

# **A relação entre a Libras e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos nas salas regulares bilíngues da rede municipal do Recife**

**Irany Cristina Gonçalves da Silva<sup>1</sup>**  
**Jaciara Maria do Nascimento Silva<sup>2</sup>**  
**Maria Goretti dos Santos Lima<sup>3</sup>**  
**Wilma Pastor de Andrade Sousa<sup>4</sup>**

## **Resumo**

A relação entre a Libras e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos em salas bilíngues no Brasil começa a ser objeto de estudo no momento em que a legislação garante a educação bilíngue para Surdos, educação esta que vem se tornando realidade e se constitui em um campo de pesquisa sobre a abordagem educacional do bilinguismo. Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar qual a relação entre a Libras e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos inseridos em salas regulares bilíngues nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas da rede municipal do Recife. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo. Para isso, realizamos sete observações em três salas regulares bilíngues e entrevistas com as docentes responsáveis por essas turmas. Os resultados apontam que as docentes utilizam a Libras como primeira língua e trabalham o Português escrito como segunda língua, atendendo à perspectiva bilíngue para Surdos, proporcionando aos estudantes um processo de ensino e aprendizagem significativo no trabalho com a primeira língua e levando em consideração o indivíduo na sua totalidade com respeito à cultura e identidade dos estudantes Surdos.

**Palavras-chave:** Libras. Bilinguismo. Ensino e aprendizagem. Estudantes Surdos.

## **1. INTRODUÇÃO**

Ao longo de anos, décadas e até mesmo séculos, os direitos da comunidade surda vêm sendo relegados. No presente trabalho, destacaremos o direito à educação de Surdos tendo a Língua de Sinais como língua de instrução. Vale ressaltar que, em Pernambuco, dos 8.796.448 sujeitos que participaram da coleta do censo do IBGE 2010 sobre pessoas com surdez, 14.217 relataram não

---

<sup>1</sup>Concluinte de pedagogia – Centro de Educação – UFPE – Pernambuco - Brasil. Iranysilva2011@hotmail.com

<sup>2</sup> Concluinte de pedagogia – Centro de Educação – UFPE – Pernambuco - Brasil. jmdon\_silva@hotmail.com

<sup>3</sup> Concluinte de pedagogia – Centro de Educação – UFPE – Pernambuco - Brasil. mariagorettidosantos@gmail.com

<sup>4</sup> Professora adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação – UFPE - Pernambuco- Brasil. wilmapastor@gmail.com

conseguir ouvir (surdez de níveis mais profundos) e 97.534 disseram ter grande dificuldade. Apenas com esses dados, temos uma população de 111.751 pessoas com algum tipo de surdez no estado de Pernambuco. Os dados apontam que, dessa população, 15.435 pessoas com grande dificuldade de ouvir são da capital (Recife), um número considerável para que possamos pensar quem é esse grupo que faz parte de uma minoria linguística.

Durante séculos, discute-se qual a melhor abordagem educacional para Surdos<sup>5</sup>. Foram e ainda são vivenciadas em todo o mundo as abordagens educacionais com base no Oralismo, na Comunicação Total e no Bilinguismo, as quais serão exploradas posteriormente neste trabalho.

Atualmente, no Brasil, a educação inclusiva, que possui um discurso teórico muito bem elaborado e hegemônico, vigora no sistema educacional. Segundo a Declaração de Salamanca (1994) e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), todos devem ter acesso a uma educação de qualidade. Essa educação deve ser proporcionada aos educandos com deficiência por meio do estudo em salas de aula comuns, a fim de promover uma sociedade mais inclusiva através do convívio de educandos com e sem deficiência na mesma sala de aula. No entanto, em relação aos Surdos, diversas pesquisas, como a de Fernandes (2006) e Strobel (2006), por exemplo, apontam o fracasso da educação inclusiva em atendimento a esse público.

A partir das observações e vivências nas disciplinas de Práticas e Políticas Pedagógicas (PPPs) e na de Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como nas experiências em salas de aula comuns como intérpretes educacionais acompanhando estudantes Surdos, surgiu o interesse em pesquisar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Por essa ser uma temática que aborda uma realidade vivenciada pela Comunidade Surda, mas que tem pouca visibilidade por parte da sociedade, faz-se necessário o aprofundamento acerca da temática, levando-se em consideração a legislação da área que dialoga com as ideias de salas bilíngues.

---

<sup>5</sup> Utilizaremos neste trabalho a palavra Surdo grafada com “S” para destacar a questão da identidade Surda. Autores como Woodward (1982) destacam que o termo Surdo grafado desta forma representa uma questão identitária.

Na possibilidade de realizar esta pesquisa, pensamos nos espaços existentes – as salas regulares bilíngues –, que, desde 2015, vêm sendo implantados em sete escolas da Rede Municipal do Recife em diferentes RPAs (Regiões Político Administrativas), a partir do Decreto Municipal 28.587. São salas que trabalham a Libras como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos: “Que metodologia de ensino está sendo adotada pelos professores das salas regulares bilíngues dos anos iniciais do Ensino Fundamental?”, “Quais são os momentos de uso da Libras no processo de ensino e aprendizagem?”, “De que maneira os estudantes Surdos se apropriam da Libras durante as atividades escolares?”.

Levando-se em consideração tais indagações, levantamos a hipótese de que, por se tratar de um espaço planejado para o ensino de estudantes Surdos que têm como primeira língua a Libras, a aprendizagem dessas pessoas ocorrerá com mais fluidez e de forma significativa, visto que todas as atividades escolares são elaboradas e vivenciadas no contexto da educação bilíngue.

Nessa direção, este estudo tem como objetivo geral investigar qual a relação entre a Libras e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos inseridos em salas regulares bilíngues nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal do Recife. Como objetivos específicos, buscaremos: 1) identificar os momentos de uso da Libras nas salas regulares bilíngues; 2) descrever as atividades escolares que envolvem a Libras; e 3) descrever as estratégias didático-metodológicas utilizadas nas salas regulares bilíngues.

O marco teórico, apresentado a seguir, trata, inicialmente, de uma breve discussão sobre a Língua de Sinais. Depois, aborda o processo de ensino e aprendizado de Surdos. Por fim, traz uma reflexão sobre a Educação Bilíngue x Educação Inclusiva.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Breve discussão sobre a Língua de Sinais**

Grande parte da Comunidade Surda brasileira faz uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Segundo Goldfeld (1997), a Libras sofreu grande

influência da Língua de Sinais Francesa por meio do educador francês E. Huet, que veio ao Brasil no ano de 1855, a pedido de Dom Pedro II, para ensinar a duas crianças Surdas da nobreza. Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Entretanto, segundo Guarinello (2007) e Strobel (2009), no ano de 1880, na cidade de Milão, na Itália, ocorreu o II Congresso Internacional de Educação dos Surdos, que teve como objetivo discutir e votar a melhor abordagem educacional para Surdos em todo o mundo. Vale ressaltar que os educadores Surdos não tiveram direito a voto. A partir dessa data, as Línguas de Sinais foram proibidas oficialmente no processo educacional, ficando estabelecida a abordagem do Oralismo, que será discutida posteriormente neste estudo.

