição no tempo certo, diminui consideravelmente suas dificuldades em adquirir a língua oficial do seu país. Quadros define as línguas de sinais como:

(...) sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997 p.47).

O processo de aquisição da língua de sinais ocorre naturalmente, visto que está implícita esta linguagem ao sujeito surdo, mesmo que seja negada é a forma mais natural do sujeito adquirir o conhecimento tanto acadêmico, como nas atividades cotidianas, e a educação bilíngue só pode ser trabalhada a partir do momento em que se reconhece a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizado do sujeito surdo.

Há, na proposta bilíngue, uma falta de consenso com relação à aquisição da segunda língua. Alguns autores defendem a ideia de que a língua de sinais deve ser aprendida antes do português, devido à diferença estrutural das duas línguas e visando ao desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Outros defendem que as duas línguas devem ser aprendidas simultaneamente. Outros ainda defendem que se deve ensinar apenas a modalidade escrita de língua portuguesa, e não a oral. E, por fim, há aqueles que acreditam que se deve ensinar ao surdo ambas as modalidades do português, o ensino da oralidade podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita. Essas diferentes propostas são resultados das definições de surdo bilíngue. (SANTANA, 2007, p.166)

Quadros (2008 p.30), fala que se faz necessário ter um ambiente próprio e separado para que o aluno surdo possa adquirir a sua língua natural, depois desta aquisição inserir a segunda língua, caso não ocorra desta forma fica quase impossível para a criança surda adquirir a língua portuguesa. A aquisição da língua de sinais não irá garantir a aprendizagem da segunda língua, sendo assim, necessário criar novas formas e estratégias para ampliar esta aquisição da segunda língua.

Os pais ouvintes em sua maioria priorizam a aprendizagem da língua oral, eles não compreendem as particularidades do sujeito surdo, não conhecem sua cultura, acham que se o seu filho puder falar será considerado uma pessoa normal, Santana (2007), como fonoaudióloga, traz diversos relatos de famílias que fazem de tudo para transformar seu filho em uma criança que eles consideram “normal”, utilizando próteses auditivas, utilizando terapias para trabalhar a oralização e não se dispõem a aprender e a compreender o universo do filho, ou a aprender a falar a língua brasileira de sinais, julgam não ter paciência, acham muito difícil, fazendo desta forma com que o sujeito surdo só entre em contato com a sua língua quando ingressar no ambiente

escolar, gerando nele uma grande dificuldade, pois além de aprender a sua língua materna, terá que se deparar com uma educação que só se intitula bilíngue, mas na verdade é totalmente voltada para o oralismo.

O bilinguismo de língua de sinais e oral é a única forma de dotar o surdo de instrumentos que lhe permitam interagir cedo com seus pais, desenvolver suas habilidades cognitivas, adquirir conhecimento de mundo, aprimorar a interação com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o acultramento dentro de ambos os grupos sociais. Esse é o caminho para que o surdo tenha realmente linguagem. (FINAU, 2007, p.220)

Se os pais conseguissem compreender a importância de uma educação bilíngue na vida de seus filhos, entenderiam que é uma necessidade primordial na vida do sujeito surdo, sendo um direito dele, utilizar a língua de sinais que é um patrimônio da humanidade, que através dela é possível estar inserido nas culturas das comunidades surdas.

Não somente os pais precisam compreender, mas também a sociedade e a comunidade escolar, que continuamente vê o sujeito surdo como um “deficiente” e não o enxerga como um sujeito diferente, que possuem uma linguagem própria a língua de sinais, uma cultura que deve ser respeitada e não estigmatizadas pela anormalidade, não atingindo as expectativas impostas e desejadas por uma maioria de ouvintes.

Todo este processo de aceitação do sujeito surdo foi pensado na educação bilíngue, que é uma educação que ocorre em um processo de médio e longo prazo, onde o sujeito entrará em contato com os seus iguais, irá se sentir uma pessoa normal, que é capaz de aprender da mesma forma que os ouvintes, mas sendo respeitado na sua linguagem espaço-visual e não oprimido na linguagem oral-auditiva.

