

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE:

TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO - UMA NOVA REFLEXÃO/DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



Marisa Dias Lima
Organizadora

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA
BILÍNGUE: TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO - UMA
NOVA REFLEXÃO/DISCUSSÃO SOBRE A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Marisa Dias Lima
Organizadora

Coleção:
Temas em Educação

Série:
Material Didático

Marisa Dias Lima
Organizadora

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA
BILÍNGUE: TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO - UMA
NOVA REFLEXÃO/DISCUSSÃO SOBRE A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2024





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem capa: João Batista Alves de Oliveira Filho.

Copyright © by autor, 2024.

E2446 – LIMA M. D. (Org.) Educação de surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino - uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN 978-65-6070-031-4

DOI -10.29388/978-65-6070-031-4-0

1. Educação 2. Surdos 3. Formação de Professores. I. Marisa Dias Lima II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil

Anderson Brettas – IFPM – Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil

Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil

Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil

Fabiane Santana Prevetali – UFU – Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil

Inez Stampa – PUCRJ – Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil

Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU – Brasil

Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar (Apos.) – Brasil

Valéria Lucília Forti – UERJ – Brasil

Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.) Coimbra – Portugal

Alexander Steffanell – Lee University – EUA

Ângela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana

Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia

Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Universität Graz – Austria

Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nîmes / Univ. de la Réunion – France

Elvira Aballí Morell – Vanderbilt University – EUA

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

José Javier Maca Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Isidre Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Marchena Fernández – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador

Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guayra – Colômbia

Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Raúl Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia

Romny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yael Cordovi Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba – Cuba

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi

**DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE
SURDOS - DIPEBS**

Falk Soares Ramos Moreira

COORDENAÇÃO GERAL -DIPEBS/SECADI/MEC

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Marisa Dias Lima

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
REITOR**

Valter Steffen Junior

VICE-REITOR

Carlos Henrique Martins da Silva

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Maria Simone Ferraz Pereira

**CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEaD
DIRETOR E REPRESENTANTE UAB/UFU**

Vinícius Silva Pereira

REVISÃO TEXTUAL

Luís Felipe Sales

Nágilla Regina Saraiva Vieira

AGRADECIMENTOS

O processo de ensino e aprendizagem é caracterizado por vários tipos de elementos, procedimentos, conhecimentos, métodos e estratégias, envolvendo muitas particularidades. Uma dessas particularidades se refere ao ensino para os estudantes surdos que, devido a essa especificidade linguística, identitária e cultural, precisam de uma educação com perspectiva de ensino bilíngue, para o desenvolvimento de ensino de qualidade e, por consequência, para o aprendizado pleno.

Este livro “Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino – uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores” é resultado de um esforço e comprometimento de várias pessoas que acreditaram no projeto do curso de formação destinado aos professores no que tange à Educação de Surdos, as quais, posteriormente, uniram-se para que o curso e a publicação desta obra fossem possíveis. Os diferentes pontos abordados dentro do contexto central permitem ao leitor, mais especificamente aos professores e profissionais da educação, ampliar seu conhecimento e, a partir deste, contribuir sobremaneira para a difusão do saber e das pesquisas e experiências compartilhadas no que tange à Educação Bilíngue de Surdos e ao processo de formação continuada dos docentes.

Agradecemos, portanto, a todos aqueles que, de maneira direta ou indireta, contribuíram com suas aulas na abordagem de fomentação da discussão teórica, pesquisas, artigos, sugestões e comentários que permitiram fundamentar o curso de formação, assim como também a conclusão deste livro. De maneira específica, agradeço aos integrantes da equipe pedagógica que atuaram na elaboração do curso, bem como a todos os alunos (cursistas), tutores, professores formadores, professores pesquisadores, supervisora e coordenadores do curso de aperfeiçoamento de Educação de Surdos em perspectiva bilíngue:

teoria à prática de ensino na modalidade a distância, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

Também não podemos deixar de agradecer à DIPEBS/MEC/FNDE, pelo apoio financeiro. Esse apoio permitiu que todo nosso trabalho pudesse ser realizado de maneira a contribuir com a formação de professores com qualidade, assim como também com a divulgação de pesquisas e relatos de experiências que, de alguma maneira, poderão ajudar as pessoas interessadas no tema em questão.

Marisa Lima
Organizadora

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	12
---------------	----

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

APRESENTAÇÃO	15
--------------------	----

Marisa Dias Lima

CAPÍTULO 1: PROPOSTAS DE ESTRUTURAÇÃO DE UM CURSO EAD PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO.....	28
---	----

Marisa Dias Lima

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS.....	71
--	----

Fernanda Santos Pena

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO.....	99
---	----

Vanessa Regina de Oliveira Martins

CAPÍTULO 4: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO- EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS COMO MODALIDADE DE ENSINO NA LDB	132
--	-----

Flaviane Reis

CAPÍTULO 5: ASPECTOS IDENTITÁRIOS, CULTURAIS E LINGUÍSTICOS	163
--	-----

Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione

CAPÍTULO 6: “A EDUCAÇÃO [NA/DA LÍNGUA] QUE NÓS SURDOS QUEREMOS”: O ENSINO DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA NA PAUTA EM DIREITOS HUMANOS E NO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR BRASILEIRO.....	176
---	-----

Marianne Rossi Stumpf - Ramon Santos de Almeida Linhares

CAPÍTULO 7: O CURRÍCULO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES	223
--	-----

Sandra Patrícia de Faria-Nascimento

CAPÍTULO 8: PRÁTICAS BILÍNGUES E A VALORIZAÇÃO DO SUJEITO SURDO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	260
---	-----

Mara Lopes Figueira de Ruzza

CAPÍTULO 9: PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOCEGOS.....	281
--	-----

Ernesto Bento e Silva - Roberta Aparecida Rodrigues Pessoa

Rodrigo Carlos Pinheiro

CAPÍTULO 10: PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS COM DEFICIÊNCIAS	301
--	-----

Denize Cohen Bochernitsan

CAPÍTULO 11: CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO NO QUE TANGE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS.....	317
--	-----

Marisa Dias Lima - Márcia Dias Lima

UNIDADES PEDAGÓGICAS DO CURSO – FORMAÇÃO TEÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	345
--	-----

PARTE 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	350
Flaviane Reis - Sueli de Fátima Fernandes - Vanessa Regina Oliveira Martins	
PARTE 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE IDENTIDADES, FORMAS DE COMUNICAÇÃO E CURRÍCULO CULTURAL	367
Marianne Rossi Stumpf - Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione Sandra Patrícia de Faria-Nascimento	
PARTE 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	387
Denize Cohen Bochernitsan - Ernesto Bento e Silva - Mara Lopes Figueira de Ruzza - Roberta Aparecida Rodrigues Pessoa	
PARTE 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO DE ESTUDOS TEÓRICOS COM A PRÁTICA.....	400
Ronice Müller de Quadros	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	407

PREFÁCIO

Foi com grande alegria que recebi o convite para prefaciar esta obra e o aceitei com carinho, pois acompanhei a trajetória de luta pela Educação Bilíngue de Surdos e fiz parte dela também. Além disso, especialmente por ter a colega Marisa Lima, organizadora do livro, como parceira de luta e trabalho em prol da formação de professores pela Educação Bilíngue de Surdos. Tal obra é fruto do projeto de extensão para oferta de uma formação continuada a professores(as) da Educação Básica por meio do curso ***Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino***, no qual atuei como coordenadora pedagógica para organização e acompanhamento dos conteúdos elaborados pelos(as) professores(as) desse curso. Nesse sentido, tem sido um trabalho maravilhoso e de grande diferencial.

Em 2021, a Educação Bilíngue de Surdos foi reconhecida como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 14.191/2021 – Capítulo V-A, arts. 60-A e 60-B, que altera a Lei nº 9.496/1996 e tem sido marco histórico, em tempos de pandemia, em defesa pela educação que nós surdos queremos, um movimento ativo desde 1999, lutando por uma qualidade de ensino bilíngue, ter acesso ao conhecimento e informações, bem como ter permanência, formação e contratações adequadas nas escolas e universidades.

Este vem defendendo um espaço escolar linguístico em que a língua de instrução, comunicação, interação e ensino seja a Libras, proporcionando grandes aprendizados e bom desenvolvimento escolar. É um desafio até hoje, devido à oposição da educação que não acredita nessa modalidade por achar que é uma educação segregadora. Vale ressaltar que, atualmente, no Brasil, tem-se aumentado o número de pesquisas e publicações relacionadas à Libras e à Educação de Surdos, cuja maioria defende a importância de ter uma modalidade de

ensino específica para surdos, devido questões linguísticas, identitárias e culturais.

Em 2023, tem-se no país 228 Mestres Surdos, 93 Doutores Surdos e 322 docentes surdos concursados, sendo que todos são sinalizantes. Não podemos ter retrocesso escolar devido às diferentes filosofias de educação desde o Oralismo até a Educação Inclusiva. Estamos no século XXI e a Educação de Surdos ainda é precária e não foi bem investida para proporcionar às crianças surdas e jovens surdos uma educação adequada e justa para seu pleno desenvolvimento de linguagem e língua. Não podemos esquecer que a maioria dos surdos vem de famílias ouvintes que desconhecem a Libras e que não têm comunicação em seus lares e esses surdos não têm a oportunidade de adquirir a Libras em seu processo inicial para desenvolver a linguagem e chegam à escola sem língua, sem linguagem e sem conhecimento de mundo, nem se identificam como surdos. Eles enfrentam grandes dificuldades e barreiras linguísticas na escola, devido à aquisição tardia da Libras e apresentam comprometimentos gravíssimos em sua fase crítica de desenvolvimento (0 a 5 anos de idade). Diferentemente de crianças ouvintes de famílias ouvintes, que, desde a gestação até os cinco anos, têm riqueza linguística em seus lares e que já têm bom desenvolvimento da linguagem, da fala e da audição, as quais chegam à escola preparadas para a alfabetização.

Este livro que prefacio é um convite ao leitor para considerar as mudanças e adequações necessárias à Educação Bilíngue de Surdos em uma perspectiva bilíngue, devido aos séculos focados em outras formas de educar o sujeito surdo para a “normalização”, as quais desconsideraram suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais. Nesta obra, possibilita-se construir reflexões acerca dos desafios contemporâneos sobre a formação docente bilíngue e as condições para o bom trabalho com alunos PAEBs (Público-Alvo da Educação Bilíngue de Surdos: surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação,

surdos com outras deficiências associadas sinalizantes), sobre o planejamento e métodos didático-pedagógicos inovadores e a proposta de um trabalho bilíngue e coletivo nas escolas bilíngues de surdos, escolas-polos bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos, além de alinhar os currículos de ensino bilíngue e materiais didáticos.

Conheço todos os professores e professoras bilíngues, autores(as) deste livro, que são de diferentes regiões do Brasil e que vieram para compartilhar suas bagagens de conhecimentos teóricos e experiências de práticas didáticas-pedagógicas para trabalho com o público PAEBS em diferentes espaços educacionais da Educação Bilíngue de Surdos. Portanto, é um momento rico para reflexões, bem como para aceitar o desafio de mudanças e adequações a fim de garantir um ensino bilíngue de qualidade aos(às) alunos(as) PAEBS e aumentar o número de professores(as) bilíngues qualificados(as) para a Educação Bilíngue de Surdos.

Boa leitura a todos(as)!

Mariana de Lima Isaac

Leandro Campos

APRESENTAÇÃO

Marisa Dias Lima

O presente livro tem como objetivo tratar do tema da Educação Bilíngue de Surdos para aprimoramento de estudos, conhecimentos e discussão de interesse dos professores e profissionais que atuam na Educação Básica com os estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e surdos com deficiências associadas sinalizantes em todas as etapas de escolarização, tanto em formação inicial quanto na formação continuada. Buscando compreender a Educação Bilíngue de Surdos como parte constituinte da educação, secundarizando seu adjetivo, é que tivemos como encaminhamento procurar expressar a compreensão sobre Educação de Surdos nas suas múltiplas expressões.

Nas palavras de Reis e Lima (2022),

[...] a proposta da Educação Bilíngue que institucionaliza a Libras como a língua de instrução, interação e comunicação e assegura os princípios básicos determinados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) deve ser viabilizada por meio do aporte da política educacional e da política linguística presentes em todas as ações e práticas pedagógicas durante o processo de escolarização dos Surdos (Reis; Lima, 2022, p. 3).

Para tanto, nessa linha de pensamento, as mesmas autoras ressaltam que a Educação Bilíngue de Surdos deve ser garantida com

[...] estrutura e práticas pedagógicas específicas para o ensino, nas quais se exija o respeito e a valorização da língua de sinais, no caso, a Libras, assim como também a promoção da identidade e cultura surda, fomentando o ensino de qualidade com profissionais bilíngues qualificados e comprometidos em instigar, de forma plena, a competência linguística e cognitiva que o surdo tem (Reis; Lima, 2022, p. 4).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), no Artigo 60-A, entende-se por Educação Bilíngue de Surdos:

[...] para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo, serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas (Brasil, 1996, art. 60-A).

No entanto, apesar de tal funcionamento, a lei explicita a relação entre Educação Bilíngue e Educação Regular, especificamente quanto ao local em que a primeira deve ocorrer – preferencialmente na rede regular de ensino.

Porém, de acordo com Kubaski e Moraes (2009, p. 21), por muito tempo, a instituição escolar “[...] ignorou as especificidades dos alunos surdos, trabalhando com eles da mesma forma que com ouvintes, usando os mesmos materiais, bem como os mesmos métodos [...]”.

Podemos relacionar essa discussão com a afirmação de Skliar (2009, p. 230), segundo a qual, “[...] tal território investigativo propõe uma mudança na representação e na narração dos surdos. Assim, busca romper com a lógica do normal, do correto, do cotidiano. Os Estudos Surdos, portanto, concebem a surdez como uma diferença que deve ser politicamente discutida”, pois, segundo o autor, em conformidade com o terreno investigativo que norteia este estudo, as identidades são fabricadas em meio a uma trama de forças e interesses, que têm como base a representação. Costa (2002) aborda essa temática no comentário a seguir:

As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. Os sujeitos se constituem no interior de tramas históricas. Eles são, simultaneamente, constituídos e constituintes (Costa, 2002, p. 101).

É nessa relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Bilíngue de Surdos vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que têm a Libras como primeira língua, que não adota a língua majoritária - Língua Portuguesa - para se comunicar, a qual é considerada como a língua única do Brasil, constituída na sociedade capitalista. A sociedade moderna tem como necessidade “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos, tanto na língua quanto na identidade, comunidade a qual se pertence, assim como também a cultura surda.

A Educação Bilíngue assume, nessa relação, a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista (ordem e progresso), com a produção de sujeitos fazendo valer a sua língua,

identidade e cultura surda em seu processo de construção, a fim de serem agrupados com os demais sem definição de suas características, além de também assegurar o desenvolvimento do seu ensino-aprendizagem em uma perspectiva de ensino bilíngue.

No ano de 2021, após a publicação da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996, a Libras passou a ser a língua de instrução, interação, comunicação e ensino para os estudantes surdos, sendo essencial no desenvolvimento dos surdos, pois vai propiciar a constituição de conhecimento, facilitando, dessa maneira, o processo de aprendizagem com ensino de qualidade que, por muitas vezes, era caracterizado por falta de adequação da proposta curricular, material didático, formação de professores, estrutura pedagógica, dentre outros.

Nesse contexto, o maior fator diz respeito à qualificação e formação precárias de professores. Isso pois entende-se que, para trabalhar com a Educação dos Surdos, o professor não pode ser uma pessoa desqualificada, mas deve ser capacitado, ou seja, ter um conhecimento específico e abrangente, pois o surdo tem condições de elevar seu nível de conhecimento e, por isso, a interpretação tem que ser ao “pé da letra”, considerando que o surdo é uma pessoa que apresenta somente uma diferença linguística. E ainda considerando que, no sistema bilíngue, a relação entre professores e alunos surdos dar-se-á de maneira direta. Lodi e Lacerda (2009) identificam que cabe ao professor:

[...] identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer os recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um dos seus alunos. Para isso, é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para atingi-los podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando (Lodi; Lacerda, 2009, p. 82).

É notório que se faz necessária não apenas a presença de professores surdos ou de professores fluentes na língua de sinais, em sala de aula, mas que todos os profissionais envolvidos possuam conhecimento sobre a filosofia bilíngue, sobre a visão socioantropológica da surdez, para que, a partir daí, elaborem estratégias educacionais verdadeiramente voltadas ao surdo, portanto, favoráveis ao seu processo de aprendizagem.

Segundo Dorziat (2015, p. 14), precisamos saber que “[...] ‘o que almejamos para ele - surdo – e, acima de tudo, sobre o que ele – surdo – almeja para si próprio’. A partir de então, é possível construir uma escola que vê o surdo como uma pessoa com potencialidades, diferente e não deficiente”.

Para tanto, é importante que, nos planejamentos, sejam elaborados trabalhos que promovam o aprendizado dos alunos surdos entre seus pares ou professores bilíngues fluentes na Libras, desenvolvendo atividades em grupo, utilizando a língua de sinais e permitindo a troca de experiências de vida, favorecendo, assim, a construção da sua autoafirmação enquanto sujeito, pois a Educação Bilíngue de Surdos tem encontrado grandes desafios, e estes serão inevitáveis. Porém, precisamos ter clareza sobre quem é o surdo e a que se destina esse modelo de educação.

No entanto, conclui-se, neste livro, que a formação de professores numa perspectiva de Educação Bilíngue de Surdos é erguida como um dos princípios norteadores na proposta que ora se apresenta, tendo como consequência a verdadeira inclusão escolar, garantindo o ensino de qualidade, o acesso ao conhecimento e a permanência dos surdos. Essa educação viabiliza o seu direito de cidadania assegurada na sociedade e suscita o compromisso de participar na fomentação de uma política pública da Educação de Surdos em diferentes espaços, em que a diversidade existe e convive harmoniosamente com regras que podem ser adotadas para todos, mas a partir de outro paradigma.

Portanto, procuramos contribuir, por meio deste livro, com as discussões referentes ao tema, com especial atenção às propostas de implementação da estrutura pedagógica da Educação Bilíngue de Surdos em todas as instâncias.

A inserção da organizadora desta obra na temática formação de professores ocorreu após a sua participação ativa no projeto de Lei 4909/2002, sob a proposta da FENEIS, que foi, posteriormente, regulamentada pela Lei nº 14.191/2021 e defendida como uma política pública efetiva constituída, principalmente no artigo 60-B, determinando que o sistema de ensino assegure aos estudantes surdos materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Nesse ínterim, tendo em vista que esses aspectos pontuados ainda se encontram em carência para subsidiar a Educação Bilíngue de Surdos, consequentemente, de maneira natural, a influência da linha de formação e atuação da organizadora, na IES Universidade Federal de Uberlândia, com a formação de professores, a impulsionou a buscar, junto com outras instituições, a elaboração de ementas, conteúdos, discussão teórica e prática com enfoque na Educação Bilíngue de Surdos, na formação de professores para atuarem nessa nova modalidade de ensino. Posteriormente, foi encaminhada a proposta do projeto de formação à DIPEBS/MEC/FNDE, sendo esta aprovada logo após e ofertada aos professores e profissionais da Educação Básica nos anos de 2021/2022, por um período de 12 meses, com a carga horária total de 360 horas, atendendo, inicialmente, na 1ª edição, a 1.200 professores e profissionais de todo o Brasil, sendo expandida a mais 1.000 no ano seguinte, com a oferta da 2ª edição do curso.

Após a organização da 1ª edição do curso, a organizadora desta obra teve a oportunidade de aprofundar no conhecimento, aprendizagem e acompanhar os estudos desenvolvidos com os pesquisadores que atuaram no módulo 2 - Formação teórica sobre a Educação de Surdos - desse curso de formação de professores, que trataram diferentes temáticas que viabilizam a nova discussão e reflexão

sobre a estrutura, organização, metodologia e práticas pedagógicas para a Educação Bilíngue de Surdos, após a LDB nº 9394/1996 inserir, no capítulo V-A, a nova modalidade de ensino Educação Bilíngue de Surdos. Assim como também ofertar o ensino de qualidade, acesso ao conhecimento e permanência dos estudantes surdos que a organizadora buscou socializar neste livro, a fim de os professores e profissionais da Educação Básica adquirirem novos estudos e discussão acerca da Educação de Surdos.

Para tanto, este livro é organizado em duas partes. Na Parte I, discussão conceitual teórica, procuramos adensar as discussões de diferentes pesquisas de autores surdos e ouvintes bilíngues atuantes nos movimentos surdos, para tratar com todos sobre os conceitos, estruturas, práticas pedagógicas que tratam sobre a Educação Bilíngue de Surdos que, agora, é inserida como modalidade de ensino na LDB. Desse modo, essa parte está subdividida em 11 (onze) capítulos.

Iniciamos com o capítulo 1, com o texto intitulado PROPOSTAS DE ESTRUTURAÇÃO DE UM CURSO EAD PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO, de autoria de Marisa Dias Lima, coordenadora geral do projeto, que apresenta um texto introdutório de como foi a criação do curso de formação de professores no que tange à Educação de Surdos, quanto à organização e estrutura do curso ofertado, que efetivou a formação de qualidade direcionada à discussão teórica e prática pedagógica de ensino bilíngue.

Na sequência, trazemos o capítulo 2, com o texto que aborda a temática sobre a EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS, de autoria de Fernanda Santos Pena, que apresenta questões primordiais para se compreender a educação ofertada aos sujeitos surdos. Sendo assim, a fim de dar início aos estudos, a formação de concepções e significados sobre os surdos e a surdez é analisada, considerando que estes embasaram, no decorrer do tempo, a percepção das pessoas no que tange à Educação de Surdos.

Agrega-se, nessa mesma contextualização de percepção que foi perpetuada em várias épocas, a qual impulsionou a formação teórica sobre a Educação de Surdos no curso de formação, a discussão no capítulo 3, EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO, trazida sob o olhar de Vanessa Regina de Oliveira Martins, a qual visa problematizar a perspectiva atual de base para a Educação Bilíngue de Surdos, traçando conceitos teóricos que sustentam essa abordagem, na perspectiva sociolinguística. Interessamos promover a articulação conceitual da Educação Bilíngue com as práticas de ensino encontradas na Educação Básica para alunos surdos: aspectos positivos e negativos.

A seguir, no capítulo 4, POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO – EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS COMO MODALIDADE DE ENSINO NA LDB, apresentado pela autora Flaviane Reis, esta procurou basear-se na reflexão sobre as políticas públicas de Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB, buscando discutir sobre as legislações voltadas à Educação de Surdos, baseando-se em pressupostos dos estudos das legislações, em estudos teóricos da Educação Bilíngue de Surdos, Estudos Surdos e contextualizando com o movimento surdo.

Para contextualizar a discussão da formação teórica que tem por foco a Educação de Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue com currículo adequado, apresenta-se, no capítulo 5, intitulado ASPECTOS IDENTITÁRIOS, CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS, o debate trazido pela Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione, que aborda a importância dos aspectos identitários, culturais e linguísticos das comunidades surdas. Destaca-se a interconexão desses elementos e o papel fundamental que desempenham no empoderamento dos surdos.

Sabendo que, para se ter uma Educação Bilíngue de qualidade, é necessário um currículo adequado que aborde a metodologia que valorize a língua, identidade e cultura surda, foi apresentado pelos

autores Marianne Rossi Stumpf e Ramon Santos de Almeida Linhares, no capítulo 6, o texto intitulado “A EDUCAÇÃO [NA/DA LÍNGUA] QUE NÓS SURDOS QUEREMOS”: O ENSINO DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA NA PAUTA EM DIREITOS HUMANOS E NO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR BRASILEIRO. Além da discussão, o texto apresenta a obra que orientou os “Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior”, que foram elaborados junto com uma equipe de pesquisadores surdos e ouvintes bilíngues. Desse modo, a fim de refletir e propor estruturas para a curricularização da Libras como L1, revisitamos esse trabalho para conjecturar sobre seus fundamentos e princípios em Estudos Surdos.

Tendo em vista uma outra proposta de currículo adequado, no caso deste, o ensino de português como segunda língua para surdos, a autora Sandra Patrícia de Farias Nascimento, no capítulo 7, intitulado O CURRÍCULO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: reflexões e construções, tem como objetivo apresentar o percurso metodológico seguido pelos autores da “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua na Educação Básica e no Ensino Superior” e apontar caminhos para a aplicação da proposta pelos professores de português dedicados ao ensino de Português como segunda língua para Surdos – PSLS.

Considerando a necessidade de discussões permanentes sobre as avaliações na formação de professores no que tange às práticas bilíngues de surdos, apresentamos a todos o capítulo 8, que traz a discussão acerca das PRÁTICAS BILÍNGUES E A VALORIZAÇÃO DO SUJEITO SURDO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO, de autoria de Mara Lopes Figueira de Ruzza, sendo que o texto apresentado tem como objetivo instigar a todos a pensarem a avaliação como ação contínua realizada nas escolas, de forma que o currículo, na perspectiva da efetivação do Protagonismo Surdo, seja utilizado como fundamento dessas práticas.

Passando para o capítulo 9, PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOCEGOS, os autores Ernesto Bento e Silva, Roberta Aparecida Rodrigues Pessoa e Rodrigo Carlos Pinheiro discutem sobre os processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdocegos, focalizando, porém, naqueles que se comunicam por Libras (Tátil), interligando as várias possibilidades de comunicação e interação com esses sujeitos socioculturais, que são decisivas para o desenvolvimento social e escolar deles.

A seguir, faz-se o fechamento desse eixo de avaliação com o capítulo 10, da autora Denize Cohen Bochernitsan, com o texto intitulado PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS COM DEFICIÊNCIAS, que se baseia em sua experiência pessoal. A escrita e as sugestões contidas neste fazem parte da prática do dia a dia da profissional, que procurou instigar, nesse texto, o conhecimento de como realizar uma avaliação diagnóstica para melhor efetivação da mediação de conhecimento entre os alunos e os professores.

Por fim, encerramos os estudos com o capítulo 11, intitulado CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO NO QUE TANGE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES- AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS, que apresenta a análise do curso de aperfeiçoamento sob a ótica dos cursistas, assim como também reflete acerca das contribuições da formação com a construção de prática pedagógica aos professores e profissionais da Educação Básica. Assim, finalizando com o resultado geral do curso e a sua relevância na Educação de Surdos após a regulamentação da LDB, que decretou a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino.

Seguindo a finalização da leitura de capítulos, apresenta-se a Parte II deste livro intitulado “A Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino – uma nova reflexão/discussão

sobre a formação dos professores”, na qual disponibilizamos as aulas ministradas pelos professores convidados, com videoaulas agrupadas nas Unidades Pedagógicas do Curso – Formação Teórica sobre a Educação de Surdos, composta por 4 (quatro) partes.

A Parte 1 - Fundamentação teórica sobre a política de Educação de Surdos - se correlaciona com estudos acerca da Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilíngue; políticas públicas de ensino – Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB; Política Educacional, Política Linguística e suas estruturas e organizações no sistema de ensino.

A Parte 2 - Fundamentação teórica sobre identidades, formas de comunicação e currículo cultural - apresenta discussões acerca dos aspectos identitários, culturais e linguísticos; Currículo de Libras como L1 para estudantes surdos; Currículo de Português como L2 para estudantes surdos.

Em seguida, aprofunda-se na reflexão de prática de avaliação com a Parte 3 - Práticas pedagógicas e avaliação diagnóstica, que pontua diferentes aspectos de avaliação com a interligação de práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdos; práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdocegos; práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdos com outras deficiências.

Por fim, faz-se o fechamento com a Parte 4 - Contextualização de estudos teóricos com a prática, com a sintetização de estudos teóricos com a temática de contextualização sobre a Educação de Surdos e a Libras na prática de ensino.

Além das discussões teóricas, serão apresentadas as ementas de cada aula ministrada, que contenham as respectivas propostas (ementas, carga horária, objetivos) das aulas ministradas pelos professores convidados nesse curso de formação ofertado aos docentes da rede pública de ensino.

Com essas reflexões, acreditamos contribuir com as necessárias discussões sobre a Educação de Surdos em uma perspectiva de ensino

bílingue no Brasil e, especificamente, com a formação de professores que atuam com os estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, bem como surdos com deficiências associadas sinalizantes em todas as etapas de escolarização.

Saudações cordiais,
Marisa Dias Lima

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 22-34.

DORZIAT, A. Educação de surdos em tempo de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 351-364, 2015.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. Curitiba: PUCPR, 2009.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

REIS, F.; LIMA, M. D. Educação Bilíngue de Surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670061>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061>. Acesso em: 8 out. 2023.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (v. 2).

CAPÍTULO 1:

PROPOSTAS DE ESTRUTURAÇÃO DE UM CURSO EAD PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO

Marisa Dias Lima¹

Introdução

Iniciamos com a citação da Declaração de Salamanca (1994), determinando que o poder público deve assegurar o ensino de qualidade aos estudantes, sendo que o mesmo documento ainda fala sobre assegurar os princípios da educação, as políticas afirmativas e as práticas pedagógicas a serem destinadas às pessoas com deficiências, o que é explicitado no artigo 1º, o qual reconhece a necessidade e a importância de se prover o acesso de todos à educação no ensino regular. Educação esta, para crianças, jovens e adultos, a qual demanda especificidades em todas as suas etapas de escolarização, tendo em vista que, independentemente do momento vivido na sociedade, esses estudantes têm esse direito de ensino garantido por lei, o qual não deve ser interrompido e ou privado em nenhum momento de sua vida escolar. Inclusive, o dos estudantes surdos com suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais, que deverão ser providas em todo o seu nível de ensino.

Segundo o censo mais recente do IBGE (Brasil, 2010), mais de 45,6 milhões de brasileiros declararam ter alguma deficiência. Dentro

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do “Curso de aperfeiçoamento em Educação de Surdos em tempos de pandemia”, 1ª e 2ª edições. E-mail: marisalima@ufu.br

desse número, 9,7 milhões de brasileiros apresentam algum grau de deficiência auditiva, sendo desse total 501,647 mil em idade escolar de nível fundamental.

Apesar de ainda se configurar em um grande desafio implantar programas de aquisição, formação, prática pedagógica e metodologia bilíngues, vale ressaltar que tal prática tem amparo legislativo (Brasil, 2002, 2005, 2015, 2021). No entanto, a carência de conhecimento por parte da sociedade e da comunidade escolar sobre a importância de manter o contato, o mais cedo possível, com a língua de sinais por crianças surdas, somada ao desconhecimento social da Libras como de fato uma língua, provoca limitações imensuráveis às políticas públicas. Contudo, cabe ao Estado garantir políticas linguísticas no que tange à Educação de Surdos para assegurar o pleno desenvolvimento desses estudantes, tendo a sua língua, nesse caso, a Libras, em todo o ambiente escolar (Lima, 2018).

Sendo assim, a Educação de Surdos, em uma perspectiva de ensino bilíngue, se mostra como debate necessário e contínuo para a formação/capacitação/aperfeiçoamento de professores, sobretudo quando estão interligados com a realidade que se encontram (Machado; Vitaliano, 2013). Como declaram os autores Guarinello *et al.* (2006), o ensino escolar deve assegurar a todos os alunos surdos um ensino-aprendizado pleno, em outras palavras, significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, é necessário que a escola e a sociedade sejam adequadas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

Vale ressaltar que esse público deve aprender, de forma interligada, a língua dos surdos, a Libras, e as particularidades de ensino aprendizagem dos surdos, atentando-se à língua, identidade e cultura surda, assim como também o ensino de português na modalidade escrita, para que haja uma boa interlocução com os estudos surdos sobre o uso da língua, a especificidade do sujeito surdo e a inclusão

destes na sala de aula e, conseqüentemente, para que ocorra desenvolvimento pleno dos surdos em todas as suas instituições.

Para a comunidade surda, a formação de professores no que tange à Educação de Surdos se encontra em carência, pois, há muitos anos, a que foi ofertada é aplicada de forma geral, sem se atentar à prática efetiva, epistemologia surda, dentre outros aspectos. Agora, com o surto pandêmico, a Educação de Surdos se deu na modalidade de ensino remoto, que é plenamente nula no que tange à formação de professor que debata esse tema, sem qualquer respaldo de materiais, estudos e pesquisas.

Nesse contexto, é preciso que os estudantes surdos se apropriem de uma educação alicerçada nos fundamentos da inclusão escolar, que possibilita o aprendizado e respeito pela diversidade, evidenciando que todos os educandos são capazes de construir conhecimento, autonomia e condutas em relação aos valores que são formados socialmente, e que, conseqüentemente, isso beneficiará práticas sociais e integração entre todos os envolvidos (Alves *et al.*, 2013).

Diante dos fatos apontados, tal realidade instigou-nos à necessidade de discutir, com urgência, acerca do ensino de qualidade fundamentado nas especificidades linguísticas das quais estão sendo privados os alunos surdos, o que é a base fundamental para promover o desenvolvimento destes, tendo em vista que todas as crianças são iguais e têm os mesmos direitos, o que vai diferenciá-las é a forma que cada uma tem acesso ao aprendizado. No caso dos surdos, a Libras deve ser intermediada em práticas pedagógicas e o seu uso linguístico na Educação de Surdos.

1. O cenário da educação de surdos no Brasil

Nas últimas décadas, muito tem se falado sobre a questão da inclusão de pessoas com deficiência e acessibilidade. Entretanto,

grande parte das medidas efetivas voltadas para a inclusão educacional restringe-se unicamente à disponibilização de um tradutor-intérprete de Libras em sala de aula. Se esquece, dessa forma, que grande parte dos servidores que atende os estudantes surdos tem pouco ou nenhum conhecimento sobre as especificidades linguístico-culturais do sujeito e que o ato educativo transcende a transposição de uma língua para outra. Passado o processo de escolarização inicial, conforme o nível de exigência acadêmica vai aumentando, aumenta também a preocupação dos professores sobre como dar conta de mediar o processo de aprendizagem de um sujeito com uma língua e uma cultura tão diversas da maioria dos estudantes.

Nesse contexto, surge uma série de questionamentos e desafios, tais como: dividir o espaço de sala de aula com outro profissional, o tradutor-intérprete de Libras, até então desconhecido; mediar conflitos e situações cotidianos relacionados à presença do estudante surdo num espaço majoritariamente de ouvintes; estratégias de ensino e de avaliação diferenciadas, condizentes com a cultura e a língua dos estudantes surdos etc. Além do caráter informativo, o curso busca constituir-se também como um espaço de trocas de experiências entre docentes, de escuta das dúvidas, das incertezas, dos sucessos e fracassos na prática docente, com cursos de ensino técnico e superior em que haja a presença de estudantes surdos. Além disso, na medida do possível, construir alternativas em conjunto para melhorar a qualidade da educação oferecida ao estudante surdo.

Ademais, é importante destacar o que o Decreto nº5626/2005 estabelece o papel do Poder Público no apoio e difusão da Libras, conforme determina o

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa,

realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação.

§ 1o As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos (Brasil, 2005).

Apesar de que, atualmente, as políticas públicas brasileiras apresentam grandes avanços e conquistas para as pessoas surdas, pautadas na proposta educativa bilíngue. Quadros e Karnopp (2004) defendem que o “Bilinguismo” é uma proposta de ensino que considera a Língua de Sinais como língua natural da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da Libras.

Porém, a tal abordagem ainda não é apropriada em todas as escolas, conforme explicita Razuck (2011), com base em sua convivência com alunos surdos no espaço escolar, o qual questiona o processo de alfabetização em Libras inexistente no ambiente escolar por esses alunos. Segundo a autora, o escasso conhecimento e uso constante da Libras nas escolas dificulta o pleno desempenho de todas as funções que a língua deve possibilitar, atuando, pois, como um impedimento comunicativo que afeta, inclusive, a estruturação do pensamento.

O mesmo pode se perceber nos dados publicados pelo Censo Escolar, referentes à “Evolução da Educação Especial no Brasil”, os quais revelam que, entre os anos de 2010 e 2019, o número de alunos surdos matriculados na Educação Básica e em instituições de Ensino Superior vem crescendo a cada ano no Brasil. No entanto, os dados

apontam uma substancial diferença entre o número de alunos surdos presentes na Educação Básica, em contraste com o número de alunos que conseguem ingressar no Ensino Superior.

Embora não seja possível saber com exatidão o nível de escolaridade das pessoas surdas, o Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, nos permite ter uma noção da situação escolar dessas pessoas. Conforme dados divulgados, o Brasil possuía, em 2019, um número de 20.087 alunos surdos e 36.314 alunos com alguma deficiência auditiva matriculados em classes comuns na Educação Básica. Em classes exclusivas, o número de matrículas cai para 4.618 alunos surdos e 2.954 alunos com alguma deficiência auditiva.