Apesar da proibição das Línguas de Sinais, elas nunca deixaram de ser utilizadas pelos Surdos, o que possibilitou o desenvolvimento e a disseminação dessas línguas. Posteriormente, na década 1960, surgiram estudos que deram respaldo ao reconhecimento e status linguístico das Línguas de Sinais no mundo. Esses estudos foram iniciados por Stokoe, um linguista americano.

No mundo, há diversas Línguas de Sinais, como a Língua de Sinais Francesa (LSF), a Língua de Sinais Americana (ASL), a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que são utilizadas como meio de comunicação entre Surdos (GESSER, 2009). Essas Línguas de Sinais se diferem a depender do país a que pertencem. Elas possuem uma gramática própria composta por fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática; além disso, existe variação linguística, assim como acontece com as línguas orais (QUADROS, 2003).

Ferreira Brito iniciou, na década de 1980, no Brasil, os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, em busca do reconhecimento linguístico, mas todo esse respaldo teórico não foi suficiente em nosso país para que os Surdos tivessem reconhecida a sua língua. Foi necessária a criação de leis específicas que garantissem esse direito. Surgiram, então, diversas leis e decretos de âmbito municipal e estadual como, por exemplo, a Lei 11.686/99 do estado de Pernambuco, que reconheceu a Libras como meio de comunicação e língua oficial no ensino de Surdos na rede estadual, bem como o reconhecimento linguístico. Na cidade do Recife, esse reconhecimento se deu a partir da Lei 16.918/03. Essas duas leis ainda detalham outros direitos referentes aos Surdos

e deveres das respectivas instâncias, mas vamos nos ater à questão do reconhecimento da língua nesta sessão. Como podemos observar, elas antecederam a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que diz:

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 linguístico 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.

Essa Lei, regulamentada pelo Decreto 5.626 em 22 de dezembro de 2005, foi um ganho para a Comunidade Surda Brasileira, pois, a partir desses documentos, a Libras pôde ser garantida como meio de comunicação em diversas áreas como saúde, lazer, esportes e comunicação. No campo educacional, esse Decreto passa a ser um marco, pois assegura, pela primeira vez, no âmbito nacional uma proposta de educação bilíngue para Surdos, sendo a Libras (L1) e o Português (L2) (BRASIL, 2005).

Também merece destaque no campo educacional uma das mais recentes conquistas da Comunidade Surda do nosso país, o PNE 2014/2024 (Plano Nacional de Educação), após ser sancionada a Lei 13.005/14, que garante, em sua meta 4, estratégia 4.7, a oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues para estudantes Surdos e com deficiência auditiva. Essa conquista da Comunidade Surda Brasileira também foi contemplada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu artigo 28, inciso IV, que trata da oferta da educação bilíngue para Surdos.

Muitos foram os ganhos, um tanto tardio, mas que são frutos de lutas incansáveis das Comunidades Surdas no mundo para que as Línguas de Sinais atingissem o *status* de línguas. O reconhecimento das Línguas de Sinais se traduz em inúmeros significados, um dos exemplos seria a afirmação de normalidade do Surdo. Segundo Pereira (2011, p. 47), “A língua de sinais anula a deficiência linguística, consequência da surdez, e permite que os Surdos se constituam membros de uma comunidade linguística minoritária diferente, e não como um desvio da normalidade.” A esse respeito, Skliar ressalta:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativas de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2015, p. 7).

Embora já se tenha avançado bastante e já se tenha alcançado o reconhecimento da Língua de Sinais, pesquisas mostram que só recentemente é que a modalidade bilíngue vem sendo adotada na educação de Surdos em nosso país. Embora a Libras seja reconhecida em Pernambuco como língua há mais de 15 anos, apenas recentemente, em 12 de fevereiro de 2015, foi publicado o decreto do município de Recife (28.587) que instituiu as salas regulares bilíngues para Surdos na rede municipal.

As principais abordagens educacionais para Surdos serão apresentadas na sessão seguinte, para que possamos compreender as implicações delas no processo de ensino e aprendizado desses sujeitos.

## **2.2 O processo de ensino e aprendizagem de Surdos**

A aprendizagem acontece em todo tempo, em todo o lugar e em todas as fases da vida, independente de condição social, familiar ou física. Ela é possível a todos os sujeitos em construção, mesmo quando estes encontram barreiras para a aquisição do conhecimento. Em crianças ouvintes, a aprendizagem acontece, principalmente, por meio dos canais oral e auditivo e, nas crianças Surdas, acontece, primordialmente, por meio do canal visuoespacial (MARCHESI, 2004).

Os sujeitos Surdos também aprendem e se desenvolvem de forma gradativa, contudo vivenciam certas limitações no processo educacional em relação aos sujeitos ouvintes, dentre elas: a falta de um professor ouvinte que domine a Libras, a dificuldade de encontrar pares para interagir, a ausência de professor Surdo como referencial, a inexistência ou ineficiência de uma metodologia e um currículo pensados de modo a contemplar a sua singularidade linguística.

Segundo Marchesi (2004), quando o adulto e a criança são competentes na mesma língua, nesse caso, a Língua de Sinais, as possibilidades de uma

comunicação fluida e uma conversa satisfatória são as mesmas que as existentes entre adultos e crianças ouvintes.

Nesse contexto, de acordo com Goldfeld (1997), se a relação interpessoal não acontece na aprendizagem, a aquisição do conhecimento se tornará um processo difícil. Em relação à pessoa Surda, a comunicação se dá no contato com o outro, na observação de todo o espaço e na utilização dos sinais. Assim, orienta-se que o professor contemple a perspectiva da aprendizagem visando às situações reais, levando em consideração que cada sujeito deve exercitar suas habilidades individuais e sua criatividade. Para isso, necessário se faz que seja escolhida uma abordagem educacional que possibilite a cada sujeito uma aprendizagem acessível e significativa.

Historicamente, muitas foram as abordagens educacionais surgidas ao longo dos anos na educação de Surdos em todo o mundo. Destacamos, dentre elas, três: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Essas três abordagens tornaram-se uma prática constante na vida dos Surdos. Claro que essa escolha não era feita por eles, os maiores interessados, mas sim pela sociedade ouvinte que ditava as regras do que lhe parecia favorável. Essas abordagens tiveram seu destaque em épocas diferentes, na tentativa de se buscar soluções para a comunicação dos Surdos.