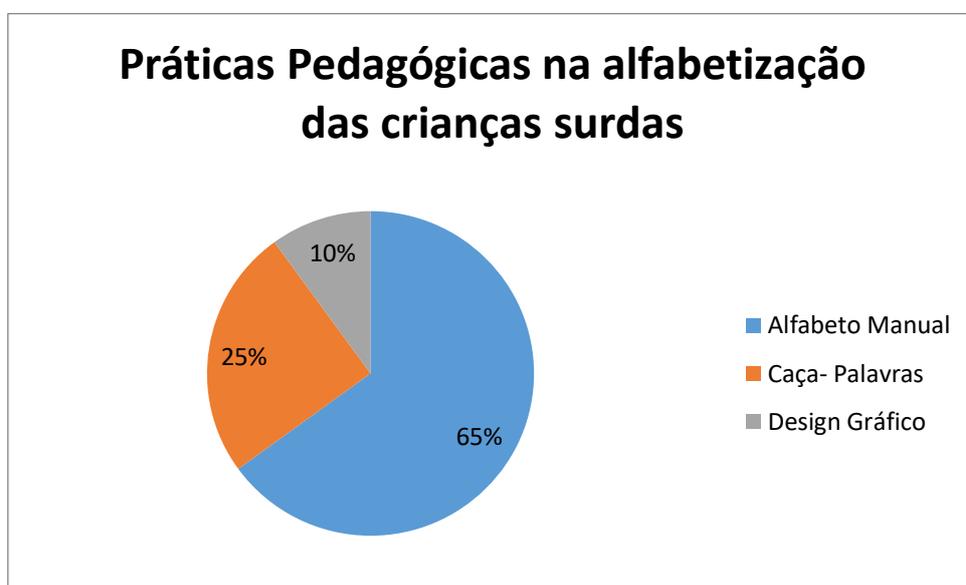
Com a perspectiva bilíngue, diversas são as possibilidades que contribuem para um melhor processo de ensino e aprendizagem e, como consequência, para uma construção de uma identidade surda. Esta perspectiva só pode ser alcançada, na medida em que os ambientes sejam pensados de forma a atender a concepção da língua de sinais, isto é, uma língua essencialmente gestual e visual, que assim requer um ambiente todo ele sinalizado, com a configuração de mão, além da escrita na língua portuguesa. (CARVALHO, 2010, p.81)

Esta é a educação que o sujeito surdo necessita e tem por direito, uma educação bilíngue de qualidade, onde são priorizadas as suas diferenças, como a sua

língua que é a língua brasileira de sinais, essencialmente gestual e visual e ter um processo de ensino e aprendizagem que tragam propostas visuais, valorizando sua forma de aprender, que não seja menos complexa, mas que tenham as formas corretas de se ensinar os mais variados conteúdos, permitindo que o sujeito surdo tenha as mesmas possibilidades de aprendizagem que o sujeito ouvinte.

No Gráfico 3, foi perguntado aos professores as práticas pedagógicas que são utilizadas na alfabetização das crianças surdas.

Gráfico 3: Práticas Pedagógicas na alfabetização das crianças surdas



Fonte: Da Própria Autora

Para os professores alfabetizadores o alfabeto manual é o mais utilizado como prática pedagógica, seguido pela caça-palavras e design gráfico, e que são instrumentos no processo de alfabetização dos surdos na aquisição da leitura e da escrita.

Acerca do alfabeto manual, Quadros (2004) explica que o uso de alfabeto manual, de apenas uma mão, de ambas as mãos com a mesma configuração ou com configuração diferente; uso de movimentos simétricos e alternados; exploração de pontos de articulação dentro do espaço de sinalização. A estimulação do movimento com as mãos com o alfabeto manual contribui tanto com a dimensão psicomotora quanto favorece o processo de aprendizagem das crianças surdas diante do bilinguismo.

De acordo com Brito (1995, p. 36), “A estrutura da Língua Brasileira de Sinais é constituída de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma sequencial ou simultânea”. Isso significa dizer que ela é mais que sinais representados graficamente, a Libras não pode ser reduzida a representações gráficas, ela é espaço-visual e sua representação vai além da apresentada na atividade selecionada.

Sobre caça-palavras, Vieira (2014) mostra que os professores de surdos das salas de recurso ainda utilizam esse tipo de atividade, pensando que podem auxiliar e proporcionar aprendizado aos estudantes ao se sobrepor de maneira gráfica as duas línguas, ou seja, utilizando alguns sinais em textos estruturados em Língua Portuguesa. É possível diante de jogos como caça-palavra ou quebra cabeça proporcionar o processo de aprendizagem das crianças surdas nas duas línguas, onde textos em português podem ser estruturados em libras.