No Ensino Superior, o INEP apresenta dados referentes a 2018. Conforme esses dados, o Brasil possuía, até esse ano, um total de 2.235 alunos surdos e 5.978 alunos com algum tipo de deficiência auditiva matriculados em algum curso de graduação presencial ou a distância. Numa rápida comparação, é possível concluir que a quantidade de alunos surdos ou com algum tipo de deficiência auditiva matriculados no Ensino Superior representava apenas um percentual de 11% do total dos alunos surdos e de 16% de alunos com algum tipo de deficiência auditiva matriculados na Educação Básica.

Essa comparação não nos permite uma informação exata sobre a situação escolar das pessoas surdas. Entretanto, os dados são importantes, pois nos possibilitam ter uma noção do quanto o acesso ao Ensino Superior parece distante da realidade da maioria delas.

De modo geral, embora esses dados sejam importantes, deixam algumas questões em aberto, por exemplo, a dúvida a respeito de como a Educação de Surdos é garantida: é assegurado um ensino bilíngue no qual os conteúdos são trabalhados na Libras? Enfim, são questões importantes para a compreensão dos seus processos de ingresso à IES, mas que, devido à falta de informações estatísticas em âmbito nacional, nos escapam à compreensão.

Retomamos, aqui, a discussão de que a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem ressoado em uma série de desafios socioeducacionais, dentre os quais podemos destacar a adaptação do espaço físico da escola, das metodologias de ensino e da formação inicial e continuada dos professores, ressaltando que não basta apenas que estes aprendam a Libras, mas que aprendam, em seus cursos de formação, como desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que considere as necessidades de aprendizes surdos.

Nesse sentido, é essencial a transformação do currículo e da formação docente, contribuindo para que o espaço escolar seja capaz de propiciar um ambiente de construção do conhecimento que respeite as diferenças linguísticas, identitárias e especificidades culturais das pessoas surdas. A inclusão que aqui se almeja é aquela que compreende o acesso igualitário ao conteúdo curricular, garantindo aos surdos não somente o acesso à educação, mas a sua permanência escolar e progressão nos estudos.

2. Formação de professores sob a ótica da educação bilíngue de surdos

A formação de professores para atuarem em diferentes níveis de Educação de Surdos é uma realidade que precisa ainda ser considerada com a continuidade deste curso. Apesar de os direitos das pessoas surdas serem assegurados nos documentos legais que regem a educação brasileira, na qual o curso foi promovido, os surdos ainda encontram-se excluídos de diversas formas, de várias dimensões da vida escolar, social e produtiva, devido às dificuldades e à falta de comunicação e acesso à educação de forma eficiente, fatores decorrentes da ausência e/ou a perda de audição, culminando no seu desempenho escolar insuficiente, em que, muitas vezes, acabam não conseguindo concluir o estudo e /ou desistem no meio deste. Conforme se observa nos dados coletados apresentados pelo IBGE, no ano de 2010 (Brasil, 2010), o

Brasil possuía 344.206 pessoas que se declararam surdas sinalizantes da Libras – Língua Brasileira de Sinais, entre jovens, crianças, adolescentes e idosos, sendo aproximadamente 52.466 crianças de 0 a 14 anos classificadas como surdas, 24.836 adolescentes de 15 a 19 anos considerados surdos.

Nesse ínterim, embora não seja possível saber, com exatidão, o nível de escolaridade das pessoas surdas, o Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP (2020), nos permite ter uma noção da situação escolar dessas pessoas, porém os dados acima indicam que existe um quantitativo considerável de pessoas surdas no país, sinalizantes da Libras, mas apresentam números incipientes de evolução de matrículas dos estudantes surdos, surdocegos e surdos com deficiências da Educação Básica ao Ensino Superior. Assim, diante dessa situação, questiona-se: quais fatores estariam desencadeando o acesso e permanência dos estudantes surdos e o que estaria por trás desses resultados observados que propicie a formação dos surdos de forma significativa? Certamente, dentre as possibilidades de explicação para essa situação, um dos aspectos que contribuem de forma importante para a construção desse fracasso é a falta de formação adequada dos professores para atuarem na Educação Bilíngue de Surdos, aliada à ausência de um ensino adequado para o processo de aprendizagem que respeite as diferenças dos estudantes surdos.

Retoma-se o entendimento de que a Educação Bilíngue de Surdos é uma modalidade de ensino que perpassa todos os sistemas de ensino, da Educação Básica à Superior; e isto pressupõe implicações para a formação docente. Dessa forma, é preciso pensar uma perspectiva de formação de professores comprometida em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja compreensão de aprendizagem e desenvolvimento humano vá além de um padrão normatizado de estudantes surdos (Lima, 2018). A presença dessa visão padronizadora na prática cria atitudes e ações despreocupadas com os mecanismos de exclusão do diferente.

Assim, se pretendemos construir uma sociedade cujo princípio seja a inclusão de todos, é preciso investir não apenas na formação de professores, mas de todos os profissionais que a compõem. Salientamos que o compromisso com a construção de uma inclusão escolar e social precisa envolver todos os espaços de formação de seus componentes, independente das funções e papéis que estes desempenham no seu interior. Isso pois, ao correlacionar-se com a realidade de inserção de pessoas surdas na rede regular de ensino, observa-se um crescente aumento de números de matrículas no decorrer dos anos, conforme acompanham os dados do Censo Escolar.

Partindo desse contexto, foi posta a demanda dos cursos de licenciatura, *locus* legítimoda formação de professores para atuarem com os estudantes surdos na Educação Básica, por meio do Decreto nº 5.626/2005, que no seu capítulo II, determina a inclusão da Libras como disciplina curricular, sendo que as universidades públicas brasileiras não têm se omitido frente à realidade exposta, como determina o decreto. Desde a aprovação da Libras, com a Lei 10.436/2002, têm se fortalecido as pesquisas e experiências educacionais, utilizando como veículo de comunicação e ensino às pessoas surdas no país e, aos poucos, as resistências quanto ao uso dessa língua têm sido rompidas pela sociedade em geral e pela academia.

Porém, a luta da comunidade surda continua, pois o problema persiste e os estudantes surdos estão chegando à escola, em sua maioria, despreparados. Desse modo, os estudantes surdos acabam enfrentando grandes dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento escolar, em decorrência dos entraves citados anteriormente, mais especificamente, da falta de formação dos professores para atuarem com os estudantes surdos, o que demanda um ensino específico, considerando a pluralidade linguística, cognitiva e cultural presente na Educação dos Surdos.

Nesse movimento, soma-se ainda o fato de o modelo educacional brasileiro atual ser inclusivo, ou seja, conceber a educação

como um direito de todos, fortalecendo a necessidade de formação de professores que compreendam as peculiaridades que demanda a educação das pessoas surdas, que vai além da formação de conhecimento e domínio em Libras.

Diante dessas condições, a formação continuada, em perspectiva bilíngue, de professores que atuam com os estudantes surdos na escola, se apresenta como fundamental, porque, segundo Lima (2018), permite conhecer melhor as contradições, os conflitos, as condições objetivas e materiais do trabalho pedagógico e as necessidades específicas dos professores lá presentes, participar de seu dia a dia, ouvi-los, conhecer os estudantes e as relações que lá são construídas. Além disso, numa escola, o número de professores a participar da formação é sempre menor que nas palestras e cursos oferecidos pelas instâncias governamentais.

No caso da Educação Bilíngue dos Surdos, a formação dos professores, em consonância com o CNE/CEB nº 01/2002, deve ser pré-concebida sob o princípio de um ensino inclusivo, mas não se especifica quais são as características dessa formação que abarquem as demandas desse grupo. O Art. 6º da referida resolução, por exemplo, orienta, de forma genérica, a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, conforme explicita o

[...] § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - ***conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...]*** (Brasil, 2002, p. 6, grifo meu).

A resolução evidencia também a necessidade de, na formação inicial de professores, serem discutidos os princípios de uma inclusão escolar, doravante Educação Bilíngue de Surdos. Esses conhecimentos capacitarão os professores para perceberem a diversidade de seus estudantes, valorizarem a educação como um direito de todos, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais específicas e, junto com o professor especializado, implementarem as adequações curriculares.

3. A formação de professores na nova LDB e a criação de um curso da modalidade a distância em uma perspectiva de educação bilíngue de surdos

A nova inserção da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB nº 9394/1996 do capítulo V-5 trouxe um novo olhar para a Educação, por ser mais especificamente voltada aos estudantes surdos, com valorização linguística, identitária e cultural. Com isso, os cursos de formação docente foram sendo contextualizados com as possibilidades de implantação de cursos EaD.

Para tanto, é preciso repensar a sua estrutura, de modo a contemplar a proposição pedagógica demandada pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, que instiga ferramentas visuais, como videoaulas em Libras, videoconferências com as coordenações e equipes; atendimento on-line para tirar dúvidas de cursistas e ferramentas de interação, como fóruns gravados e enviados em Libras, WhatsApp e videochamadas. Isso porque, uma vez que as formações continuadas implementam o uso de tais ferramentas, que eram comuns na EaD, ensinam os professores a utilizarem-nas constantemente, o que atribui a esses cursos maior responsabilidade durante o curso na modalidade a distância.

Os professores se veem diante do desafio de reinventarem suas práticas, distanciando-se de metodologias do ensino presencial, que,

inicialmente, foram completamente adotadas remotamente, para novas práticas que contemplem uma dinâmica mais próxima da EaD e maior relação entre professor e aluno, sem intermediação de terceira pessoa no que tange à acessibilidade linguística dos surdos por meio da Libras.

Segundo Tozetto (2017, p. 24.543), “para que realmente se efetive uma formação continuada dos docentes que atuam com os alunos surdos que os considere como sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais, é preciso que esta se dê num movimento dialético de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento”. Logo, as formações continuadas para docentes precisam considerar o contexto em que estão inseridas, promovendo diálogo com a realidade, de maneira a rever e reavaliar quais medidas têm sido significativas, para que os professores elaborem práticas pedagógicas que contemplem as demandas do momento. Esse movimento deve se dar ao longo do percurso formativo, possibilitando a construção e reconstrução dos saberes, de maneira que sejam aplicáveis e efetivos.

Posto o reconhecimento do status linguísticos da Libras e das conquistas legais das pessoas surdas, focamos, neste espaço, nas discussões a respeito da Educação dos Surdos que atenta à língua, identidade e cultura surda, a ser promovida em Instituições de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância - EaD, considerando que as determinações do Decreto 5626/05 do capítulo 4 também aplicam-se a cursos de formação de professores e instrutores, oferecidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, inclusive, na modalidade a distância.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- c) o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

Partindo disso, os projetos de EaD tiveram o seu respaldo acentuado após a publicação da Lei n. 9394/96 e do Decreto n. 5622/05, que, no Art. 80, dispõe: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Essa modalidade de educação tem sido vista como uma alternativa viável para atender a um país de grandes distâncias geográficas, no qual muitas pessoas não têm acesso à informação e conhecimento.

Em meio a esse quadro, em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB, por meio da regulamentação do Decreto n. 5.800/06, que se trata de um sistema de integração entre instituições do Ensino Superior que têm como objetivo viabilizar a expansão e a interiorização da oferta do Ensino Superior público e gratuito, a partir do fomento à EaD, priorizando a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica (Brasil, 2006). Diante disso, diversas instituições federais de Ensino Superior integram o sistema UAB.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 2021, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Marisa Lima, buscou ações, orientação, formação/capacitação em conjunto com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do Ministério da Educação – DIPEBS/MEC, para organização, produção e desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento para a formação de professores para atuarem na Educação Bilíngue de Surdos, a fim de viabilizar a qualidade do ensino aos estudantes surdos. Para tanto, foi preciso realizar movimentos, articulações em todo o processo de criação do curso com demais instituições, docentes, para fomentar a proposta do curso.

4. Movimentos e articulações de instâncias superiores: processos para viabilizar formação de professores

Buscando propiciar, efetivamente, a formação continuada dos professores da Educação Básica em curto período de tempo para ofertar a formação de professores acerca da Educação de Surdos, a fim de atender à carência dessa demanda de professores com formação adequada conforme determinado pelo artigo 60-A da LDB, articulados com a DIPEBS/MEC, com o repasse do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FNDE em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, visamos prover formação de professores que residem em todo o país, capacitando-os por meio do curso a distância.

Essa ação foi contextualizada nos termos do Decreto 6.755/09, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, em seu artigo primeiro, estabeleceu uma política de formação com a finalidade de atender à demanda por formação continuada dos professores das redes públicas de Educação Básica. O público-alvo são os professores que atuam no magistério sem ainda dispor de uma formação adequada.

Nessa direção, colaborando com a busca de contribuir para a necessidade da formação dos professores no que tange à Educação dos Surdos em perspectiva de ensino bilíngue, assim como pela carência dessa temática, foi criado e oferecido o curso de aperfeiçoamento em Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino, tendo a contribuição da instituição com a rede de formação continuada de professores em Educação de Surdos na diretoria da DIPEBS/MEC, primando pela capacitação de professores em todo o país, sendo viabilizada pela EaD. Esta que se mostrou como condição fundamental para sua oferta, assim como também a temática que se encontrava nula em qualquer órgão de ensino após a nova LDB, que inseriu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino. Por isso, foi criada a

oferta do curso, devido à urgência de propiciar a formação que se encontra escassa.

Para tanto, com a demanda de um curso de alta execução de qualidade e do tempo de oferta, foi feito contato com a Prof.^a Dr.^a Mariana Campos, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, com um convite para colaborar junto com a coordenadora geral deste curso, na organização de conteúdos e propostas pedagógicas que fundamentem a viabilização de formação de professores em uma perspectiva de Educação Bilíngue de Surdos. Desse modo, essa professora assumiu como coordenadora pedagógica durante a elaboração pedagógica de criação de conteúdos e videoaulas, o que viabilizou a qualidade do material do curso que contou com demais profissionais convidados, os quais, juntos, contribuíram nesse processo, sendo eles: professores acadêmicos de diferentes IES, professores da Educação Básica, profissionais das entidades que atuam com as pessoas surdas e outros profissionais técnicos que contribuíram na parte de edição, multimídia, AVA e que propiciaram a produção de material bilíngue de excelência.

A fim de poder promover o curso de formação em larga escala aos professores que atuam e ou futuramente desejam atuar com os estudantes surdos e propiciar a educação de qualidade desse público, pensamos em promover o curso no formato remoto, na modalidade a distância, pela plataforma do CEAD-MOODLE-UFU, a qual facilita a participação da maioria dos professores para obterem a qualificação adequada.

Esse ambiente de formação EaD, de acordo com Silva, Godoi e Souza (2016), permite aos educadores/professores e profissionais envolvidos um novo meio para obter acesso à EaD, sinalizando a evolução mais recente em que a EaD habitual evolui para a educação on-line. Silva, Godoi e Souza (2016) definem a modalidade on-line como aquela que conta, exclusivamente, com as disposições próprias da internet e tecnologias digitais convergentes e alerta para a necessidade de investirmos na gestão e na mediação da comunicação e

da aprendizagem na internet. De acordo com esse estudioso, para que a disponibilização de educação on-line esteja em sintonia com indicadores de qualidade em educação, como dialógica, compartilhamento, colaboração, participação criativa e simulação, é preciso investimento em gestão e mediação dessa educação.

Ao nosso ver, capacitar professores para atuarem com os alunos surdos na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, por meio de curso EaD, contribui com a inclusão escolar dos estudantes surdos em toda a rede pública de ensino, por meio da ampliação das potencialidades de ensino aprendizagem aos estudantes surdos por meio de formação que apresenta metodologias, elaboração de material didático e produção de conteúdos e recursos a serem aplicados no ensino remoto. Assim como também possibilita a implantação de novas metodologias de ensino e de aprendizagem por meio do uso da Libras – língua adotada nas videoaulas do curso de formação, além de apresentar um caráter multidisciplinar dessa área a ser aplicada em aulas remotas, fundamentando a qualidade de ensino-aprendizagem aos estudantes surdos, como determina a Declaração de Salamanca (1994). Nesse sentido, a educação on-line se constitui como um novo modo de se fazer EaD e que se mostrou essencial para viabilizar esse curso de aperfeiçoamento ofertado pela UFU.

Dessa forma, por meio do curso, pudemos contribuir com a inclusão escolar de alunos surdos na modalidade do ensino remoto, na qual este veio expandir mais a contemplação da formação de professores de escolas públicas em toda a região do Brasil, em consonância com a produção de conhecimento, a fim de contribuir com a qualificação de professores com um currículo que atenda e reconheça as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Assim sendo, para que, posteriormente, esteja mais apto para atuar na Educação de Surdos em tempos de pandemia, além de cooperar diretamente no trabalho escolar desenvolvido nas instituições educacionais do país, auxiliando no ensino, considerando as

especificidades inerentes à aprendizagem de estudantes surdos de forma plena, podendo, ao mesmo tempo, viabilizar o fluxo e a permanência desses educandos, assegurando, principalmente, a sua língua natural de comunicação e expressão.

Além deste, pudemos ainda desenvolver estudos e pesquisas envolvendo procedimentos didático-pedagógicos para a Educação de Surdos em ensino remoto; diagnosticar, acompanhar e avaliar as contribuições do curso de formação continuada dos docentes da rede pública do Brasil no que tange à Educação de Surdos, por meio do curso 100% a distância, a fim de viabilizar a demanda requerida por carências de formação de professores em todo o território do Brasil, no qual se tem muita procura por cursos EAD na área de Educação Bilíngue de Surdos.

4.1 Contribuições da Educação a Distância na formação de professores para atuação na Educação Bilíngue de Surdos

O interesse pela EAD insere-se em um contexto maior, que faz parte do conjunto das políticas de formação de professores, inspirado nos princípios indicados pelos organismos e financiadores internacionais. A partir da década de 1990, vivemos “a globalização da política educativa, com um papel crescente das agências externas – principalmente os bancos – na definição da política educativa.” (Torres, 2001, p. 69), estando a política de formação de professores direcionada para a flexibilização, tornando-a aligeirada em relação à duração, aos conteúdos e ao local dessa formação (Maués, 2003).

A grande procura por esse tipo de curso se deve às características da Educação a Distância, em que o aluno e o professor não se encontram no mesmo espaço físico; não há o deslocamento a um local específico para se dedicar às tarefas de aprendizagem, a não ser em casos particulares, como cursos com momentos de laboratórios ou oficinas; não há um horário rígido e fixo para estudar; a aprendizagem acontece de forma individualizada, de acordo com o

ritmo e as capacidades dos alunos, independente do grupo, como se verifica no ensino presencial em classe; a aprendizagem tem como base materiais mediatizados, elaborados por especialistas, com a função de favorecer uma motivação extrínseca, conducente a uma aprendizagem eficaz; a comunicação com a instituição é bilateral e realizada pelos meios de comunicação disponíveis: carta, telefone, telefax, correio eletrônico etc. (Lagarto, 1994).

A EAD também é caracterizada pelos “ágeis mecanismos de inscrição; distribuição eficiente dos materiais de estudo; informação precisa, eliminando muitas barreiras burocráticas do ensino convencional; atenção e orientação aos alunos, tanto no período inicial do estudo como no seu transcurso” (Litwin, 2001, p. 14); além da flexibilização, a autonomia e a autoaprendizagem.

A flexibilização refere-se às múltiplas possibilidades oferecidas pela EAD, por não ser um modelo rígido, embora exija uma organização que permita ajustar as estratégias desenvolvidas e a multiplicidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento (Litwin, 2001). Para Belloni (1999), a flexibilização aparece como uma palavra mágica no contexto do capitalismo, aplicada ao mercado de trabalho. Na educação, a flexibilização tem diferentes acepções:

- a) a flexibilização de acesso como alternativa de democratizar as oportunidades: “No país como o Brasil, esta flexibilização exigiria esforços no sentido de expandir a oferta de cursos de preparação, de criação de espaços de estudos (centros de recursos) e de disponibilização de preços mais baixos dos materiais pedagógicos” (Belloni, 1999, p. 106);
- b) a flexibilização do ensino para promover o desenvolvimento de habilidades de autoaprendizagem, o que implicaria na oferta de cursos diversificados e modulares, com o uso das mídias e materiais concebidos

para a autoaprendizagem e utilizados por alunos do ensino presencial e a distância;

- c) a flexibilização da aprendizagem, que exige do aluno mais autonomia e independência no desenvolvimento de sua capacidade de gerir seu processo de aprendizagem;
- d) a flexibilização da oferta em função das demandas sociais, “numa perspectiva de educação ao longo da vida, o que implicaria um grande esforço de transformação dos atuais sistemas educacionais” (Belloni, 1999, p. 106).

Em relação à facilitação de organização para adquirir o ensino e aprendizagem demandados, entende-se que os cursos na modalidade EAD são enfatizados pela característica de autonomia na escolha de espaços e tempos para o estudo, por ter uma matrícula constituída de trabalhadores adultos (Litwin, 2001). O estudante é adulto, o sujeito abstrato da educação convencional, o outro invisível, imaginado em diferentes locais e em diferentes distâncias. No ensino a distância, o enfoque está no “como” e não no “por quê” ou “o quê” estudar. Entretanto, a autonomia não é neutra: “não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação.” (Contreras, 2002, p. 199).

A autonomia é permeada de concepções, ideologias, visões de mundo. E o “como fazer” também é carregado de propósitos, concepções e valores. Segundo Contreras (2002, p. 36), há três dimensões da autonomia: a primeira reflete o espírito da racionalidade tecnológica do ensino, “na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições extremamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle de seu trabalho”, exigindo o desenvolvimento de habilidades de acordo com o processo de racionalização, como a aprendizagem de técnicas, o que favorece a rotina do trabalho, impedindo a reflexão e facilitando o isolamento dos colegas que já não têm tempo para troca de experiências profissionais (pedagógicas, metodológicas e curriculares).

Outra característica é a autoaprendizagem, uma ideia importante para a EAD, pela presença da intersubjetividade pessoal entre professores e alunos. Na EAD, o sucesso do aluno depende, na maioria das vezes, da sua motivação e das condições de estudo (Belloni, 1999).

Diante desses conjuntos de características, os cursos na modalidade a distância estão fundamentados como caminhos para difundir a formação em todas as regiões, possibilitando ampliar maiores números de professores qualificados para atuarem na área requerida, assim como é o caso da Educação Bilíngue de Surdos.

4.2 Composição do curso de formação a distância: Educação de Surdos em perspectiva bilíngue – teoria à prática de ensino

O Curso de formação continuada promovido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Marisa Lima, intitulado “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, adota a metodologia de oferecer formação continuada na modalidade de educação a distância, em formato remoto, por meio da plataforma MOODLE, para professores/educadores que atendem ou pretendem atender todos os tipos de estudantes surdos na modalidade escolar de Educação Bilíngue de Surdos.

O curso tem por finalidade dar continuidade à promoção dos fundamentos da Educação Bilíngue de Surdos na perspectiva de ensino bilíngue de diferentes discussões teóricas e práticas, a fim de ampliar a qualificação dos professores em sua atuação nas escolas bilíngues, escolas polos bilíngues, classes bilíngues, ensino bilíngue em turmas nas escolas comuns inclusivas e AAE Bilíngue com os estudantes surdos, surdocegos e surdos, com outras deficiências associadas sinalizantes, aprofundando com ações e prática pedagógica de ensino, para, posteriormente, serem difundidos para a sociedade os aspectos da comunicação e conhecimento em Libras.

Contudo, para viabilizar os fundamentos e princípios dos estudos teóricos e das práticas pedagógicas para o desenvolvimento de ensino aprendizagem aos estudantes surdos em todas as etapas de escolarização – da Educação Infantil ao Ensino Médio – nas instituições de ensino em todo o Brasil, o curso foi elaborado tendo como objetivos:

- Qualificar professores da rede pública de ensino básico para atuarem na Educação Bilíngue de Surdos em escolas bilíngues, classes bilíngues, ensino bilíngue em turmas nas escolas comuns inclusivas e AAE Bilíngue com os estudantes surdos, surdocegos e surdos com deficiências;
- Desenvolver reflexões teóricas e práticas de ensino aos professores para a atuação e/de utilização nos processos de ensino na Educação Bilíngue dos estudantes surdos, surdocegos e surdos com deficiências;
- Contribuir com o processo de inclusão escolar de pessoas surdas, por meio da qualificação dos professores que atuam e ou desejam atuar com a Educação de Surdos na rede pública de ensino.

Esse curso de aperfeiçoamento em “Educação de Surdos em perspectiva de ensino bilíngue: teoria à prática de ensino voltada para a formação continuada de professores” foi ministrado integralmente a distância, por meio do MOODLE-CEAD, com materiais e videoaulas bilíngues (Libras/Português), contando com professores pesquisadores, professores formadores, supervisores e técnicos sob o comando e acompanhamento constante da coordenação assumindo e acompanhando as turmas, assumindo a função de apoio/suporte aos tutores, contendo em suas respectivas turmas os professores da Educação Básica que atuam e ou futuramente atuarão com a Educação de Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue.

4.2.1 Criação do curso: estrutura, elementos e equipes

A proposta deste projeto é produzir e desenvolver um curso de aperfeiçoamento para professores que atuam e/ou futuramente atuarão

na Educação Bilíngue de Surdos em escolas bilíngues, escolas polos bilíngues, classes bilíngues, ensino bilíngue em turmas nas escolas comuns inclusivas e AEE Bilíngue na rede pública de Educação Básica, capacitando-os nos aspectos teóricos e práticos para o ensino de estudantes surdos, surdocegos e surdos com deficiências.

Para tanto, esse curso foi ofertado por um período de 12 meses, sendo que o início deste foi no início de dezembro de 2021, encerrando-se no final de dezembro de 2022, seguindo o calendário proposto pela DIPEBS/MEC, obedecendo o calendário previsto pela equipe de organização do curso, que recebeu bons resultados e há uma grande lista de espera para ingressar na segunda edição, que está prevista para ser ofertada em 2023. Nesse mesmo curso, foi promovida a inscrição com o total de 1.000 (um mil) vagas a serem destinadas, prioritariamente, aos professores de Educação Básica em todo o território do Brasil que atuam e ou desejam atuar com a Educação Bilíngue de estudantes surdos, surdocegos e surdos com outras deficiências associadas sinalizantes.

Para tal público, a formação inicial constará como o curso de aperfeiçoamento com a carga horária de 360 (trezentas e sessenta) horas, subdividas em módulos realizados 100% online sob o acompanhamento de 40 tutores em turmas compostas por 25 a 30 cursistas cada. A equipe de tutores tem o acompanhamento e suporte de equipes da coordenação, que são compostas por 1 coordenadora geral de curso; 1 coordenadora pedagógica, 1 supervisor, 2 professores pesquisadores e 1 professor formador, que atuam em conjunto para proverem o curso de formação de qualidade.

Devido ao fato de que o curso requerer que a plataforma do curso de formação seja bilíngue, todo o material foi elaborado em formato bilíngue (Libras/Português). Logo, as videoaulas, textos, fóruns, layout, todo o curso foi disponibilizado em Libras, todos os materiais que serão postados no ambiente AVA e no material didático impresso a ser enviado para o cursista, pois entende-se que o uso da Libras em todo o material do curso contribui muito, favorece ao

cursista em se aprofundar o contato com a língua, no caso a Libras, e consultas futuras quando necessário.

Desse modo, o curso foi desenvolvido totalmente acessível, para ser realizado na Plataforma Moodle, com materiais e videoaulas totalmente bilíngues (Libras/Português), contando com professores pesquisadores, professores formadores supervisores e técnicos, sob o comando e acompanhamento constantes da coordenação assumindo e acompanhando as turmas, com a função de apoio/suporte aos tutores.

4.2.2 Organização didática pedagógica de conteúdos

Para tal público, o curso contemplou 8 (oito) partes com 5 módulos, sendo o primeiro módulo composto pela primeira parte, que é a parte inicial com ambientação da plataforma, estrutura e organização do curso; segundo módulo dividido em segunda, terceira e quarta partes, destinadas à parte teórica de contextualização e fundamentação inicial sobre Educação de Surdos, específica e avaliação diagnóstica da prática de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, surdocegos e surdos com outras deficiências associadas; no terceiro módulo, é apresentada a parte pedagógica, com didática e metodologia das áreas de humanas, áreas exatas, biológicas e afins. Por fim, encerra-se o módulo 4 com as considerações finais e pontuação da temática:

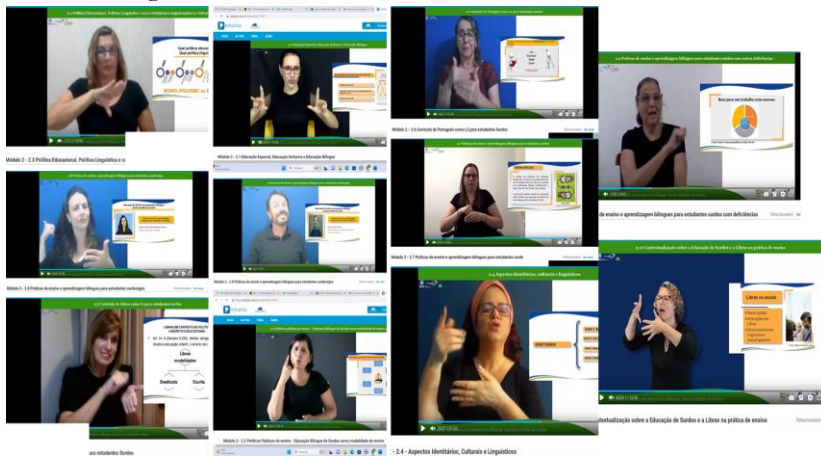
- 1) Módulo 1 - Parte Inicial: ambientação da plataforma, estrutura e organização do curso, guia de estudantes com atividades e cronogramas;
- 2) Módulo 2 – Parte Teórica, subdividida em:
Parte Teórica de contextualização e fundamentação teórica sobre Educação de Surdos geral, políticas públicas de ensino – LDB, Política Educacional, Política Linguística e suas estruturas e organizações do sistema de ensino; Parte teórica específica acerca dos fundamentos de Educação de Surdos no que tange à identidade, cultura e linguística e currículo; Parte teórica de avaliação diagnóstica de práticas de ensino e aprendizagem bilíngue aos estudantes surdos, surdocegos e surdos com outras deficiências associadas;

- 3) Módulos 3 e 4 - Parte Pedagógica: apresentando os conteúdos de Didática e Metodologia de Ensino de diferentes áreas, dentre elas: áreas humanas; área exatas; área biológicas; Enem e afins.
- 4) Módulo 5 – Parte final, com considerações finais e pontuações de fechamento do curso.

O curso pontuou, em todos os módulos, que visem a formação teórica, propiciando aulas teóricas com discussão e estudos conceituais, política, estrutura escolar, formação interligada com a formação prática de ensino, propiciando aulas de apresentação de metodologias de ensino bilíngue (Libras/Português escrito) de forma contextualizada (prática com atividades e sugestões de trabalhos a serem aplicados em Educação de Surdos) e interativa, em situações do dia a dia nas escolas que atuam.

Concomitante à formação teórica das discussões conceituais, políticas, entre outros, é apresentada a conjuntura em 3 (três) eixos temáticos, sendo eles: parte teórica de contextualização e fundamentação teórica sobre Educação de Surdos em geral, políticas públicas de ensino – LDB, Política Educacional, Política Linguística e suas estruturas e organizações do sistema de ensino; Parte teórica específica acerca dos fundamentos de Educação de Surdos no que tange à identidade, cultura, linguística e currículo; Parte teórica de avaliação diagnóstica de práticas de ensino e aprendizagem bilíngue aos estudantes surdos, surdocegos e surdos com outras deficiências associadas sinalizantes, totalizando 10 temas de aulas ministrados pelos professores pesquisadores da área.

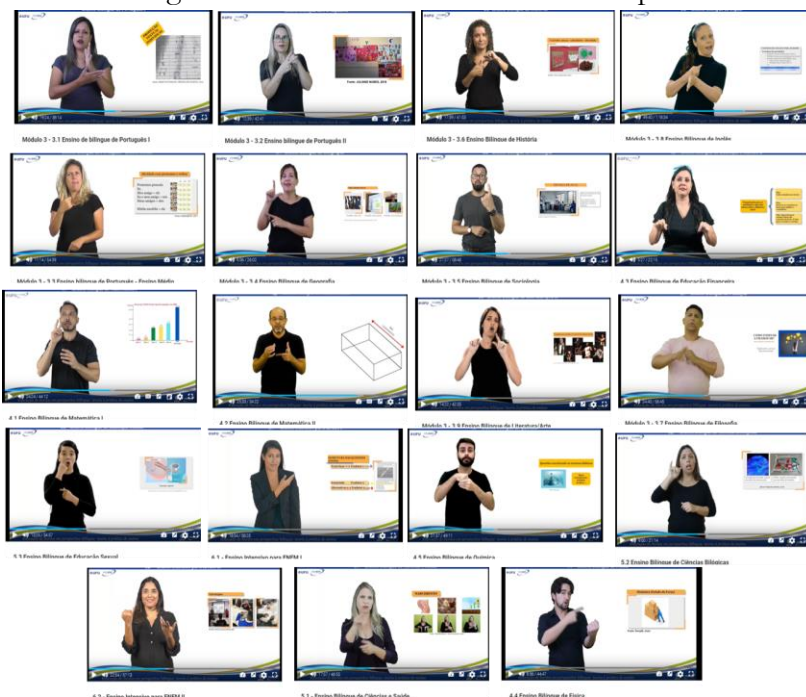
Figura 1 - Material do curso: videoaulas teóricas



Fonte: Imagem retirada, pela autora, do ambiente do curso.

Sincronizando a formação teórica com a formação prática, as discussões de metodologia e ensino foram apresentadas de forma contextualizada, em eixos temáticos, nos módulos 3 e 4: Parte pedagógica, apresentando em torno de 13 temáticas, explicitando os conteúdos de ensino bilíngue de Português, História, Geografia, Inglês, Filosofia/Sociologia, Literatura/Arte, Matemática, Ciências, Biologia, Enem e outros, que contou com o total de 18 professores ministrantes convidados, os quais possuem experiência de docência na Educação de Surdos em sala de aula e puderam compartilhar seus conhecimentos, experiências e metodologias.

Figura 2 - Material do curso: videoaulas práticas



Fonte: Imagem retirada, pela autora, do ambiente do curso.

Para fundamentar a prática, o curso promoveu o conteúdo Aula+Libras: contextualização escolar, com a carga horária de 40h, com a apresentação de vídeos de diálogo e conversação com atividades de exercício relacionadas à temática da disciplina, a fim de adquirir as noções básicas com os estudantes surdos na sala de aula em suas respectivas aulas/disciplinas, conteúdo este que foi dividido em 6 cadernos, sendo eles subdivididos com os seguintes temas: Caderno 1 – Ensino Bilíngue de Português I, II e Ensino médio; Caderno 2 – Ensino Bilíngue de Geografia, Sociologia, História e Filosofia; Caderno 3 – Inglês, Literatura e Arte; Caderno 4: Matemática I, II e Educação Financeira; Caderno 5: Química e Física; Caderno 6: Ciências, Biologia e Saúde. A elaboração desses cadernos contou com a participação de consultores e professores/instrutores surdos, a fim de propiciar as

noções básicas, tendo em vista a possibilidade de os professores poderem utilizá-los com os estudantes em determinada aula.

Figura 3 - Material do curso: Aula+Libras

Diálogo

O vídeo ao lado mostra o diálogo entre uma aluna e sua professora. Para esclarecer a dúvida da aluna, a professora a leva ao laboratório para realizarem um experimento, tornando a explicação mais visual e prática. Assista ao vídeo para conhecer e treinar os novos sinais contextualizados em Química e Física.

Frases

A formulação de frases ajuda ainda mais na compreensão e fixação da Libras. Neste vídeo, o tradutor apresenta cinco frases utilizando sinais trabalhados dentro da Química e da Física. Atente-se às configurações de mãos utilizadas e expressões faciais. Busque praticar e criar novas frases com os sinais aprendidos.

Glossário

Através do glossário, é possível visualizar e treinar cada sinal aprendido de forma individual. Acompanhe a sinalização feita pelo tradutor e a legenda com a tradução para o português escrito. Ao decorrer do vídeo, pratique cada sinal e observe que alguns podem possuir mais de uma variação dentro da Libras.

Palavras-chave do glossário

ACONTECER	DENSIDADE	DISTÂNCIA
ELÉTRICO	EQUILÍBRIO	ESTADOS
EXPERIMENTO	FENÔMENOS	FÍSICA
FÓRMULA	GASOSO	LÍQUIDO
MASSA	MATÉRIA	MISTURA
QUÍMICA	RECICLAGEM	SÓLIDO
SUSTENTABILIDADE	TEMPERATURA	MUDANÇA / TRANSFORMAÇÃO
VELOCIDADE	VOLUME	NATUREZA

Fonte: Imagem retirada, pela autora, do ambiente do curso.