Durante muito tempo, os Surdos foram considerados pessoas castigadas, enfeitiçadas, resultados da ira dos deuses, incômodos, seres inválidos e até criaturas privilegiadas enviadas dos deuses, como escreveu Strobel (2009). Essas pessoas não eram educadas senão quando para garantir alguma herança ou privilégio social, principalmente se fossem filhos de famílias nobres.

A cobrança pelo falar fez com que muitos acreditassem que o Oralismo, cujo objetivo era a integração do Surdo na comunidade de ouvintes, daria condições a ele de desenvolver a língua oral, principalmente porque poderia aproveitar os resíduos auditivos que a maioria dos Surdos tem (SANTANA 2007; GOLDFELD, 1997). Essa abordagem teve destaque na sociedade até meados de 1960, quando era imposta a condição de ouvir para falar, era uma abordagem que não considerava o Surdo na sua totalidade.

Os Surdos eram submetidos a verdadeiras privações sociais, emocionais e psicológicas, uma vez que só pela fala oral é que eles poderiam se tornar

cidadãos em uma sociedade de ouvintes. A fala oral era vista como a única forma de comunicação do Surdo, e, por isso, não era levada em consideração a Língua de Sinais no processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes Surdos apenas recebiam tratamento para desenvolver a oralização pura, sem uso de sinais. Os estudiosos dessa abordagem diziam que os gestos atrapalhavam, deixavam os Surdos preguiçosos para pensar, a aquisição da linguagem oral deveria ser trabalhada sem uso de nenhum gesto (SANTANA, 2007; STROBEL, 2009).

Em 1968, Dorothy Schifflet, uma professora e mãe de Surdo, utilizou um método que une Língua de Sinais, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual, dando origem à Abordagem Total. No ano de 1970, essa abordagem recebeu o nome de Comunicação Total, abordagem educacional que teve repercussão em várias partes do mundo, porque educadores e Surdos estavam insatisfeitos com a abordagem Oralista. A Comunicação Total,

defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, seja a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com a pessoa surda. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). (GOLDFELD, 1997, p. 40).

Essa abordagem permite fazer o uso tanto da fala oral, como dos sinais, desenhos e mímica, tendo como principal preocupação os processos comunicativos entre Surdos e Surdos e entre Surdos e ouvintes.

No final dos anos de 1970, surge o Bilinguismo, abordagem educacional na qual os Surdos têm acesso a duas línguas: a Língua de Sinais, como primeira língua (L1), e a língua oficial do seu país, como segunda língua (L2). Segundo Goldfeld (1997), a Língua de Sinais é a única língua que o Surdo pode dominar plenamente e que serve para todas as necessidades de comunicação e cognição.

O direito de se ter essa abordagem no processo de aprendizagem se deu a partir das reivindicações dos Surdos pelo direito à Língua de Sinais. De acordo com Quadros (1997), Müller e Karnopp (2015), o Bilinguismo é a abordagem que se apresenta como a mais viável, pois torna acessíveis as duas línguas na escola, principalmente quando os Surdos, filhos de pais ouvintes, que não têm acesso à Língua de Sinais logo que nascem, somam mais de 90% da população surda, como afirmam Quadros e Cruz (2011).

O Bilinguismo valoriza o Surdo na sua totalidade, como ser pensante, falante de sua língua, pois, se ele tiver acesso à Língua de Sinais na sua base educacional, poderá ter autonomia para escolher qual caminho seguir. A abordagem bilíngue para Surdos apresenta o respeito às singularidades dos indivíduos Surdos e trata a surdez como preocupação de “entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar e agir” (GOLDFELD, 2002, p.43).

Nessa perspectiva, junto à Língua de Sinais, o visual é de grande relevância se trabalhado nessas salas de aula, como corrobora Quadros:

As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem com base visual e por isso têm características que podem ser inteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. (QUADROS, 2003, p. 86).

A aprendizagem acontece todo tempo e a todo o momento, e cabe ao professor atentar para os tipos de materiais que estão sendo trabalhados. A experiência visual pode acontecer em todo tipo de gênero, independente da intenção em que foi criado. Em um conto infantil, por exemplo, a criança pode perceber que as imagens representam o que está sendo lido.

Trabalhar com as imagens e a Língua de Sinais, que é também visual, poderá criar possibilidades para que o estudante Surdo produza resultados, que acontecem em diferentes “tipos de materiais que estão circulando socialmente pelas agências de letramento, que são as famílias, a igreja e a escola”. (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2010, p.36).

Essa perspectiva vem sendo apresentada pela abordagem Bilíngue como trataremos a seguir.

### **2.3 Educação Inclusiva X Educação Bilíngue**

A educação inclusiva começa a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca em 1994. Esse documento introduz conceitos e objetivos dessa educação, e a indica como caminho para uma sociedade inclusiva, quando defende que:

[...] Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isso levou ao conceito

de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (BRASIL, 1994).

Esse documento é considerado basilar, entre outros, na discussão acerca da educação inclusiva no mundo. Como papel dessa educação, ele ainda aborda que a diversidade, dentre as características e necessidades que cada criança possui, deve ser levada em consideração pelos sistemas e programas educacionais. Além desse documento, ainda fazem referências à educação de pessoas com deficiência a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, e a Lei de Diretrizes e Base de 1996. Ambas falam da educação dessas pessoas na rede regular de ensino. Outro documento referência é *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, lançado no Brasil em 2008, que, ao se referir à educação inclusiva, diz em suas primeiras linhas:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL, 2008).

Esse discurso se segue em diversos outros documentos que defendem que as pessoas com e sem deficiência estudem nas salas comuns em escolas inclusivas. Nos diversos textos norteadores da chamada educação inclusiva, essa inclusão é a que vem garantir a qualidade e o sucesso educacional dessas pessoas.

No entanto, quando tratamos acerca do processo de inclusão de estudantes Surdos em salas de aula comuns, não temos garantidas as ferramentas necessárias para tal inclusão, o que, em sua maioria, ocasiona o fracasso. Skliar (2015) já fazia uma forte crítica a esse processo quando falava que culpabilizar os educandos Surdos, os educadores ouvintes e as limitações dos métodos de ensino é evitar denunciar o fracasso da escola como instituição, das políticas educacionais e do Estado como responsáveis.

De acordo com Quadros (2003), a inclusão de “todos” tem interesses políticos que buscam uma homogeneidade, e a consequência é o fracasso escolar de pessoas silenciadas e oprimidas. Ainda segundo a autora:

Nas propostas de inclusão, se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. (QUADROS, 2003, p. 87).