Também pode ser utilizado material didático adaptado as necessidades das crianças surdas, como livros ilustrados, cartilhas em português e estruturado em libras, textos estruturados em libras, e que favorecerá muito o processo de aprendizagem das crianças surdas, na aquisição da leitura e escrita.

Diante disso, existem uma variedade de jogos, brincadeiras que podem contribuir para que a criança surda possa ter uma visão de mundo por meio do visual-espacial, como afirma Quadros (2004), podemos brincar, ler, sentir, perceber o mundo, aprender e ensinar por meio do visual, que organiza todos os olhares de forma não auditiva.

CONCLUSÃO

A grande indagação da pesquisa foi saber como acontece o processo de alfabetização da criança surda por meio da educação bilíngue na instituição pesquisada. Diante disso, buscou compreender por meio de teóricos, pesquisadores e especialistas acerca da Educação Especial, onde a criança surda está inserida, uma visão sobre a surdez, da diferenciação entre oralismo, comunicação total e bilinguismo, também foi refletido sobre a história da educação dos surdos no contexto geral e no Brasil e a alfabetização dos surdos enfocando a educação bilíngue na alfabetização das crianças surdas.

A educação que o sujeito surdo necessita e tem por direito, uma educação bilíngue de qualidade, onde são priorizadas as suas diferenças, como a sua língua que é a língua brasileira de sinais, essencialmente gestual e visual e ter um processo de ensino e aprendizagem que tragam propostas visuais, valorizando sua forma de aprender, que não seja menos complexa, mas que tenham as formas corretas de se ensinar os mais variados conteúdos, permitindo que o sujeito surdo tenha as mesmas possibilidades de aprendizagem que o sujeito ouvinte.

Assim esta dissertação se propôs a levantar o seguinte problema: De que forma ocorre a alfabetização das crianças surdas por meio do ensino bilíngue na Escola Municipal Doutor Natal Gonçalves Araújo – Pires do Rio – GO. Foi constatado na pesquisa que a alfabetização de crianças surdas ocorre pelo bilinguismo, onde a língua de sinais como a primeira língua e o português escrito como a segunda. Também foi evidenciado algumas práticas pedagógicas nesse processo como o alfabeto manual que contribui tanto com a dimensão psicomotora quanto favorece o processo de aprendizagem das crianças surdas diante do bilinguismo.

Também pode ser utilizado material didático adaptado as necessidades das crianças surdas, como livros ilustrados, cartilhas em português e estruturado em libras, textos estruturados em libras, e que favorecerá muito o processo de aprendizagem das crianças surdas, na aquisição da leitura e escrita.

Na pesquisa foi constatado que o bilinguismo prioriza o resgate do direito da pessoa surda para que possa ser ensinada em sua língua natural, que é a visual-espacial, não tendo necessidade de submeter-se aos padrões dos ouvintes, lutando sempre pelo reconhecimento e respeito a sua cultura. É função daqueles que estudam

sobre a educação dos surdos propagarem a importância desta educação para aqueles que desconhecem o assunto, mesmo que não se tornem especialista no assunto, precisam entender e respeitar as particularidades do sujeito surdo e seu modo de aprender.

No primeiro objetivo da pesquisa foi constatado que alfabetizar criança surda significa aprender a ler, escrever, decodificar letras, símbolos, para uma compreensão textual diante primeiro da língua de sinais que não precisa por uma intermediação da oralidade.

No segundo objetivo foi contemplado na pesquisa as principais práticas pedagógicas no processo de alfabetização de crianças surdas. As práticas pedagógicas como a língua de sinais, alfabeto manual, livros ilustrados, diversos jogos e brincadeiras que possam ampliar a visão espacial dessas crianças e contribuindo com o seu processo de alfabetização.

No terceiro objetivo, foi constatado uma das principais dificuldades no processo de alfabetização das crianças que é a formação de professores alfabetizadores em libras. Os professores entrevistados salientaram que a formação não é suficiente diante da complexidade da alfabetização de crianças surdas. Por isso, os professores da entrevista necessitam uma formação mais sólida e permanente no que se refere a língua de sinais, libras, e compreende o universo da comunidade surda

RECOMENDAÇÕES

A educação bilíngue surge na tentativa de poder equilibrar a educação dos surdos, sempre marcada por constantes fracassos, desde que foi imposto o oralismo, uma modalidade de educação para surdos que trabalha somente com a língua oral, deixando de lado as peculiaridades do sujeito surdo. A educação bilíngue é fundamental no processo de alfabetização das crianças surdas, tendo como língua materna e primeira a língua de sinais, onde a criança surda se comunica e fala por meio de sinais, gestos simbólicos, em uma realidade visual-espacial. Já a segunda língua que é própria do país, no caso o português, participará do processo da alfabetização das crianças a partir de seus textos estruturados em libras. Nesta perspectiva, a pesquisa deixará algumas recomendações relevantes.