Como se pode ver, nesse curso, a preocupação de promover a formação teórica e prática de diferentes áreas de conhecimento vai além do ensino básico de Libras, pois entendemos que a Educação de Surdos ultrapassa a questão da comunicação dos professores, que necessitam ser instigados com novas reflexões e discussões vivenciadas em sala de aula com suas dificuldades, entraves e escassez do ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, o que é um fator recorrente em todo o Brasil, bem como, fornecer um espaço para reflexão, discussão, trocas de experiências e contextos, conforme cita o autor Fiorentini (2008):

[...] se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então, é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo

de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática (Fiorentini, 2008, p. 49).

Refletindo sobre o fato de que o professor não deve ser visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um profissional capaz de identificar, lidar e criar soluções para os problemas que provêm de sua prática pedagógica, torna-se indispensável desfrutar de uma formação na prática reflexiva, tendo em vista que esta “[...] não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade” (Perrenoud, 2002, p. 57), principalmente, no contexto da Educação Bilíngue de Surdos. Uma formação voltada para a preparação de profissionais capazes de “[...] se voltar a seus próprios valores se eles forem capazes de guiá-lo sem hesitação e de fazê-lo investir na luta contra o fracasso e contra o elitismo, na educação para a cidadania ou na instrução propriamente dita” (Perrenoud, 2002, p. 55).

Partindo desses estudos, foi engendrada a organização do curso sob o viés da prática reflexiva e didática, conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 1 - Proposição de organização e estrutura do curso

ORGANIZAÇÃO DO CURSO		
Módulo	Parte	Conteúdo Programático
MÓDULO 1 Parte EAD	PARTE I	1.1 Plataforma Moodle e organização do Curso: 1.1.1 Noções básicas do Ambiente Virtualde Aprendizagem – Plataforma Moodle; 1.1.2 Apresentação da estrutura, organização e atividades do curso.
	PARTE II Contextualização	2.1 Fundamentação teórica sobre a política de Educação de Surdos: 2.1.1 Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilíngue; 2.1.2 Políticas públicas de ensino –

MÓDULO 2 Parte teórica		Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB; 2.1.3 Política Educacional, Política Linguística e suas estruturas e organizações do sistema de ensino.
	PARTE III Específica	3.1 Fundamentação teórica sobre identidades, formas de comunicação, currículo cultural: 3.1.1 Aspectos identitários, culturais e linguísticos; 3.1.2 Currículo Libras como L1 para estudantes surdos; 3.1.3 Currículo Português como L2 para estudantes surdos.
	PARTE IV Avaliação Diagnóstica	4.1 Avaliação diagnóstica na Prática de ensino e aprendizagem: 4.1.1 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngue aos estudantes surdos; 4.1.2 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngue aos estudantes surdocegos; 4.1.3 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngue aos estudantes surdos com outras deficiências.
MÓDULO 3 Parte Pedagógica	PARTE V	5.1 Didática e Metodologia de Ensino da área humanas: 5.1.1 Ensino bilíngue de Português; 5.1.2 Ensino bilíngue de História; 5.1.3 Ensino bilíngue de Geografia; 5.1.4 Ensino bilíngue de Inglês; 5.1.5 Ensino bilíngue de Filosofia / Sociologia; 5.1.6 Ensino bilíngue de Literatura / Arte;
	PARTE VI	6.1 Didática e Metodologia de Ensino da área exatas: 6.1.1 Ensino bilíngue de Matemática; 6.1.2 Ensino bilíngue de Física; 6.1.3 Ensino bilíngue de Química; 6.1.4 Ensino bilíngue de Educação

		Financeira.
	PARTE VII	7.1 Didática e Metodologia de Ensino da área biológicas: 7.1.1 Ensino bilíngue de Ciências Sociais; 7.1.2 Ensino bilíngue de Educação Sexual; 7.1.3 Ensino bilíngue de Biologia.
MÓDULO 4 Fechamento do Curso	PARTE VIII	8.1 Considerações e encerramento do curso: 8.1.1 Considerações teóricas para conclusão do curso; 8.1.2 Fechamento e Feedback do Curso em Geral.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

4.2.3 Organização de ferramentas de plataforma do curso a distância

As videoaulas dos módulos foram gerenciadas na plataforma MOODLE, em uma versão atualizada pela UFU e pela equipe do Centro de Educação a Distância – CEAD. A escolha por essa plataforma de gerenciamento deu-se devido a ela ser gratuita e de fonte aberta. Isso significa que os administradores têm acesso ao código fonte do software, podendo examinar, alterar, ampliar e modificar a plataforma.

Os alunos cursistas e os administradores do curso puderam acessar os módulos de qualquer lugar com a utilização de um computador, conexão com a internet e um navegador web (Chrome, Mozilla, Firefox etc.). Além disso, o uso de ambientes on-line para cursos à distância pode tornar o conteúdo mais eficaz e interativo, usando as vantagens da internet sem dispensar a necessidade do professor e da elaboração do material didático.

Para o desenvolvimento do curso, são utilizadas as ferramentas disponíveis no Moodle. Dentre estas, destacamos algumas: o envio e

compartilhamento de materiais de estudo via web; os fóruns e as salas de bate-papo (chats); as pesquisas e os questionários; o registro e relatório de nota; as videoaulas, sendo que no formato desse curso, foram utilizadas também as ferramentas de interação e participação de cursistas, como:

1. Envio e compartilhamento de materiais de estudo via web;
2. Fóruns e Salas de Bate-papo (chats);
3. Testes de Múltipla escolha e dissertativos;
4. Coleta e correção das atividades avaliativas;
5. Registro e relatório de notas;
6. Videoconferências em Libras, com tradução de voz em Português ao fundo;
7. Glossários;
8. Livros on-line;
9. Wikipédias;
10. Diário de bordo.

Figura 4 - Ambiente do curso



Fonte: Imagem retirada, pela autora, do ambiente do curso.

Figura 5 - Ferramentas dos fóruns

Responder em Língua Portuguesa: Entre no Fórum e clique em **Responder** na postagem feita pelo seu Tutor(a). Digite sua resposta e clique em **Enviar**.

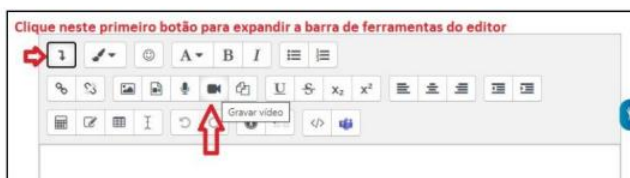


Responder em Libras:

Passo 1 - Clique em **Responder** e depois na opção **Avançado**.



Passo 2 - Clique no primeiro botão do editor de texto que expandirá as demais opções deste editor. Logo, você encontrará um ícone de gravar vídeo, conforme mostrado na imagem a seguir.



Fonte: Imagem retirada, pela autora, do ambiente do curso.

Durante o curso, os cursistas tiveram acesso aos vídeos, aos textos para leitura e estudo às atividades disponibilizadas na plataforma, assim como a ferramentas para participação de discussões nos fóruns (escrita e /ou em Libras em vídeo). Os vídeos, textos e estudos dirigidos e/ou orientações para leitura abordados são disponibilizados aos cursistas para impressão e estudos na plataforma no decorrer do curso. Durante a unidade temática, os cursistas puderam postar as questões no fórum para tirarem dúvidas e troca de experiências com os professores pesquisadores, responsáveis pelos módulos da formação.

Cada módulo tem um tema central e, no decorrer deles, são realizadas atividades avaliativas: fórum de discussão, diário de bordo,

atividade final com plano de aula e questionário. Nos conteúdos referentes a cada módulo, também são disponibilizados ao aluno materiais de estudo e sugestão de leituras, para que possam expandir conhecimentos e utilizar fora do curso em vários momentos que quiserem.

O curso é apresentado em um formato acessível, com uma interface simples e interativa, utilizando todos os recursos de multimídia e de interação disponíveis na web. Todo o material é desenvolvido utilizando recursos de gravação e edição de vídeo. As indicações de leituras e diretrizes para o desenvolvimento das atividades do curso, como o guia de estudantes, cronograma e orientações tecnológicas são disponibilizadas no Moodle, em formato de PDF, sendo que os alunos podem fazer download e salvar em seus aparelhos.

O curso ainda previu oferecer, além dessas partes de formação, a oportunidade de utilizar recursos digitais produzidos para esse ensino e promover material pedagógico para difusão da Libras em todo o ambiente social.

1. Videoaulas bilíngues com discussão teórica e prática de ensino, sendo que toda a apresentação é ministrada em Libras, com interpretação de voz ao fundo, a fim de que os cursistas se familiarizem com a sinalização;
2. Disponibilização, no ambiente virtual, no decorrer do curso, de textos de leituras complementares, atividades e materiais bilíngues voltados aos estudantes surdos;
3. Espaço interativo entre cursistas e equipe pedagógica, por meio de chat, fóruns e outros;
4. Consulta de Glossários em contexto escolar para os cursistas situarem os sinais utilizados no cotidiano escolar;
5. Publicação de E-book com pesquisas e estratégias de ensino bilíngue a serem distribuídas para as escolas que atuam com os estudantes surdos, surdocegos e surdos com deficiências associadas.

A utilização de diferentes mídias nesse curso se baseou em experiências anteriores com a oferta de vários cursos promovidos pela instituição na modalidade a distância. O aluno cursista, muitas vezes, não dispõe de um computador com acesso à internet ou possui uma conexão com a internet muito lenta. Desse modo, considerando as possíveis dificuldades desses alunos acessarem o material on-line, que privilegiará a utilização de recursos visuais e hipermidiáticos, como as videoaulas gravadas em vídeos e armazenadas em EDUPLAY-RNP, que é um software de uso público e gratuito etc.

Atualmente, muitos cursos na modalidade EaD, oferecidos pelo MEC, focam na utilização de mídias digitais, no entanto, a acessibilidade e direitos linguísticos ainda se encontram em posição de destaque, sendo uns dos recursos mais essenciais que difundem a acessibilidade e condições adequadas para o ensino-aprendizagem nos cursos ofertados na modalidade a distância. A acessibilidade linguística adotada no curso, com videoaula ministrada em Libras e tradução de voz em português, tem um fator e papel relevante para que a formação de professores que atuam e ou atuarão na Educação de Surdos tenham bases e condições de promover o desenvolvimento de conhecimentos aos surdos e ouvintes que ingressaram no curso e, posteriormente, possam ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos surdos na Educação Básica, com vistas à valorização da sua cultura e identidade.

Cabe ressaltar que o curso não tem a finalidade de substituir a formação presencial dos professores, mas foi essencial no período pandêmico, no qual todos os cidadãos foram instruídos a seguirem o protocolo sanitário com o isolamento e distância. Ao mesmo tempo, a formação EaD constituiu-se em uma ferramenta alternativa e complementar de formação de professores e facilitação de ensino-aprendizagem acerca da Educação de Surdos, sem contar que este propiciou ser acessível aos professores de regiões remotas.

4.2.4 Perfis de cursistas e sua avaliação sobre o curso de formação

Para entendermos o perfil do alunado do “Curso de aperfeiçoamento de Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, foi aplicado um questionário com algumas perguntas sobre isso. Sendo assim, este foi respondido por 914 cursistas, dos quais 790 se declaram do sexo feminino e 124 do sexo masculino, que é a minoria de público matriculado nesse curso.

Ainda sobre os cursistas, o questionário nos mostrou que a grande maioria aqui representada compõe o corpo docente da Educação Infantil e das séries iniciais, estando diretamente ligada à área de humanas, enquanto os demais cursistas atuam nas disciplinas específicas das suas respectivas áreas de formação ou até mesmo no que tange à multidisciplinaridade.

Ao indagarmos sobre o segmento de interesse dos cursistas por fazerem o curso, tivemos uma variedade de respostas e isso se deu devido à atuação deles em diferentes segmentos:

- 1. Trabalho em uma escola bilíngue para surdos, em Curitiba, tenho o desejo de melhorar a cada dia para que os meus alunos surdos tenham a educação de qualidade que merecem, cada um de vocês me ajudou a subir mais um degrau nesta busca de educação de qualidade.*
- 2. Grandes aprendizagens, conhecimentos importantes e que nos auxiliarão na nossa prática em sala de aula.*
- 3. Sou docente em uma cidade muito pequena, do interior. Por isso, não tenho acesso a formações presenciais. Normalmente, preciso deslocar-me a cidades circunvizinhas em busca de formação.*
- 4. Se deve ao meu interesse em aprender e ampliar os meus conhecimentos. Vem, em primeiro lugar, a minha vontade de me comunicar, entender e me fazer entendida também com pessoas e estudantes surdos.*

Nas questões acima, percebe-se que a maioria dos cursistas revela que tem buscado a formação para obter o aprimoramento dos conhecimentos e de sua prática pedagógica no que tange à Educação de Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue, que era um campo

de desconhecimento dos professores durante toda a sua atuação na Educação Básica.

Desse modo, contextualizando, entende-se a importância de analisar a avaliação dos cursistas sobre o curso e a contribuição que este promoveu para a formação dos cursistas em suas práticas pedagógicas, sendo que foi perguntado aos cursistas sobre a qualidade do curso e a metodologia ofertada e a maioria, 89%, considerou como ótimos, com nota máxima. Diante do resultado, nos vem o entendimento de que é fundamental alinhar os conteúdos pedagógicos com o uso desses recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o curso de aperfeiçoamento precisou considerar essa questão ao oferecer diferentes estratégias para que o cursista vislumbrasse possibilidades na sua prática.

Retomando aqui a percepção dos cursistas sobre se os conteúdos ofertados no curso auxiliaram na prática docente, estes responderam que conseguiram vislumbrar a qualidade dos conteúdos propostos e as possibilidades que estes tiveram de aprimoramento e mudanças na sua forma de ensinar. Para Freire (1996, p. 38), “a formação de professores deve ser dialógica, por meio de percursos formativos, de maneira que a relação teoria e prática fique evidente ao futuro docente”. Seguindo esses preceitos, podemos observar que os 87,22% dos cursistas consideraram nota 5, com notas a serem atribuídas de 0 a 5, respaldando que o curso alcançou o objetivo de formação dialógica para a sala de aula em uma perspectiva de ensino bilíngue, conforme se vê nos relatos abaixo:

- 1. Na minha opinião, o curso foi de grande importância para todos que desejavam ampliar seus conhecimentos sobre Educação Bilíngue para Surdos. Apesar de achar extenso, não achei cansativo, pois os prazos já estabelecidos no sistema nos oportunizavam organização prévia. Espero que demais formações aconteçam e que logo possamos atuar nas escolas bilíngues para surdos no Brasil. Gratidão!*
- 2. Os conteúdos abordados no decorrer do curso foram extremamente relevantes para a formação e aprimoramento do trabalho dos educadores, que atendem alunos surdos dentro da perspectiva da educação bilíngue.*

3. *Quero parabenizar todos os envolvidos na elaboração, ministração e tutoria do curso, tudo teve excelente qualidade, a seleção, organização de exposição de conteúdo e a oportunidade de praticar foram fundamentais para a minha aprendizagem, que está apenas engatinhando quanto à Libras. Se tiverem outros cursos nessa área, com certeza, desejo participar.*
4. *Os conteúdos trabalhados foram significativos, contextualizados e coerentes para com o público-alvo.*
5. *Gostei muito dos conteúdos ministrados e contribuíram imensamente na minha prática.*
6. *Minha opinião, achei excelente! Como trabalho com alunos surdos, achei pertinentes todos os conteúdos, ótimos professores, amei ver todas as aulas dadas em libras. Só tenho a agradecer!!!*
7. *Fiquei impressionada com a qualidade das aulas, com o material complementar. Queria parabenizar aos organizadores e coordenadores do curso e desejo que vocês possam colaborar na formação de muitos professores, como colaboraram com a minha. Gratidão!*

Diante dos relatos, verifica-se que o curso tem proporcionado aos cursistas resultados positivos, uma vez que tiveram recursos e suportes propiciados para a qualificação de sua formação, com a possibilidade de novas práticas pedagógicas a serem trabalhadas com os estudantes surdos.

5. Considerações Finais

A discussão deste texto se encerra com a percepção e entendimento de, no cenário da Educação dos Surdos, ainda se perpetuarem os inúmeros empecilhos, sendo que o maior deles é a carência de professores com formação adequada para atuarem com os estudantes surdos na sala de aula, por falta de aplicação pedagógica, metodologias, atividades correspondentes com o ensino bilíngue, o qual é um fator determinante para o processo de escolarização dos estudantes surdos.

Diante desse contexto, o curso veio de encontro com a pretensão de contribuir com a formação de professores da Educação

Básica em todo o país, que atuam ou desejam atuar na Educação de Surdos sob a perspectiva bilíngue, com o oferecimento de um estudo que os instiga a uma nova reflexão e discussão que fundamentem a prática pedagógica correlacionada com a formação teórica e prática promovida.

Portanto, a produção e oferta desse curso são relevantes para a IES, que tem esse papel de nortear a formação, pois sabemos que a tríade dos princípios da Universidade Pública é primada pela indissociabilidade de estabelecer o elo entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse caso, a oferta do curso “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino na modalidade EAD” propiciou nova discussão e reflexão, como também a produção de conhecimentos teóricos e práticas de ensino bilíngue que contribuem com o fundamento de compreensão e conhecimento na área de educação de pessoas surdas.

Além disso, reforça-se que o desenvolvimento e a produção desse curso propiciaram às demais instituições públicas do país o processo de Educação dos Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue, uma vez que o produto/material poderá ser usado como ferramenta didático-pedagógica para o ensino bilíngue (Libras/Português escrito) a ser adotado e desenvolvido em sala de aula com os estudantes surdos da Educação Básica em todo o país, contribuindo com a qualidade de ensino, como foi relatado por alguns cursistas nos depoimentos coletados apresentados na avaliação dos cursistas sobre o curso.

Além dos estudantes surdos, os demais membros da comunidade surda também serão beneficiados, pois o curso promove a consolidação e a divulgação da Educação de Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue, capacitando professores da rede pública de ensino, que recebem os estudantes surdos.

Cabe ressaltar que a oferta do curso de “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, na modalidade a distância, não tem finalidade de substituir a formação presencial que

tem a roda de conversa, debates e discussão de leituras e aulas apresentadas, mas de oferecer um espaço alternativo para a formação continuada de professores.

Finaliza-se concluindo que, até o momento presente, o projeto do curso de formação de professores ofertado pela UFU – “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino” foi e ainda é o único da área com a formação teórica e prática que interliga-se com a determinação da LDB da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino. Desse modo, o curso tem sido ofertado aos professores da Educação Básica em todo o território do Brasil, trazendo diferentes temáticas, com a apresentação de diversos professores compartilhando suas vivências, experiências e metodologias. Portanto, resultando numa grande formação com riqueza de aprendizagem e conhecimento de Educação Bilíngue de Surdos, que, antes, era promovida com a discussão da Educação de Surdos tendo o fundo ideológico da Educação Especial, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, que foi rompida nesse curso, o qual apresentou outro formato e ideologia. No caso, formação sob o aporte da Educação Bilíngue de Surdos.

Referências

ALVES, T. P.; SALES, Z. N.; MOREIRA, R. M.; DUARTE, L. C.; COUTO, E. S. Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 192-204, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14244/%2519827199790>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/790>. Acesso em: 1 set. 2023.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF:

Presidência da República, 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo

Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.html. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:** nº 6755/09. Brasília, DF: MEC, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor.** São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.; MASSI, G.; PAULA, M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dB8RVDj7Ygj8RxDcPzzpGrM>. Acesso em: 1 nov. 2022.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Censo Escolar 2019**. Brasília, DF: MEC, 2020.

LAGARTO, J. R. **Formação profissional a Distância**. 1. Ed. Lisboa: Universidade Aberta: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1994.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24583>. Acesso em: 2 fev. 2023.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, A. C.; VITALIANO, C. R. Percepções de Professores da Disciplina de Libras Sobre o Processo de Inclusão de Alunos Surdos e as Contribuições a Disciplina. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: [s. l.], 2023. p. 2387-2402. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-001.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Caderno de Pesquisa*. n°. 18, p. 889-117, março/2003a.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAZUCK, R. C. S. R. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185114>. Acesso em: 1 set. 2023.

SILVA, L. C.; GODOI, E.; SOUZA, V. A. Políticas de inclusão: vozes e percepções de professores da rede pública do projeto professor e surdez. *In*: SILVA, L. C.; DECHICHI, C. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais**. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 171-200.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: A tarefa por fazer**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ArTmed, 2001.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 24.537-24.549. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Unesco, 1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Prioritizing diseases for research and development in emergency contexts. **World Health Organization**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.who.int/activities/prioritizing-diseases-for-research-and-development-in-emergency-contexts>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CAPÍTULO 2:

EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

Fernanda Santos Pena¹

A surdez, como construção de um olhar sobre aquele que não ouve, é estabelecida dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior de diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, entre outros – e os discursos de vários campos criam significados diferentes para a surdez e a Educação de Surdos. Tais discursos influenciam as práticas, ao mesmo tempo em que são produzidos por elas. (Lopes, 2007).

No decorrer deste capítulo, serão abordadas questões primordiais para se compreender a educação ofertada aos sujeitos surdos. Para dar início aos estudos, a formação de concepções e significados sobre os surdos e a surdez é analisada.

O capítulo também apresenta uma trajetória histórica da educação ofertada aos sujeitos surdos, inclusive, em âmbito nacional. Ressalta-se que conhecer esse histórico não apenas adiciona conhecimentos, mas também possibilita refletir e questionar sobre os eventos relacionados com a educação em várias épocas, assim como compreender as políticas educacionais atuais voltadas para esses sujeitos.

Por fim, faz-se uma revisão sobre as principais abordagens que embasaram e ainda embasam as concepções educacionais e as práticas pedagógicas para surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

¹Professora Pesquisadora do curso de aperfeiçoamento “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino” (2022), promovido pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Coordenadora Pedagógica do curso, em sua segunda edição (2023). E-mail: fernandapena.edu@gmail.com

1. O sujeito surdo e a surdez: concepções e significados

Ao longo da história, muitas concepções e significados sobre os surdos e a surdez foram construídos e desconstruídos, seja na ciência, na religião, na medicina, na educação, na mídia, e/ou no interior das famílias. Geralmente, foram os ouvintes que criaram os diferentes discursos, de acordo com seus padrões de normalidade.

De acordo com Lopes (2007), os significados são inseparáveis da cultura em que se formam e circulam; são eles os responsáveis pela nossa visão cultural do ser surdo. É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas.

Culturalmente, produz-se o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico e o comum, entre outros. Qualquer escolha é feita a partir de interpretações e representações que se constroem. Conhecer e se posicionar diante das diferentes concepções e significados pode ser primordial para se compreender melhor o sujeito surdo. Essa compreensão resulta em práticas que limitam ou ampliam o universo do exercício de cidadania do ser surdo, pois as suas negociações ocorrem no interior das relações de poder e de resistência.

Para desconstruir as perspectivas médicas, terapêuticas e assistencialistas de surdez, além daquelas históricas que enfatizam a perda, busca-se apresentar aqui as diferentes concepções e significados existentes sobre o sujeito surdo. Enfatizam-se aqueles que partem da comunidade surda, de suas identidades, percebendo o surdo em uma perspectiva cultural e da diferença humana.

Para Lopes (2007), a comunidade surda é um espaço de luta política, no qual se partilha de uma forma comum de comunicação, de uma língua específica e de um conjunto de sentimentos que liga os indivíduos, fazendo-os uno e os mesmos em determinados momentos, sendo condição para argumentar sobre a diferença surda. Strobel

(2008) complementa que a comunidade surda não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto – família, intérpretes, professores, amigos e outros –, os quais participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização.

As discussões referentes à concepção de surdez, de modo geral, são caracterizadas pelas possibilidades comunicativas e pelos modos específicos de se perceber essa diferença. Perpassa nas discussões o embate entre a defesa do ensino da língua oral, enquanto um meio necessário para a reinserção social dos – então considerados – deficientes; e da língua de sinais enquanto representação de um grupo social minoritário, visto agora como diferente (Skliar, 2005).

As concepções clínico-terapêuticas e as sociais antropológicas se destacam por gerar, ao longo da história, não apenas teorias e pesquisas, mas por terem servido de base para diferentes abordagens terapêuticas, de reabilitação e de Educação dos Surdos. Foram também responsáveis por influenciar o modo como a surdez passa a ser vista pela sociedade como um todo.

A ciência inventou a surdez por meio dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos. O modelo clínico-terapêutico concebe a pessoa surda como possuidora de uma patologia, que sempre “precisa de”, sendo definida pelo que não tem e nomeada “deficiente auditiva”. Nesse entendimento, a surdez é vista como um *déficit* a ser combatido mediante terapias, tratamentos orofaciais, protetização e implantes cocleares. Os profissionais adeptos a essa visão acreditam que o melhor caminho para os sujeitos que não ouvem é o combate à surdez, levando a uma tentativa de anulação da diferença.

Conforme apontam Bisol e Sperb (2010), no modelo clínico-terapêutico:

O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua

capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala, por meio da aprendizagem da língua oral (Bisol; Sperb, 2010, p. 8).

Observa-se que a ênfase está nos efeitos da restrição das experiências de linguagem² no desenvolvimento global do surdo. Defende-se a ideia de que o pensamento não se desenvolve sem uma língua, compreendida apenas no seu aspecto oral.

Tais crenças acometeram não apenas os tratamentos realizados em clínicas, mas também aspectos familiares e educacionais referentes aos surdos:

Na família, a busca por especialistas, a dedicação integral aos filhos com surdez e a inconformidade pela falta de audição, por muitos anos mobilizaram e mobilizam pais e mães. Na educação, a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade (Lopes, 2007, p. 8).

Sobre o conceito de normalidade e suas derivações, Bentes e Hayashi (2016) afirmam que a característica fundamental dessa ideologia, que implica uma atitude, é a de tornar o “outro normal”. Portanto, as atitudes normalizadoras são de massacrar, dominar, classificar patologicamente o “outro”, assumindo a cura como objetivo principal no tratamento do sujeito. O valorizado é o ser humano normal, sem desvios, dentro dos padrões estabelecidos e dentro das medidas, impondo um corpo único, perfeito, com sexualidade única, com qualidades imprescindíveis.

²Neste trabalho, a linguagem é entendida como a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Libras.

No caso dos surdos, a normalidade buscada é a de que estejam o mais próximo possível dos ouvintes, ou seja, das pessoas que ouvem. Espera-se que façam uso da língua oral, mesmo que por meio de tratamentos fonoaudiológicos exaustivos ou com os implantes cocleares, os quais trazem desconforto e não garantem uma audição similar à do ouvinte.

As concepções apresentadas dificultaram e ainda dificultam, em muitos espaços educativos e sociais, o entendimento da diferença surda como uma diferença cultural e a admissão de que a língua de sinais é uma língua própria dos surdos.

Para romper com as tentativas de normalização, os surdos precisam ser vistos e narrados a partir de discursos antropológicos, culturais e linguísticos. Compreende-se o ser surdo como aquele que se reconhece por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como membros de uma minoria linguística e cultural. As pessoas surdas se integram e se sentem pertencentes à comunidade surda, são usuárias da Libras e se autodeclaram como surdas (Sá, 1999).

Este trabalho adota a identidade do ser surdo em suas diferenças culturais e linguísticas, estruturando as suas análises educacionais por meio da compreensão social antropológica. Entende-se que esta seja uma concepção que melhor contribua para a estruturação de políticas educacionais para a pessoa surda, visto que é a partir desse modelo que se abre espaço para a concretização da Educação Bilíngue, discutida no capítulo seguinte.

Ao longo deste trabalho, assim como nas principais referências dos Estudos Surdos, os termos cultura surda e identidade surda estão sempre presentes. A próxima seção busca apresentar os seus conceitos, assim como a importância de se considerar tais discursos na Educação de Surdos.

1.1 Estudos Surdos: cultura e identidade

Em 1998, Skliar definiu que os Estudos Surdos em Educação poderiam ser pensados como:

[...] um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, define uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (Skliar, 1998a, p. 29).

Os Estudos Surdos surgem dos Movimentos Surdos, os quais se dão a partir dos espaços articulados pelos surdos, como as associações, as cooperativas, as escolas, os clubes, onde jovens e adultos surdos estabelecem o intercâmbio cultural e linguístico e fazem o uso oficial da Língua de Sinais (Feneis, 1995). Esses Estudos enfatizam o modelo social antropológico da surdez, sendo essenciais para que a surdez não seja interpretada como deficiência, falta, doença e sofrimento, mas como uma diferença linguística e cultural.

Segundo Perlin (2003, p. 100), estudiosa dos Estudos Surdos, o ser surdo se constitui na própria experiência de si, sendo: “[...] o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os diversos discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”.

Nessa perspectiva, todos os surdos possuem uma identidade surda, mas esta não se apresenta sempre da mesma forma. Existe uma pluralização de identidades, diretamente relacionada com a história de vida de cada um.

Perlin e Quadros (2006) levantam três aspectos que consideram determinantes na formação do ser surdo:

[...] (a) a experiência (estar fazendo) no ato de transformar-se: faz-se experiência no contato com a diferença que está no outro surdo. É um ato de ir construindo a identidade, ato que permite novamente colocar a descoberto as identidades nunca prontas, fragmentadas, em contínua construção; (b) a experiência (exportada) no ato do surdo dar: de sua experiência do estar sendo surdo ao outro surdo, identidades em questão de dependência, que têm a necessidade do outro igual e (c) a experiência de resistência ou fragmentação: é a experiência que acontece nas trocas com os ouvintes (Perlin; Quadros, 2006, p. 171).

A imagem do ser surdo é híbrida, pois é construída tanto pelo ouvinte como pelos próprios surdos, com representações complexas. Cada surdo possui suas representações identitárias, as quais mudam com o passar do tempo: alguns são filhos de ouvintes, outros de surdos; uns dominam com fluência a Libras, enquanto outros possuem contato restrito com esta; podem compreender e escrever a Língua Portuguesa escrita, ou não. Além do mais, para Skliar (1997), a identidade surda é apenas uma das diversas características manifestadas pelos sujeitos, pois existem identidades voltadas ao gênero, à cor, à raça, família, religião, língua e situação econômica.

Além das múltiplas identidades, Skliar (2013) define a surdez na base de níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes, para além dos modelos conceituais clínico e antropológico: a surdez como diferença política, como experiência visual e localizada dentro do discurso da deficiência.

A surdez como diferença política é narrada em um viés da construção histórica, cultural e social, assim como em uma dimensão das relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

A surdez definida como experiência visual não deve ser entendida apenas como a capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou uma modalidade singular de processamento cognitivo. Esta envolve significações, representações

e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural, entre outros.

Sobre o discurso da deficiência, o autor afirma que a existência e a complexidade do “outro” são ocultas. A questão política da diferença é mascarada, para que a diversidade seja uma das variantes da normalidade. A normalização dos surdos se refere a um projeto em que o ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, a qual tudo ordena e regula. Desse modo, compreende-se a surdez como uma diferença inserida no âmbito da cultura. Entretanto, há discursos de vários campos que criam significados diferentes para a surdez.

No que diz respeito à cultura, existem muitas maneiras pelas quais pode ser pensada. Essas maneiras mudam ao longo do tempo histórico, derrubando padrões e normas, trazendo novos significados e valores, assim como a possibilidade de pensar o diferente, de pensar o surdo.

De acordo com as pesquisadoras surdas Perlin e Strobel (2008), entende-se por cultura surda os resultados das interações dos surdos com o meio em que vivem, sendo a Libras o principal marcador identitário dessa cultura.

Os jeitos de interpretar o mundo e de viver nele se constituem no complexo campo de produções culturais dos surdos, as quais podem ser definidas como sendo: história cultural, língua de sinais, identidades diferentes, leis, pedagogia surda, literatura surda, dentre outros (Perlin; Strobel, 2008).

As autoras Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011), cujos estudos filiam-se aos Estudos Culturais e aos Estudos Surdos, apresentam contribuições para se pensar a cultura surda, ao considerarem que:

[...] as produções culturais de pessoas surdas envolvem, em geral, o uso de uma língua de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contato com pessoas ouvintes, sendo que esse contato linguístico e

cultural pode proporcionar uma experiência bilíngue a essa comunidade. Nesse sentido, além da escrita da língua de sinais, a escrita da Língua Portuguesa também faz parte do mundo surdo, indispensável aos surdos brasileiros para a escolarização, a defesa dos seus direitos e cidadania (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011, p. 21).

A manifestação da cultura surda tem como requisito a necessidade do encontro entre surdos no mesmo espaço, sendo presencial e corpo a corpo. Isso estabelece uma relação singular espaço-tempo para que essas trocas culturais circulem entre as comunidades surdas. A disseminação das novas tecnologias da informação tem estabelecido outras possibilidades de encontros em que há o compartilhamento e as trocas de significações.

Para além das produções culturais expostas por Perlin e Strobel (2008), as autoras Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) investigam as produções editoriais, a produção com circulação livre na *internet*, além dos trabalhos acadêmicos dos cursos de graduação em Letras/Libras existentes no Brasil.

Outro fato importante destacado é que estas não visualizam a cultura surda como algo localizado, fechado e demarcado. Afirmam que a cultura surda tem apontado para o hibridismo cultural, no sentido de que todas as culturas estão envolvidas entre si e nenhuma delas é única e pura: são híbridas, heterogêneas.

Também consideram que o fato de os surdos brasileiros serem membros de uma cultura surda não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura, simplesmente porque elas não ouvem. No entanto, apesar das línguas de sinais utilizadas por esses grupos serem diferentes, um dos fatores que os identificam é a experiência visual, “relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar e de conhecer o mundo” (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011, p. 19).

A maioria dos pesquisadores e estudiosos surdos aborda e defende a cultura surda, todavia, é possível constatar que, para muitas pessoas, é irrelevante ou incômoda a referência a essa cultura. Esse fato pode estar vinculado ao desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao humor, à poesia visual, enfim, às produções culturais em língua de sinais.

Em fragmentos da história dos surdos, quando a Libras não era reconhecida ou era proibida de ser usada nas escolas e em diferentes espaços sociais, nota-se que também não existiam publicações ou o reconhecimento de cultura surda. Para maiores informações sobre o tema, na próxima seção, faz-se uma narrativa sobre a história do ser surdo e dos métodos de ensino utilizados para a educação desse sujeito.

2. Trajetória histórica da educação de surdos

Desde os tempos mais remotos, há registros que indicam a existência de pessoas que não ouviam. Sempre existiram surdos, porém, nos diferentes momentos históricos, nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças, ou mesmo, reconhecidos como seres humanos.

Nas sociedades da Antiguidade, os surdos não eram vistos como cidadãos de direitos por não conseguirem exprimir suas vontades, acreditando-se serem, eles, incapazes de desenvolver pensamento pelo fato de não adquirirem uma língua. Dava-se à palavra oral um papel hegemônico, com a ideia de que o que oferecia condição de ser humano para o indivíduo era o domínio da língua expressa pela fala (Moura, 2000).

Segundo essa concepção, os surdos também estariam privados do desenvolvimento das estruturas de pensamentos, sendo proibidos de usufruírem dos mesmos direitos dos ouvintes, como o direito de receber herança e constituir família.

Na Idade Média, período marcado pelos valores teológicos, a Igreja afirmava que os surdos não teriam a salvação da alma, pois não podiam falar os sacramentos. Também continuavam os problemas de aspectos jurídicos, em que os surdos não eram considerados capazes de gerenciar suas próprias vidas. A surdez era vista como um problema filosófico, social e religioso (Moura, 2000).

De acordo com Fernandes (2011), os surdos se comunicavam utilizando poucos sinais e gestos rudimentares, já que, na família, não havia comunicação sistematizada e eram isolados do convívio da comunidade de seus iguais.

Apenas na Idade Moderna surgiram os primeiros estudiosos que acreditavam e defendiam que o surdo poderia aprender utilizando sua forma de comunicação “natural” – gestos e sinais, sendo eles: Bartolo della Marca d’Ancona (Itália, século XIV); Girolamo Cardano (Itália, século XVI) e, em especial, Pedro Ponce de León (Espanha, século XVI).

O monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584) foi considerado o primeiro professor para surdos. Ele estabeleceu uma Escola de Surdos no Mosteiro de San Salvador, em Oña Burgos, e seus alunos eram filhos de aristocratas ricos, interessados em garantir a seus primogênitos surdos o direito de receber títulos e heranças. Seu trabalho focalizou o ensino da língua escrita, utilizando o alfabeto por meio da configuração das mãos.