Nesse contexto, a inclusão educacional como está posta não corresponde ao seu objetivo que é o de garantir a inserção total do sujeito. Os documentos anteriormente citados apontam as peculiaridades com relação às necessidades educacionais dos Surdos. A Declaração de Salamanca discorre sobre a importância da “língua de signos” e que, por isso, os Surdos devem ter acesso à educação por meio da Língua de Sinais de seu país.

Já a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) fala da educação Bilíngue, porém, dentro de salas de aula comum, com o ensino das duas línguas, a Libras como L1 e o Português como L2, e diz da presença do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula. Essa orientação, por vezes, é mal interpretada.

Nesse sentido, segundo Lacerda (2006), não é apenas a presença do tradutor/intérprete que vai garantir a educação de qualidade dos Surdos. Os professores e demais profissionais do ambiente escolar devem estar capacitados para trabalhar com pessoas com surdez e, para isso, devem ter um conhecimento mínimo da Língua de Sinais. O quadro de funcionários deve também conter um Surdo adulto que sirva de referência para questões de identidade. Além disso, precisam conviver com seus pares e ter o currículo e a metodologia de ensino adequados. Lacerda (2000) também afirma que vários desses aspectos não são atendidos pelas escolas regulares e, em decorrência disso, os Surdos não têm respeitada a sua condição sociolinguística.

Para sanar o fracasso gerado pela inclusão na educação de Surdos, a Comunidade Surda tenta ser ouvida e atendida em seu direito, garantido por lei, ao acesso à educação bilíngue. Segundo Quadros (2006), Pereira (2011) e

Müller e Karnopp (2015), a educação bilíngue para Surdos não significa apenas a presença de duas ou mais línguas no ambiente educacional, é necessário que se garanta um ambiente bilíngue.

Nessa direção, o Bilinguismo vem sendo apontado por pesquisas como a proposta educacional mais adequada e eficaz para estudantes Surdos, pois leva em consideração a Língua de Sinais como língua natural desses sujeitos (QUADROS, 1997) e (MÜLLER; KARNOPP, 2015).

O Decreto 5.626/05, em seu capítulo VI, artigo 22, refere-se à educação de Surdos dizendo:

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 - 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.

§ 1º 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. (BRASIL, 2005) (**Grifo nosso**).

Outro documento de grande relevância para se assegurar o direito a uma educação bilíngue para Surdo, como referenciado, é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13. 005 de 25 de junho de 2014. A meta 4, em sua estratégia 4.7, trata acerca da garantia da oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2014).

Apesar de constar em documentos nacionais norteadores para a educação, a abordagem bilíngue ainda não é realidade em muitas instituições educacionais do nosso país. Na cidade do Recife, em Pernambuco, como citado anteriormente, apenas recentemente foram regulamentadas salas regulares bilíngues em sete escolas-polos. O Decreto Municipal 28.587 de 12 de fevereiro de 2015 diz, em seu artigo 1º, parágrafo 3º, que as salas estão para atender às

etapas da Educação Infantil, Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva bilíngue. O decreto diz em seu artigo 2º, no parágrafo 1º:

A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos. (RECIFE, 2015).

A Comunidade Surda luta pela legalização da abordagem educacional bilíngue para vê-la na prática, e os movimentos sociais dessa comunidade vêm cobrando esse direito. Müller e Karnopp (2015) afirmam que,

[...] frente a conquistas políticas de âmbito nacional, estadual e municipal, avanços podem ser observados; porém, o cotidiano escolar é desafiador, incluindo falta de recursos humanos qualificados, de estrutura física, de apoio tecnológico, de reflexões pedagógicas, de condições de permanência dos alunos nas instituições; isso sem contar os problemas sociais que também atravessam o dia a dia de educandos e educadores. Portanto, uma proposta educacional bilíngue não se caracteriza como uma inovação ou uma “tábua de salvação”; mas como uma proposta consistente, principalmente para uma melhor possibilidade de acesso à educação. (MÜLLER e KARNOPP, 2015).

Por essa possibilidade de acesso, o presente trabalho vem analisar a relação entre a Língua de Sinais e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos nas salas regulares bilíngues da rede municipal de Recife, buscando contribuir na discussão acerca dessa abordagem educacional.

### **3. METODOLOGIA**

Em resposta aos nossos questionamentos, bem como ao objetivo central desta pesquisa, que foi de investigar qual a relação entre a Libras e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos inseridos em salas regulares bilíngues dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo.

A pesquisa foi desenvolvida em três salas regulares bilíngues para Surdos em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade do Recife – PE, uma localizada no bairro do Derby e a outra no bairro de Boa Viagem. Ressaltamos que, na proposta dessas salas, não consta a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras, visto que o professor regente deve ser fluente na Língua de Sinais conforme artigo 4º, parágrafo 1º do Decreto 28. 587/15, possibilitando uma

comunicação direta com seus estudantes Surdos. Por esse motivo, o tradutor e intérprete de Libras não foi sujeito de nossa pesquisa.

Participaram desse estudo três professoras ouvintes de salas regulares bilíngues para Surdos, das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como seus respectivos estudantes.

Por questões éticas, nomearemos os participantes da seguinte forma:

<b>Escolas</b>	<b>Salas</b>	<b>Professoras</b>
A	B1	PB1
B	B2 e B3	PB2 e PB3

Ressaltamos que as salas B1 e B2 atendem aos 1º, 2º e 3º Anos e a sala B3 ao 4º e 5º Anos.

Realizamos a coleta de dados em dois momentos: no primeiro momento, foram realizadas três observações na sala “B1”, da escola “A”, três na sala “B2” e uma na sala “B3”, ambas da escola “B”. As observações foram realizadas a partir das disponibilidades das professoras e registradas em um diário etnográfico.

No segundo momento, fizemos uma entrevista semiestruturada com as professoras de forma individual, as quais foram registradas por meio de gravação de áudio em aparelho celular, apenas PB1 optou por não gravar.

Segundo Lüdke e André (1986), as observações permitem um contato mais direto do pesquisador com o fenômeno estudado e aproximação com a perspectiva dos sujeitos em foco. Acerca da entrevista, os autores ainda afirmam que é possível criar um clima de interação, capaz de estimular e possibilitar aceitação mútua, entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, principalmente nas entrevistas semiestruturadas, o que dá margem para que o assunto discorra de maneira evidente e autêntica. Por esses motivos, optamos por tais instrumentos.

Quanto às pesquisadoras, salientamos que, das três, duas precisaram formar dupla, pois uma delas não tinha domínio da Libras. Essa dupla realizou a coleta na escola B localizada no bairro do Derby. A terceira pesquisadora é fluente em Libras e realizou sozinha a coleta na escola A localizada no bairro de Boa Viagem.