1. Propor maior formação acadêmica continuada aos professores alfabetizadores em libras/português no decorrer do ano letivo, dando assim, subsídios a esses professores em sua prática pedagógica no atendimento as crianças surdas;
2. Nem todos os intérprete em libras são alfabetizadores, por isso, é necessário para esses profissionais uma capacitação para compreender o processo de aprendizagem dessas crianças surdas;
3. Recorrer as políticas linguísticas para solucionar as dificuldades na alfabetização de surdos em libras por meio do sistema SignWriting, que é um sistema ortográfico para a escrita e a leitura de qualquer língua de sinais como instrumento capaz de possibilitar às pessoas surdas e não surdas a aprendizagem da dimensão escrita da Libras.
4. Para o bom desenvolvimento do processo de alfabetização do surdo, destaque-se dois métodos pedagógicos: global e a analítica-sintética;
5. É necessário para atender mais crianças surdas um número maior de turmas para qualificar melhor os professores do ensino regular, bem como a aquisição

- de materiais pedagógicos para serem utilizados no processo de alfabetização desses alunos;
6. Que a libras sejam popularizadas para haver uma interação entre todos os professores, alunos, funcionários e a criança surda, todos devem apropriar-se da Língua Brasileira de Sinais, para facilitar a comunicação e principalmente a alfabetização deste indivíduo;
 7. Aproximar a família da escola com o intuito de um trabalho conjunto no atendimento das crianças surdas, e ambas sejam formadas na língua de sinais, para proporcionar maior qualidade de ensino dessas crianças;
 8. Dá mais condições aos professores alfabetizadores seja na questão estrutural de espaço físico, de material didático, de formação adequada, e de valorização desses profissionais;
 9. Fomentar a inclusão da tecnologia como storysign, que tem o objetivo de ajudar as crianças surdas na aquisição da leitura e escrita, e facilitando a interpretação gestual de livros estruturados em libras;
 10. É importante na alfabetização das crianças surdas algumas práticas pedagógicas como o alfabeto manual em libras, caça-palavras, quebra-cabeça, design gráfico que são instrumentos visual-espacial que contribuem na alfabetização no ensino bilíngue;
 11. Que o currículo, o PPP, e a proposta pedagógica na alfabetização de crianças surdas sejam claras e planejadas, e que os professores regentes, professores bilíngues (Libras/língua portuguesa) e professora do EAPE, trabalhem conjuntamente;
 12. Estabelecer atividades pedagógicas com alunos surdos e ouvintes, visando a melhorar a socialização, favorecendo o processo ensino-aprendizagem e a alfabetização dos alunos surdos na L1 e L

REFERÊNCIAS

ALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.*, **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. V.2. 207f. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

ALMEIDA, W. G., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

ARAÚJO, L. C. N. **Alfabetização e Letramento**. Rio de Janeiro: UVA-Illumno, (produção técnica e material didático). 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 01/11/2021.

_____. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa** Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARMO, A.A. **Deficiência Física: A sociedade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. 230p.

CARVALHO, N. S. **SURDEZ E BILINGUISMO: Perspectivas, Possibilidades e Práticas na Educação para Surdos**, Salvador, 2010.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, Bárbara. **Entenda os diferenciais da Educação Bilíngue**. Publicado em: out. /2019. Disponível em: <https://www.youbilingue.com.br/blog/diferenciais-da-educacao-bilingue/> Acesso em: 09/11/2021.

EIJI, H. (s/d). Congresso de Milão. Acesso em 16 fev. de 2019 em [twixar.me/ FMhn](http://twixar.me/FMhn). In: BARROS, Hellenvivan de Alcântara *et. al.* As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Research, Society and Development**, vol. 8, Núm. 8, Universidade Federal de Itajubá, Brasil, 2019.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto; CORTEZ, Mariana e BOGONI, Rosangela Marcilio. Considerações acerca da alfabetização e letramento de surdos: a teoria histórico-cultural como aporte teórico. In: **IV Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação/VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. 2017.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre. Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação Bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Paraná (Doutorado). Curitiba. 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

FINAU, R. **O processo de formação de interlíngua na aquisição de língua portuguesa por surdos e as categorias de tempo e aspecto**. In: SALLES, H. M. M. L. (org.). Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 159-190

FURTUOSO, Patrícia & GIRALDELLI, Taís Renata Maziero. In: **XVIII SEDU - Semana da Educação - I Congresso Internacional de Educação**. 2019.