Segundo a autora Fernandes (2011), no século XVII, destacaram-se três autores que praticavam abordagens oralistas³: John Wallis (1616-1703), nas Ilhas Britânicas, Johann Konrad Amman (1669-1724), nos países de língua alemã e Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), nos países de origem latina. Todos consideravam fundamental a oralização como elemento constituinte de humanidade,

³As abordagens oralistas, ou o Oralismo, utilizam métodos de ensino para surdos que defendem a língua oral, ou falada, como a maneira mais eficaz de ensinar o surdo e inseri-lo na sociedade. Nela, a fala oral é considerada condição de humanização.

utilizando os sinais com o único objetivo de servirem como instrumento para desenvolvimento da fala.

A metodologia do alemão Samuel Heinicke (1727-1790) também ganhou notoriedade, no intento de fazer os surdos falarem. Ele é conhecido como fundador do oralismo, filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala, retomando as crenças dominantes na Antiguidade greco-romana. Em 1778, fundou a primeira Escola de Surdos na Alemanha, com técnicas e metodologias oralistas que proibiam a utilização de gestos ou mímicas (Fernandes, 2011).

As ideias dos períodos apresentados trouxeram uma consequência na construção histórica e cultural de percepção do sujeito surdo pelo ouvinte. Observa-se, de maneira predominante, que, no senso comum, há uma crença de que, por ser minoria, a adequação é o melhor e o mais fácil a ser feito. Os surdos precisariam ser ensinados a falar, como se isso fosse um processo simples, e a realizar a leitura labial, como se fosse facilitado devido à própria surdez.

Após mais de 200 anos, as ideias da nocividade da comunicação gestual ainda prevalecem nos fundamentos que estruturam práticas oralistas da atualidade, como será discutido no próximo item deste capítulo.

Já no século XVIII, a eficácia da proposta oralista começou a ser questionada, aumentando os adeptos da utilização da língua gestual como comunicação própria dos surdos, a qual deveria ser usada como principal referência no processo educativo. Esse século, de acordo com Sá (1999), foi considerado a época áurea da história dos surdos no mundo, pois diversos deles se destacaram na vida social e cultural dos países em que tinham liberdade de utilização da língua gestual. Exemplo disso são os diversos trabalhos desenvolvidos por surdos da época, como escritores, poetas e professores, dentre outros.

No mesmo período em que o alemão Heinicke criava a escola oralista para surdos, o francês Charles Michel de L'Épée foi um grande representante para a corrente não-oralista da época. Em 1775, fundou

a primeira escola na qual professores e alunos usavam os “sinais metódicos” – uma combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos com a gramática sinalizada francesa, uma abordagem gestualista⁴ que obteve êxito. Sua metodologia pregava que os professores deveriam aprender os sinais para se comunicarem com os surdos, para depois ensinarem a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário (Silva; Nembi, 2008).

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurent Clerc, fundou a primeira escola permanente para estudantes surdos nos Estados Unidos da América, a qual utilizava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a caminhar na direção da Língua de Sinais Americana (ASL). Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet.

A partir de 1860, com a evolução das tecnologias e a possibilidade de ensinar o surdo a falar por meio destas, alguns educadores começam a rejeitar os avanços conquistados com o ensino dos sinais e adotaram o Oralismo. Essa filosofia teve seu ápice em 1880, durante o Congresso de Milão, na Itália.

O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores ouvintes que ensinavam estudantes surdos, realizado em 1880. Lima (2004) assinala a participação de apenas um professor surdo entre os 174 congressistas.

Em Milão, declarou-se que a educação oralista era mais apropriada que a de língua gestual, sendo aprovado em uma resolução que o uso da língua oral deveria ser utilizado nas escolas. A conferência é considerada um marco histórico para a corrente oralista, na qual definiram oficial e internacionalmente pelo Oralismo.

⁴De acordo com Costa (2010), a palavra gesto significa movimento do corpo, especialmente da cabeça e dos braços, para exprimir ideias; sinal; mímica. No gestualismo, tem-se a ideia de gesto como linguagem corporal que complementa e enfatiza a língua oral, como seu enriquecimento, e não como língua plena, completa em si mesma.

Segundo Skliar (1998b), o Congresso de Milão impôs a superioridade da língua falada com respeito à comunicação gestual e decretou, sem fundamentação científica, que a primeira deveria constituir o único objeto de ensino.

Cabe ressaltar que o Congresso não instituiu o começo da ideologia oralista dominante, mas sim sua legitimação oficial, pois a decisão de acabar com o gestualismo já havia sido escrita anteriormente e era aceita em grande parte do mundo, com oposições individuais e isoladas.

Nessa época, o Brasil passava por momentos importantes para a Educação de Surdos, a nível nacional. Em 1857, foi fundado o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Surdos (INES), um marco na história da comunidade surda brasileira. Atualmente, o INES é o centro nacional de referência na Educação de Surdos no Brasil, sendo um órgão do Ministério da Educação.

2.1 O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Educação de Surdos no Brasil

No Brasil, os mesmos movimentos mundiais se refletiram nas propostas de atendimento iniciais. A primeira instituição especializada foi o INES, fundado no Rio de Janeiro em 1857, ainda na época do Império, pelo surdo francês Ernest Huet.

Em junho de 1855, Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma Escola de Surdos no Brasil. Nesse documento, também informou sobre sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

De acordo com Costa (2010), Huet proporcionou aos surdos brasileiros o pertencimento a uma comunidade que compartilhava das mesmas facilidades e dificuldades, unindo surdos que até então não dispunham de meios para comunicação e para a educação. Tendo em vista que a língua de sinais ainda não tinha sua legitimação, o

pertencimento ao grupo já configurava um avanço em termos de aprendizado e vivência.

Entretanto, ao longo da história, foram muitos os momentos de retrocessos e avanços na Educação dos Surdos.⁵ Um exemplo notório foi que, em 1868, o professor surdo Ernest Huet deixou a direção do Instituto e, no ano seguinte, Manoel de Magalhães Couto assumiu a direção. Segundo Rocha (2007), no período de Magalhães, o instituto configurava-se como um asilo para surdos, além de ser dada ênfase na fala em detrimento à linguagem gestual⁶. Após a constatação de que não havia ensino e aprendizagem na gestão de Magalhães, ele foi exonerado, sendo nomeado diretor efetivo, até 1896, Tobias Rabello Leite.

As matérias adotadas foram: Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade (Rocha, 2007).

Em razão de ser a única instituição de Educação de Surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo, o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia, além das matérias adotadas, o ensino profissionalizante. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria, artes plásticas e bordado.

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto – de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet – foi espalhada por todo o Brasil pelos alunos que regressavam aos seus

⁵Para mais informações sobre a história do INES, sugere-se a leitura da obra “O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos” (Rocha, 2007).

⁶Este cenário foi agravado com o Congresso de Milão, em 1880, citado anteriormente.

estados ao término do curso, tendo em vista que o Instituto funcionava em modelo de internato.

Entretanto, em 1911, conforme a tendência mundial da corrente oralista, o Decreto de nº 9.198, em seu artigo 09, determinava a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas. Conforme afirma Fernandes (2011, p. 35), “a língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu até 1957, continuando a ser utilizada às escondidas, pelos alunos nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos cuidadosos mestres”.

Foi no ano de 1957 que o Instituto teve a mudança mais significativa em sua denominação: substituiu-se a palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Também se iniciou no Instituto a oferta do Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, durante a direção de Ana Rímole de Faria Dória (1951-1961).

Outro avanço na Educação de Surdos ocorreu na década de 1960, nos EUA. Com o apoio de pesquisas realizadas na área da linguística, foi conferido *status* de língua à comunicação gestual entre surdos. No Brasil, já no final dos anos 1980, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais-Libras (INES, 2017).

Segundo Oliveira (2015), os Movimentos Surdos no Brasil são historicamente fomentados pela luta de direito ao uso e reconhecimento da língua de sinais, principalmente, no contexto educacional. Nesse sentido, as instituições que representam a comunidade surda no Brasil, como é o caso do INES, são consideradas espaços para o debate e engajamento político dessa parcela da população.

Em 1993, um projeto de lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamentou. Esse Decreto contém nove capítulos, dispondo sobre os seguintes temas: a Libras como disciplina

curricular; o ensino da Língua Portuguesa oferecida aos estudantes surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues; a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados.

Tais conquistas foram importantes para a aproximação dos surdos com a Educação Bilíngue, a qual será abordada no próximo capítulo.

Além da criação e da trajetória do INES, destaca-se o surgimento de diversas Escolas de Surdos no Brasil, como: Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller (1952 - São Paulo/SP); Escola para Surdos Dulce de Oliveira (1956 - Uberaba/MG); Instituto Santa Inês (1978 - Belo Horizonte/MG); Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga (1989/2013 - Taguatinga/DF); Centro Especial Elysio Campos (1992 - Goiânia/GO); Instituto Seli (2002 - São Paulo/SP). Elas também passaram por mudanças em suas nomenclaturas e filosofias educacionais.

Na seção subsequente, discute-se sobre os principais fundamentos educacionais que influenciam a Educação dos Surdos no Brasil, tanto no INES como nas Escolas de Surdos pesquisadas. São eles: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

Apesar de serem narrados em uma sequência histórica, os fundamentos educacionais apresentados coexistiram e coexistem, ainda hoje. Foram enfraquecidos ou fortalecidos ao longo das décadas, mas, como ideologias dominantes, extrapolam a instituição escolar e implicam todo um contínuo de senso comum, de estereótipos e de imaginários sociais difundidos em vários níveis da sociedade.

3. Abordagens educacionais na escolarização dos surdos

Após o Congresso de Milão, a maior parte das escolas em todo o mundo deixou de usar a comunicação gestual. A oralização passou a

ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. A aprendizagem da escrita e o domínio dos conteúdos curriculares ficaram em segundo plano. Eram os próprios professores que realizavam o ensino da oralização, tendo em vista que ainda não existia a profissão de fonoaudiólogos (Fernandes, 2011).

A abordagem educacional do Oralismo objetiva a integração do surdo na comunidade de ouvintes, por meio da sua capacitação para utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa), utilizando-se apenas a voz e a leitura labial.

De acordo com Brito (1993, p. 27): “Enfatiza-se o aprendizado da língua oral com o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua vista muito mais como objetivo do que como instrumento do aprendizado global e da comunicação”.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, buscando uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. Percebe, então, o surdo como aquele que precisa se aproximar do modelo ouvinte, quando o trata para alcançar uma possível normalidade, como se os surdos não fossem normais (Goldfeld, 2002).

Essa percepção pode ser considerada como clínica e terapêutica da surdez, pois, conforme afirmou Quadros (1997), a oralização era mais enfatizada do que os objetivos educacionais, além de negar a identidade e a cultura da comunidade surda.

Os autores que defendiam o Oralismo acreditavam que a comunicação por gestos prejudicava o aprendizado da oralização. Desse modo, não reconheciam a língua de sinais como uma língua e a consideravam prejudicial para o aprendizado da língua oral, seu maior objetivo (Goldfeld, 2002).

Silva (2003) aponta ainda alguns fatores históricos que contribuíram para o predomínio do Oralismo durante o período histórico compreendido entre as décadas de 1880 a 1960:

[...] o cientificismo tendo a medicina como seu principal agente legitimador, a questão da necessidade de um idioma único e oficial enquanto instrumento de dominação dos Estados Nacionais e a própria cultura ouvinte que não concebe outras formas de comunicação e de construção de conhecimento a não ser a sua própria (Silva, 2003, p. 42).

Observa-se que os interesses pelo Oralismo não eram baseados em garantir ao ser surdo os seus direitos como cidadãos, mas de manter a hegemonia da cultura ouvinte para a garantia do domínio dos Estados Nacionais.

Diante das imposições oralistas e, principalmente, da proibição da utilização das línguas de sinais, surgiram formas de resistência que, no caso dos surdos, expressam-se de múltiplas maneiras. Os matrimônios entre surdos, as produções artísticas e culturais diferenciadas, o refúgio das crianças surdas nos banheiros das escolas oralistas para comunicar-se, as lutas pelos direitos humanos e pelo direito específico que têm os surdos à aquisição de uma primeira língua e a criação de associações de surdos (Skliar, 1998a).

As ideias do Oralismo foram impostas até meados de 1970, sendo enfraquecidas pelo fortalecimento dos movimentos de resistência dos surdos, assim como a percepção da dificuldade de aprendizagem da língua oral e suas sérias consequências para o desenvolvimento da criança.

Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na Educação dos Surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. [...] somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra, tem (Goldfeld, 2002, p. 38).

Ao ser privada de uma comunicação natural na língua de sinais, a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação, tendo em vista que a linguagem é fundamental para a sua constituição, como ferramenta do pensamento e como forma de comunicação para as informações e a cultura.

Segundo Dorziat (1997), as técnicas mais utilizadas no modelo oral são o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. O treinamento auditivo é realizado por meio da estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala, geralmente, por meio de aparelhagens de ampliação sonora. O desenvolvimento da fala é buscado com exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, lábios, mandíbula, língua, entre outros, e exercícios de respiração e relaxamento. A leitura labial é um treino para a identificação da palavra falada por meio da decodificação dos movimentos orais do emissor.

Apesar dos esforços oralistas, os surdos, na maioria das vezes, não falam, passando por métodos mecânicos, artificiais e penosos. Strobel (2008) afirma que a técnica de leitura labial – “ler” a posição dos lábios e captar os movimentos dos lábios de alguém que está falando – é só útil quando o interlocutor formula as palavras de frente, com clareza e devagar. Além disso, a seu ver, a maioria de surdos só consegue ler 20% da mensagem por meio da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Geralmente, os surdos “deduzem” as mensagens de leitura labial por meio do contexto dito.

Em relação à escolarização, Sacks (2010) complementa que o Oralismo e a supressão das línguas de sinais resultaram em um retrocesso das conquistas educacionais dos surdos, pois muitos se tornaram iletrados funcionais.

Diante desse contexto educacional de fracasso, assim como o desejo e a persistência dos surdos em se comunicarem com as línguas de sinais, ocorreu um enfraquecimento do Oralismo, por volta de 1970.

Tal enfraquecimento não extinguiu o Oralismo, pois, assim como afirma Skliar (1998a):

O oralismo tem sido e continua sendo, ainda hoje, em boa parte do mundo, a ideologia dominante dentro da Educação dos Surdos. A concepção do sujeito surdo ali presente diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica - a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos - numa perspectiva terapêutica - a surdez deve reeducar-se e/ou curar-se, os surdos devem ser reeducados e/ou curados. E a conjunção de ideias clínicas e de ideias terapêuticas conduziu, historicamente, a uma transformação progressiva e sistemática do contexto escolar e de suas discussões e enunciados, em contextos médico-hospitalares (Skliar, 1998a, p. 46).

Apesar de os métodos oralistas continuarem sendo utilizados até hoje, acredita-se que a língua de sinais, a cultura e a identidade surda ganharam mais força, após os Movimentos Surdos.

Em meio à corrente oralista, surgiu uma proposta que permitia o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na pessoa surda, mesmo que sendo usada apenas como um recurso ou estratégia para o ensino da língua oral: a Comunicação Total.

Em oposição ao Oralismo, a Comunicação Total acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura o desenvolvimento da criança surda. Defende que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, utilizando-se recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. Como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. Seu principal objetivo é desenvolver a comunicação entre surdos e ouvintes, utilizando todas as formas possíveis de comunicação: auditivas, orais, manuais, visuais, incluindo o uso de sinais.

Segundo Goldfeld (2002), a visão de pessoa surda nesse modelo educacional também é diferente, pois ela não é vista como uma portadora de patologia que deveria ser eliminada, mas como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento.

Apesar de uma visão mais sociointeracionista do surdo, a Comunicação Total se transformou em um método que se centralizou no uso simultâneo de códigos manuais (Libras, datilologia⁷, Português sinalizado, dentre outros) com a língua oral, o que ficou conhecido como Bimodalismo⁸. Observa-se que os sinais são utilizados dentro da estrutura da Língua Portuguesa, descaracterizando a estrutura da língua de sinais. Esta língua não é utilizada de forma plena, pois não é considerada como uma língua natural, com estrutura própria. Cria-se recursos artificiais para facilitar a comunicação e a Educação dos Surdos, o que pode provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais (Goldfeld, 2002).

Perlin e Strobel (2008) ressaltam que a mistura de duas línguas, a Língua Portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade que é o “Português sinalizado”, causa um grande problema para os surdos. Afirmam que essa prática da Comunicação Total encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que esta tem gramática diferente da Língua Portuguesa.

Avaliando-se os processos de ensino e de aprendizagem, na Comunicação Total, há uma priorização da língua oral, o que a caracteriza como uma variação do Oralismo, pois os sinais são utilizados apenas como instrumento comunicativo de auxílio ao acesso à língua falada e escrita.

Desse modo, a concepção oralista e a concepção da Comunicação Total se mostraram insuficientes para garantir o aprendizado da pessoa surda, pois ambas lhe negam a oportunidade de se desenvolver por meio de sua língua natural⁹: a língua de sinais. Elas

⁷Datilologia é um alfabeto manual, ou seja, a representação manual das letras do alfabeto.

⁸Bimodalismo é o uso combinado de sinais com a língua oral.

⁹De acordo com Ferreira-Brito (1993), afirmar que as línguas de sinais são línguas naturais para os surdos não significa que haja uma pré-disposição para seu uso em decorrência da surdez, porém considera que o organismo do surdo não apresenta nenhum impedimento para adquiri-la. Ela não precisa ser aprendida de maneira sistemática como a língua oral, pois é adquirida por meio de interações com interlocutores usuários desse idioma.

se aproximam do conceito de Ouvintismo, ou seja, de: [...] uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos (Skliar, 2013, p. 7).

De acordo com o mesmo autor, Ouvintismo seria ainda “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 1998a, p 15).

Após lutas e reivindicações do Movimento Surdo, começa-se a preocupar com o pressuposto básico de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, precisa adquirir como primeira língua a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oficial do país na modalidade escrita.

Desde a década de 1980, a abordagem do Bilinguismo vem se disseminando por todos os países do mundo. Segundo Lacerda (1998), ela se difere do modelo Oralista porque considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. Também se contrapõe à Comunicação Total por defender um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. Portanto, as línguas necessitam manter suas características próprias e não se “misturarem” umas com as outras.

Além das diferenças de comunicação, o Bilinguismo percebe o surdo de outra forma, como ser que pode aceitar e assumir a sua surdez, sem almejar uma vida semelhante à do ouvinte. Um conceito fundamental defendido é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

4. Considerações Finais

A partir das discussões realizadas neste capítulo, verificou-se a importância do surdo ser percebido em suas diferenças culturais e linguísticas, considerando-se sua experiência visual e a língua de sinais

como a língua própria dos surdos. O modelo social antropológico é essencial para que a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar e de conhecer o mundo, seja valorizada. Entende-se que esse modelo seja o que melhor contribui para a estruturação de políticas educacionais para a pessoa surda, possibilitando a realização da Educação Bilíngue.

Referências

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 851-874, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216744>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qQBcznjw9WRBBkKWYr65Sss/a/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2023.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT9tyhYBvZ4Jv5pfj>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DORZIAT, A. Metodologia específica ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, [s. l.], n. 18, p. 8-13, 1997.

FENEIS (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS). **Desenvolvimento integral do surdo “enquanto pessoa”**. Belo Horizonte: FENEIS, 1995.

FERNANDES, S. F. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

INES (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS). **Relatório de gestão do exercício de 2017**. Rio de Janeiro: MEC: INES, 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/images/dirge/2020/RELAT%C3%93RIO%20DE%20GEST%C3%83O%202017.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. *In*: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 15-28.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/>. Acesso em: 1 set. 2023.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)

- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185053>. Acesso em: 1 set. 2023.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, P. S. J. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.429>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18106>. Acesso em: 1 set. 2023.

PERLIN, G. **O Ser e o Estar Sendo Surdo**: Alteridade, Diferença e Identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 1 set. 2023.

PERLIN, G.; QUADROS, R. M. O ouvinte: o outro lado de ser surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. (v. I). p. 165-185.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecif>

ica/fundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, N. L. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

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

SILVA, A. C.; NEMBI, A. G. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, C. B. **Cenário armado, objetos situados**: o ensino da geografia na educação de surdos. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3638>. Acesso em: 1 set. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

SKLIAR, C. B. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. B. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue**

para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-14.

SKLIAR, C. B. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 8, p. 44-57, 1998a. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a05.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

STROBEL, K. L. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 1 set. 2023.

CAPÍTULO 3:

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

1. Introdução

A Educação Inclusiva impôs desafios sérios para a Educação de Surdos, quando olhada pela perspectiva social da surdez. Em práticas educacionais para alunos surdos, educadores e pesquisadores, com foco numa proposta culturalmente diferenciada, embasados na abordagem educacional bilíngue (tendo a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução e a Língua Portuguesa como língua adicional²), têm buscado, cada vez mais, a defesa da presença da língua de sinais nas práticas educativas, trazendo-a como língua de instrução, interação e de produção de conhecimentos aos alunos surdos. Pesquisas (Lacerda; Santos; Martins, 2016; Lodi, 2013; Lodi; Rosa; Almeida, 2012; Lopes, 2007; Lopes; Veiga-Neto, 2006; Lopes; Veiga-Neto, 2017; Machado; Lunardi-Lazzarin, 2010; Martins, 2020; Martins; Lacerda, 2016; Moraes; Lacerda, 2020; Skliar, 1998; Skliar, 2013) evidenciam que, quanto mais cedo a criança surda tem acesso a uma língua de modalidade espaço-gesto-visual como a Libras, melhor é seu

¹Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar.

²O uso da palavra adicional à Língua Portuguesa se refere à compreensão de que ela é uma língua de uso cotidiano e presente de surdos brasileiros, mas não é apreendida da mesma forma e como língua natural, tal qual ocorre em pessoas ouvintes. Assim, a inscrição dessa língua na pessoa surda tem trajetos diferenciados e que um ensino bilíngue deve valorar.

desenvolvimento cognitivo e social. Tais pesquisas apontam que, com a presença da Libras na vida de crianças surdas, diminuem os problemas correlatos à aquisição tardia de linguagem, o atraso no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a cognição (Lacerda; Moraes, 2021).

Todavia, as políticas públicas atuais não favorecem o acesso infantil à Libras. Evidenciam-se a escassez de políticas públicas de saúde, com redes de apoio e orientações às famílias de crianças surdas, abordando a importância do acesso à Libras precocemente e apresentando as sérias consequências acerca da aquisição tardia de linguagem. Nesse sentido, verificamos a falta de incentivo público para o acesso à Libras por familiares de surdos. Assim, a falta de interlocutores em potencial, na interação social em seus lares, é uma realidade. Diante disso, é comum o ingresso de alunos surdos em escolas com: 1) baixa aquisição de conceitos linguísticos, pela falta de interação pais-criança surda, quando a família não faz uso de uma língua gesto visual; 2) menor compreensão de discursos coletivos, tanto com familiares, como em outras instâncias sociais, de trânsito das crianças surdas e, por fim, 3) uma produção discursiva aquém do esperado para a sua idade cronológica (Conceição; Martins, 2019; Lodi; Rosa; Almeida, 2012; Martins, 2020).

Se a falta de interações sociais de qualidade, em língua de sinais, notadamente prejudica o desenvolvimento social e cognitivo infantil de crianças surdas, se não temos uma política linguística e de saúde pública, no Brasil, de atenção precocemente às famílias ouvintes de filhos surdos, de apresentação da Libras o mais cedo possível e, mais, se apenas 10% de crianças surdas são filhas de pais surdos, falantes da Libras, o atraso e as consequências da aquisição tardia de linguagem em crianças surdas é uma realidade muito mais evidente do que se possa imaginar e que, ao adentrar o campo escolar, coloca um imenso desafio

à escola (Conceição; Martins, 2019; Martins, 2020), principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se percebem as defasagens de conhecimentos do aluno, dada a falta de interlocutores e de compartilhamento linguístico.

Com a baixa ação de assistência e de acolhida das famílias de filhos surdos, em ações de saúde pública, como dito, a escola, portanto, tem sido o local privilegiado para o encontro com a língua de sinais, a aquisição dessa língua e a ressignificação da surdez como pauta social e como resultado da ação produtora de uma comunidade linguístico-cultural. Esse espaço ganha destaque pelas lutas dos movimentos surdos contra as práticas homogeneizadoras de uma educação vista como igualitária, mas baseada em práticas educacionais ortopédicas, por serem feitas majoritariamente na Língua Portuguesa, uma língua oral e que, quando tomada como única língua para intervenção educativa, adentra, regula e normaliza o corpo surdo (Campello; Rezende, 2014; Lopes; Veiga-Neto, 2017; Lunardi-Lazzarin, 2010). É importante salientar que esse movimento surdo a favor de seu direito de existência por meio do uso de uma língua gestual toma forma de luta, inicialmente, nas ações educacionais: é nesse espaço que surgem as primeiras leis de garantia de uso da Libras e da acessibilidade comunicacional (Brasil, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005, 2015, 2021).

Somente após 1980, com os movimentos sociais surdos e de militância político-ideológica é que vimos crescer a reivindicação do direito de uso e de expressividade, feitos em Libras, podendo, assim, o sujeito surdo narrar a sua aparição na/pela língua de sinais (Luz, 2013). As divergências de posição acerca dos modos de incluir a pessoa surda na escola se colocam na importância (ou não) da Libras nas práticas educativas: se ela se dá como língua matriz³ e agenciadora de sua humanização e a centralidade do ensino de conteúdo por essa língua ou

³Usamos aqui a palavra com o intuito de afirmar ser a Libras a língua do coração, aquela que “veste” o falante e que promove aconchego/conforto ao sujeito que, por ela, é matriciado e passa a perspectivar o mundo pelos seus agenciamentos.

se há pouca visibilidade dessa diferença linguística na escola. Além disso, demarcam seus estranhamentos em relação à Língua Portuguesa (LP), afirmando-os como estrangeiros nesse idioma, e denotam as formas de apropriação dela como uma língua segunda ou uma língua adicional (Gesueli, 2004; Lodi; Harrison; Campos, 2004). Tais distinções apontam os efeitos dessas diferenças na apropriação e no uso cotidiano dessas línguas, os distintos processos que operam na vida da pessoa surda em relação às pessoas ouvintes e a defesa de modos e fazeres educativos que valorizem metodologias apropriadas com base nesses efeitos diferenciados demarcados – vemos divergências quanto à valorização no uso surdo das duas línguas e de que modo as práticas de ensino da Língua Portuguesa devem se dar (Martins; Nascimento, 2017).

No entanto, é somente em 2002 que temos efetivamente a marcação jurídico-social da aparição surda, quando a Libras se torna direito legal de uso dessas pessoas nos mais variados espaços sociais, dentre eles, a escola. Essa Lei, conhecida como Lei Libras, foi regulamentada apenas em 2005 (Brasil, 2002, 2005). Portanto, a pauta linguística de direito de fazer-se surdo em Libras, ainda é relativamente nova. Com o movimento pró-língua de sinais e pró-reconhecimento cultural surdo, tanto na escola como em outros âmbitos da vida surda pública, alguns impasses e conflitos de oposição sobre a importância, valorização, uso ou não da língua de sinais, a quantidade e qualidade das produções nessa língua, na escola e no currículo escolar, se tornaram ainda mais evidentes (Campello; Rezende, 2014).

Com os argumentos trazidos acima, o presente capítulo apresenta conceitos-chave da Educação Bilíngue de Surdos e os desafios de implantação do ensino em Língua Brasileira de Sinais/Libras na política inclusiva vigente. Interessa-nos promover a articulação conceitual com as práticas de ensino favoráveis para alunos surdos. Para isso, será necessário compor o seguinte percurso de estudo: 1) apresentar o movimento da Educação Inclusiva no Brasil e, com ele, a composição

do campo de saber da Educação Especial: pontos e contrapontos dessa perspectiva na/para a Educação de Surdos; 2) apresentar as lutas de coletivos surdos, a favor da Educação Bilíngue e do ensino em Língua Brasileira de Sinais/Libras, contra a perspectiva mais radical da filosofia inclusiva; 3) por fim, apresentar dados de pesquisa em análise das políticas e práticas vigentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de surdos, considerando a legislação vigente que sustenta o ensino em Libras e a política bilíngue, bem como seus desafios atuais relativos às práticas de ensino bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) voltadas aos alunos surdos na Educação Básica.

Espera-se que essa escrita possa contribuir para a formação continuada de educadores de alunos surdos ao promover uma reflexão acerca dos avanços e das lutas ainda necessárias, impactando em organização educativa de práticas mais favoráveis aos alunos surdos.

2. Contextualização teórica: desafios postos pela perspectiva inclusiva à educação bilíngue de surdos

No Brasil, a Educação Inclusiva ganhou força a partir do movimento mundial em favor da educação para todos e da construção de diretrizes contra as práticas excludentes de grupos sociais desprestigiados (Brasil, 1990). A premissa “*educação para todos*” ganha ainda mais adesão após o documento produzido coletivamente do evento em 1994 em Salamanca/Espanha, conhecido como a *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), em que o Brasil foi signatário. Isso porque, nesse documento, apresentam-se pressupostos para o ensino inclusivo para pessoas com deficiência. Sem contrapormos à perspectiva de inserção/inclusão social que visa à promoção do direito de cidadania das pessoas com deficiência, bem como da necessária adequação social para sua plena participação ou participação efetiva, ética e equitativa, fazemos alguns acenos importantes e que precisam ser ressaltados quando falamos da inserção social da pessoa surda em escolas inclusivas, isso

por ser considerada dentro de uma minoria linguística e falante de outra língua que não a usada oficialmente no país. Assim, reiteramos a afirmação de que não é simples a presença da língua de sinais nos mais variados espaços sociais e, sem ela, a pessoa surda sinalizadora não exerce seu pleno direito de existência na diferença.

Numa abordagem filosófica da diferença, com pressupostos dos estudos foucaultianos, os quais nos agradam, a surdez é vista como produtora de certa experiência subjetiva, organizando-se em três eixos: “a formação de saberes sobre a surdez e os surdos, a normatividade de seus comportamentos e a constituição de seus modos de ser” (Witchs; Lopes, 2015, p. 34). Sobre o uso da palavra “surdez” como campo de saber e produção experiencial de governo das vidas surdas, os autores mencionam as diferentes formas e variações que a palavra foi incorporando ao longo da história.

É possível pensar, portanto, que a palavra surdez adquiriu sentidos negativos a partir do momento em que foi colocada em relação a uma norma auditiva. Entretanto, não é com esses sentidos que a utilizamos aqui, uma vez que entendemos não ser possível sustentar a possibilidade de “represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). O problema não está nas palavras, mas nas formações discursivas que transpassam por elas e que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez (Witchs; Lopes, 2015, p. 35).

O que isso quer dizer? Que a experiência subjetiva, particularmente a experiência da surdez, passa a ser “percebida como uma forma histórica de subjetivação” (Witchs; Lopes, 2015, p. 35). Portanto, historicamente, temos diferentes maneiras de conceituar e interpretar a “surdez” e, consequentemente, a pessoa surda. Assim, a surdez, olhada como experiência, forja o modo como os sujeitos surdos se olham e o modo como eles passam a se narrar: na Libras ou fora dela. Na via social apresentada em que a pessoa surda é constituída pela visualidade e expressividade que a surdez lhe imputa, ter acesso à perspectiva surda,

sobre o que lhe é visto como favorável e como prática inclusiva, é crucial para a proposição de políticas públicas com foco nas demandas dos sujeitos que dela farão uso – reforçando o indicativo dos movimentos minoritários pautados pelas pessoas com deficiência: “*nada sobre nós, sem nós*”.

Esse é o maior desafio da política educacional bilíngue que, historicamente, vem sendo produzida pelo olhar de sujeitos ouvintes e pela narrativa da “*deficiência*” e não da diferença linguística. Isso quer dizer que nessa via *da deficiência*, a pessoa surda é narrada como sujeito com déficit de linguagem e, portanto, como necessidade de adequação técnica, ou desenvolvimento de acessibilidade para acessar aos conteúdos que são ministrados na Língua Portuguesa.

As políticas inclusivas e, por elas, a Educação Especial, fortemente amparada pela lógica da acessibilidade, buscam oferecer adaptações físicas, curriculares e técnicas que promovam o acesso à instrução, feita baseada pelos princípios da vida ouvinte. Quando descrevemos os saberes e levantamos os dispositivos jurídicos da área da “*Educação Especial*”, percebemos a constituição dela com base no atendimento especializado complementar e na adequação didática. A leitura acerca da presença da Libras, nesse campo, se coloca com seu ensino feito em contraturno, basicamente como instrumento de apoio para o aprendizado da Língua Portuguesa. Poucas são as unidades educativas que constroem uma política educacional tendo a língua de sinais como língua de ensino do turno, não língua apresentada no contraturno e não ainda como língua de chegada (ensino por processos tradutórios da Língua Portuguesa para a Libras). Nosso foco é pensar para, além disso, na Libras como língua de partida, portanto, de instrução. Essa afirmação pode ser vista na orientação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2011). A política inclusiva se estrutura por esses dispositivos:

Figura 1 - Documentos de base da política inclusiva



Fonte: EAD Premium Unifacvest (2021)⁴.

Em pesquisa realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº 2018/08930-0 (Martins, 2020), e que resultou no nascimento do projeto/programa #CasaLibras⁵, pudemos ter contato com algumas disparidades municipais de propostas educativas para surdos e as suas limitações para o fortalecimento e estabelecimento da Educação Bilíngue com foco na Libras como língua matriz e de instrução ao surdo. Tais distinções e limitações encontradas emergem de uma perspectiva inclusiva mais radical, focando a lógica da adequação e acesso do surdo ao currículo comum em Língua Portuguesa.

As disparidades encontradas refletem em diferentes formas de implementação da Educação Inclusiva Bilíngue de Surdos e que trazem desafios e necessárias intervenções políticas para a solidificação dela,

⁴Disponível em: <https://ead.unifacvest.edu.br/blog/o-que-e-licenciatura-em-educacao-especial/>. Acesso em: 7 out. 2023.

⁵O programa de ensino, pesquisa e extensão #CasaLibras, coordenado pela autora do texto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) emerge como braço da pesquisa apresentada no momento da pandemia da Covid-19. Com a gravidade da situação e a urgência de resoluções, para não retardar ainda mais a aquisição de língua de sinais e o contato com essa língua por crianças surdas, como braço extensivo da universidade à sociedade e à escola, viemos à ação positiva para o nascimento do projeto #CasaLibras, ao ser proposto totalmente virtual com programa de colaborar na produção discursiva de narrativas infantis em Libras. Canal de acesso ao projeto: <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/>

tendo centralidade na instrução em Libras. A presença forte da instrumentalização da Libras foi verificada pela observação de escolas municipais do interior do estado de São Paulo. Notamos a Libras usada como meio superficial e não como centro ou fim das práticas de ensino. Esse foi um dado significativo apreciado na pesquisa, além da falta de materiais didáticos em Libras nas escolas, para composição de instrumentos pedagógicos de avaliação e apoio ao plano de ensino docente com foco na aplicação do currículo em e na Libras (Martins, 2020). Esses aspectos foram agravados ainda mais no isolamento social, uma vez que a baixa produção de materiais audiovisuais em Libras prejudicava a interação com as crianças surdas, ficando, dessa forma, ainda mais comprometida a aquisição de linguagem desses alunos. Como as interações em Libras, na escola, se davam de maneira presencial, face a face, em sala de aula, o isolamento causado pela pandemia da Covid-19 mantinha as crianças surdas ainda mais separadas do entorno social, sem acesso às informações que circulavam.

Na pesquisa, Martins (2020) encontrou dois modelos preponderantes nas redes públicas de ensino investigadas e que serão abordadas neste capítulo. Esses modelos são distintos: quanto à forma, compreensão de língua de instrução e do modo de fazer em relação à organização física proposta para a Educação Bilíngue Inclusiva de Surdos. Segue a descrição mais detalhada dos dois modelos encontrados: 1) Modelo A: salas específicas de surdos em escolas inclusivas, com agrupamentos de alunos surdos por ciclos, Ciclo 1 e 2. Portanto, os professores bilíngues lecionam para alunos surdos em situação de multisseriação, do 1º ao 3º ano, um grupo com um docente bilíngue e do 4º e 5º anos, outro grupo com outro docente bilíngue. 2) Modelo B: escolas com salas mistas, surdos e ouvintes, e atuação de dois professores, em docência compartilhada. Não há multisseriação nesse modelo, cada aluno está matriculado em seu ano de ensino. Evidenciamos algumas salas, no modelo B, com apenas um aluno surdo

nela, mas sempre com um professor bilingue atuando em regência compartilhada com o professor regente da sala.

Figura 2 - Descrição das salas de aulas das unidades educacionais investigadas



Fonte: Produzido pela autora.