Para analisar os dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2004), a qual serve para organizar os dados, tendo como objetivo representar a informação para sua consulta, segundo categorias construídas com base na exploração dos dados e referenciais teóricos adotados pelas pesquisadoras.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão, trataremos inicialmente do perfil das professoras e das salas participantes, em seguida apresentaremos as observações realizadas nas salas de aula e as entrevistas com as docentes, e, por fim, teceremos nossos pontos de observação em breves discussões à luz do nosso marco teórico.

No quadro a seguir, abordaremos a formação das professoras, tempo de atuação na docência, na educação de Surdos, na educação bilíngue e na escola em que trabalham atualmente.

**Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa.**

Participantes	Formação	Tempo de atuação como docente	Tempo de atuação na educação de Surdos	Tempo de atuação na sala regular bilíngue (Decreto 28. 587)	Tempo de atuação na escola, Campo da pesquisa	Nível da Libras
PB1	Letras. Pós-Graduação em Educação Especial.	14 anos	7 anos	1 ano	1 ano	Intermediário
PB2	Pedagogia. Pós-Graduação em Administração Escolar e em Educação Especial.	30 anos	30 anos	1 ano	25 anos	Avançado
PB3	Fonoaudiologia e Pedagogia. Pós-Graduação em Educação Especial.	21 anos	21 anos	1 ano	21 anos	Avançado

Fonte: Irany Silva, Jaciara Silva, Maria Lima e Wilma Souza (2016).

De acordo com o Quadro 1, nenhuma das participantes tem o curso de Letras/Libras, nem especialização em Libras. Entretanto todas as docentes

possuem formação exigida legalmente para atuação nas salas regulares bilíngues, conforme determinam os Decretos 5. 626 (Federal) e 28. 587 (Municipal).

Embora as três participantes deste estudo tenham especialização em Educação Especial, segundo relato de PB3, o curso não abordou questões relacionadas à especificidade educacional do indivíduo Surdo. Diferentemente dessa abordagem, atualmente já contamos com diversos cursos de especialização na área de Educação de Surdos, o que possibilita aos profissionais envolvidos com esse público maior aprofundamento nas especificidades de que esses sujeitos necessitam.

É importante ressaltar que todas as participantes têm experiência na educação de Surdos. Entendemos isso ser um fator positivo no trabalho desenvolvido nas salas regulares bilíngues, com relação ao conhecimento acerca da Identidade e Cultura Surdas, elementos de grande importância nas salas bilíngues para Surdos, como afirma Goldfeld (2002).

Quanto ao nível de Libras das professoras, apenas PB2 e PB3 atende ao que está disposto no Decreto 28. 587 no artigo 4º, parágrafo 1º, que exige o domínio da Libras por parte dos professores.

O Quadro 2 apresentará as características das salas observadas, detalhando o nível de ensino, quantidade de estudantes matriculados, bem como a quantidade dos que frequentaram as salas durante o processo de coleta de dados nas sete observações realizadas no período de 9 de setembro a 6 de outubro de 2016, o perfil da turma e a condição sensorial dos pais.

**Quadro 2 – Perfil das salas e dos estudantes participantes da pesquisa.**

<b>Salas</b>	<b>Anos</b>	<b>Estudantes matriculados</b>	<b>Estudantes presentes</b>	<b>Perfil da turma</b>	<b>Condição sensorial dos pais</b>
B1	1º, 2º e 3º.	7	Dias: 21, 28 de setembro 1 estudante  6 de outubro 2 estudantes	Uma estudante com surdez e com I.C. <sup>6</sup> não usuária da Libras, 9 anos. Um estudante com surdez e com I.C. no processo de aquisição da Libras, 8 anos.	Ouvintes

<sup>6</sup> Implante coclear, “tecnologia que pretende suprir as deficiências da prótese auditiva.” (SANTANA, 2007, p.134)

B2	1º, 2º e 3º.	5	Dias: 09, 19 e 20 de setembro 3 estudantes.	Um estudante com surdez e "perda de memória". Três estudantes com surdez e deficiência intelectual. Uma estudante com surdez. Todos estão no processo de aquisição da Libras, com idades entre 16 e 42 anos.	Ouvintes
B3	4º e 5º.	7	Dia: 16 de setembro 7 estudantes.	Uma estudante ouvinte que tem uma lesão neurológica e, por esse motivo, não utiliza a fala oral, apenas a Libras. Uma estudante com surdez, deficiência visual e intelectual. Uma estudante com surdez e deficiência intelectual. Um estudante com surdez, oralizado e com domínio da Libras. Três estudantes com surdez e com domínio da Libras, com idades entre 12 e 31 anos.	Ouvintes

Fonte: Irany Silva, Jaciara Silva, Maria Lima e Wilma Souza (2016).

Conforme aparece no Quadro 2, o quantitativo de estudantes matriculados nas salas regulares bilíngues ainda é muito pequeno se compararmos com o número de pessoas Surdas em Recife, já que, de acordo com o censo do IBGE de 2010, existem cerca de 15.435 pessoas com algum tipo de surdez em nossa cidade. Além do baixo número de estudantes matriculados, pudemos constatar, por meio das observações feitas nas salas de aula, que alguns estudantes não são assíduos.

Constatamos, na turma B1, que apenas dois estudantes frequentaram a sala de aula, ambos com implante coclear, mas percebemos metodologias diferentes. PB1 trabalhou numa perspectiva bilíngue com o estudante que tem I.C, usando a Libras como L1 e o Português escrito como L2; já com a estudante que tem I.C, ela usa apenas o Português na modalidade escrita e oral, metodologia que não condiz com o bilinguismo.

É perceptível entre os estudantes Surdos da sala B2 que também apresentam múltiplas deficiências, como perda de memória e deficiência intelectual, que o processo de aquisição do conhecimento se dá de forma mais lenta se comparado aos estudantes que apresentam apenas a surdez, conforme relato de PB2 em entrevista, na qual afirmou que a aprendizagem desses

estudantes com múltiplas deficiências requer uma metodologia diferenciada, mais individualizada, por se tratar de estudantes que apresentam necessidades específicas. No entanto as leis em vigor não mencionam o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com múltiplas deficiências em salas regulares bilíngues para Surdos, exceto quando mencionam as salas de recursos multifuncionais, a exemplo do artigo 28º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Por fim, destacamos no Quadro 2 a condição sensorial dos pais dos estudantes. Segundo entrevista com as professoras, todos os pais são ouvintes e não têm o domínio da Libras na comunicação com seus filhos, deixando assim, sob a responsabilidade da escola, o processo de aquisição da Libras pelos estudantes Surdos. Quadros e Cruz (2011) afirmam que apenas 5% da população surda no Brasil têm acesso à Língua Brasileira de Sinais no processo de aquisição da linguagem. Os filhos Surdos de pais ouvintes normalmente não conhecem a Língua Brasileira de Sinais, por esse motivo as crianças Surdas iniciam tardiamente, na escola, o processo de aquisição dessa língua.