GIAMELLARO, Cinthia Najla Fahl *et. al.* Relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. In: **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 123, p. 509-527, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7^o ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARMERS, J 7 BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KEZIO, Gérison Fernandes Lopes. Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. In: **Anais do I Colóquio Internacional de Letras – UFMA**. 2016.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014

KUBASKI Cristiane & MORAES, Violeta Porto. O Bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 2009.

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

LAKATOS, E.M. and MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. In: Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan. /Mar. 2022..

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: Acesso- 17 de Fev de 2022.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994

MOLINA, Karina Soledad Maldonado & VIEIRA, Cláudia Regina. Prática Pedagógica na Educação de Surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. Artigos. In: **Educação e Pesquisa**, vol.44, São Paulo, SP: Epub 03-Dez-2018.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro & SANDER, Ricardo Ernani. História da educação dos surdos no Brasil. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá. 2015.

MÜLLER, Janete Inês *et. al.* Educação Bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. In: **Letras em Revista**, vol. 2, núm. 21, pp. 1-15. Porto Alegre, Brasil. 2013.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Trabalho apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina. – Conteúdo Curricular - Florianópolis. 2006.

_____, **Teorias da educação e estudos surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. (Licenciatura em Letras-Libras) Monografia, Modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

_____. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. 2014. Disponível em: twixar.me/xyhn acesso em 02/11/2021.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

POKER, Rosimar Bortolini. Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. In: **Libras a Distância**. UNESP. 2002.

QUADROS, R. M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. In: **Textura**. Canoas n3 p.54, 2000.

_____,. **Idéias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____, **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e Pesquisa: Projetos para Mestrado e Doutorado**, São Paulo, Hacker Editores, 2001.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, M. F. C. LIMA, M. C. M. P. & ROSSI, T. R. F. **Surdez: diagnóstico audiológico**, in SILVA, I. R. et all (orgs.). Cidadania, Surdez e Linguagem. Desafios e Realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SENA, Fábio Souza de; CARVALHO, Lyedja Syméa Ferreira B.& MELO, Manoel Alves Tavares de. **Surdez: uma abordagem sobre a perspectiva oralista**. In: **V Congresso Nacional de Educação**. 2018.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

_____, Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva. In: **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE IX**, 2009, PUC/Pr. Anais. Curitiba: 2009.p. 3036-3047.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Michelly Rutte Ramos da & GRANDO, Roziane Keila. O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo. In: **REVELLI** v.9 n.2. Junho/2017. p. 110-127. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

SKLIAR, Carlos, **Educação & exclusão**: abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

_____, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. rev. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

SOUZA, Edilania Lopes. **Inclusive Education**: The challenges of the deaf children in the literacy process. 2019. 20 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Faculdade Educacional Participações S.A., Taubaté, 2019.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Sign Writing**: língua de sinais no papel e no computador. 2005. 330 fls. Tese (Doutorado em Informática na Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TURATO E. R. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde**: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Revista de Saúde Pública, 2005. Jun. 39(3):507-14.

VIEIRA, Regina Claudia. **Educação dos surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2011.

_____, **Bilinguismo e inclusão**: problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: *Martins Fontes*, 2007.

VITORINO, Anderson Francisco. **Educação bilíngue**: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos – Aracaju: Criação, 2020

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. London; New York: Routledge, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICES



APÊNDICE A - OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **Kátia Daiane de Oliveira Rosa** identidade 4385291. A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Tese, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 36 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FA-CULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Luciane Silva de Souza

-Profa. Dra. Luciane Silva de Souza Orientadora –FICS-

Kátia Daiane de Oliveira Rosa

- Mestranda-

Senhor(a):

Gestor (a) da Escola - Estado



APÊNDICE B – Questão aos Professores Alfabetizadores

- 1. O que significa alfabetizar criança surda?**
- 2. Dificuldades na Alfabetização de Crianças Surdas.**
- 3. Qual a importância do ensino bilíngue na alfabetização das crianças surdas?**
- 4. Práticas Pedagógicas na alfabetização das crianças surdas.**