As observações em campo possibilitaram a pesquisadora agrupar alguns elementos sobre as práticas educativas, que se referem: a) à estrutura física das salas de aulas; b) à quantidade de alunos surdos por sala; c) ao estado inclusivo das salas bilíngues mistas, com alunos surdos e ouvintes compondo-as; d) às metodologias usadas para o processo de alfabetização em Português e a aquisição da Libras; e) por fim, aspectos da avaliação em/da Libras. Esses pontos descritos auxiliam a pensar a questão da alfabetização e aquisição de conhecimentos, temas caros para os anos iniciais, etapa de ensino investigada e que precisam ser revistos urgentemente quando se pensam as características dos anos iniciais e dos objetivos de investimento da escola, dados dirigidos à formação inicial da criança surda. Esses cinco eixos, portanto, nos possibilitam pensar que tipo de

Educação Bilíngue se tem implementado nas práticas cotidianas escolares municipais do interior do estado de São Paulo (Martins, 2020).

Como este capítulo é baseado pelos resultados encontrados em pesquisa de Martins (2020)⁶, também pelas análises de Martins e Torres (2021), em artigo enviado para composição de dossiê sobre Educação Bilíngue e a cultura infantil surda para a Revista Espaço, de editoração do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em que refletem acerca da repercussão do #CasaLibras, tecem-se algumas considerações interessantes para o avanço da política bilíngue de surdos.

Martins e Torres (2021) destacam três elementos fundantes sobre a importância de investimento em produções narrativas para surdos, que tenham a Libras como língua central. Essa defesa foi observada no projeto #CasaLibras em uso de suas mídias para crianças surdas e nas produções feitas pelos narradores dos vídeos, portanto, os materiais possibilitam: 1) espaço de uso da língua em narrativas originadas nessa língua, sendo possível ver replicações enunciativas de inspiração de discursos entre os narradores, sobretudo nas escolhas lexicais e estilísticas da apresentação pessoal e invocação de atenção do público interlocutor, o que mostra os efeitos de materiais em Libras na ampliação discursiva para crianças surdas; 2) que no uso interativo de elementos não verbais, na influência de sinais verbais na Libras, estes auxiliam a compreensão do enunciado; 3) que a descrição ampliada dos cenários com gestos caseiros e descritores imagéticos, para aproximar a linguagem cotidiana de crianças surdas, em aquisição tardia de linguagem, foram elementos usados pelos sujeitos narradores. Esses elementos, trazidos em experiências de interação com materiais dirigidos ao público surdo infantil, devem ser abarcados na formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais de ensino.

⁶As pesquisas de aporte usadas para esse estudo foram desenvolvidas pela autora deste capítulo no período de 2018 a 2020.

As descrições apresentadas acima são elementos que justificam a necessidade de ampliação do estudo da Educação Bilíngue de Surdos para a organização curricular em Libras em nível nacional, formação continuada dos professores e intérpretes educacionais em exercício e a produção de materiais didáticos e instrumentos de avaliação em Libras.

3. Procedimentos metodológicos usados na pesquisa apresentada

O estudo proposto (Martins, 2020) foi realizado no período de 2018 a 2020, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº 2018/08930-0. A pesquisa objetivou problematizar a produção de políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos no interior do estado de São Paulo ao descrever os programas (ou os modelos encontrados) de Educação Bilíngue de Surdos oferecidos em escolas inclusivas em redes municipais.

O primeiro movimento com a pesquisa foi o da reflexão conceitual da palavra/conceito inclusão para pensar, posteriormente, nos aspectos bi(multi)língue na Educação de Surdos e com ela tencionar e fazer vazão às resistências surdas produzidas na escola, baseando-se nos conceitos da teoria foucaultiana. Como procedimento metodológico, a pesquisadora optou pela análise baseada nos princípios da proposta arqueogenealógica em Foucault (1997, 2010), com observação do cotidiano escolar e das micro ações compostas na sala de aula inclusiva (composta por busca de documentos oficiais, discursos sociais, observações, imagens, leituras, ou seja, arquivos e relações entre sujeitos que apontem dados materiais e discursivos das relações de poder e saber que configuram o presente). Para a pesquisa acontecer de modo mais pontual, com a observação das práticas disseminadas nas escolas, a fim de se entender o modo como as prefeituras têm se adequado, para atender à diretriz legal de implantação de espaços educacionais bilíngues, foram selecionadas

escolas-polo municipais inclusivas com propostas de Educação Bilíngue para Surdos no interior do estado de São Paulo.

Os dados foram coletados de *fevereiro a julho de 2019*, com visitas e observações semanalmente (às sextas-feiras), em pelo menos duas salas de aulas do Ensino Fundamental I, dessas escolas do interior do estado de São Paulo, com modelos inclusivos bilíngues distintos. As observações mais assíduas se deram, portanto, em duas escolas distintas em municípios diferenciados, mas houve visitas pontuais em outros municípios do interior do estado de São Paulo, para confirmar a alternância desses modelos. Ambas as escolas selecionadas se identificavam como sendo escolas inclusivas com programas bilíngues para surdos e com um número significativo de estudantes surdos por salas. As duas unidades contavam com a presença de professores bilíngues (uma sala com alunos ouvintes e outra apenas com alunos surdos matriculados).

A escolha pelas duas salas se deu por congregarem o público de interesse desta pesquisa: alunos surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou nomeados por anos iniciais, sendo a escolarização do 1º ao 5º ano, em salas nomeadas bilíngues tendo a Libras como uma das línguas de instrução escolar. As observações têm sido registradas por meio de notas em caderno de campo e com uso de filmagens nas situações previamente autorizadas (atuação do docente nas práticas de ensino). Optou-se também por uso de entrevistas com os profissionais das escolas e com profissionais do Ministério da Educação, que atuavam, no momento da coleta, na consolidação de políticas bilíngues. Das escolas: professores bilíngues e instrutores surdos que atuam no ensino de surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) – dado que será coletado mais nesse segundo semestre de 2019, momento reservado para as entrevistas. Da gestão no Ministério da Educação: diretora da pasta que propõe produzir ações para as políticas educacionais bilíngues, de modo a expandir as diretrizes para os municípios.

Entendemos que esta pesquisa retrata modos e fazeres espalhados pelo Brasil e a problematização posta acerca de suas práticas pode nos apresentar ações ainda necessárias para o avanço no cenário educacional para surdos, uma vez que se aponta, por ela, que as práticas inclusivas têm atendido mais à política de acessibilidade posta pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que numa educação centrada efetivamente pela Libras, baseada nas especificidades do público surdo.

Esses dois espaços observados trouxeram modos de organização e funcionamento diferentes nos anos iniciais: a escola do Modelo A, organizada por ciclo, tendo duas professoras bilíngues, uma com alunos do 1º ao 3º ano e outra com alunos do 4º e 5º ano. Ao todo, tínhamos 12 alunos surdos divididos entre essas docentes, conforme os anos em que cursam.

E a outra escola municipal, nomeada aqui por Modelo B, com programa bilíngue também. Inicialmente, tinham salas multisseriadas, como no Modelo A, mas a prefeitura optou pelo fechamento e reorganização em salas mistas. Tais alterações se deram por questões de organização do município e concepção da proposta inclusiva que passou a oferecer as salas bilíngues com dupla docência ou docência compartilhada, nome usado nos documentos oficiais desse município, tendo nela dois professores (um regente comum e um regente bilíngue). Os alunos surdos e ouvintes estão na mesma sala (cada aluno surdo no seu ano) e, desse modo, algumas salas contam com apenas um aluno surdo ou um número bem reduzido de surdos. Na sala que mais observei, de terceiro ano, tínhamos um total de seis alunos surdos e 23 alunos ouvintes. Passemos a algumas sínteses trazidas por essa pesquisa.

4. Considerações analíticas sobre os anos iniciais do ensino fundamental e o cenário educativo bilíngue de surdos

Os estudos apresentados (Martins, 2020; Martins; Torres, 2021) apontam desafios urgentes para a consolidação de políticas inclusivas e bilíngues para surdos e que deverão ser implementadas o mais rápido possível pela atual Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), ainda pela aprovação da modalidade bilíngue de ensino, incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em alteração recente (Brasil, 2021). Como tarefas nacionais urgentes destacam-se: 1) a produção de diretrizes orientadoras da estrutura política de organização e funcionamento de escolas bilíngues em unidades municipais inclusivas com polo de ensino de surdos; 2) organizar orientações para as escolas bilíngues em municípios de grande porte e para as salas bilíngues, em municípios de menor porte, em que a educação inclusiva se faz necessária, sempre seguindo parâmetros para gestão do ensino em Libras; 3) organização do estudo sobre a multisseriação na organização de salas bilíngues em escolas polos na educação infantil e anos iniciais; 4) implementação de diretrizes educacionais para o currículo bilíngue, da educação infantil ao ensino superior; coletivos formativos acerca do conceito de bilinguismo de surdo e da instrução em Libras, com formação por equipes multiplicadoras nas escolas; 5) articulação com a saúde para desenvolvimento de políticas bilíngues que façam triagem precoce e orientações aos familiares acerca da perspectiva social da surdez.

Abordamos, nessa parte do texto, os desafios da Educação Bilíngue de Surdos, pela análise dos dilemas presentes em escolas inclusivas com programas bilíngues de surdos, na Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da pesquisa realizada pela autora deste artigo (Martins, 2020). As observações em campo apontaram para a falta de objetividade acerca das demandas das crianças surdas, dada a aquisição tardia de linguagem, e a falta de adoção da “concepção de segunda língua”, quando se pensa os processos de alfabetização e acesso à escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais concepções de ensino de segunda língua são mais

bem aplicadas nos anos finais porque notou-se que, neles, já se defende salas separadas de ensino de surdos e ouvintes, nas aulas de Língua Portuguesa a partir do 6º ano, contemplando as questões metodológicas de acesso à escrita por falantes de segunda língua. No entanto, nos anos iniciais, a apropriação do código escrito e as tensões da aquisição tardia de linguagem ainda são pouco abordadas e carecem de avanços nesse sentido.

Tais acenos voltados para a defesa de manter salas específicas para surdos, por conta da fase de apropriação do código escrito e das formas didáticas específicas que docentes devem usar ao dirigir-se aos alunos surdos, são reforçados na fala do professor bilíngue R, em dados de pesquisa (Martins, 2020). Esse apontamento reforça a defesa da manutenção de salas bilíngues, com a multisseriação e organização por ciclo I e II, tal qual a proposta no modelo A, descrito na imagem 2, compartilhada em tópico anterior. A multisseriação, organização de argumentos por ciclo, comportando mais de um ano em uma sala, é sempre uma organização tensa e repleta de embates, na política inclusiva. Isso porque há a defesa de que as salas por ano de ensino, mistas entre surdos e ouvintes, indicam – na perspectiva da inclusão total – melhores resoluções para as trocas sociais das crianças. Essas polêmicas se colocam nas redes municipais, ainda que os programas bilíngues com salas multisseriadas, venham apontando ser uma resolução interessante para os alunos surdos e para a composição da Educação Bilíngue em escolas inclusivas. Seguimos retratando a defesa do educador, com a seguinte argumentação:

Considerando a trajetória das salas bilíngues, seu diferencial se dá na valorização da singularidade dos alunos surdos: interação discursiva em Libras, base para construção de conhecimentos cotidianos e científicos; estudo contínuo e abordagens para cada área do conhecimento; construção de uma proposta curricular que atenda às necessidades de uma comunidade surda que se baseia em uma língua de modalidade espaço-visual, troca entre pares surdos para uma autoimagem positiva; aproximação das famílias de surdos como

espaço de escuta. Uso muito a linguagem teatral para ensinar (**Professor Bilíngue R**, Modelo A, 02.12.2019) (Martins, 2020, p. 88).

As falas dos protagonistas docentes que constroem o dia a dia de propostas bilíngues devem ser levadas em consideração para a avaliação de modelos e incentivo de construção estrutural de propostas bilíngues. A relação do uso de estratégia de teatralização para o ensino de crianças surdas é algo narrado na fala do **professor bilíngue R**, e foi observada nas práticas cotidianas durante a pesquisa (Martins, 2020). Essa organização só apareceu em salas de surdos (multisseriadas como as do Modelo A), porque, no modelo B, em salas mistas, os docentes bilíngues narraram a dificuldade de proporcionar esse tipo de metodologia por dispersar os alunos ouvintes que não se beneficiariam da proposta e, quantitativamente, são maioria na sala.

Para ilustrar essas tensões sobre os modelos presentes nos anos iniciais em escolas inclusivas bilíngues e distinções, positivas e negativas, em cada contexto, compartilhamos um quadro ilustrativo e analítico com a síntese encontrada em cada sala de aula, a partir de cinco (5) eixos indicados e que foram divulgados no relatório final desta pesquisa (Martins, 2020) à FAPESP: a) estrutura física das salas de aula, b) quantidade de alunos, c) ser sala mista entre alunos surdos e ouvintes; d) metodologias usadas para o processo de alfabetização em português e a aquisição da Libras; e) Avaliação em/da Libras. Essas ações finais descritas da alfabetização e aquisição são temas caros para essa etapa de ensino e que precisam ser revistos urgentemente, quando se fala dos anos iniciais e objetivos da escola, da formação inicial à criança surda. Esses quatro eixos, portanto, estrutura física, quantidade de alunos por sala, ser turma mista e metodologia de ensino serão abordados de modo mais sistematizado nos resultados. Iniciamos com um quadro que ilustra as vantagens e desvantagens desses aspectos em cada contexto, modelo A e modelo B.

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens entre os modelos investigados

	ESCOLA MODELO A	ESCOLA MODELO B
Espaço Físico	Vantagem pela organização das cadeiras em semicírculo, o que facilita a visualização entre os pares surdos das interações em Libras.	Desvantagem pela organização enfileirada das crianças surdas, dificultando a interação em Libras. Pouco espaço na lousa para a atuação com os alunos, pela dupla docência em sala mista, surdos e ouvintes.
Quantidade de alunos	Desvantagem pela diferença de conhecimento de mundo entre os alunos, pela multisseriação; distinção entre o processo de aquisição da Libras entre os alunos; muitos conteúdos diferenciados, que demandam trabalho articulado por projeto, de modo a atender todos dentro do ciclo.	Desvantagem pela diferença de conhecimento de mundo entre os alunos, mesmo sendo todos do mesmo ano: 3º ano; distinção entre o processo de aquisição da Libras entre os alunos; muitos conteúdos diferenciados, que demandam trabalho articulado por projeto, de modo a atender todos dentro do ciclo. Sala lotada porque temos alunos surdos e ouvintes e, desse modo, dificulta a organização física propícia para os alunos surdos. As mesmas desvantagens do modelo A, mas com um acréscimo de uma desvantagem: quantidade de alunos por ser sala mista de surdos e ouvintes.
Sala mista (surdo/ouvintes ou idade variada dos alunos)	Desvantagem por ser multisseriada no que concerne aos conteúdos por ano; Vantagem porque as diferenças de aquisição de língua impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de	Desvantagem no conteúdo porque, embora sejam agrupados alunos por idade/ano, as crianças surdas chegam com momentos na língua e conhecimento de mundo, por esse motivo, muito distinto. Desvantagem porque

	sinais (aquisição).	a programação da aula acaba favorecendo os alunos ouvintes que estão em maioria na sala. Desvantagem na interação entre os docentes regentes que não conseguem programar conteúdos interligados entre os alunos surdos e ouvintes (estão em tempos de ensino muito distintos). Vantagem porque as diferenças de aquisição de língua (como as salas mistas sempre têm, pelo menos, dois surdos por sala) impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição). Vantagem ao aluno ouvinte que está na mesma sala e aumenta o contato com o aluno surdo e a aprendizagem da Libras, mas isso não produz maior interação em atividades lúdicas, já que os alunos surdos ainda preferem estar com seus pares ouvintes e vice-versa. As mesmas vantagens e desvantagens do modelo A, mas acrescidas de outras desvantagens. A vantagem a mais desse modelo B beneficia a inclusão do aluno ouvinte com a Libras.
Sala mista (surdo/ouvintes ou idade variada dos alunos)	Desvantagem por ser multisseriada no que concerne aos conteúdos por ano; Vantagem porque as diferenças de aquisição de língua impulsionam as trocas	Desvantagem no conteúdo porque, embora sejam agrupados alunos por idade/ano, as crianças surdas chegam com momentos na língua e conhecimento de

	entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição).	mundo, por esse motivo, muito distinto. Desvantagem porque a programação da aula acaba favorecendo os alunos ouvintes que estão em maioria na sala. Desvantagem na interação entre os docentes regentes que não conseguem programar conteúdos interligados entre os alunos surdos e ouvintes (estão em tempos de ensino muito distintos). Vantagem porque as diferenças de aquisição de língua (como as salas mistas sempre têm, pelo menos, dois surdos por sala) impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição). Vantagem ao aluno ouvinte que está na mesma sala e aumenta o contato com o aluno surdo e a aprendizagem da Libras, mas isso não produz maior interação em atividades lúdicas, já que os alunos surdos ainda preferem estar com seus pares ouvintes e vice-versa. As mesmas vantagens e desvantagens do modelo A, mas acrescidas de outras desvantagens. A vantagem a mais desse modelo B beneficia a inclusão do aluno ouvinte com a Libras.
	Vantagem de poder programar ações visuais (com uso de recurso midiático) e poder fazer interferências	Desvantagem pela dificuldade de uso do espaço da sala de aula para produção de um ensino visual (recursos midiáticos e

Metodologias de ensino (Libras/Língua Portuguesa)	estratégias de dramatizações em Libras e outras práticas que favorecem o ensino de surdos.	intervenção de dramatizações) pelo espaço físico e pela dispersão dos alunos ouvintes. Para integrar o conteúdo entre surdos e ouvintes, os recursos didáticos para a alfabetização seguem um alinhamento sonoro (pauta relacionada aos métodos pensados para o público ouvinte). Preocupação em estar seguindo o conteúdo trabalhado com as crianças ouvintes, mas distanciamento entre as propostas pedagógicas pela professora bilíngue. Para uso de recursos imagéticos, a professora tem que sair da sala e usar outros espaços da escola.
Avaliação em/da Libras	Desvantagem pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa que a aquisição da Libras; entende que a apropriação da Libras é tarefa do instrutor surdo em oficinas de Libras; falta de currículo em Libras, que orientem e apontem o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; Falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e estudos do aluno fora da sala de aula. Vantagem as aulas são todas ministradas em Libras.	Desvantagem pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa que a aquisição da Libras; falta de currículo em Libras que oriente e aponte o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; Falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e estudo do aluno fora da sala de aula; instrumentalização da Libras como suporte/apoio para a apropriação da escrita da Língua Portuguesa. Vantagem as aulas são todas ministradas em Libras.

Fonte: Produzido pela pesquisadora em relatório final de pesquisa (Martins, 2020).

Pelo quadro, descrevemos a avaliação do ensino de surdo, pela organização de cada um dos modelos observados, tendo sido evidenciada a forma mais vantajosa para o aluno surdo: o modelo A. Em contrapartida, há uma maior aproximação do aluno ouvinte com a Libras no modelo B. Reforçamos, com isso, que essa proposta favorece mais a perspectiva de inclusão radical, que valoriza a aproximação dos alunos ouvintes às diversidades que a pessoa com deficiência produz na sua interação.

O que salta aos olhos nessa investigação é a dificuldade, ainda que em escolas com programas bilíngues, de compreensão da proposta bilíngue, trazendo efetivamente a Libras como língua de instrução e não como um objeto passivo que faz o intercâmbio para a apropriação da Língua Portuguesa escrita. Ou seja, evidencia-se aí um “ouvintismo”⁷ ou centramento da Língua Portuguesa “estrutural”.

Ainda quanto aos dados, em fala com os professores bilíngues na escola do Modelo A, as duas educadoras referiram que se preocupam mais com o ensino da Língua Portuguesa, porque é essa língua que circula na sociedade e que empoderará seus alunos no futuro. A lógica etnocêntrica da Língua Portuguesa, mesmo que escrita, se mantém nessa perspectiva *majoritário-normativa estrutural*. E ainda, sobre suas atividades como docentes bilíngues, afirmaram: “nós temos que ensinar o Português porque a aquisição da língua de sinais quem deve fazer é o instrutor surdo, para isso, temos as oficinas de Libras (**Professora bilíngue E**, Modelo A, 24.05.2019)” (Martins, 2020, p. 90).

Essas constatações de fala das professoras bilíngue E. L. do Modelo A refletem a fragilidade ainda presente do reconhecimento legal de que a instrução escolar aos surdos deve se dar em Libras e que a equidade entre as relações dessas duas línguas na escola, Português e

⁷Esse conceito foi cunhado por Skliar (1998), no entanto, sem buscar dicotomizar a sociedade entre “ouvintes” do mal e “surdos” do bem. Desse modo, uso aqui o conceito na intenção de denunciar a perspectiva “majoritário-normativa estrutural”, que se vê no ensino de surdos, mesmo em programas que tendem a dar abertura à língua de sinais e à perspectiva bilíngue.

Libras, deve ser conquistada gradativamente, porque não é algo posto (Brasil, 2005). A falta de currículo em Libras e instrumentos de avaliação da aquisição dessa língua, mais a pauta de que a aquisição de linguagem é tarefa da escola, colocam a sensação de “não lugar” e de incerteza aos professores bilíngues. Com isso, apoiam-se no que já é do fazer escolar tradicional para os anos iniciais: alfabetização da Língua Portuguesa.

Não há critério para avaliar os surdos, diferente dos ouvintes, mas verifico se o aluno está se saindo bem: se ele consegue relatar e questionar quando é interrogado, tem um conhecimento mais amplo de mundo. Faço destes elementos o quadro necessário de avaliação do aluno, mas sem uma orientação eficaz do que devo olhar no desenvolvimento do aluno e com que avaliar a Libras (**Professor Bilíngue R**, Modelo A, 02.12.2019) (Martins, 2020, p. 91).

Com essas questões, é importante apontar que nos encontramos em um momento propício para a crescente problematização na área da surdez, com a visibilidade dada à língua de sinais e com a criação de uma diretoria, no início de 2019, pelo governo federal, em Brasília, com o objetivo de fomentar a promoção da Educação Bilíngue para Surdos e de acessibilidade linguística a esse público por meio de políticas públicas em nível federal (Brasil, 2005, 2015). No entanto, é possível observar que as formas de consolidação das políticas educacionais, nas redes municipais, bem como o entendimento que cada prefeitura faz da legislação não têm a mesma base epistemológica: os fazeres em cada escola possibilitam observar a variação acerca do conceito, “instrução em Libras” e “salas bilíngues”, o que nos mostra a fragilidade da própria política. Isso é reflexo da falta de diretriz nacional (no âmbito da educação), sobre as ações efetivas para a Educação de Surdos, uma vez que o campo de saber sobre a “surdez” é polêmico e dicotômico, e ainda oscila entre um olhar clínico, com ações efetivadas pelas políticas de acessibilidade voltadas à pessoa com deficiência e em outro olhar, que acena as características sociais da

surdez, com base socioantropológica, compreendendo-a como diferença linguística (Lodi, 2013).

A indecisão em nível de política pública, se no âmbito da deficiência ou das minorias linguísticas, no que concerne ao campo da surdez, produz o incerto e a dupla forma de condução do ensino de surdos nas escolas observadas: da instrumentalização da língua pelo intérprete educacional, às formas de ensino e construção de espaços de salas de aulas para alunos surdos nos anos iniciais com professores que tenham conhecimento comprovado sobre a Educação de Surdos e domínio da língua de sinais, ou ainda se se propõe o agrupamento entre surdos e ouvintes com docentes bilíngues no mesmo espaço.

Por meio deste estudo, tem se afirmado a surdez como uma questão ontológica (Pagni; Martins, 2019), sendo algo que uniria as perspectivas, de algum modo, tomando sim a deficiência, mas como acontecimento antropológico que não pede o reparo por produzir no corpo deste ser uma experimentação única, produzindo variações de sentidos tão singulares que potencializam a discussão da diferença e sua necessária presença na escola. É essa experiência desse ser surdo (outro) que marca a necessidade de uma afirmação dessa vida na escola com suas diferenças, de tempo, de língua, de aprendizado.

Por isso, tais conceitos (da instrução em Libras e do bilinguismo de surdos) carecem de reflexão, de modo a problematizar o ensino para esse ser que se apresenta e que não tem em seu corpo a mesma relação de aprendizado da língua oral. Por exemplo, como ocorre com pessoas ouvintes: o currículo e a funcionalidade da escola nos anos iniciais, só por isso, devem ser repensados.

Diante das duas concepções adotadas, pela negatividade ou positividade da surdez, o fazer bilíngue e a instrução na Libras têm sido interpretados de modos bem distintos, proliferando práticas reais também diversificadas nas escolas. As salas bilíngues, como aponta o decreto 5.626/05 (Brasil, 2005), têm sido abertas, fisicamente, de maneiras diferentes: no modelo A, em espaço de multisseriação, com salas com docentes fluentes em Libras, sendo esse espaço separado dos

alunos ouvintes; já no modelo B, a proposta se dá na co-docência ou docência compartilhada, com alunos surdos e ouvintes, tendo dois professores para conduzir o ensino (um com conhecimento da língua de sinais e outro sem esse domínio).

5. Considerações finais acerca do estudo compartilhado neste capítulo

Com as problematizações filosóficas propostas, observam-se diferentes concepções educativas acerca da perspectiva da surdez, que refletem no modo de compreensão das práticas de ensino para surdos. Sobre o modo de fazer a Educação Bilíngue de Surdos, verificou-se que as interpretações da construção de propostas bilíngues para esse público, principalmente, as que se voltam para os anos iniciais de ensino, marcam, de um modo geral, a instrumentalização (ainda presente na escola) da língua de sinais (fortemente marcada pelo paradigma da acessibilidade, trazido pela área da Educação Especial e da política inclusiva mais radical) e a falta de direcionamento curricular para a promoção de um ensino em Libras e não pela ou com a Libras (ou seja, fazendo dela instrumento para a apropriação da escrita e não para a construção do conhecimento escolar).

Esses aspectos podem ser vistos, tanto fisicamente, como nas práticas educacionais ainda presas, de algum modo, na maior dedicação ao acesso da língua oral escrita, com poucos instrumentos de avaliação da apropriação da língua de sinais e uso de recursos que favorecem a análise do aluno surdo sobre o funcionamento e as práticas comunicativas, seus textos produzidos na língua de sinais. Reforçam a presença do “*ouvintismo normativo-padrão estrutural*” na política educativa de surdos.

Outro fator observado é que há pouco conhecimento sobre o fazer “educação plural”, que deveria ser consolidado por meio da inserção de outras línguas, não apenas a Língua Portuguesa como é tida

na centralidade do currículo. Com a pesquisa, encontramos, nas observações cotidianas, nas fundamentações teóricas estudadas, nos encontros entre pesquisadores (frutos da interlocução de pesquisas em desenvolvimento), nos encontros de formação propostos pela pesquisadora aos sujeitos da pesquisa e nas entrevistas com os professores bilíngues (dos dois modelos de escolas municipais escolhidos), indícios de suas maiores dificuldades, dos aspectos positivos e negativos das propostas observadas, os enfrentamentos necessários e dados dos desafios da atuação docente em salas bilíngues. Quanto ao comparativo dos modelos, objeto de estudo apresentado neste capítulo, destacamos que o **modelo A** apresentou mais vantagens qualitativas de inserção do aluno surdo nas práticas escolares com foco na Libras como língua de instrução.

Pretende-se, com os dados da pesquisa, ampliar a interlocução acerca de estratégias pedagógicas visuais (letramento visual) e as formas de trabalho específicas pela configuração das salas de aula bilíngues, propostas pelos programas investigados nos quais as docentes atuam – questões estas fundamentais para as discussões acerca das necessidades formativas dos professores bilíngues, bem como para avanço das ações em torno das políticas inclusivas para surdos.

Os achados poderão contribuir para a qualidade de ensino de surdos nos anos iniciais, bem como o estudo e estratégias ativas para o letramento visual de surdos em experiências em que a língua de sinais tem se colocado como língua de instrução. O estudo dos dois modelos/programas em escolas públicas do interior do estado de São Paulo (suas vantagens e desvantagens), certamente, favorecerá a promoção e adequação de propostas de Ensino Bilíngue para Surdos, já legislados, porém, ainda em carência de cumprimento. Assim, afirmamos a importância da disseminação dos resultados e as trocas em espaços científicos, uma vez que esse intercâmbio de saberes poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas inclusivas para surdos em todo o país e para a formação de educadores de surdos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Unesco, 1990.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília,

DF: Presidência da República, 2002. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.
Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:
http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ>.
Acesso em: 15 out. 2017.

CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R. O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, e95, p. 1-24, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.5902/1984644438319>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38319>. Acesso em: 3 set. 2023.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, L. L.; MORAES, C. R. C. O ensino da língua brasileira de sinais para crianças ouvintes: uma proposta de bilingüismo às avessas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2021, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2021. p. 11.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz>. Acesso em: 3 set. 2023.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS; S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 1-20, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Acima de tudo, que a escola nos ensine em defesa da escola de surdos. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 691-704, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648637>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648637/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 24, n. spe, p. 81-100, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LUNARDI-LAZARIN, M. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder. *In*: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 157-168.

LUZ, R. D. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no mundo. São Paulo: Parábola, 2013.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZARIN, M. L. Formar, tolerar, incluir: tríade de governamento dos professores de surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 19-44, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1599>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1599>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MARTINS, V. R. O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2020.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/3277>. Acesso em: 05 set. 2016.

MARTINS, V. R. O.; TORRES, R. C. Aspectos culturais para a educação de crianças surdas: #CasaLibras em ação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 177-202, 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1666>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, L. C. R. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 151-170, 2017. DOI: <http://doi.org/10.5380/rvx.v12i2.51095>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MORAIS, M. P.; LACERDA, C. B. F. Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e22, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X43044>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43044/pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e88, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222>. Acesso em: 3 set. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação**: sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-49, 2015. Disponível

em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1287>. Acesso em: 3 set. 2023.

CAPÍTULO 4:

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO- EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS COMO MODALIDADE DE ENSINO NA LDB

Flaviane Reis¹

1. Introdução

1.1 Por que pensar na política pública?

Para iniciarmos este capítulo, é necessário refletir sobre o porquê da importância de pensar nas políticas públicas. Desse modo, esclarecemos, de uma forma geral, para que os leitores possam entender o significado do que é política pública e o que está incidindo em âmbito nacional.

Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos: por que políticas públicas? Para que? Como? Onde estão as políticas públicas? De onde vieram as políticas públicas?

Trazendo um exemplo na área da saúde, são elaboradas propostas para o governo, para que haja resoluções dos problemas na esfera da saúde. A seguir, despontaremos os aspectos que constituem as políticas públicas.

O primeiro aspecto é entender o que originou o problema em um espaço público, ter percepção de como pode ser resolvida a problemática. O segundo aspecto é buscar soluções e alternativas para resolver o problema. O terceiro aspecto é compreender o porquê tais soluções ainda não estão prontas para se dar um fim nas problemáticas e entender o porquê ainda estão organizando a solução das

¹Doutora em Educação, professora de Libras na UFU, Diretora Política de Educação e Linguística da Feneis (atualmente, em 2023). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1788112610150438>

problemáticas. O quarto aspecto é a importância de analisar quais obstáculos existem para a efetivação de certas medidas a serem seguidas, pensando nos caminhos da resolução do problema no espaço público. O quinto aspecto é analisar os possíveis resultados no desempenho da resolução e refletir sobre o fato de que, no momento da prática, talvez haja necessidade de ajustes e estabelecer diálogos. O sexto aspecto é avaliar os impactos de uma política pública e suas mudanças. O sétimo aspecto é a importância de vislumbrar novas possibilidades que guiem a ação político-administrativo e a importância de estar atrelado com as políticas públicas.

Todos os itens constituem as políticas públicas e, como exemplo, podemos pensar em um problema de estrutura, em que há necessidade de se reorganizar a pavimentação de um asfalto. Nesse contexto, quem é o responsável pela resolução desse problema? Quem é responsável por destinar esse problema? Portanto, precisamos, sim, pensar nos aspectos das políticas públicas.

1.1.1 Os três poderes na política pública

No que tange às políticas públicas, quais poderiam ser os responsáveis pela organização e providência das questões das políticas públicas? Sim, são os três poderes.

Temos a instância do executivo, a instância do legislativo e a instância do judiciário, as três compondo os três poderes. Começando pela instância do legislativo, esta tem como responsáveis os senadores, deputados e vereadores, que irão elaborar os projetos de lei por meio de sistematização de ideias que colaborem com a melhoria no campo das políticas públicas.

Os projetos de lei são encaminhados para a instância do judiciário para verificação dos documentos pelos senadores, deputados e vereadores, a fim de que, se caso houver consenso, sejam votados e, caso não haja, se houver alguma inconsistência, alguma incoerência com as políticas públicas, os documentos sejam direcionados para a

instância do judiciário, a qual irá verificá-los e analisá-los, detectando os problemas para que sejam devolvidos ao legislativo e os ajustes sejam feitos.

Se na verificação do ordenamento jurídico tudo estiver de acordo com os princípios legais, então, o documento é direcionado para a instância do executivo, com o intuito de que o presidente, os prefeitos e os governadores possam assinar as leis e os decretos. Daí a importância dos três poderes e da proximidade das políticas públicas seguindo as diretrizes. Portanto, precisamos acatar e nos atentar às decisões dos três poderes.

1.2 Política pública no ensino

Neste subitem, abordamos as políticas públicas de ensino. Anteriormente, foi possível compreender como as políticas públicas, de forma geral, precisam seguir o sistema dos três poderes e como a população também precisa seguir esse sistema.

Voltando para o tema de políticas públicas de ensino, existem políticas públicas direcionados para esse ensino? Sim, existem.

A área educacional exige uma base curricular, porque é por meio dessa base que é guiado o sistema de currículos da Educação Infantil, da Educação Fundamental, de primeiro a quinto ano, e do Ensino Médio. Currículos estes que devem ter base nacional comum a ser complementada.

Em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por exemplo, há uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos professores. Essas são questões curriculares importantes e todas precisam estar abarcadas nesse sistema.

Um exemplo, podemos pensar em uma cidade de grande porte, cujo currículo precisa atender o tamanho desta. Se for uma cidade de pequeno porte, o currículo precisa ser adaptado a ela; se for um espaço rural, o currículo precisa ser adaptado; se for o ensino indígena,

também precisa ser adaptado. Por isso a importância de se ter uma base curricular, mas pensando na questão das políticas públicas.

Essas políticas públicas de ensino é que vão decidir como irá funcionar esse currículo e irá selecionar as instituições, os professores, doutores experientes para que eles possam discutir e elaborar esse currículo, a fim de que ele siga, da melhor forma, esse sistema de ensino.

Então, perguntamos: por que é importante a exigência de um currículo?

De acordo com a LDB 9394/96, foram elaboradas diretrizes curriculares. Nesse sentido, encontramos a citação da professora Ilona Becskeházy (2018, p. 54), em que ela esclarece esse conceito: “currículo é uma ferramenta de planejamento pedagógico, emancipa o professor para pensar nas melhores formas de fazer o currículo acontecer em sala de aula, escolhendo os melhores materiais e as melhores estratégias de ensino”.

Pensando nessa vertente de discussão entre os professores, eles podem, por meio desse debate e contato, pensar melhor em como irão lecionar as aulas. Então, essa citação nos ajuda a pensar que cada professor tem o poder de decidir de acordo com a sua prática, o seu conhecimento, poder de realizar o seu agir, o seu fazer, a sua preparação em sala de aula, pensando nos alunos.

O objetivo dos currículos é auxiliar no ensino de cada aluno, para que esse aluno possa sim adquirir conhecimento, desenvolver o saber, desenvolver o conhecimento em si, por meio do agir do professor. Esse é o objetivo do currículo, por isso a importância de se ter a base curricular por meio das políticas públicas de ensino.

1.3 Currículo escolar

As políticas públicas de ensino são direcionadas apenas aos currículos? Como funcionam os currículos? Quais bases e diretrizes? O

que precisamos seguir desses currículos? Como funcionam esse sistema e essa estrutura? Pensando na sala de aula, o que é preciso?

Eis algumas questões para que possamos compreender o significado e a importância desses currículos.

Inicialmente, pensando na elaboração deles, iniciando com o currículo escolar, os diferentes materiais didáticos utilizados nas disciplinas de português, matemática, história, geografia e ciências são elaborados por meio destes que eram decididos pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), há muito tempo.

Os PCN's são os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que demonstram a importância desses conteúdos serem sistematizados e materializados nos diferentes materiais didáticos, a fim de que essas diferentes disciplinas ministradas na sala de aula possam colaborar com o aprendizado dos alunos.

O segundo aspecto é pensar em qual o perfil do docente, pois o currículo precisa abarcar também o perfil desse profissional. Então, o professor precisa saber sobre mediação, além de ser observador para perceber qual aluno está conseguindo desenvolver ou não, observar qual a melhor estratégia para conseguir incentivá-lo.