A seguir, apresentaremos as observações realizadas pontuando os objetivos específicos da pesquisa. No Quadro 3, identificaremos os momentos de uso da Libras.

**Quadro 3 – Momentos de uso da Libras.**

Observações	Sala B1			Sala B2			Sala B3
	Dia/mês			Dia/mês			Dia/mês
	21/09	28/09	06/10	09/09	19/09	20/09	16/09
Acolhida				X	X	X	X
Momento inicial da aula				X	X	X	X
Atividades didáticas	X	X	X	X	X	X	X
Fechamento da aula				X	X	X	X
Despedida				X	X	X	X
Atividades extraclasse				X	X	X	X

Fonte: Irany Silva, Jaciara Silva, Maria Lima e Wilma Souza (2016).

Com base no quadro 3, pudemos observar que PB1 fez uso da Língua de Sinais apenas nas atividades didáticas, desperdiçando momentos como extraclasse, acolhida, fechamento da aula e despedida. Como citado nas entrevistas pelas professoras, a escola é o lugar de contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras); por esse motivo, o momento deve ser aproveitado ao máximo, o que não ocorre na escola A. Acreditamos que isso se dá pela falta de fluência na Libras por parte da docente PB1. Segundo Quadros e Cruz (2011), o processo de aquisição da Libras pelas crianças Surdas deve ser acompanhado por profissionais especializados oportunizando melhores condições de acesso à Libras.

Na sala B2, destacamos os momentos iniciais das aulas em que PB2 trabalhou continuamente com a Libras. Podemos citar um desses momentos: através de um calendário, ela fez um resgate do que ocorreu no dia anterior, situou o hoje (o dia da semana, se algo especial já havia acontecido), e fez uma projeção para o dia seguinte a partir do cotidiano dos estudantes. Ao trabalhar dessa forma, PB2 atende ao que estabelece o Decreto 28. 587/15, que, em seu artigo 5º, inciso XII, orienta “a promoção da capacidade de interpretação da realidade.”.

Já na sala B3, salientamos o uso da Libras no momento de acolhida dos estudantes, quando os alunos junto com PB3 conversaram acerca da morte do ator Domingos Montanhês, fato que repercutiu nas mídias e redes sociais. Os estudantes narravam, indagavam e argumentavam sobre o ocorrido, sempre utilizando a Libras. Segundo Marchesi (2004), quando o adulto e a criança são competentes na mesma língua – nesse caso a Libras –, as possibilidades de uma comunicação fluida e uma conversa satisfatória são as mesmas que as existentes entre adultos e crianças ouvintes.

Na escola B, diferentemente da escola A, a Libras circula não só nas salas de aula, mas também nos ambientes externos junto à comunidade escolar, assim, é respeitada a singularidade linguística dos estudantes Surdos. Um fato que ilustra bem isso se deu quando um estudante Surdo tirou a camisa no pátio, ao perceber que ela estava vestida pelo avesso, e logo foi orientado (em Libras) por um professor, que não era o seu, que tal procedimento deveria ser realizado no banheiro. Essa ação contempla o que norteia o Decreto Municipal 28. 587/15,

no artigo 5º, inciso XIV, que dispõe da problematização das ações cotidianas visando à transformação na sociedade.

Com relação ao uso da Libras nas salas regulares bilíngues, o mesmo Decreto Municipal ainda afirma no artigo 2º, parágrafo 1º, que a Libras será utilizada como primeira língua, língua de instrução, e ofertada como componente curricular. Com base nisso e como nos aponta o Quadro 3, percebemos que PB2 e PB3 atendem a essa proposta bilíngue, diferentemente de PB1, que utiliza a Libras apenas nas atividades didáticas como apoio e não como língua de instrução, o que pode ser justificado pelo não domínio da Libras pela docente, como citado anteriormente.

Em entrevistas às docentes, ao indagarmos sobre o que entendem por educação bilíngue para Surdos, obtivemos as seguintes respostas:

PB1, *“É a educação que tem a Libras como primeira língua natural e o Português como segunda língua.”*

PB2, *“É que ele tem a Língua de Sinais, que é a língua própria dele, língua materna dele, e tem o Português como segunda língua.”*

PB3, *“Eu acho que é botar desde pequenininho o Surdo para entrar em contato com a Língua de Sinais. Estruturar uma língua, deixar ele competente para se comunicar totalmente... começar a escrever quando estiver maiorzinho, começar a tentar escrever...”*

Apesar de terem práticas diferentes, as docentes compartilham da mesma concepção de educação bilíngue, bem como estão de acordo com o que preconiza Quadros (1997, 2003) e com as leis que regulamentam a educação bilíngue ao afirmarem que a Libras é L1 e o Português é L2 na modalidade escrita.

A seguir, no quadro 4, descreveremos as atividades que envolvem a Libras e posteriormente analisaremos algumas dessas atividades.

**Quadro 4 – Atividades que envolvem a Libras.**

Observações	Sala B1			Sala B2			Sala B3
	Dia/mês			Dia/mês			Dia/mês
	21/09	28/09	06/10	09/09	19/09	20/09	16/09
<b>Matemática</b> Cálculo				X		X	
Números	X						
<b>Português</b> Escrita	X	X	X	X	X	X	X
Aquisição de vocabulário	X	X	X	X			
Ditado de palavras							X
<b>Ciências</b> Seres vivos	X				X		
<b>Libras</b> Aquisição de vocabulário	X	X	X	X	X	X	X
Uso dos sinais	X	X	X	X	X	X	X
Configurações de mãos							X

Fonte: Irany Silva, Jaciara Silva, Maria Lima e Wilma Souza (2016).

O quadro 4 apresenta as disciplinas que foram trabalhadas no período de nossas observações. É importante destacar que o trabalho com a disciplina de Libras, atendendo ao artigo 3º do Decreto 28. 587, deu-se em todos os dias, com o uso dos sinais e aquisição do vocabulário em Libras, visto que alguns estudantes estavam em processo de aquisição da Libras.

É percebido que, em todas as salas, as professoras trabalham em paralelo a aquisição do vocabulário e escrita do Português (L2), além do uso dos sinais e aquisição do vocabulário em Libras (L1), atendendo à perspectiva bilíngue como afirma Quadros (1997, 2003).

Na sala B1, na atividade do dia 29 de setembro, PB1 entregou ao único estudante presente uma ficha com palavras escritas com o alfabeto manual de Libras. A atividade consistia em traduzir as palavras para o Português escrito e, dessa forma, possibilitar ao estudante assimilar os dois alfabetos. Lembrando

que esse estudante estava no processo inicial de aquisição da Libras e do Português, acreditamos que, por esse motivo, ele teve dificuldade com as configurações de mão<sup>7</sup> na tradução do alfabeto manual. Esta atividade atende ao artigo 5º, inciso II, do Decreto 28. 587, que visa proporcionar experiência de exploração da linguagem, dando condições para que o estudante adquira e desenvolva a Libras.

De acordo com Quadros (2003), a educação bilíngue para Surdos deve seguir na perspectiva visual. Corroborando com isso, PB2 realizou, no dia 19 de setembro, uma atividade de cunho avaliativo que se desenvolveu da seguinte forma: a docente distribuiu entre os estudantes uma atividade xerocada com duas colunas de imagens; de um lado, várias imagens (coruja, bicicleta, boneca e planta) uma abaixo da outra; de outro lado, apenas a imagem de uma pedra (que representava os seres inanimados) e uma árvore (que representava os seres vivos), cabendo aos estudantes relacionar a primeira coluna à segunda. A professora procedeu questionando se os seres representados nas imagens tinham ou não vida e, a partir das respostas dadas, utilizava, através da Libras, diversas estratégias para explicar. Ressaltamos que essa atividade se deu de forma mais lenta e individualizada por conta das especificidades dos estudantes.

No dia 16 de setembro, PB3 começa a escrever na lousa algumas palavras referentes ao vocabulário de materiais escolares, estudados anteriormente, e ainda palavras fora desse contexto como: tatu, olho, boca e maçã. A professora trabalhou cada palavra com os estudantes, apontava e eles faziam o sinal em Libras. Os estudantes pediram para que fossem destacadas as palavras que não conseguiam lembrar o sinal (por exemplo, mochila, régua e tesoura), que, ao final, foram retomadas por PB3. Em seguida, foi entregue aos estudantes uma folha de papel (ficha) para o ditado. No rodapé da folha, estavam os desenhos dos materiais escolares que eram exigidos pela atividade, então os estudantes tiveram que escrever o nome dos materiais. Por fim, PB3 apresentou a tabela de configurações de mãos, pedindo para que os estudantes identificassem as configurações referentes a cada palavra/sinal da atividade. O processo foi bastante comemorado por todos. A atividade aborda o Português como L2 na

---

<sup>7</sup> Configuração de mão, “Diz respeito à forma da mão.” (GESSER, 2009).

modalidade escrita, como regulamentam a Lei 10. 436/02 e os Decretos 5.626/05 (Federal) e 28. 587/15 (Municipal).

Com base nas entrevistas, questionamos acerca das atividades que comumente as docentes utilizam em sala de aula. As entrevistadas deram respostas condizentes com as práticas observadas durante a pesquisa:

PB1, “...em ciências, quando trabalho figuras de animais, por exemplo, faço os sinais, mostro as palavras e peço para eles repetirem; uso imagens ...”.

PB2, “... com eles, é desenho, você tem que trabalhar o visual, você tem que trabalhar desenho, desenho.”.

PB3, “Eu tenho feito ditado, e eles estão adorando... Escrevo várias palavras no quadro, por exemplo, dez palavras de ditado. Aí eu digo “Menina” (faz sinal em Libras) e está lá no quadro. É impressionante como a facilidade é outra. Porque eles leem antes de escrever.”.

PB1 e PB2, em seus pensamentos, estão condizentes com o que afirmam Lodi, Harrison e Campos (2010) ao especificar que o trabalho com imagens, Língua de Sinais e Visual, cria possibilidades para os estudantes Surdos produzirem resultados. Já PB3 se aprofunda nas questões do estudo do Português como segunda língua na modalidade escrita, como orienta o Decreto 28. 587/15, artigo 2º em seu 2º parágrafo.

#### Quadro 5 – Estratégias didático-metodológicas usadas nas salas.

Observações e entrevistas	
Uso de recursos em Libras: tabela de configurações de mãos, alfabeto manual impresso e classificadores <sup>8</sup> .	PB2 e PB3
Uso de recursos visuais: imagens e objetos.	PB1, PB2 e PB3
Uso de jogos pedagógicos.	PB1
Uso do bimodalismo.	PB1 e PB2

Fonte: Irany Silva, Jaciara Silva, Maria Lima e Wilma Souza (2016).

<sup>8</sup> Classificadores, “São configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa, animal e veículo, funcionam como marcadores de concordância.” (FELIPE, 2007, p. 172).

No Quadro 5, percebemos que apenas PB2 e PB3 utilizaram, em suas salas de aula, recursos em Libras como estratégias no processo de ensino e aprendizagem. As docentes usaram a tabela de configurações de mãos e de classificadores para o estudo da Libras, atendendo a orientações do Decreto 28.587, que regulamenta a Libras como língua de instrução e componente do currículo escolar nessas salas.

Outro elemento de grande relevância na educação bilíngue para Surdos é o trabalho com o visual nas atividades realizadas com os estudantes. No tocante a esse elemento, as três docentes utilizaram imagens e objetos ao longo das observações. Vale ressaltar que a interação dos estudantes com as atividades era de grande participação. Os estudantes que ainda não faziam o uso com fluência da Libras se beneficiavam da interação com os que falavam fluente a Libras, tudo fruto do que afirma Quadros (2003), acerca da coletividade entre os Surdos e o respeito aos elementos visuais.

Com base nos dados do Quadro 5, apenas PB1, no período das observações, utilizou jogos como recurso didático que serviram de estímulo para a aprendizagem, bem como para prender a atenção do estudante. A docente buscou atender à faixa etária de 9 anos, conforme orientação do artigo 5º, inciso VIII, do Decreto Municipal.

Uma estratégia didático-metodológica utilizada por PB1 e PB2 ainda é polêmica no tocante à educação bilíngue para Surdos, que é o uso do bimodalismo, que, no caso do Brasil, é o Português oral e a Libras ao mesmo tempo. PB1 faz uso do Português e de alguns sinais em Libras ao se comunicar com a estudante com Implante Coclear, priorizando a língua oral e aproveitando o resíduo auditivo dessa estudante. Em entrevista, PB2 justifica dizendo: “eu falo muito, até porque meus alunos, este ano, todos são Surdos, mas eu tinha dois alunos ouvintes, mas não falantes, ouvem, mas não falam... eu falo e sinalizo.”