O docente precisa ser pesquisador, não apenas dar aulas, mas também trabalhar na área de pesquisa para que colabore da melhor forma nas suas estratégias de ensino. Além disso, o docente precisa ser um articulador, para que consiga se aproximar das famílias, das secretarias, dos gestores, entenda a importância de circular nesses diferentes ambientes. Assim sendo, o professor precisa ser um orientador, focando na área pedagógica para melhor pensar os conteúdos em seu currículo.

Pensando no currículo escolar, precisamos seguir um determinado currículo que esteja padronizado, mas também precisamos pensar em algo como as horas de trabalho semanais, a jornada de trabalho desses profissionais, pois temos profissionais que trabalham 40 horas semanais, outras 20 horas semanais, outros

dedicação exclusiva. Daí a importância de seguirmos o currículo nacional.

O currículo exige que, nós, professores, tenhamos uma efetiva participação nas formações continuadas. Por exemplo, a autora deste artigo, Flaviane, a fim de melhorar a sua formação em relação à formação bilíngue, com a qual trabalha, busca cursos de capacitação, com o intuito de melhorar a sua formação, já que esta é uma exigência dos currículos.

Precisamos estar em busca de formação continuada para melhoria de nossas práticas profissionais. As escolas poderão realizar parcerias com outras instituições, com teatros, parcerias com diferentes lugares que colaborem com a melhoria dessa educação, pensando no fato de que os alunos poderão se animar e se interessar. Dessa maneira, focando sempre no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, nessas trocas com outras instituições.

O currículo exige também de nós, professores, a elaboração de programas para o aluno, mas como isso funciona?

O professor, por exemplo, poderá pensar na elaboração de um programa de apoio ao aluno com foco em teatro, pensando no tema sobre indígenas, em que o objetivo é incentivar que os alunos entendam e valorizem a cultura indígena; mostrando que os alunos precisam se organizar e incitar a criatividade entre eles, pensando em teatros em relação ao tema, sendo esse um exemplo de apoio que o professor pode ofertar, pensando no programa de apoio ao aluno e não apenas um único tema, mas em suas mais variadas vertentes de temas.

Dentro do currículo, também é exigido que o professor tenha habilidade de avaliador e que ele possa, em sala de aula, visualizar o seu aluno e permitir a avaliação por meio de apoio, de notas, de uma orientação, orientar esse aluno em diferentes aspectos referentes à avaliação, percebendo se ele está conseguindo aprender, se desenvolver e, assim, continuar sua escolarização com sucesso.

O professor precisa, além dessa avaliação e dessa aprendizagem, de um olhar educacional e pensar em sua responsabilidade enquanto uma figura de monitoramento da educação.

O monitoramento se trata de um olhar da escola, a fim de saber se é uma escola que tem qualidade, se é uma escola que os alunos conseguem acompanhar, se existem problemas ou se não há, esse é o monitoramento educacional que esse profissional precisa ter em prática.

Todas as escolas têm a possibilidade das disciplinas de línguas, o que também é uma exigência do currículo, oferecendo às crianças a oportunidade de aprenderem a língua inglesa, a língua espanhola e, futuramente, a língua brasileira de sinais – LIBRAS, que, no decorrer de muito trabalho, está sendo difundida cada vez mais nas escolas.

O professor precisa saber e entender o valor desse currículo, a fim de, cada vez mais, melhorar a aprendizagem dos alunos referente a essas línguas. Nesse sentido, pensando que, hoje, a língua inglesa é a língua considerada base tanto para escrita quanto para leitura, é importante que ela, por ser considerada mundial, também seja aprendida.

Até aqui, discutimos sobre como funciona o currículo e suas especificidades, o que seguir, de acordo com as explicações anteriores, e isso é fundamental: compreender o que significa e como funciona o currículo, pensando nas políticas públicas e educacionais de uma forma geral.

Agora, iremos focar e entender as políticas públicas da Educação de Surdos: como funcionam? Como se dão essas políticas? Como, historicamente, elas se formaram? Como estão estruturadas? Como funciona a questão bilíngue para surdos? Como funciona a questão bilíngue e suas classes bilíngues? Qual é a Educação de Surdos que nós queremos?

Portanto, vamos compreender sobre as políticas públicas de Educação de Surdos.

2. Política pública de educação de surdos

É importante compreendermos a história e o contexto dessas lutas das comunidades surdas, das dificuldades, das barreiras, também a importância de mudarmos as perspectivas que olham para o surdo de uma forma diferente.

Aqui, vê-se um pouco da política pública educacional de surdos, pensando nas suas conquistas e na base política pública da Educação dos Surdos, pensando no seu desenvolvimento.

Começamos pela DIPEBS (Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos), criada pelo MEC, que é responsável pela Educação Bilíngue de Surdos e por essa organização em nível nacional. Também temos o curso de pedagogia bilíngue do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e os diferentes polos distribuídos pelo Brasil, localizados nas mais diferentes universidades.

Temos o curso Letras-Libras, que é o primeiro curso a ser difundido da UFSC, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, renomado por todo o Brasil; o INES, que tem uma ligação direta com o MEC e que há anos desenvolve um incrível trabalho.

Temos as classes bilíngues distribuídas pelo Brasil, que, aos poucos, estão aumentando. Futuramente, as oportunidades, além das disciplinas de Libras no Ensino Superior, que foram elaboradas e pensadas por conta do decreto 5626/05, enquanto exigência em diferentes espaços no próprio Ensino Superior.

Foram criados o Enem em Libras, que é um exame para a inserção na graduação, e a TV INES, que tem a importância de informar o que acontece na sociedade mundial e no Brasil.

Isso além dos diferentes cursos de formação, um deles é o curso de formação bilíngue de surdos em tempos de pandemia, que já ocorre pelo Brasil e formou diferentes turmas. Então, como podemos aprender, são várias conquistas, mas como funciona essa questão da Educação de Surdos? Quem providencia essas ações?

A própria comunidade surda é vinculada com a instituição Feneis e, por meio dessa parceria, é possível se ter sucesso, pensando também na organização e na proximidade dos três poderes, nesse sistema da questão da elaboração dos projetos de Lei, a câmara dos deputados, senadores, vereadores que elaboram essas articulações.

Articulações com a Feneis, articulações com as associações de surdos, então, qualquer instituição de surdos pode sim se articular para conseguir um projeto de lei a ser tramitado nos três poderes, ser aprovado e efetivado por meio da comunidade surda. Por isso, as conquistas por meio da lei, dos decretos, nos ajudam a pensar na base dessa Educação de Surdos para colaborar com as políticas públicas e, cada vez mais, ser um trabalho colaborativo para o surgimento de outras questões, como a TV INES, o ENEM, a pedagogia bilíngue e inúmeras ações para colaborar com a comunidade surda, sendo a base desse trabalho as políticas públicas.

A comunidade surda compreendeu e aprendeu que o caminho é o de articulações pensando nessa política que, cada vez mais, vem se desenvolvendo na área da Educação de Surdos e isso significa política pública.

Por fim, conseguimos compreender mais explicitamente o que significam as políticas públicas de uma forma geral e as políticas públicas de forma específica para a Educação de Surdos. Sobre tudo, pensando, prioritariamente, nesses currículos, como eles funcionam, como elaborá-los e pensando nesse ensino, a fim de que possamos organizá-los, buscando alcançar o desenvolvimento.

Diante do exposto, de agora em diante, é importante pensarmos na LDB e seus significados.

2.1 LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação

Aqui, trataremos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela lei 9394/1996.

A LDB é um sistema que abrange do Ensino Básico até o nível de Ensino Superior e obriga todas as crianças a frequentarem a escola, com o objetivo delas se desenvolverem para que se tornem futuramente trabalhadoras, pessoas que convivem na mesma sociedade, se relacionam e que se veem como cidadãs.

A LDB exige que os alunos aprendam a escrever, a ler, a interagir entre eles. Por isso, é um sistema que oferece educação focada no ensino em contexto escolar e pensando em uma educação universitária. Isso significa que a LDB é uma das leis mais importantes do Brasil, por ser intrínseca à educação, garantindo a todas as crianças do país o direito de obterem conhecimentos e o desenvolvimento.

2.2 Para entender a modalidade de ensino - LDB

A LDB é um sistema que oferece educação? Sim, mas para qual modalidade é ofertada?

A LDB exige e oferece esse direito de escolha, mas para qual modalidade?

Apresentamos essa lista, como todos podem ver, e começaremos pela Educação de Jovens e Adultos - EJA, que é um direito, pois muitas pessoas adultas perderam o seu direito de escolarização, mas continuam o tendo, mesmo que tardiamente.

Temos a Educação Especial, que abarca as deficiências, e esse direito para pessoas com deficiência; a Educação Profissional e Tecnológica, na qual os alunos têm direito de aprenderem tanto a tecnologia quanto a educação profissional.

É inserida também a Educação do Campo, pois existem pessoas que são residentes do campo, as quais moram longe das cidades e é impossível essas crianças, jovens e adultos irem para as cidades estudarem. Então, é um direito desses moradores rurais terem acesso à educação.

Temos a Educação Escolar Quilombola, uma vez que a comunidade negra também tem direito de receber escolarização,

pensando na especificidade enquanto quilombola, nas questões tradicionais e culturais, para ser respeitada.

A Educação Escolar Indígena, em que a LDB oferece uma educação a essas comunidades, pensando em suas línguas e na língua portuguesa na modalidade bilinguismo.

Temos a Educação a distância, que ocorre por meio das videochamadas e/ou videoconferências, a distância, pelo fato de que muitas pessoas têm dificuldade de frequentarem presencialmente a escola e, por isso, as aulas acontecem de modo virtual.

Diante disso, observamos que a LDB oferece essas diferentes formas de ensino, pensando nas suas modalidades específicas. Além disso, recentemente, foi inserida também a Educação Bilíngue de Surdos. Anteriormente, a Educação de Surdos estava na Educação Especial, porém foram realizados questionamentos e reflexões porque a Educação Especial tem um olhar para alunos surdos como uma deficiência e não respeitando a questão linguística das pessoas surdas.

Desse modo, a comunidade surda, por meio de articulações, conseguirá pensar nessa modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, um sistema regular que foca no ensino de Libras e na escrita, garantindo esse espaço linguístico para pessoas surdas.

Estamos em um momento no qual a LDB tem um total de oito modalidades de educação específicas, sendo de suma importância ter isso em mente para entender a importância dessa lei, que pode parecer simples ao oferecer um sistema de ensino, mas para cada modalidade há diferentes espaços.

2.3 Por que é importante ter Educação Bilíngue de Surdos na LDB?

Aprendemos sobre as modalidades de educação que compõem a LDB e, agora, vamos ver a importância de se ter a Educação de Surdos nessa lei, lembrando que, na nota de rodapé, pode ser visualizado o site da Feneis.

Acessando o link², é possível encontrar diversas informações e as diferentes lutas da comunidade surda, a carta em que o doutor surdo explica sobre a Educação Bilíngue que a comunidade surda quer e que está na LDB. Aproveitem para leitura!!! Também tem vídeos de doutores explicando sobre cartas, vídeos de crianças pedindo Educação Bilíngue para seu futuro, sendo que existem surdos em apoio à causa e apoiando essa causa carta.

Existem diferentes instituições presentes no site e todos podem realizar a leitura e assistir. Agora, vamos explicar um pouco da importância da LDB. De antemão, é possível perceber que, na modalidade da LDB, os surdos não colocaram suas questões na Educação Especial.

Dessa forma, os surdos deram enfoque em uma outra modalidade, pois a Libras é a primeira língua e o português escrito a segunda língua. Esse tema será mais explicado no decorrer do vídeo.

2.4 Contextualização nas legislações

Aqui, explicaremos sobre a contextualização nas legislações, como elas colaboram para as conquistas da Educação Bilíngue de Surdos e a LDB.

Iniciamos com a Constituição Federal, na qual está em vigor que todas as pessoas têm o direito à educação. Se na Constituição Federal isso está explícito, então, significa que os surdos têm o direito à educação equiparada ao ensino de qualidade, equiparada ao ensino de outras crianças ouvintes.

Temos a LBI, em seu artigo 28, no qual está escrito sobre a oferta do Ensino Bilíngue para Surdos e isso sancionado na Lei. No PNE, temos a meta 4.7, em que está escrito que todas as crianças surdas têm o direito de aprenderem e adquirirem a Libras da idade de 0 até os

²<https://feneis.org.br/ldb/>

17 anos, além de terem o direito de utilizarem a Libras, se assim quiserem, no ambiente escolar.

Temos a Declaração dos Direitos Linguísticos, que defende que as pessoas tenham o direito de escolherem a sua língua, por exemplo, uma pessoa surda que queira aprender as diferentes disciplinas na escola, porém, na sua língua, Libras... E esse é o direito da pessoa surda.

A Declaração de Salamanca explica a importância da oferta de uma educação para todos, mas essa é uma política que pensa na educação para todos não em uma perspectiva inclusiva, ela descreve uma educação para todos pensando no direito de receber uma educação de qualidade, em estar e permanecer nas etapas escolares e em adquirir o conhecimento. No entanto, essas mencionadas não funcionam em uma perspectiva inclusiva, justamente por conta da Declaração de Salamanca, que fala do direito de receber uma educação para todos e os povos surdos se englobam nesse contexto, é uma defesa pensar nos direitos linguísticos particulares, englobando a Libras.

A convenção da ONU explica a importância de se respeitar a identidade das comunidades, a identidade cultural, a identidade da pessoa e o quão é importante a criança receber o ensino em sua língua. A convenção da ONU é considerada a instância maior em relação às outras leis, juntamente com a Constituição Federal.

A maioria da sociedade acredita que uma sala diferente significa segregação, a Convenção da ONU apresenta explicitamente, no artigo 24 e no artigo 30, o quão é importante ser respeitado o direito da pessoa surda. Então, ela é equiparada à Constituição Federal e a constituição Federal é sim comparada à convenção da ONU, significando que precisamos ter esse documento como diretriz para que possamos entender e compreender melhor como funciona.

A convenção da ONU segue e está equiparada com a Constituição Federal, são instâncias nas quais precisamos acreditar e que focam na legislação dos surdos. Dessa maneira, temos essas leis como base para colaborar com a LDB e com as conquistas das pessoas surdas.

Em contrapartida, não é dito nada sobre as modalidades e sim sobre a importância, o valor e o reconhecimento dos direitos das pessoas surdas e da Libras enquanto língua sendo um meio de comunicação.

Na sala de aula enquanto modalidade, enquanto modalidade de ensino, é preciso oferecer, pela LDB, da mesma forma que tivemos o caminho da modalidade da Educação Indígena, assim como foi resguardado esse direito das comunidades indígenas de aprenderem os conteúdos escolares por meio da sua língua.

Da mesma forma, os povos surdos, valorizando as identidades, valorizando a cultura e é por isso que a comunidade surda precisa inserir na LDB essa modalidade específica, pensando nessas diferentes legislações que colaboraram para que pudéssemos obter essa inserção dessa modalidade bilíngue para surdos. Em suma, temos muito a agradecer por essas leis.

2.5 Articulação nas políticas públicas

Em relação às políticas públicas e as articulações do seguimento dos três poderes, daremos enfoque em uma única instituição. Nesse momento, a Feneis, que, atualmente, tem como presidente Antônio Abreu e Flaviane Reis, autora deste artigo, enquanto a Diretora de Políticas Educacionais e Linguísticas³.

Estamos em um período em que estamos elaborando articulações das políticas públicas e pensando em como caminhar com as articulações, como trabalhar em foco com os projetos de leis, como trabalhar as discussões nos grupos de trabalho e com os detalhes explicados abaixo, no decorrer do discurso:

2.5.1 Projeto de lei

³No período de 2021.

Para compreender como funciona, passo a passo, um projeto de lei, a Feneis, há um tempo, começou a elaborar um documento de projeto de lei por um grupo de trabalho, com a participação de alguns pesquisadores surdos e ouvintes, no ano de 2020.

Esse projeto de lei foi elaborado por um determinado tempo e, depois, arquivado. No momento em que a autora deste artigo assumiu na Feneis, esta pensou na necessidade de, novamente, acionar o Senador Flávio, porque, na época, em 2020, ele havia sido o único Senador a aceitar a responsabilidade de apoiar o projeto de lei da Educação Bilíngue para surdos na LDB.

Esse documento estava arquivado. Então, a Feneis acionou o Senador Flávio novamente, em 2021, e ele comentou sobre a importância que a Feneis tinha e a necessidade de acionar a comunidade para tentar organizar um movimento nas redes sociais.

A Feneis escutou as orientações do Senador Flávio e se organizou, acionando outras pessoas, iniciando um trabalho de articulação, e o projeto de lei foi aprovado, tanto pelos Senadores quanto pelos Deputados.

Os membros da Feneis tinham conseguido a Educação Bilíngue para Surdos na LDB, porque era o momento em que estavam trabalhando de forma intensiva, durante quatro meses, e a comunidade surda apoiou essa movimentação nas redes sociais, compartilhando. Foi muito legal aquele momento, foi um marco histórico esse fato. Por isso, acreditamos que ficará eternizado.

A LDB, pensando na Educação de Surdos, é uma possibilidade para as crianças do futuro, pensando na escola bilíngue e nessa reestruturação.

2.5.2 Justificativa

Por que é necessário justificar a necessidade de se pensar na Educação Bilíngue para Surdos na LDB?

Na área da Educação Especial, está pensada? Não.

Na inclusão com a presença de intérprete? Não.

São encontradas diversas falhas e os surdos vêm discutindo sobre isso há muito tempo, desde 1999, no congresso Iberoamericano, pensando na Educação Bilíngue. Portanto, essas discussões são existentes há anos.

Nesse ínterim, conseguimos iniciar essas discussões e explicar a importância, pensando em algumas perguntas para os leitores, a fim de que todos possam refletir sobre essa temática.

Anteriormente, esclarecemos para os leitores se havia necessidade de justificar a importância de se ter uma Educação Bilíngue para Surdos na LDB e a necessidade de a comunidade surda, urgentemente, se organizar pensando nessa educação.

Começaremos com uma pergunta, para que possam pensar e refletir:

A Educação Inclusiva para Surdos é de verdade ou apenas uma ficção?

Por conta das políticas públicas exigirem a necessidade de a criança surda estar na Educação Inclusiva e o documento das políticas públicas gerais pensarem nessa inclusão desde 2008, até hoje, a comunidade surda vem discutindo como funciona e percebendo como são os trâmites.

A primeira percepção é de que o professor não sabe Libras. Então, vem a necessidade de se ter um intérprete de Libras. A segunda percepção é de que o intérprete não tem estratégias de ensino pensadas para o aluno surdo e esse profissional professor transfere essa relação e responsabilidade para o intérprete. A terceira percepção é de que as crianças surdas não têm seus pares, que são outras crianças surdas e outros surdos, para desenvolverem a fluência da Libras. Por esse fato, essas crianças surdas ficam isoladas nos diferentes espaços da escola.

Essas crianças acabam tendo contato apenas com os professores ou com o profissional intérprete. Então, por isso, a importância de se justificar a necessidade de se ter uma educação voltada para as crianças surdas, a fim de pensar no desenvolvimento de

leitura, escrita, fluência da língua de sinais, a identidade surda, cultura surda, subjetividade.

2.5.3 Educação Bilíngue: inclusão ou segregação

Educação bilíngue, inclusão realmente ou é uma segregação? O que acham?

Vamos apresentar alguns exemplos para que possam perceber se, realmente, é uma Educação Inclusiva ou Segregacionista.

Um exemplo: se a criança surda não tem contato com outras crianças surdas, isso é uma inclusão real, pensando na comunicação dessa criança e o acesso linguístico e interacional com outras crianças que é inexistente nesse espaço escolar?

Um segundo exemplo: se a criança surda tiver apenas contato com o intérprete, se ela se relaciona apenas com o intérprete e esse intérprete não tem fluência na língua de sinais, isso colabora com o desenvolvimento? Enriquece esse desenvolvimento da criança? Não, isso é uma falha.

Um terceiro exemplo: se a criança tem contato apenas com esse intérprete e não tem contato com mais ninguém, significa que, linguisticamente, ela terá esse desenvolvimento? Não, essa criança está tendo uma privação linguística, porque ela não está tendo contato com a língua de sinais e não existe a interação e a relação de seus pares.

Esses foram alguns exemplos que comprovam que não existe uma Educação Bilíngue Inclusiva real. A sociedade acredita que, se criarmos essa Educação Bilíngue, ela se caracterizará enquanto segregação e que o surdo precisa se organizar e conviver com outras crianças, mas isso não é real, pensando no fato de que os surdos querem aprender efetivamente, construindo sua própria identidade por meio de modelos de professores surdos, de crianças surdas e a interação, que auxiliem em seus conhecimentos e auxiliem na educação de qualidade, na vontade efetiva de estudar.

A Educação Inclusiva é segregacionista; a Educação Bilíngue é, de fato, inclusiva. É engraçada a inversão, mas são explicações para refletirem sobre o tema abordado.

2.5.4 Por que os surdos preferem escola bilíngue?

Foi possível perceber a inversão? A Educação Inclusiva funciona enquanto segregacionista e a Educação Bilíngue, realmente, é inclusiva. Foi possível perceber que o público dos surdos ou a maioria que sinaliza e usa a Libras prefere a Educação Bilíngue?

Primeiramente, pela língua de instrução ser a Libras. As informações recebidas são diretas na Libras e não é o ensino de Libras, é o meio de comunicação, é a interação que acontece, é o ambiente e as conversas. Assim como os ouvintes interagem, têm a educação, desenvolvem seus conhecimentos por meio da Língua Portuguesa e têm as disciplinas nas escolas para colaborar com os conhecimentos, os povos surdos também querem a língua de instrução, que é a Libras, totalmente, assim como o ouvinte, de forma natural.

O segundo ponto é o espaço linguístico. Os surdos querem as informações em Libras, totalmente em Libras, e que esse acesso linguístico seja totalmente em Libras. Independente se é com secretário, ou diretor, ou com funcionário da área da limpeza ou se é com professor ou com o pedreiro da escola, independente, nesse espaço linguístico que irá realmente permitir a fluidez e a circulação da Libras, a pessoa surda sente o conforto linguístico.

O terceiro ponto são os professores surdos, a necessidade da presença desses professores enquanto modelo para crianças surdas e a importância da identificação verdadeira de perceber que o aluno surdo é como o professor e que existe algo em comum, a identidade, a cultura. São detalhes peculiares existentes dos surdos, a comunicação e a interação. Por isso, a importância da presença dos professores surdos na escola, porque eles sabem o que é melhor para essas crianças surdas

e as estratégias para a criança surda aprender de maneira efetiva. Essas são percepções importantes e a presença do professor surdo.

O quarto ponto são os pesquisadores científicos que comprovam que as crianças surdas aprendem melhor em uma Educação Bilíngue para Surdos. Um exemplo é o pesquisador Fernando Capovilla, que comprovou, em sua pesquisa, fazendo estudos com um total de 9 mil e duzentas crianças surdas, que elas aprendem melhor em uma Educação Bilíngue que tem a Libras como língua de instrução e o Português escrito como segunda língua.

Cientificamente, foi comprovado que essas crianças surdas acompanham a educação por meio da sua língua de instrução e existem outras pesquisas científicas que comprovam essa necessidade de o profissional ter essa língua de instrução, Libras, que envolve a cultura, as questões de identidade, das construções de identidade e outras também. São publicações importantes e é por isso que a comunidade surda prefere a Educação Bilíngue.

2.5.5 Histórico da nossa luta pelo movimento da comunidade surda

Por que a maioria dos surdos prefere uma escola bilíngue para surdos?

Por conta da nossa base de luta, a nossa comunidade surda tem um histórico de lutas incrível. Sim, a comunidade surda é incansável e os surdos não param, conseguimos a LDB e continuaremos e seguiremos em nossas lutas.

Lembrando que, no início, temos marcos históricos, iniciando por 1999. Um documento que um determinado grupo de surdos redigiu, explicando sobre a educação que nós, surdos, queremos. O documento foi organizado por esse grupo, que tem como base o pensamento sobre a pedagogia surda, a Educação Bilíngue para Surdos, a cultura surda, entre outras questões inseridas. Tal documento foi o início da nossa luta e foi redigido na cidade de Porto Alegre/RS, no congresso Iberoamericano.

No CONAE, Conselho Nacional de Educação, em 2010, tiveram alguns representantes surdos que foram discutir certas questões e uma das questões era sobre a tentativa de tirar a Educação Bilíngue do PNE e o debate se desenvolveu por conta disso. Dessa forma, conseguimos um documento no CONAE, apresentando a importância da Educação Bilíngue para Surdos.

No decorrer do tempo, em 2011, houve um movimento a favor da Educação Bilíngue, na cidade de Brasília. Era um momento em que o MEC estava oprimindo a comunidade surda, afirmando que não existia cultura surda, a Feneis se enfureceu e iniciou a articulação dos diferentes líderes do Brasil, a fim de organizar uma movimentação e quase quatro mil pessoas, dentre elas, surdos e ouvintes bilíngues, familiares com seus filhos surdos, participaram desse movimento.

Em Brasília, tinha a presença de quatro mil pessoas nesse manifesto e dizendo para o MEC, pedindo para que olhasse para nossas questões, pensando na Educação Bilíngue para surdos, na comunidade surda e que temos uma cultura. Foi um dia importante e elaboramos um material que o MEC recebeu. Assim, percebeu a importância e que precisava ouvir a comunidade surda.

No ano de 2021, começaram a ouvir alguns doutores surdos em uma audiência pública na qual se explicava sobre a Educação para Surdos na LDB e a importância desse marco. A autora deste artigo lembra desse dia, porque ficou marcado em sua vida e para toda a comunidade surda brasileira. Foi o momento de enfrentar os senadores e deputados, para que eles ouvissem os protagonistas surdos.

2.5.6 Sistema de ensino regular

Lembrando dos marcos da história, de 1999, o documento e do evento em 2010, o movimento de 2011, em 2021, conseguimos o movimento para a Educação Bilíngue para Surdos ser inserida na LDB.

A lei 14191/2021 foi assinada no dia 03 de agosto de 2021 e foi inserida essa modalidade entre as outras modalidades de educação e

ensino, garantindo um sistema de ensino de Libras como primeira língua e o ensino de Português como segunda língua escrita, significando um grande impacto e luta que garante um sistema de ensino regular.

Por isso, a LDB é importante e, agora, é o momento em que precisamos pensar em como será essa estruturação e como será essa escola nos diferentes espaços, bem como serão os currículos e os materiais e a formação, como irá funcionar essa estruturação de agora em diante.

É necessário ter clareza de que a LDB inseriu a modalidade de Educação de Surdos, mas isso não significa que surgirá a estruturação pronta, pois é garantido o ensino regular em que surdos terão direito a utilizarem a Libras como primeira língua, o Português como segunda língua escrita e a língua de instrução, que é a Libras, nessa interação.

Desse modo, essa garantia é importante, mas como iremos organizar uma escola bilíngue para surdos? Isso será em outro momento que quem decide é a Secretaria de Educação, as instituições, os professores surdos, os professores bilíngues, os pesquisadores, entre eles, conversando para elaborar, pensando no currículo, em como essa escola irá se estruturar, em como essa formação acontecerá, como a escola será organizada, como será destinada a verba. Então, isso será detalhado em outro momento. Abaixo, encontram-se mais detalhes para entender a Lei 14.191/2021:

2.5.7 Art. 60 - Educação Bilíngue

Aqui, procuramos entender quais são os aspectos que compõem a Educação Bilíngue para Surdos da LDB, bem como compreender essa lei, o que ela exige, o que ela explica e nos mostra.

Primeiramente, temos o Art. 60, sobre a Educação Bilíngue, que esclarece a importância de surgir a escola bilíngue de surdos, mas de acordo com a demanda, no caso, uma grande demanda. Por exemplo, a capital, onde muitos surdos frequentam a escola.

Uma segunda forma é a classe bilíngue, localizada no interior ou em uma cidade pequena, em que poucos surdos frequentam essa escola, pensando nas regiões próximas a essa cidade. Então, seria uma escola de ouvintes em que se cede uma classe para se tornar uma classe bilíngue para surdos.

Temos uma terceira forma, que é o polo bilíngue, um local que é possível que os alunos frequentem, principalmente, os alunos que moram à distância de 100 quilômetros, em torno de uma hora de viagem, e que possam frequentar essa escola. Essa denominação é polo bilíngue e a LDB descreve a importância dessas três formas.

Dando continuidade, no Art. 60, pontua-se que a estrutura de Educação Bilíngue precisa que tenha o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue para Estudantes Surdos - SAE-BS.

O SAE-BS pode ser um local em que se recebe surdos com outras deficiências, como surdos autistas, surdos com síndrome de down, surdos com PC, surdocegos, focando em uma metodologia para que esses alunos possam seguir na área educacional, pensando em suas deficiências, utilizando sempre a língua de sinais.

Temos a escola bilíngue, que pode receber crianças surdas e as crianças deficientes auditivas a partir de 0 anos de idade. No caso da escola bilíngue, tem a circulação da língua de sinais, então, é importante pensarmos que, nas SAE-BS, tem o trabalho de atendimento da pessoa surda dentre outras deficiências e, na escola bilíngue, foca-se na pessoa surda e na sinalização da língua de sinais, que compõe a Educação Bilíngue para Surdos.

Art. 60 B - Continuamos na estruturação da Educação Bilíngue. Primeiramente, esse artigo aborda a importância da criação de materiais didáticos focados na língua de sinais. Usaremos como exemplos vídeos, traduções para língua de sinais e diferentes materiais didáticos que têm em foco o aluno surdo.

Segundo, está descrita, no mesmo artigo, a importância de professores bilíngues com formação e que obtenham conhecimento,

fluência, experiência, contato com pessoas surdas. É imprescindível que tenham esse perfil e formação em nível superior.

Terceiro, uma outra questão é a importância que tenha uma representatividade surda, porque, em muitos momentos de reunião, de decisão, é importante que este representante surdo esteja presente nas discussões peculiares, pois o surdo conhece, enquanto pessoa surda, a cultura, a identidade, a língua de sinais. Assim, essa pessoa surda saberá ouvir as discussões e compreender quem são os surdos.

2.5.8 Art. 78 - A - Educação Bilíngue

No Art. 78 – A: explica que a Escola Bilíngue ou a Educação Bilíngue precisa ter e valorizar a identidade surda, focando na valorização da língua e da cultura da comunidade surda. Também aborda a importância de fornecer conhecimento, acesso total de forma linguística, para que os surdos possam adquirir conhecimento por meio da questão técnica, das tecnologias, leituras em Libras e em diferentes formas, técnicas e práticas.

Pensando nas informações científicas, é importante que estas cheguem à pessoa surda. É importante valorizar a pessoa surda e fornecer esse conhecimento.

2.5.9 Art. 79 - C

Esse artigo fala sobre os programas e esses programas são importantes para colaborar e apoiar a escola bilíngue e suas necessidades. Os programas contam com a participação das comunidades surdas de instituições de ensino e Ensino Superior e de instituições que tenham representantes surdos, focando nesses programas, para que essas pessoas possam colaborar e apoiar essas parcerias, trocas e pesquisas.

É importante que outras instituições de Ensino Superior se disponibilizem e aceitem a presença desses representantes surdos, pois

a comunidade surda necessita dessa parceria e desse apoio referente à Educação Bilíngue. Esses programas de Ensino Superior e essas instituições e representantes precisam apoiar o fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

O primeiro ponto que temos é a Feneis, pois podemos adentrar nas escolas, fazer palestras para incentivar as crianças e mostrar o valor da língua de sinais quanto à sua cultura. Isso é um fortalecimento.

Um segundo ponto é manter o programa de formação de pessoas especializadas e destinadas à educação escolar dos surdos, surdocegos, deficientes auditivos - DA, surdos com outras deficiências, surdos sinalizantes, surdocegos com altas habilidades, dentre outras deficiências, sendo de extrema importância que continuem e nunca se encerrem.

Em nosso curso focado em formação bilíngue para surdos, temos a parte teórica e a prática. Os professores surdos, nas diferentes escolas, também precisam dessa formação, precisam se formar nesses cursos e obter essa formação continuada, porque isso é atualização do trabalho. Dessa forma, ofertar essa formação é ampliar conhecimento e isso melhora e auxilia na mudança das suas práticas e perspectivas de como pensar nessa mudança da melhor forma. É importante adentrar na formação continuada.

O terceiro ponto que o programa apresenta e que é importante auxiliar esse desenvolvimento dos currículos, dos métodos, programas específicos, pensando também na formação em teatro, na formação especializada em matemática, em Português como segunda língua e em outras temáticas para formações, como temas culturais correspondentes aos surdos, a fim de que os surdos compreendam o que significa a questão cultural, histórica, literária, teatro, poesias, pensando a cultura surda.

O quarto ponto ao qual o Art.79 se refere é o programa que incentiva a elaboração sistemática de materiais didáticos bilíngues específicos e diferenciados para surdos. Um exemplo é um mestrado,

em que se elabora uma pesquisa, não se arquiva essa pesquisa, mas se utiliza para auxiliar nas pesquisas de outras pessoas; dessa forma, pode-se pensar em glossários e isso pode ajudar as crianças surdas, servir de material didático.

Um exemplo também, sobre a escrita de sinais (signwriting), temos algumas pesquisas publicadas e isso ajuda outras pesquisas enquanto material didático, disponibilizando esse conhecimento de leitura e aprendizagem. Então, temos diferentes programas e isso é importante. Esses programas focados na comunidade surda e nas instituições, esses materiais auxiliam na criação de programas e focam nesses quatro pontos que são de suma importância, pensando em uma nova escolarização da pessoa surda.

Prosseguindo, esse artigo mostra que as crianças surdas e alunos surdos, surdocegos, deficientes auditivos sinalizantes e surdos com outras deficiências não serão prejudicados no que se refere às outras ações, pesquisas, pensando na Educação Superior e que é importante pensar na oferta da Educação Bilíngue, de pesquisas para colaborar com a produção de programas especializados.

Por outro lado, se uma pessoa surda oralizada não tem interesse em participar ou frequentar a escola bilíngue, ela tem total autonomia de escolher. Nós, surdos, não exigimos que todos os surdos participem e frequentem a Escola Bilíngue para Surdos, pois essa é uma decisão e escolha que a pessoa precisa ter ou a decisão de seus familiares, e o que nós surdos da Educação Bilíngue queremos é que a nossa educação não seja prejudicada por nenhuma outra ação.

3. Construção em andamento dessa implementação

Vê-se o significado da Educação Bilíngue para Surdos e o que ela contempla. Sim, ela é uma modalidade de ensino em que está inserido o uso da Libras e o do Português na modalidade escrita, focando nos materiais didáticos, na estrutura e no espaço da escola, na

formação dos professores bilíngues e na formação dos professores surdos, e tudo isso seguindo o sistema de ensino regular tendo enquanto primeira língua a Libras, como língua de instrução e comunicação.

Isso foi demonstrado e descrito na lei explicitamente. Assim, foi possível entender e pensar nas políticas públicas de ensino e como vai ser exigido no currículo?

Esse currículo é direcionado para as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo que existe essa construção atual pensando juntamente com o grupo de trabalho que está elaborando essa escrita, mas essas diretrizes asseguram e fortalecem esse currículo, pensando que os profissionais, na prática, precisaram respeitar e seguir essas diretrizes.

Terão que pensar nas diferentes escolarizações de ensino dos diferentes níveis de ensino de Libras, nos diferentes níveis de ensino do Português e pensar esse currículo nas duas línguas, dentro das exigências da base, por meio dessas diretrizes na Educação de Surdos.

Futuramente, irão receber um material e textos dessas Diretrizes da Educação Bilíngue de Surdos, que poderão acompanhar. Essa é uma ação das políticas públicas de ensino, pois são existentes as diretrizes direcionadas à Educação Indígena, as diretrizes da Educação no Campo. Então, em cada área, há especificidade de diretriz e a comunidade surda também terá a sua diretriz.

Tudo vai ser um encaminhamento nos documentos, por conta da aprovação da LDB e da movimentação do ano de 2021, desde que a lei foi aprovada. Portanto, estamos em momento de trâmites e organizações, sendo que temos pressa para que sejam publicadas e divulgadas essas Diretrizes da Educação Bilíngue de Surdos.

3.1 Mudança na Educação Bilíngue de Surdos

Agora, compreendemos a Lei de Educação Bilíngue para Surdos e suas exigências em relação ao sistema de primeira e segunda língua, em relação às diretrizes que estão sendo elaboradas, diretrizes

estas com o objetivo de promover essas crianças, como elas vão pensar nessas escolas e como irão utilizar esse espaço e os materiais, pensando nos diferentes níveis.

Pensando também, futuramente, na estrutura dessas escolas, locais que irão auxiliar nas reflexões peculiares, pensando nas leis e nas questões teóricas que já foram elaboradas e nas práticas também, bem como se darão essas práticas de ensino bilíngue em uma perspectiva verdadeira.