A legislação que regulamenta a educação bilíngue para Surdos em nosso país – Lei 10.436/02; Lei 13.005/14 (PNE); Lei 13.146/15; Decreto Federal 5.626/05; Decreto Estadual 28.587/15) – não aborda especificidades como estudantes com Implante Coclear, resíduos auditivos e estudantes ouvintes que não usam da oralidade (mudez), entre outras.

Por fim, ao perguntarmos qual a metodologia de ensino adotada pelas docentes, elas afirmaram:

PB1, *“Não tem específica, faço adaptação da metodologia que conheço, que é para alunos de sala regular.”*.

PB2, *“Eu não tenho metodologia definida; mas a Libras, em primeiro lugar, depois o Português.”*.

PB3, *“Eu não sei se a gente conseguiu estruturar uma metodologia, mas é tentar usar a Libras o tempo todo como base para tudo, e, a partir dela, tentar estruturar uma escrita do Português.”*.

As docentes, na prática, aproximam-se do que preconizam a legislação e pesquisas norteadoras da metodologia da educação bilíngue para Surdos no trabalho com a Libras, elementos visuais, Identidade e Cultura Surdas. Não conseguem, no entanto, definir essa metodologia no momento das entrevistas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo foi realizado buscando responder à nossa inquietação inicial, que era a de investigar a relação entre a Libras e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos nas salas regulares bilíngues da rede municipal do Recife. Acreditamos que nossos objetivos foram alcançados, tendo como ferramentas principais as observações e as entrevistas realizadas nessas salas, e a análise dos dados que se deu fundamentada por estudos e pela legislação que tratam da educação bilíngue para Surdos em nosso país.

Identificamos os momentos de uso da Libras nas salas regulares bilíngues e a interação que isso proporcionou entre os estudantes Surdos e as docentes que usam a Libras continuamente.

No que se trata de atividades escolares que envolvem a Libras, nossa pesquisa apontou que, nas três salas observadas, as docentes trabalham paralelamente à aprendizagem da Libras L1 e do Português escrito como L2.

Quanto às estratégias didático-metodológicas, nosso estudo destaca que as docentes, em suas práticas, aproximam-se da metodologia da educação bilíngue para Surdos, pois utilizam elementos visuais e a Libras, bem como trabalham com a Identidade e Cultura Surdas, valorizando, dessa forma, o estudante em sua totalidade, possibilitando-o pensar e se expressar em sua língua natural.

Observando o contexto histórico da educação dos Surdos a partir dos estudos, assim como a criação de leis ao longo dos anos para o reconhecimento linguístico da Libras, citadas em nossa pesquisa, entendemos que uma grande luta foi travada pela Comunidade Surda por uma educação adequada aos Surdos. Nesse sentido, percebemos que o Decreto 28. 587/15, que instituiu as salas regulares bilíngues traz em seu bojo essa educação, uma ação pioneira em nosso estado na rede municipal do Recife.

Em nossa pesquisa, ainda foi possível constatar, através de observações, conversas informais e entrevista com as docentes, o anseio por mais estudos que fomentem, com subsídios teóricos e práticos, o desenvolvimento da educação bilíngue para Surdos. Ressaltamos a necessidade da ampliação do número de salas, assim como um maior suporte da rede de municipal de ensino no tocante às estruturas física e humana. Salientamos que, no recurso humano, a figura de profissionais Surdos nessa sala ainda não é contemplada no Decreto Municipal 28.587/15.

A partir dos dados deste estudo, os resultados apontam que as docentes utilizam a Libras como primeira língua e trabalham o Português escrito como segunda língua, atendendo à perspectiva bilíngue para Surdos, contribuindo, dessa forma, com a interação entre os estudantes e as docentes, proporcionando aos estudantes um processo de ensino e aprendizagem significativo no trabalho com a primeira língua, levando em consideração o indivíduo na sua totalidade e respeitando a cultura e identidade desses estudantes Surdos.

Com base na reflexão deste trabalho, surgem outros questionamentos acerca das salas regulares bilíngues para Surdos que poderão subsidiar novas pesquisas: “por que será que os estudantes não são assíduos nas salas regulares bilíngues, apesar de o ensino ser acessível?”, “Como trabalhar com estudantes Surdos com múltiplas deficiências nas salas regulares bilíngues para Surdos?”, “Como trabalhar com estudantes com resíduo auditivo nas salas regulares bilíngues para Surdos?”, “Quais os materiais didáticos utilizados nas salas regulares bilíngues para Surdos?”, “Por que as faixas etárias não são respeitadas nas salas regulares bilíngues para Surdos?”.

Desejamos que este trabalho colabore para os estudos acerca das salas regulares bilíngues para Surdos, bem como para o fortalecimento da educação bilíngue em nosso estado e país, contribuindo com a ideia tão preconizada de que esta educação é a mais viável para os estudantes Surdos.

## 6. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa-Portugal, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em 17 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 17 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 24 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 24 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 06 e julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 17 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 24 maio 2016.

COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento e educação das crianças surdas**. In: Desenvolvimento psicológico e educação: Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 9, p. 181.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico: livro do estudante.** Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação especial, 7ª edição, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos.** In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs.). *Leitura e escrita no conceito da diversidade.* Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 39-48.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pe&tema=resultgeramostra\\_censo2010](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pe&tema=resultgeramostra_censo2010). Acesso em 11 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=261160&idtema=92&search=pernambuco|recife|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia-->. Acesso em 13 fev. 2017.

LACERDA, Cristina B. F. de. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes:** Focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000. Anais... Caxambu: Anped. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 07 jun. 2016.

LODI, Ana Cláudia B. LACERDA, Cristina B. F. de. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional.** In: *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 31-46.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÜLLER, Janete Inês. KARNOPP, Ludenir Becker. **Educação escolar bilíngue de surdos.** Florianópolis: UFSC, 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf>. Acesso em 20 maio 2016.

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

PERNAMBUCO. **Lei Estadual nº 11.686**, de 18 de outubro de 1999. Reconhece oficialmente no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na Rede Pública de ensino para surdos. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=11686&complemento=0&ano=1999&tipo>. Acesso em 17 maio 2016.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**: Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_numeros\\_anteriores\\_05.php](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_numeros_anteriores_05.php). Acesso em 05 jun. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

RECIFE. **Lei Municipal nº 16.918**, de 28 de novembro de 2003. Reconhece no âmbito do Recife, como Sistema Linguístico, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/lei/16918/>. Acesso em: 17 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 28.587**, de fevereiro de 2015. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>. Acesso em 17 maio 2015.

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

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015, 7ª ed.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. 2009. Disponível: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em 30 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. In: ETD - Educação Temática Digital 7 (2006), 2, p. 245-254. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101741>. Acessado em 30 jul 2016