Pensarão em como irá funcionar esse trabalho, como será a prática oficialmente. Então, estamos vivendo um momento em que vocês, leitores deste artigo, serão os responsáveis também por pensarem sobre essa atuação.

Vocês estão estudando, fazendo cursos de formação, pois são quem irá trabalhar no ensino público, vocês que terão alunos surdos e precisam pensar nessa mudança dessa prática da Educação Bilíngue.

Temos a escola bilíngue, mas ela precisa ser melhorada e, futuramente, teremos nossas escolas bilíngues pensando em como irá se estruturar nesse contexto e pensando também na prática, focando na qualidade de ensino, na qualidade do profissional bilíngue e em como esse profissional precisa saber ensinar, precisa saber de estratégias, precisa saber formar diferentes como os ouvintes.

Desse modo, precisamos ter esse conhecimento e intimidade com a pessoa surda, a intimidade com a cultura surda. Lógico que não é uma responsabilidade dos leitores fornecerem essa identidade, mas é sim a responsabilidade destes colaborarem com a construção dessa identidade surda, pensando na importância do conhecimento desse mundo em que tem uma cultura surda, fornecendo qualidade de ensino.

Nós precisamos ter esse conhecimento profundo da comunidade surda e da cultura surda, das estratégias, saber como dar aula, saber como preparar as metodologias utilizando a Libras como primeira língua de instrução no ambiente escolar. Nesse contexto, a qualidade de ensino não é somente a Libras e sim, primeiramente, saber como ensinar; segundo, saber fornecer esse conhecimento

independente se a criança é bebê ou qual a faixa etária que for a da pessoa surda. Nunca deixar a pessoa surda sem esse conhecimento e isolada em meio à oralização.

Precisamos focar no contato com a sinalização, para que, no geral, as pessoas ouvintes entendam e queiram aderir à Libras para se comunicarem, para quando a pessoa surda olhar, ela também possa se inserir, se comunicando sem barreiras nos mais diversos espaços.

Que a Libras possa estar em circulação em um espaço linguístico livre, a fim de que a pessoa surda possa se sentir à vontade nesses ambientes, independentemente de onde estes sejam, se na sala de aula ou no corredor, ou quando o surdo encontrar um funcionário da limpeza ou pedreiro, ou o diretor sinalizando, o secretário sinalizando. Isso ajuda as crianças demais no momento de sua aquisição de conhecimento. Isso é rico, é um real acesso ao conhecimento.

Salientamos sobre a questão da permanência, pois se existe uma escola estruturada, de excelência e qualidade, com formação, com currículo, o aluno nunca irá evadir dos seus direitos educacionais, não deixará essa escola, pois terá, cada vez mais, vontade de frequentar e aprender nessa escola, pela qualidade do conhecimento que está auxiliando na vida dessa criança, permitindo a sua permanência na instituição.

Precisamos inserir, em nossas práticas e na escola, uma estruturação de qualidade para que isso seja efetivo, e essa mudança acontece pensando no currículo da primeira e da segunda língua, a fim de que o aluno possa acompanhar o conteúdo e precisamos seguir esse currículo, e ensinar por meio dele.

O segundo ponto é pensar nos conteúdos, nas atividades, nos recursos pedagógicos bilíngues, na questão da aprendizagem, no ensino do Português como segunda língua simultaneamente.

No terceiro ponto, precisamos saber valorizar o sujeito surdo, nunca olhando o surdo como uma pessoa inferior e sim igual a todos, equiparando-o a todos, pois a única diferença é a língua, a comunicação. Valorizemos essa pessoa, para que esse surdo possa se

olhar e dizer “eu sou surdo com muito orgulho”, saber ser o “ser surdo” e isso poderá auxiliar na mudança e na estruturação dessa escolarização, pensando também na valorização do aluno surdo!!!

4. Concluindo relacionando com o lema: “nada sobre nós, sem nós”

Estudamos toda uma história em relação à educação, as políticas públicas em geral, as políticas públicas focadas na Educação de Surdos, o entendimento desse ensino e a relação curricular, bem como suas exigências atreladas à LDB, que fornece esse currículo na educação, focando na Educação de Surdos que, da mesma forma que tem um currículo na LDB, tem suas exigências e compreendendo o que isso contempla.

Dessa forma, podemos pensar e refletir, olhar mais de perto as mudanças das nossas práticas, não apenas na teoria, porque a teoria é uma base e, por meio dela, podemos pensar na mudança da ação e de nossa prática, nos materiais, na estrutura e na formação. Por isso, é importante que nos assegure, pensando no sistema regular, utilizando a Libras enquanto primeira língua.

Pensando em toda essa contextualização, acreditamos que os leitores entendam e é o momento em que os professores bilíngues, professores surdos que estão no curso se formando, precisam pensar em como funciona a Educação Bilíngue para Surdos na LDB.

Agora, é o momento de agir pensando nos projetos da lei, nos projetos políticos pedagógicos, nos documentos peculiares, sendo imprescindível, na educação, a articulação com os colegas. Mas deixando o surdo de lado? Nunca.

Assim como vários documentos têm o lema “nada sobre nós, sem nós”, inserimos o surdo em reuniões!!! Isso é importante porque ele estará lá como representante, participando das ações e propostas dos projetos políticos pedagógicos, os projetos de leis, materiais

pedagógicos, dentre vários trabalhos relacionados à Educação Bilíngue de Surdos.

Precisamos seguir e entender esse lema, se quisermos entender o que significa realmente “Nada sobre nós, sem nós”. Esse nós que a frase cita duas vezes “nós” e “nós”, o que significa?

O “nós” dessa frase tem dois significados: nós = todos os “deficientes” e nós = cada segmento (nós surdos, nós PDC física, nós PCD visual, nós PCD visual etc. Os “nós surdos” não podem tomar a voz do “nós deficiente físico”, que não pode tomar a voz do “nós deficiente mental” e, assim, por diante. Cada “nós” deve se respeitar e ter o compromisso de respeitar o que defende o segmento do outro. Por isso que, na Convenção, tem parágrafo específico sobre a identidade e cultura surda, porque não tem identidade e cultura do deficiente físico, mas tem identidade e cultura surda. Por isso, todos precisam se respeitar (Fala da Flaviane Reis).

Portanto, é um momento de articulação e vamos poder argumentar, por conta desse lema, em muitos espaços e grupos políticos. Diante disso, precisamos entender esse lema, contextualizar e isso pode colaborar para que possamos atuar com firmeza e, realmente, levarmos para a prática.

Referências

BECSKEHÁZY, I. **Institucionalização do Direito à Educação de qualidade: o caso de Sobral, CE.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2018.tde-04122018-175052>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-175052/en.php>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAPÍTULO 5:

ASPECTOS IDENTITÁRIOS, CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS

Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione¹

O presente capítulo aponta aspectos identitários, culturais e linguísticos tão importantes na Educação de Surdos, os quais fazem parte da trajetória de vida da autora, também apresentada. Uma experiência de mais de 25 anos permitiu-me transitar nesse campo, como profissional acadêmica e como ativista. O início da minha atuação nessa área da educação deu-se como estagiária em escolas de surdos de Belo Horizonte. Trabalhei por dois anos em uma sala de recursos, hoje, denominada AEE - Atendimento Educacional Especializado -, um espaço muito desafiante e intrigante, que vem satisfazer as demandas em termos linguísticos e educacionais para estudantes surdos alocados em escolas comuns, em que impera, soberana, a Língua Portuguesa oral. Após isso, fui aprovada em concurso para atuar como Supervisora Pedagógica na Escola Estadual Francisco Sales, na qual permaneci por seis meses, indo novamente assumir outro cargo público como Analista Educacional na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Depois de cinco anos no cargo, ingressei-me no Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, sendo depois aprovada em concurso para professora da UFSC na área de Letras Libras e de ensino de Libras, apta a ministrar cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Permaneci na universidade por três anos e, em seguida, pedi redistribuição para o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde me mantenho até hoje. A área de Educação Bilíngue de

¹Doutora em Educação pela UFSC. Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Associada III do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Atualmente, é Chefe de Gabinete da Direção Geral do INES.

Surdos é uma missão em minha vida como acadêmica, ativista e profissional. Considero essa tarefa muito desafiadora, em se tratando de uma história de lutas, resistências e protagonismos.

Hoje, estamos vivenciando um marco histórico com a aprovação da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, inserida numa emenda à Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, não classificada como parte da Educação Especial. Isso significará uma grande mudança no sistema educacional em termos legislativos, além de configurar um compromisso real com os e (as) profissionais da Educação de Surdos, tendo em vista a sua formação, o acréscimo nos currículos específicos e a estrutura de escolas e classes bilíngues de surdos. Trata-se de um incremento nas diretrizes e financiamentos nessa área, ao se formarem polos de Educação Bilíngue de Surdos. São as políticas públicas na Educação de Surdos em evidência.

Mas o que seriam as identidades surdas, a cultura surda, as línguas de sinais? Na verdade, as identidades surdas se referem à forma como as pessoas surdas se veem, se identificam e se relacionam com o ser surdo e com a sua comunidade surda. A identidade é uma constituição individual e coletiva, que se delinea pelas experiências visuais, culturais, por meio das línguas de uso na interação com outros membros da comunidade surda. Gladis Perlin (2003) assim expressa em sua tese de doutorado:

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas se moldam de acordo com maior ou menor representatividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro desta representatividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, da redutibilidade, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes (Perlin, 2003, p. 130).

As identidades surdas são, então, moldadas pela percepção que a pessoa surda tem de si mesma e de sua valorização. Muitas pessoas

surdas se orgulham de sua identidade surda e se veem como membros de uma comunidade cultural e linguística rica. Para muitos surdos, a língua de sinais é a língua primordial, a língua de conforto, e o seu uso compõe a sua identidade linguística.

As identidades surdas não são homogêneas. Há uma diversidade de experiências e perspectivas dentro da comunidade surda, variando de acordo com a cultura, a língua, o contexto social e educacional. A identidade surda está enraizada na experiência compartilhada do ser surdo e na conexão com a comunidade surda, sua língua, cultura e valores.

Alguns pontos são primordiais e relevantes para as identidades surdas, quais sejam: a) o reconhecimento do ser surdo que não se vê como sujeito a ser corrigido, mas sim como uma forma legítima de ser e estar sendo surdo no mundo (Perlin, 2003); b) o pertencimento à comunidade surda, a forma como as pessoas surdas compartilham suas experiências, a língua de sinais e sua cultura dentro da comunidade, o que lhes proporcionará acolhimento, apoio, aceitação e afinidades; c) o uso da língua de sinais como algo fundamental para a identidade surda, um caminho para uma comunicação primordial e rica em expressividades. A língua de sinais é vista como legítima em termos linguísticos, com gramática e estrutura próprias, considerada um artefato efetivo da cultura surda; d) a forma como se constituem as identidades surdas na comunidade surda por meio de eventos e organizações, como festivais, congressos, encontros, campeonatos e até mesmo celebrações e festejos das culturas e identidades surdas.

Como definir cultura surda? Brindo este artigo com o pensamento da Perlin (2003):

A cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo*, nas múltiplas culturas, múltiplas identidades. Para o surdo, não é: tudo é cultura, mas o que tem significado essencial para a constituição da existência tem a dimensão cultural, um significado, uma política. A

cultura é uma parte constitutiva do político surdo que, por sua vez, impõe, inclusive, os limites culturais (Perlin, 2003, p. 130).

Sob esse prisma, a cultura surda abrange um conjunto de valores, identidades, artefatos, produções, artes e formas de expressão compartilhadas pela comunidade surda. É uma cultura distinta, que se desenvolve em torno da experiência do ser surdo e do uso de língua de sinais como língua soberana na comunidade surda. A cultura surda também é caracterizada por uma afinidade linguística e identitária com a comunidade surda, pela valorização da língua de sinais, pelo orgulho/poder surdo e o desejo de preservar e promover a língua e a cultura surdas.

A língua de sinais é um elemento central da cultura surda. É uma língua visual-gestual com gramática e estrutura linguística próprias. É uma forma de comunicação visual com expressões faciais e corporais, utilizando-se pesquisas específicas sobre as formas sintáticas, semânticas, fonológicas, pragmáticas e escritas visuais das línguas de sinais.

Sobre as línguas de sinais de uso no Brasil, é muito importante ressaltar que, além da Libras, língua reconhecida em lei 10436/2002, há outras várias línguas de sinais. Existem, por exemplo, as línguas de sinais dos povos indígenas, sobre as quais já há pesquisas em curso. Há também línguas de sinais de comunidades rurais e as de comunidades isoladas, utilizadas por pessoas que moram em lugares distantes dos grandes centros e não têm contato com o mundo letrado por meio da tecnologia.

A língua de sinais, hoje denominada Libras, surgiu com a chegada do professor Eduardo Huet, que veio da França para o Brasil trazendo a língua de sinais francesa, a LSF, cujos sinais ele foi ensinando. É uma sinalização antiga, que veio se modificando, e hoje é bastante diferente da língua de sinais que lhe deu origem. A língua de sinais se configura a partir da interação e da comunicação, da

visibilidade da língua de sinais, do contato entre as pessoas. Existem pesquisas científicas e linguísticas sobre a língua de sinais, sobre os diferentes aspectos dessa língua. São pesquisas que ajudaram a organizar e criar o curso de Letras Libras. Só o fato da existência de Letras Libras já significa que a língua de sinais tem o mesmo status que as outras línguas, como o português, o alemão e o inglês. O curso de Letras Libras se compõe de diferentes disciplinas como fonologia, sintaxe, semântica, pragmática, aspectos e fundamentos da Educação de Surdos, didática etc.

O decreto 5.626/2005, que regulamenta a lei de Libras e ajudou a criar o curso de Letras Libras, garantiu as vagas para professores surdos nas disciplinas de Libras, em diferentes instituições e universidades, difundindo a língua de sinais que, ao ser legislada, ganhou o reconhecimento das comunidades surdas do Brasil. Da mesma forma, há que se ter respeito pelas línguas de sinais indígenas, as línguas de sinais de povos isolados, por significarem a língua de sinais da cultura desses povos que, sem contato com a língua de sinais de grandes centros, desenvolveram as suas línguas de sinais locais, nas suas culturas, nas regiões onde vivem.

Faz sentido o que diz a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que foi assinada pela Unesco em 1996. Lemos em seu Artigo 1.º:

Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida nesse espaço.

Com essa Declaração, a Unesco reforça que as línguas de determinados povos que têm cultura própria não devem ser

extinguidas; ao contrário, devem ser pesquisadas e respeitadas. E é por isso que, aqui no Brasil, a Língua Portuguesa não é a única língua, o Brasil não é monolíngue, existe aqui uma grande variedade de línguas, inclusive, as línguas de sinais indígenas, que somam 274 línguas diferentes, utilizadas pelos povos indígenas.

É muito importante que todos esses aspectos que permeiam o uso das línguas de sinais sejam entendidos, assim como os aspectos das identidades surdas, da comunidade (linguística) surda e das culturas surdas, já que são base para a Educação de Surdos. Que a língua de sinais seja realmente a língua de instrução, de interação e de compartilhamento na Educação de Surdos!

É também de extrema relevância que estudantes surdos aprendam Ciências, História, Literatura, Matemática, todas as disciplinas, com o uso da língua de sinais como língua de instrução. Se não existe a língua de sinais como língua de instrução na Educação de Surdos, fica prejudicado o processo de ensino-aprendizagem para os estudantes surdos.

Durante pesquisa do pós-doutorado, a autora deste artigo se debruçou sobre números do censo escolar do INEP, cujos resultados nessa área são muito preocupantes e alarmantes. A Educação de Surdos só avançará se os estudantes surdos conseguirem chegar aos mais altos níveis de escolarização, ingressando no Ensino Superior. O referido censo mostra que menos de 5% dos alunos surdos conseguem ingressar na universidade, e os números só são maiores quando eles entram nos cursos de Letras Libras e Pedagogia com ênfase em Educação Bilíngue de Surdos; nesses casos, existem mais vagas. Mas o que acontece em relação aos outros cursos de graduação? Observando os dados INEP, nota-se a urgência de mudanças de ações políticas e técnicas no sistema da Educação de Surdos.

Vejamos o que diz o seguinte quadro estatístico:

Quadro 1 - Perfis de Formação dos graduados dos cursos de letras
libras e pedagogia bilíngue



Fonte: INEP (2021).

Conforme demonstrado nesse gráfico sobre disparidades de matrículas na EJA – Educação de Jovens e Adultos com os alunos surdos e ouvintes, as matrículas dos estudantes surdos são altíssimas, na faixa de 40%, ao passo que entre os estudantes ouvintes as matrículas atingem apenas 6%. O que explica essa desigualdade educacional?

Existem vários motivos que podem contribuir para a disparidade entre as taxas de matrícula na Educação de Jovens e Adultos Surdos em comparação com os ouvintes. Alguns motivos podem ser considerados:

- a) as desigualdades linguísticas: a falta de ambientes linguísticos, ou seja, a ausência de escolas e classes bilíngues de surdos pode ser um fator determinante. A língua de sinais é primordial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes surdos. A falta desses ambientes linguísticos desencoraja a matrícula de alunos surdos na idade certa, acarretando evasão escolar e daí a disparidade

entre o número de alunos ouvintes e surdos, jovens e adultos, que voltam aos bancos escolares;

- b) a ausência de ações políticas, técnicas e apoio governamental adequados para a Educação de Surdos pode contribuir para as disparidades nas taxas de matrícula. A falta de investimento em recursos, formação de professores, falta de espaços específicos para escolarização adequada e a falta de transportes escolares podem dificultar o acesso dos surdos à escolarização na idade certa.

Esses motivos contribuem para a alta taxa de matrícula de jovens e adultos surdos na EJA e para a disparidade desse número em relação aos ouvintes. Abordar essas questões nos mostra a necessidade de requerer a implementação de políticas concretas em Educação Bilíngue de Surdos, com a manutenção e a criação de Escolas e Classes Bilíngues de Surdos, bem como de Polos de Educação Bilíngue de Surdos (Escolas Intermunicipais Bilíngues de Surdos), em grande escala por todo o Brasil, com investimento maciço em transportes escolares, fornecimento de recursos e materiais bilíngues adequados, a promoção de acesso equitativo à Educação para Surdos e o mais importante: fomentar a constituição e formação da identidade linguística das comunidades surdas.

Mas o que seriam a constituição e formação da identidade linguística e cultural da comunidade surda? Vejamos o que diz a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, cujos estados-partes signatários devem ter o compromisso, conforme dito no artigo 24º do Decreto 6.949/2009 (Brasil, 2009), de prover:

[...]

- b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Isso significa um grande passo para nós, para a comunidade surda, que tem grande potencial de conquistar os espaços possíveis para constituírem as comunidades linguísticas. E por que é importante isso? Porque se os surdos estão isolados e pulverizados em várias escolas comuns, não constituindo as comunidades linguísticas, onde se dariam a constituição e a formação da comunidade linguística? Justamente nas Escolas e Classes Bilíngues de Surdos.

Vale alertar que 95% dos estudantes surdos são de famílias ouvintes e vão aprender a língua de sinais, passar pela aquisição de língua de sinais. Pergunta-se: onde? Em que lugar? Como? É necessário um lugar, um espaço em que se possa desenvolver a língua de sinais. E esse espaço é a Escola Bilíngue de Surdos. Esse é o espaço de aquisição de língua de sinais, esse é o espaço de uso da língua de sinais, esse é o espaço que exige a presença do professor surdo, professor bilíngue, proficiente em língua de sinais.

Nós estamos caminhando, estamos nesse processo de desenvolvimento e reconhecemos um grande avanço para a Educação de Surdos, pensando nos aspectos identitários, culturais e linguísticos, que devem ser previstos na escola de surdos, na Educação de Surdos.

O Estado brasileiro tem a responsabilidade de garantir a promoção e a formação da identidade linguística da comunidade surda. Se não existe essa comunidade linguística, a cultura e a identidade da comunidade surda se perdem. Então, o Estado brasileiro, que é signatário da Convenção, tem o compromisso de promover o fortalecimento da comunidade surda.

Na promoção da identidade linguística da comunidade surda, é necessário que os surdos não estejam isolados, mas que vivam em um coletivo, em uma comunidade. E essa comunidade é exatamente a Escola Bilíngue de Surdos, onde a língua de sinais é tida como a primeira língua e o português ensinado como segunda língua.

O Estado Brasileiro, como signatário da Convenção da ONU, ao tratar da Educação de Surdos, assumiu o compromisso de ofertar a

língua de sinais na escola. Mas essas não serão as escolas comuns, em que a Língua Portuguesa é uma língua soberana.

É muito importante para a comunidade surda que as aulas sejam ministradas em língua de sinais e que o conteúdo ofertado não seja o mínimo, um conteúdo reduzido, porque o surdo, sim, pode assimilar todo o conteúdo, desde que lhe seja oferecido em língua de sinais. O surdo não é menos inteligente que o ouvinte e necessita que a instrução seja feita em língua de sinais.

A Convenção da ONU é a nossa garantia de viver em uma comunidade linguística. A primeira escola de surdos que constituiu uma comunidade linguística é justamente o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 1857. O INES traz toda uma história, uma história real, um lugar em que os surdos do Brasil inteiro foram estudar em regime de alojamento, internato e cresceram aprendendo a língua de sinais. Quando se formavam, voltavam para os seus estados, para as suas regiões, criando, assim, associações de surdos em diferentes regiões do país.

Isso significa que o INES é o berço da língua de sinais. Foi a partir dali que se fundamentou a língua de sinais que hoje se vive. O INES é o maior responsável pela promoção da língua de sinais. As lutas, as línguas de sinais, as experiências visuais, as identidades, as culturas surdas empoderaram os surdos. Se não existem esses aspectos, como os surdos irão produzir a arte, a piada, a literatura, a partir da cultura surda? Daí a importância da Escola Bilíngue de Surdos como um espaço importante de produção cultural e linguística.

Além disso, as lutas surdas desempenham um papel crucial na conscientização e no ativismo em prol dos direitos dos surdos. Por meio dessas batalhas, os surdos buscam equidade na educação. Ao levantarem suas vozes e lutarem por seus direitos, eles fortalecem sua comunidade e inspiram mudanças positivas.

As línguas de sinais também desempenham um papel fundamental na formação de identidades surdas e no fortalecimento das culturas surdas. Essas línguas oferecem aos surdos uma forma de

se comunicarem plenamente, expressarem suas emoções, compartilharem histórias e conhecimentos. Por meio das línguas de sinais, os surdos podem transmitir sua visão de mundo única e contar suas próprias narrativas, preservando, assim, a identidade linguístico cultural da comunidade surda.

As experiências visuais dos surdos também são essenciais para a produção artística e cultural. As comunidades surdas possuem uma perspectiva visual diferenciada, que se reflete em diversas formas de expressão artística, como pintura, escultura, dança e teatro visual. Essas formas de arte não apenas permitem que os surdos se expressem artisticamente, mas também proporcionam uma plataforma para compartilhar suas experiências e perspectivas com o mundo em geral.

Dentro desse contexto, a literatura surda desempenha um papel significativo na preservação e na disseminação da cultura e história surdas. Por meio de contos, poemas e romances, os surdos podem explorar suas experiências, refletir sobre sua identidade e conectar-se com outros surdos ao redor do mundo. A literatura surda também proporciona um meio poderoso de educação e conscientização, permitindo que as pessoas ouçam as vozes dos surdos e compreendam melhor suas vidas e lutas.

Portanto, a Escola Bilíngue de Surdos é um espaço fundamental para o florescimento da produção cultural e linguística surda. É nesse ambiente que os surdos podem aprender, criar e compartilhar suas artes, piadas e literatura, enriquecendo, dessa maneira, a cultura surda e fortalecendo sua identidade coletiva. Por meio da Educação Bilíngue, os surdos são capacitados para se expressarem plenamente, explorarem seu potencial artístico e contribuírem para o enriquecimento da diversidade cultural e linguística de nossa sociedade.

Em conclusão, os aspectos identitários, culturais e linguísticos desempenham um papel fundamental na vida da comunidade surda. Esses elementos estão intrinsecamente ligados, alimentando-se mutuamente e proporcionando uma base sólida para a expressão, a

criação e a preservação da rica herança surda. Ao reconhecer, valorizar e apoiar esses aspectos, podemos promover a equidade dos surdos na educação. É essencial proporcionar espaços educacionais, artísticos e sociais que fortaleçam as comunidades surdas e garantam sua participação plena e ativa. Somente assim, poderemos oferecer uma educação de qualidade para os estudantes surdos, oferecendo-lhes a oportunidade de se expressar, florescer e contribuir plenamente para o tecido cultural e linguístico da humanidade.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Censo Escolar 2021.** Brasília, DF: MEC, 2021.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 3 set. 2023.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: Unesco, 1996.

CAPÍTULO 6:

“A EDUCAÇÃO [NA/DA LÍNGUA] QUE NÓS SURDOS QUEREMOS”: O ENSINO DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA NA PAUTA EM DIREITOS HUMANOS E NO PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO ESCOLAR BRASILEIRO

Marianne Rossi Stumpf¹
Ramon Santos de Almeida Linhares²

1. Introdução

O educador tem o dever de não ser neutro [...] [Porque] o que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos [...] A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

(Paulo Freire)

Neste trabalho, apresentaremos um panorama sobre o percurso de produção, as estruturas e os fundamentos que orientaram a obra intitulada “*Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*”. A obra completa, organizada pelos autores desse artigo e disposta em cinco volumes, é fruto de uma pesquisa coletiva realizada por 26 pesquisadores, surdos e ouvintes bilíngues, dirigida pelo Grupo de Pesquisas Avançadas em Estudos Surdos (Grupes/UFSC), e se encontra disponível para ser baixada gratuitamente no site da Editora Arara Azul. Por isso, nosso objetivo aqui não é de repetir naquilo que os leitores interessados podem acessar diretamente na obra. Desejamos

¹Professora do Departamento de Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao curso de Letras Libras EaD e ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFSC). Contato: marianne.stumpf@ufsc.br

²Tradutor e intérprete de Libras da Coordenadoria de Tradução e Interpretação de Libras (CTILS/CCE/UFSC) e doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística dessa mesma instituição. Contato: ramon.linhares@ufsc.br

um duplo e outro movimento: a) posicionar essa obra no contexto das Políticas Surdas, destacando os fundamentos que orientaram sua confecção e conceituação, como atualização dos valores construídos no percurso histórico do Movimento Surdo Brasileiro como movimento político social; b) instrumentalizar leigos e especialistas interessados na reflexão sobre lugar do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para estudantes surdos no sistema educacional brasileiro como uma questão de planejamento linguístico e direitos humanos.

Nosso trabalho se estrutura em três partes. A primeira dedicada à contextualização teórica, em que articulamos os conceitos centrais desse estudo, a saber: Políticas e Planejamento Linguístico, Políticas Surdas, Movimento Surdo Brasileiro e Direitos Humanos das pessoas Surdas. Na segunda parte, dedicada à contextualização metodológica, apresentamos o processo de elaboração da obra a ser analisada, considerando sua etapa de projeto de pesquisa (na elaboração curricular) e, posteriormente, de extensão (na publicação). Partirmos, então, para terceira parte, na qual impetramos uma análise que consiste em elencar o caráter estrutural normativo e o caráter prático criativo das políticas e planejamentos linguísticos e educacionais que orientaram e fundamentam a obra dos Referenciais. No foco dessas duas categorias de análise, passamos por cinco subtópicos em cada uma, indo dos aspectos técnico pedagógicos da circularização da Libras à questão dos valores culturais surdos que atravessam qualquer projeto de EBS.

2. Contextualização teórica

O cenário teórico conceitual que ampara nossas reflexões sobre o processo e produto da obra dos Referenciais considera essencial a distinção entre Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico, para pensá-los sob a ótica das Políticas Surdas. Nesse percurso, se mostra

relevante, ainda, observar os coletivos surdos brasileiros como parte dos movimentos sociais que estiveram constantemente em diálogo com as instâncias governamentais ao longo da história. E, ainda, que esse cenário complexo de políticas linguísticas e educacionais destinadas às pessoas surdas é uma questão que deve ser pensada à luz dos Direitos Humanos.

2.1 Políticas e planejamento linguísticos surdocentros

Atualmente, o termo Política Linguística tem sido recorrente nos debates sobre a garantia de direitos aos cidadãos surdos falantes de Libras. Contudo, no interior argumentativo desse debate, existe uma distinção, não apenas conceitual, mas também prática, que nos parece ser clara: a diferenciação entre Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico. Para Cooper (1989),

[...] a política linguística diz respeito às metas estabelecidas a nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes em uma sociedade ou em um determinado contexto, enquanto planejamento linguístico refere-se aos processos de operacionalização de uma política linguística (Cooper, 1989, p. 45 *apud* Gonçalves, 2009, p. 210).

Nos contextos de nossa análise, consideramos que a proposta de um referencial curricular para as disciplinas de Libras como L1, ainda que publicada como estudo e não como parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se inscreve como Política Linguística. No entanto, sua execução exige uma série de esquemas operacionais orientando as dinâmicas do ambiente escolar – os quais se inscreverão como planejamento linguístico. Em muitos casos, tanto o conceito de política como de planejamento poderá ser tomado como um conjunto de ações orientadas às línguas que venham de esferas governamentais. Por isso, além da diferenciação entre normativas (políticas) e suas implementações (planejamento), precisamos acrescentar que, tanto instâncias governamentais como civis (científicas e/ou populares) são

responsáveis pela instituição de normas e práticas linguísticas verticais e horizontais sobre as línguas.

Normativas de natureza legislativa e/ou acadêmicas tencionam territórios ao se imporem sobre estes que, por sua vez, já são fruto de tensões realizadas como práticas e ideologias de linguagem já difundidas entre seus sujeitos. Nesse sentido, a implementação de novas formas de compreensão e direcionamento das práticas de linguagem vão sempre se deparar com outros modos de gestão da linguagem já incorporados socialmente. Destacamos, por isso, que se mostra insuficiente a instituição de políticas linguísticas para línguas minorizadas, se tais propostas não tiverem sua implementação orientada por um planejamento crítico e atento aos preconceitos vigentes sobre essas línguas e seus usuários.

Por esse motivo, nossas considerações caminham na intenção de demonstrar como políticas e planejamentos linguísticos envolvendo línguas de sinais necessitam estar em constante diálogo com as políticas desenhadas pelos próprios coletivos surdos. Além de dialogar com as epistemologias e ontologias dos coletivos surdos, nos referimos a se pôr em diálogo com uma área de produção de saberes desses coletivos, denominada de Políticas Surdas (O'Brien; Emery, 2014; Wrigley, 1997).

Uma parte das políticas surdas mais conhecida e facilmente reconhecida é constituída por duas destas: as políticas públicas de educação e acessibilidade para pessoas surdas (documentos normativos, propriamente ditos) e as políticas de fundamentação mais existencial que questionam interpretações e práticas depreciativas que recaem sobre os corpos surdos (uma ontologia afirmativa do ser surdo, difundida, principalmente, em discursos que inscrevem a Educação de Surdos nos estudos culturais pós-modernos). Em ambos os casos, o que está em jogo são as formas de direcionar, governamental e interpessoalmente, a vida das pessoas surdas. Um debate que se apresenta, principalmente, nas tensões de um pensamento que reduz genericamente as pessoas surdas à sua surdez, posto de frente à contra-

argumentarão dos movimentos populares surdos que tentam se apresentar como uma diferença linguístico-cultural.

Esse reposicionamento do lugar das pessoas surdas, principalmente no protagonismo quanto à produção de soluções para suas próprias vidas na sociedade, marca uma virada epistemológica (Kusters; De Meulder; O'brien, 2017; Ladd, 2003) e se inscreve como cerne a ser privilegiado nas investigações em Estudos Surdos. E não estamos aqui falando apenas de um protagonismo baseado em estratégias afirmativas de visibilidade de identidades representativas. Falamos de um remanejamento de uma das mais privilegiadas posições no jogo hierárquico com capacitismo: o cuidador-provedor. Isso pois, ao se tornarem criadores dos argumentos sobre si, têm a oportunidade de posicionarem a si mesmos como as figuras mais competentes – linguística e culturalmente – para educarem e falarem com maior propriedade sobre si e sobre os outros surdos. Um lugar que, na lógica do capacitismo, é sempre negado a todas as pessoas apagadas nas generalidades do tratamento dado às Pessoas com Deficiência – PcD (Marco, 2020; Mello, 2014).

No recorte dos movimentos e estudos surdos, as identidades (Perlin, 1998) e, atualmente, as interseccionalidades surdas (Kusters; De Meulder; O'brien, 2017) têm ocupado um espaço significativo em um debate que considera centralizar a experiência de ser surdo em qualquer proposição que se direcione aos cidadãos surdos. Orientados por essa compreensão, observamos essa como uma postura política central nas práticas ontológicas, epistemológicas e educacionais dos movimentos surdos sinalizantes: a surdocentralidade (Carter, 2015; Ladd, 2003; Linhares, 2019).

Conceitualmente, a surdocentralidade aponta, em oposição aos modos hegemônicos baseados em padrões hegemônicos de normalidade funcional, para “a possibilidade de outro centro possível, para questionar o status das produções que se dizem afirmar a vida da pessoa surda de forma crítica, mas que estão a serviço dos modelos de normalidade da audição e de seus modos de existir” (Linhares, 2019, p.

174). A surdocentralidade considera que nenhum fenômeno pode ser apreendido adequadamente sem ser localizado. Por isso, todo fenômeno deve ser estudado e analisado a partir das relações explícitas com seu tempo e espaços – sejam físicos ou psicológicos.

Se tomada como procedimento teórico-metodológico, a surdocentralidade opera epistemologicamente considerando central a produção de narrativas e análises dos surdos sobre si. E, ao operar desse modo, atinge outro paradigma do capacitismo, tornando explícita a relação entre experiência vivida nas ações dos sujeitos no mundo. Um movimento de afirmação e análise crítica dos modos de ser surdo que pode até parecer negar os modos de ser ouvinte pelo que o retira o status de história de detentor e produtor de uma história unificada, mas que, na verdade, reposiciona todas as peças do tabuleiro social. Isso por compreender que centralizar as experiências e os sujeitos surdos não é um favor ou caridade, mas de explicitação do lugar de fala dos sujeitos e das lógicas produtoras de discursos científicos (Linhares, 2019).

Desse modo, tal como se nega qualquer tipo de neutralidade epistêmica, a aplicação desse conceito do território das políticas públicas em linguística e educação também nega as hegemonias capacitistas e aponta para a necessidade de participação ativa dos cidadãos surdos nos processos democráticos. Principalmente daqueles que influem sobre as suas vidas e de outros surdos. Ladd (2023) aponta que a surdocentralidade em políticas e práticas educacionais é: a) “atrasada pela falta de profissionais bilíngues compreendidos e comprometidos com a manutenção da cultura e dos saberes surdos” (Ladd, 2023, p. 14-16); b) é a meta na construção de novos “espaços” sociais a serem criados pelos próprios surdos em contextos acadêmicos ou não (Ladd, 2023); c) é a meta no “campo de batalha” privilegiado da educação para que as crianças surdas entrem em contato com ideologias e práticas afirmativas (e não depreciativas) de suas próprias vidas (Ladd, 2023).

Dado esse panorama, explicitamos os motivos pelos quais falamos/propomos a curricularização da Libras como L1, tal como

operamos: impelidos a desenvolver um desenho de políticas e planejamentos linguísticos para educação formal, orientados por princípios de políticas surdas. Mais especificamente, nosso estudo aqui aponta para como tais princípios das Políticas Surdas se inscrevem tanto na produção de um referencial curricular (política), assim como em suas sugestões de como fazer sua execução local (por meio de planejamento e práticas linguísticas), de forma crítica e atenta às práticas capacitistas e monolíngues que as antecederam.

Um campo ainda em emergência no bojo dos Estudos Surdos, as Políticas Surdas carecem ainda de investigações dadas propriamente no campo das burocracias e filosofias políticas. Um movimento que exigirá caminhar para além das políticas identitárias focadas nas representatividades afirmativas. Exigirá que líderes, instituições e coletivos surdos se posicionem quanto a seus projetos políticos. Exigirá que tenham projetos políticos que – dentro, mas também para além das lógicas partidárias – explicitem a partir de quais ideologias políticas pensam e implementam seus movimentos.

Em nosso caso, temos as escolas como território de implementação de políticas linguísticas surdas. Frente a isso, poderíamos ser simplistas, imprecisos e compactuarmos com visões maniqueístas da relação dos surdos com a escola. Certamente, as políticas educacionais e linguísticas surdas precisam disputar território com políticas capacitistas que permeiam a escola. Contudo, não podemos dizer que os movimentos surdos só chegaram recentemente às escolas com suas novas propostas ou, ainda, que a inclusão seja uma “inimiga natural” das propostas dos surdos. Isso, pois, como pretendemos demonstrar, tanto não é recente a relação entre pessoas surdas e os governos do diálogo sobre as ofertas educacionais sistematizadas para as pessoas surdas, assim como não é a inclusão, mas o capacitismo e monolinguismo tardio que ainda operam nos fundamentos do planejamento e das práticas interpessoais e institucionais do sistema educacional brasileiro.

Para isso, gostaríamos de levá-los a um breve passeio pela história dos coletivos surdos brasileiros, antes de apresentarmos os percursos de composição e editoração dos referenciais curriculares que tomamos aqui para análise. No primeiro tópico desta seção, apresentaremos as ações dos indivíduos e coletivos surdos como práticas de movimento social brasileiro, como uma luta que sempre foi contra o capacitismo e monolinguismo que operam na lógica constitutiva das políticas de Estado. Seguimos, daí, para uma demonstração sobre como a compreensão desse panorama afirmativo dos surdos, no manche de suas próprias lutas e histórias, nos orientou para elaboração dos referenciais no contexto de um projeto de pesquisa (conceituação e desenho curricular) seguido de sua extensão (editoração de uma obra para subsídio de debates, estudos e políticas).

2.2 Coletivos surdos do Brasil: diálogos entre sociedade civil e governos

Não é de hoje que as demandas dos coletivos surdos brasileiros marcam presença nos espaços de negociação política no Brasil. Sendo, principalmente, o território em que se debate a escola o lugar no qual mais nos depararemos com militantes surdos sinalizantes problematizando sobre quais responsabilidades o Estado brasileiro deve assumir para garantir a dignidade das pessoas surdas em fase escolar, por meio das línguas de sinais.

Contudo, os coletivos surdos organizados, assim como outros grupos que buscavam dialogar com as instâncias governamentais de poder, não chegaram em espaços de negociação “prontos”, ou seja, com dispositivos democráticos maduros para o diálogo com a sociedade civil. Nesse contexto, desde o início do século XX, os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental na história da democracia brasileira, lutando por direitos e transformações sociais em diversas áreas. Sendo, com destaque, nas atualidades desses movimentos, em que a própria história dos movimentos surdos

brasileiros se inclui, com maior proeminência, no fim da década de 1980 em diante.

Ainda que com menor visibilidade, as pautas da comunidade surda sinalizante fazem parte dos novos movimentos sociais que emergiram na virada para o século XXI. Parte da biografia dos movimentos sociais civis que avançaram em direção às forças do Estado, os coletivos e instituições representativas dos surdos se formaram também no interior dessas tensões. Por isso, podemos destacar que, no percurso das lutas pelo exercício participativo e popular, os movimentos surdos brasileiros têm desenvolvido saberes que se inscrevem no bojo das críticas a um Estado orientado por valores monolíngues e capacitistas. Dinâmica que tem buscado não apenas a conscientização dos produtores de políticas quanto à diversidade linguística e cultural de nosso país, mas também, e principalmente, que reclama a participação representativa de sujeitos surdos na gestão dessas produções.

A relação entre os governos brasileiros e as pessoas surdas, segundo a história da Educação de Surdos em nosso país, remonta a diferentes negociações que sistematizaram a oferta de educação especializada e instituída por dispositivos legais ao longo dos últimos dois séculos. Desde os primeiros diálogos entre o Imperador Dom Pedro II e o educador surdo francês Ernest Huet, datados de 1855, até a conquista do pleito social de inserção da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB (Lei 14.191), em 2021, a educação de pessoas surdas ocupa diferentes pautas no diálogo civil com os governantes brasileiros. Contudo, do Império à atualidade de nossa democracia, os assuntos das pessoas surdas têm sido, inúmeras vezes, deslegitimados enquanto pauta da sociedade civil organizada; o que nos parece ser uma consequência da relação de poder para com o Estado que, capacitista e pós-colonialista, ainda interpreta as demandas dos surdos generalizadas, dentro de todos os coletivos PcD, que, por sua vez, são tomados como uma questão de favor aos “naturalmente descapacitados” e não de direitos humanos para pessoas que não foram

consideradas competentes, autônomas e auto diretivas ao longo da organização das civilizações humanas modernas.

Impelidos a não deixar de pensar criticamente sobre o tempo em que vivemos, nos cabe ratificar que o Brasil foi o primeiro país que incorporou representantes surdos para promoverem a EBS dentro da estrutura do governo. Contudo, a existência de um setor destinado à EBS é fruto de uma política idealizada e pleiteada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), ou seja, pelos próprios surdos, na condição de organização representativa da sociedade civil. Reconhecer isso é ir contra o discurso capacitista que só valoriza e destaca as ações realizadas pelos não-surdos, posicionados historicamente como cuidadores mais legitimados. Nesse sentido, conforme avançamos para construção de um Estado democrático de direitos, as políticas para as pessoas surdas devem estar, cada vez mais, associadas ao diálogo entre saberes e coletivos surdos para com as instâncias de governo. Ou seja, não estarem mais vinculadas a nenhuma pessoa revestida de sistema de favor ou caridade (Mello, 2019), pois tratam-se de direitos.

Dentre as tensões participativas dos surdos e a dificuldade capacitista do sistema social de legitimar esses sujeitos e seus coletivos como produtores ativos de suas políticas, está também a tensão entre as políticas educacionais e linguísticas surdas e as políticas de inclusão no sistema educacional. Nesse sentido, por mais que muitas críticas sejam tecidas à Educação Especial, não nos parece que seja propriamente uma negação ou desaprovação da filosofia da inclusão social, mas sim as práticas ainda caritativas e benevolentes que fundamentam o fazer em Educação Especial. Uma crítica que é feita muito mais, e principalmente, pelo fato de que essa política promoveu o desmonte das escolas especiais de surdos. Espaços indubitavelmente passíveis de críticas consistentes quanto aos seus sistemas educacionais (pedagógico e institucional), mas que funcionavam como principal política de formação de coletivos surdos sinalizantes.

Gostaríamos de posicionar que se trata de uma tensão positiva na perspectiva do debate democrático. E que, principalmente, se trata de uma disputa que não pode ser reduzida aos maniqueísmos de certo ou errado, pois, certamente, não são apenas duas as tensões que pressionam esses territórios. O que torna necessário posicionar esse território de disputas em uma questão em direitos humanos dos cidadãos surdos. Isso, pois, o que está em jogo é o direito à autodeterminação. O poder de dizer sobre si. Força que o capacitismo tenta subjugar e impedir que as pessoas fora dos padrões funcionais normalizados de corpo exerçam sobre si – tanto a níveis pessoais como na esfera coletiva.

2.3 As pessoas surdas e os direitos humanos

Dentre os modos de fazer políticas surdas, uma das principais estratégias argumentativas de descrição existencial foi se desvincular das axiologias da deficiência e se vincular radicalmente aos estudos culturais (Ladd, 2003; Padden, 1980, 1998). Na complexidade desse debate, o qual não temos como desenvolver em profundidade aqui, nos resta afirmar que diferenciar a EBS da Educação Especial pode ser um movimento de promoção de uma educação inclusiva na perspectiva da diferença e do plurilinguismo – uma luta das comunidades surdas para serem reconhecidas pela riqueza de suas línguas e culturas (e não pela deficiência).

A atualidade das pautas dos movimentos PcD tem pleiteado, entre outros tópicos, a não generalização quanto as condições tanto coletivas como individuais. Ou seja, se reclama ser tratado nas especificidades de suas condições de corpo e enxergados em suas próprias subjetividades. A multiplicidade de demandas educacionais não cabe mais em um único projeto e isso exige que compreendamos a inclusão como uma filosofia ampla – que deve se realizar e atualizar metodologicamente pelo diálogo com seu tempo, lugar e sujeitos. Uma suposição seria, nesse contexto, que os projetos de oferta da EBS,

principalmente no formato das Escolas Bilíngues, são segregadores e exclusivistas, justamente por reclamar especificidade em meio a uma política que ainda opera por generalidades. Obviamente, uma suposição que demanda mais aprofundamento, visto que não nega a inclusão, mas reclama sua pluralidade e urgente atualização.

Outro elemento que claramente influi sobre esse debate é a sombra do monolinguismo compulsório politicamente construído no projeto de unidade nacional em nosso país. Inúmeras políticas de apagamento da diversidade das culturas e línguas foram promovidas no Brasil, desde sua colonização até os dias atuais (Rezende, 2015; Vianna, 2011). Desse modo, o que impede muito a adesão às políticas surdas de bilinguismo são os efeitos tardios de políticas linguísticas nacionais exclusivamente feitas para (ou contra) os surdos.

Temos uma grande riqueza linguística em nosso país. Além da Língua Portuguesa brasileira, existem diversas comunidades que falam línguas estrangeiras de herança (por imigração, refúgio ou fronteira). Entre os nossos povos originários, temos mais de 180 línguas indígenas e, entre as comunidades surdas brasileiras, 18 línguas de sinais além da Libras (Damasceno, 2017). Ou seja, muitas pessoas ainda estão presas às ideologias coloniais de que precisamos falar uma única língua, sermos educados em uma única língua e pensarmos em uma única língua para fazermos parte do país.

Precisamos saber que é nessa ferida colonial que a EBS está mexendo. Não há diversidade e inclusão sem plurilinguismo e não há educação libertadora sem acolhermos e ensinarmos sobre viver entre as diferenças de um mundo de múltiplas linguagens, idiomas, códigos e modos de ser e pensar a vida. Nesse sentido, ratificamos que a EBS não exclui, mas, sim, ela amplia a concepção de inclusão pela aceitação e incorporação das diferenças como matriz para pensarmos e fazermos políticas mais efetivas, participativas e democráticas. Afinal de contas, *nada sobre nós, sem nós!*

Nessa perspectiva, a Federação Mundial de Surdos (WFD) tem se alinhado como o movimento internacional de propagação dos

direitos humanos, incluindo e especificando quais são as demandas dos cidadãos surdos de cada região do mundo. Segundo a WFD, os direitos humanos

[...] são universais, indivisíveis e interligados. Eles pertencem a todas as pessoas, independentemente de gênero, origem nacional ou étnica, cor, religião, idioma ou qualquer outra condição, como deficiência ou surdez. Infelizmente, devido a preconceitos sociais e suposições incorretas, os direitos dos surdos são, muitas vezes, negligenciados ou negados – especialmente em países em desenvolvimento (WFD, 2016, p. 8).

A partir dessa perspectiva, a WFD indica representar e promover o engajamento de organizações de surdos em todo mundo, para que se engajem na inscrição das pessoas surdas nos debates e lutas pelos direitos humanos. Segundo a Federação, são aproximadamente 70 milhões de pessoas surdas em todo o mundo que dependem dos direitos humanos para “o acesso pleno, de qualidade e igualitário a todas as esferas da vida, incluindo autodeterminação, língua de sinais, educação, emprego e vida comunitária” (WFD, 2016, p. 3).

Listadas como principais campos de ação da luta dos direitos humanos das pessoas surdas, estão as seguintes áreas: a) Direitos da Língua de Sinais; b) Culturas Surdas e Identidades Linguísticas; c) Educação Bilíngue; d) Formação contínua; e) Acessibilidade; f) Oportunidades iguais de emprego; g) Participação igualitária em seu meio social. Campos dentre os quais observamos ser a Educação Bilíngue, além de uma área específica, um tópico privilegiado pelo que pode promover todos os outros – principalmente para formação política e intelectual das futuras gerações de cidadãos surdos.

3. Contextualização metodológica

Dado o panorama conceitual que fundamenta este estudo, partimos para o contexto central e objeto que pretendemos analisar:

uma proposta de curricularização do ensino de Libras como primeira língua (L1) para estudantes surdos. Para isso, remontaremos, brevemente, o percurso de planejamento e execução, tanto da pesquisa e composição do texto da obra analisada, assim como do projeto de extensão que culminou em sua publicação. Condições que situam esse estudo como qualitativo de cunho bibliográfico e documental – visto que fazemos uso dos projetos de pesquisa e extensão, assim como de anotações e, posteriormente, compilados no texto da obra. Panorama que nos servirá para o tópico seguinte, no qual destacaremos e analisaremos algumas características de planejamento linguístico orientado por políticas surdas.

3.1 A pesquisa: desenhos iniciais de uma investigação coletiva

Orientados pela consciência do percurso histórico antes descrito e pelos valores que destacamos, o Grupo de Pesquisas Avançadas em Estudos Surdos (Grupes) incorporou uma pesquisa antes motivada pelo diálogo entre instâncias governamentais e cientistas surdos brasileiros, que precisou tomar novos rumos por conta de embates político-ideológicos³. Assumido pelo Grupes, esse estudo se orientou pelo objetivo geral de

Desenvolver um estudo que sirva de fundamentação histórica, conceitual e técnico-pedagógica para a produção de uma proposta de referenciais curriculares para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua de estudantes surdos da Educação Infantil ao Ensino Superior (Stumpf; Linhares, 2020, p. 5).

Tomada enquanto um projeto com grande volume de trabalho – devido aos vários níveis de ensino para os quais gostaríamos de

³As tensões que vivenciamos nos processos de negociação entre coletivos surdos organizados e as instâncias governamentais, ao nosso ver, merecem reflexões mais extensas e sistemáticas que possam tornar essas experiências debates a serem pensados como objetos em Políticas Surdas. Em nosso caso, alguns dos embates vivenciados durante a realização e divulgação dessa pesquisa serão destacados em um estudo à parte, a ser publicado logo que possível.

pensar o ensino de Libras para estudantes surdos – os seguintes passos foram assumidos como objetivos específicos:

Quadro 1 – Passos para execução da pesquisa

Passo 1	Levantar e convidar pesquisadores, surdos e ouvintes bilíngues, de várias instituições de ensino brasileiras, que estejam envolvidos diretamente com ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à Libras;
Passo 2	Distribuir os pesquisadores convidados, segundo interesse e experiência, em grupos de trabalhos orientados aos seguimentos escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ou 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ou 9º ano), Ensino Médio e Ensino Superior;
Passo 3	Levantar e analisar orientações brasileiras para educação formal (considerando leis e documentos da sociedade civil) e de currículos e programas governamentais de ensino da Libras e/ou outras línguas de sinais em diferentes países;
Passo 4	Desenvolver uma estrutura básica e comum para a redação dos relatórios e proposições técnico-pedagógicas de progressão curricular baseada em habilidades e competências;
Passo 5	Promover encontros e sistemas de trabalho online com os diferentes pesquisadores para composição do texto final;
Passo 6	Encaminhamento do texto estruturado para pareceristas convidados e para análise técnica da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) enquanto representante da comunidade surda brasileira civil e para instâncias governamentais de interesse;
Passo 7	Fechamento do texto e encaminhamento para projeto de editoração orientado à publicação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) do material final da pesquisa.

Fonte: Quadro desenvolvido com base em Stumpf e Linhares (2020, p. 5-6).

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida com base em levantamentos e análise bibliográfica e documental, considerando: pesquisa no campo da Libras e dos Estudos Surdos, documentos de pleito das representações surdas da sociedade civil, programas de

ensino de línguas de sinais brasileiros e estrangeiros, leis, decretos e normativas que orientem a oferta de educação formal no Brasil.

Na busca por pluralidade de olhares, a implementação dessa pesquisa considera a participação ativa de pesquisadores surdos e ouvintes proficientes em Libras e Língua Portuguesa com diversos perfis e campos de estudos – assim como engajados com o movimento surdo de suas regiões e instituições. Para isso, considera a formação de equipe interinstitucional, tendo em vista as seguintes indicações, funções, grupos de trabalho e instituições:

Quadro 2 – Pesquisadores, seus sinais e instituições durante o desenvolvimento do projeto

 Aline Lemos Pizzio (UFSC)	 Marcos Luchi (UFSC)
 Bruno Gonçalves Carneiro (UFT)	 Maria Mertzani (UFRG)
 Carilissa Dall'Alba (UFSM)	 Marianne Rossi Stumpf (UFSC)
 Carina Rebello Cruz (UFRGS)	 Marilyn Mafra Klamt (UFSC)
 Charley Pereira Soares (UFV)	 Marisa Dias Lima (UFU)
 Cristiane Lima Terra Fernandes (UFPel)	 Rachel Sutton-Spence (UFSC)
 Débora Campos Wanderley (UFSC)	 Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)
 Elias Paulino da Cunha Junior (UNESP)	 Rodrigo Nogueira Machado (UFC)
 Felipe Venâncio Barbosa (USP)	 Ronice Müller de Quadros (UFSC)
 Francielle Cantarelli Martins (UFPel)	 Shirley Vilhalva (UFMS)
 Guilherme Nichols (UFSCar)	 Simone Gonçalves de Lima da Silva (IFSC)

 Jair Barbosa da Silva (UFAL)	 Sônia Marta de Oliveira (PUC MG)
 Juliana Lohn (UFSC)	
 Kátia Lucy Pinheiro (UFC)	 Vanessa Regina de O. Martins (UFSCar)

Fonte: Quadro desenvolvido com base em Stumpf e Linhares (2021a).

Para organização e estruturação dos trabalhos, os seguintes pesquisadores estiveram à frente das atividades organizadas em funções diretivas e coordenação de grupo de trabalhos⁴ orientados aos níveis de ensino:

Quadro 3 – Passos para execução da pesquisa

Proposição e supervisão geral da pesquisa	Prof. ^a Dr. ^a Marianne Rossi Stumpf	UFSC
Coord. do projeto e estruturação do texto	Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares	INES
Coord. GT – Educação Infantil	Prof. ^a Dr. ^a Francielle Cantarelli Martins	UFPel
Coord. GT – Ensino Fundamental I	Prof. ^a Dr. ^a Débora Campos Wanderley	UFSC
Coord. GT – Ensino Fundamental II	Prof. ^a M. ^a Sônia Marta de Oliveira	PUC Minas
Coord. GT – Ensino Médio	Prof. Dr. Marcos Luchi	UFSC
Coord. GT – Ensino Superior	Prof. ^a Dr. ^a Ronice Müller de Quadros	UFSC

Fonte: Quadro desenvolvido com base em Stumpf e Linhares (2020, p. 6).

Os textos que serviram de partida para o estudo foram:

- Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018);

⁴A distribuição dos pesquisadores como autores dos materiais produzidos nos grupos de trabalho pode ser consultada no início de cada um dos volumes da obra.

- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998);
- Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024);
- Diretriz Curricular Nacional para Educação Bilíngue de Surdos (2020 – em processo de construção junto com o CNE);
- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008);
- Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – LP/Libras (2014);
- A educação que nós, surdos, queremos (1999);
- Documentos diversos da Word Federation of the Deaf (WFD);
- Direitos Humanos das pessoas surdas: pela equidade linguística, social e cultura (2018);
- Educação Bilíngue de Surdos, modalidade de educação escolar Lei n. 14.191/2021 (LDB).

A apropriação desses materiais pelos pesquisadores considerou as funções, estruturas e conceituações, tanto para aqueles que normatizam como os que se apresentam como diálogo dos coletivos surdos com o sistema educacional brasileiro. Estruturalmente, a BNCC nos serviu de base para o desenho para estruturação e progressão curricular dessa proposta de disciplina de Libras. Contudo, para além da mera adaptação, a equipe buscou dialogar e responder às críticas que são feitas a esse documento, implementando elementos críticos, culturais e políticos na estruturação da disciplina de Libras para surdos. Além de fundamentos, estilos e trechos, diretos e indiretos, desses documentos poderem ser encontrados ao longo dos cinco volumes, no primeiro, elaboramos um capítulo no qual apresentamos uma lista de documentos orientadores de políticas linguísticas, educacionais e de movimentos surdos. Materiais que situamos cronologicamente e

indicando como podem ser usados para fundamentar a construção de políticas locais e institucionais.

Os resultados dessa fase de pesquisa produziram o levantamento de conteúdos que serviu para organização da publicação posteriormente lançada gratuitamente em versão eletrônica e bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). A organização do levantamento, assim como dos textos produzidos, se orientou pelo desejo de dialogar tanto por professores e instituições educacionais, assim como as instâncias institucionais representativas da comunidade surda – coletivos, institutos, centros, associações e federações. Isso pois, ainda que o material não seja um documento normativo governamental, sua estruturação foi desenvolvida para lançar instrumentais teóricos, conceituais e técnico-pedagógicos que pudessem servir de base para pleitearmos a sistematização oficial da Libras como componente curricular na oferta de Educação Bilíngue de Surdos em nosso país.

A preparação efetiva da publicação abriu uma outra frente que se estruturou como projeto de extensão, o qual denominamos, na ocasião, como “*Coleção Ensinar e Aprender em Libras – produção e circulação de saberes bilíngues (Libras/Língua Portuguesa)*” (Stumpf; Linhares, 2021b). No tópico a seguir, discorreremos sobre a divulgação de resultados.

3.2 A extensão: tornar pública uma nova proposta de planejamento linguístico

Nessa fase, um projeto de extensão foi desenvolvido para dar continuidade às investigações do projeto de pesquisa antes descrito e teve como objetivo geral trazer ao público uma compilação propositiva dos materiais desenvolvidos na pesquisa coletiva e interinstitucional dirigida pelo Grupês (Stumpf; Linhares, 2021b). A organização e divulgação dos resultados se orientaram pelos seguintes objetivos específicos:

Quadro 4 – Passos para execução do projeto de extensão para divulgação dos resultados em publicação

Passo 1	Compilar os materiais levantados e desenvolvidos nos grupos de trabalho do projeto de pesquisa;
Passo 2	Desenvolver a editoração total do material: estruturação geral do texto, revisão de Língua Portuguesa, seleção de artes e ilustrações, diagramação, revisão total de publicação, geração de ISBN, entre outros;
Passo 3	Envio do material para consultores especializados da FENEIS e para pesquisadores surdos e ouvintes de Universidades Públicas, que desenvolvam estudos no campo do currículo escolar;
Passo 4	Encaminhar o material para o edital de publicação aberto pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC (EDITAL Nº 09/PPGL/2021, de 01 de dezembro de 2021);
Passo 5	Dialogar, com editora independente (em diálogo com a Ed. Arara Azul), sobre a publicação do material em versão ebook;
Passo 6	Fazer o lançamento do material com um evento online em Libras, com interpretação para Língua Portuguesa;
Passo 7	Intensificar a divulgação do material em redes sociais.

Fonte: Quadro desenvolvido com base em Stumpf e Linhares (2020, p. 5-6).

Considerado o grande volume de materiais levantados na pesquisa, optamos por organizar a obra em cinco volumes dentro de uma coleção – na qual ponderamos publicar outros estudos futuramente. A saber:

Figura 1 – Capas dos cinco volumes que formam a coleção



Fonte: Editora Arara Azul (2023).

Estruturalmente, esse material editorial foi desenvolvido vinculado à *Coleção Ensinar e Aprender em Libras*. Criada e desenvolvida pelo Grupes, essa coleção tem por objetivo tornar público o conjunto de pesquisas com foco em teorias e práticas educacionais para Educação Bilíngue de Surdos (EBS) vinculadas ao grupo. A coleção tem como primeira publicação os “*Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*”.

Uma obra que, como resultado de pesquisa, dedica-se à apresentação de teorias, conceitos e análise de estruturas educacionais que fundamentem uma proposta de referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua nos vários contextos de oferta da Educação Bilíngue de Surdos em nosso país. Seus cinco volumes apresentam: fundamentos históricos e conceituais da Educação de Surdos no Brasil, seguidos de abordagens específicas no contexto da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior (Editora Arara Azul, 2023).

Em seu primeiro volume, intitulado “*Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua*”, é realizado um percurso que se inicia

[...] pela história das pessoas surdas na escola brasileira, passamos por estudos fundamentais em torno de teorias, conceitos e princípios políticos de comunidade surda até chegarmos a uma proposta concreta de estruturação e progressão curricular – que será especificamente desdobrada em cada um dos próximos volumes (Editora Arara Azul, 2023).

O segundo volume, intitulado “*Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil*”,

[...] trata do planejamento e estruturação da Libras no contexto de ensino e aprendizagem de bebês e crianças surdas em seus primeiros anos de educação formal. Para isso, passa pelos direitos ao aprendizado pela investigação lúdica do conhecimento e

experimentação de si e do outro no brincar; conforme se estabelece na organização da Educação Infantil brasileira (Editora Arara Azul, 2023).

O terceiro volume, “*Ensino de Libras como L1 no Ensino Fundamental*”,

[...] aborda o planejamento e estruturação da Libras como componente curricular no contexto do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Para isso, considera a organização em unidades temáticas progressivamente articuladas conforme se estabelece na organização do ensino de línguas nesse segmento no Brasil (Editora Arara Azul, 2023).

O quarto volume, “*Ensino de Libras como L1 no Ensino Médio*”,

[...] aborda o planejamento e estruturação da Libras como componente curricular no contexto dos três anos de formação no Ensino Médio. Para isso, considera a organização em campos do conhecimento, conforme se estabelece na organização do ensino de línguas nesse segmento no Brasil (Editora Arara Azul, 2023).

Finalmente, no quinto volume, “*Ensino de Libras como L1 no Ensino Superior*”, a temática da “Libras como primeira língua é debatida nas possibilidades de seu desdobramento em ensino, pesquisa e extensão, conforme se estabelece na organização da produção de conhecimento nesse segmento no Brasil” (Editora Arara Azul, 2023, p. 320).

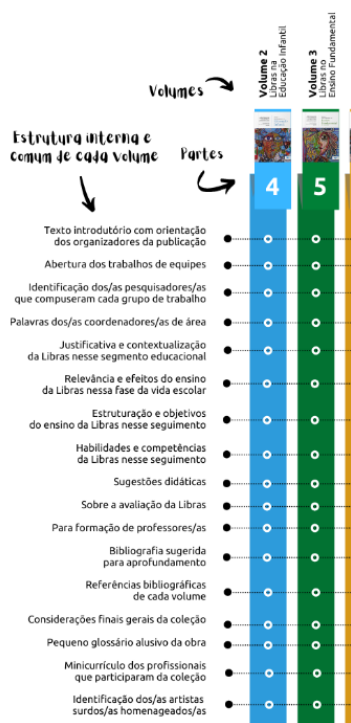
A progressão dos conteúdos ao longo dos anos e fases da escolarização foi estruturada tanto considerando a função de cada volume da obra, assim como de forma que cada segmento pudesse responder e apresentar sugestões dentro de uma mesma linha de assuntos basilares para uma fundamentação curricular.

Figura 2 – Estruturação dos conteúdos da obra



Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

Figura 3 – Estruturação dos conteúdos da obra



Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

Após organização dos textos em cinco volumes, o material contou com outras fases de revisão ortográfica, revisão conceitual e editoração – tal como pode se observar (no quadro 4). Processo que gerou, além da lista de autores-pesquisadores já apresentados como da primeira fase de pesquisa, a participação de outros colaboradores (pessoas físicas e institucionais) que podem ser consultados na ficha técnica de todos os volumes. Dados dentre os quais as leituras críticas de quatro consultoras técnico-pedagógicas – dentre as quais duas

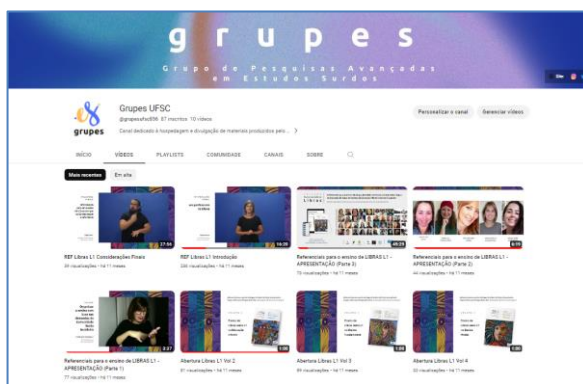
pesquisadoras ouvintes e duas surdas, todas com experiências em docência, pesquisas e práticas no campo das políticas públicas educacionais. E ainda da revisão técnica de uma equipe de especialistas designados pela diretoria da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdos (Feneis). Trabalho que culminou em um projeto editorial que contou tanto com o apoio da editora Arara Azul, assim como com a produção de artistas surdos brasileiros homenageados no projeto gráfico da coleção⁵.

Figura 4 – QR CODE e links com traduções pelas páginas da obra



Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

Figura 5 – Canal do Grupes no YouTube com as traduções e outros materiais de divulgação da publicação



Fonte: Grupes UFSC (2022)⁶.

⁵Publicação que foi oportunizada pelo fomento da Capes no edital nº 09/PPGL/2021, destinado ao fomento de publicações com autoria de docentes do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFSC). Registrado na Pró-reitoria de Extensão (PROEX/UFSC) no processo nº 23038.008664/2021-28.

⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/@grupesusfsc856>. Acesso em: 7 out. 2023.

O trabalho de desenvolvimento de uma publicação bilíngue ficou a cargo dos organizadores da coleção, tendo em vista a inserção de QR Codes e links para acesso de vídeos em Libras – traduções de trechos e materiais de apoio. Após a finalização do texto, o material passou por um projeto gráfico que se propõe a ser também uma plataforma para divulgação de artistas surdos brasileiros.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Nossa análise propõe o movimento de revisitar a obra após sua publicação, a fim de explicitar e identificar aqui o que estava na base na elaboração desses referenciais, observando que tais características devem também ser consideradas na implementação prática desse currículo. Para isso, destacaremos duas categorias de elementos que consideramos serem chave para essa implementação crítica e politicamente engajada com as demandas dos coletivos surdos brasileiros. São essas categorias: a) o caráter estrutural e normativo do planejamento linguístico; b) o caráter prático e criativo do planejamento linguístico.

4.1 Caráter estrutural e normativo do planejamento linguístico

Destacamos aqui, nos elementos técnicos e estruturais desse currículo, as características que identificamos como orientadas por princípios de Políticas Surdas. São eles: i) a compreensão da Libras como componente curricular; ii) o entendimento sobre as modalidades linguísticas e seus suportes textuais/discursivos; iii) o lugar do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2); iv) uma proposta de temas transversais para EBS; v) a questão da formação de famílias bilíngues.

4.1.1 Libras como L1 como componente curricular

Pensar o ensino formal de Libras nas diferentes fases da vida escolar das pessoas surdas tem a ver com refletir e produzir um planejamento linguístico de ensino da língua, que considere a progressão curricular em relação às ofertas situadas de EBS. A escola espera receber os estudantes falando a língua da escola, que é a língua padrão, Língua Portuguesa oral e escrita já formalizada, e esta acaba deixando de trabalhar com o falar vernáculo, que é a comunicação espontânea usada pelos estudantes e seus familiares (Calvet, 2009).

Ao falar em EBS desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, logo nos remetemos a duas línguas independentes e que, por isso, podem se manifestar com graus de proficiência diferentes nos sujeitos. Portanto, ao tratar dessa temática, é necessária uma discussão mais profunda sobre língua, linguagem e o contexto escolar na Educação Bilíngue de Surdos. A discussão sobre a organização de um currículo de Libras como língua primeira com condições para se efetuar a interdisciplinaridade para a Educação Bilíngue de Surdos e a fim de orientar os profissionais da área de Libras e Educação Bilíngue de Surdos serve como um instrumento de orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Nesse sentido, as experiências e os saberes surdos se apresentam como um novo paradigma para a Educação Bilíngue de Surdos e nos permitem enxergar as práticas bilíngues como um fenômeno complexo e fluido. Contexto no qual as práticas bilíngues (integradoras de línguas, linguagens e suas diferentes modalidades) são observadas a todo momento, para construção de sentido em salas com alunos surdos bilíngues, ao mesmo tempo em que eles se apropriam da linguagem e do conteúdo que está sendo trabalhado.

A permanência dos surdos em turmas ouvintes, sem a acessibilidade de comunicação, sem o processo de ensino e aprendizagem ou de uma pedagogia visual e cultural surda gerou sérios conflitos dentro do processo de desenvolvimento linguístico em diferentes fases acadêmicas. A necessidade de um espaço rico em que se faz uso da língua de sinais não foi atendida institucionalmente.

4.1.2 Compreensões sobre modalidade linguística e suporte textual/discursivo

Além disso, o ensino da estrutura da Libras é ainda mais complexo, com conteúdos lexicais, glossários e até mesmo com a formação profissional. Isso pois a relação entre complexificação de conteúdos linguísticos ao longo dos anos escolares deve acompanhar a sofisticação das compreensões e usos da modalidade, suportes textuais/discursivos e da habilidade de produzir e consumir conteúdos (ofertados em Libras) em uma perspectiva autoral e crítica.

Essa etapa prepara o aluno para a compreensão dos seus direitos básicos, para a garantia de uma vida segura fora da escola. Com isso, são conteúdos mais aprofundados, mais reflexivos e mais críticos, existem vários tipos de estudos, sendo que vamos falar de um deles, e têm vários vídeos das provas de vestibular da UFSC em diversos polos. Esses vídeos podem ser disponibilizados aos alunos para eles praticarem a prova do vestibular, a fim de que entendam como se organiza uma prova de matemática, por exemplo, como são sinais utilizados, para incentivar os estudos dos alunos, porque não existe um curso pré-vestibular voltado para os alunos surdos. Portanto, esse é o momento de orientação e preparo para o ingresso dos alunos à universidade, por meio de provas do vestibular ou do Enem.

A relação com o consumo e produção desses **videotextos** é muito importante. Por exemplo, vídeos com dramatizações em Libras fornecem entretenimento, ao mesmo tempo em que informam de maneira didática, dessa forma, podendo ser a âncora ou motivação para que os estudantes produzam seus próprios videotextos em Libras. Redações sinalizadas, passíveis de compartilhamento, análise e correções – tal qual um texto redigido em qualquer outra língua. Então, é importante que os alunos assistam e questionem. Mas para que é o uso de dramatização nesses vídeos? Para facilitar o entendimento, utilizando exemplos, elementos visuais. E quanto ao vídeo registro do texto sinalizado?

Os alunos precisam também ter essa prática de fazer filmagens pelo celular ou pelo computador, nas suas casas ou na sala de aula. Mas é preciso ter a prática de gravar vídeo, de assisti-lo para entender quais foram as falhas, o que ficou compreensível e o que faltou clareza. Se ficou coerente, se ficou errado. Se ficou coerente, se vai ser preciso refilmar algum trecho. Entender o porquê e colocar em prática.

Podemos comparar com o estudo do Português, que vai se complexificando a cada ano. E no Ensino Médio, é o momento de se preparar para o vestibular, com a escrita de textos mais elaborados. Com a Libras, é da mesma forma. É importante saber analisar o vídeo, se está coeso e coerente, se a sinalização está clara, se o som está no surdo, se sinaliza de forma desconexa, o que dificulta a compreensão. Então, essa é uma prática importante e que pode ser realizada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

4.1.3 Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2)

A Língua Portuguesa como prestígio social, usada como forma institucionalizada que tem suas produções literárias e mediada pelo processo de transformações entre o Português europeu e o Português brasileiro. Nessa trajetória de ensino das línguas portuguesa para estudantes surdos, sendo firmado pela própria Lei da Libras que a Libras não substituirá a Língua Portuguesa, vem cobrando um planejamento linguístico de ensino como segunda língua que aconteça dentro das escolas.

Ao observarmos a esfera formal dos espaços ocupados pela Língua Portuguesa no bilinguismo com a Libras, poderemos tomar alguns parâmetros para revisar os tipos e qualidade das práticas destinadas a cada uma das línguas. Na organização desse ensino, é importante, por exemplo, que as duas línguas sejam ensinadas concomitantemente. É importante também que nós observemos que a construção do ensino do Português é diferente. Não deve ser da mesma forma que o Português é ensinado para o aluno ouvinte. É uma prática

diferenciada para os alunos surdos e precisamos evidenciar uma outra perspectiva que está sendo construída.

Nesse sentido, o planejamento linguístico da oferta formal do ensino de Libras e Língua Portuguesa orientado aos estudantes surdos (na complexidade dos recursos humanos e materiais) tenderá a apropriar tais estudantes não apenas das habilidades de comparar as estruturas de cada língua e perceber suas diferenças, mas também de compreender os contextos sociais e discursivos nos quais essas línguas são utilizadas por diferentes qualidades de instituições e pessoas.

As propostas de abordagens, didáticas, classes e instituições específicas e especializadas na Educação de Surdos são um assunto que merece um avanço mais significativo em suas investigações. É necessário superarmos os fantasmas dos argumentos superficiais, que tentam desmontar os projetos de ESB afirmando que são segregadores e que educam na alienação da Língua Portuguesa e dos hábitos da maioria. Por isso, por mais que pareça um assunto bem-resolvido entre os educadores surdos, nos parece ainda necessário afirmar que o projeto da EBS não prevê a provação do ensino de Língua Portuguesa ou exclusão das relações sociais que educariam os estudantes surdos para a vida em sociedade.

Nesse sentido, paralelo ao ensino bem estruturado de Libras, os estudantes surdos precisam de um ensino de Língua Portuguesa que seja fundamentado na experiência visual com a língua oral escrita. Ou seja, que a escola, ao receber os estudantes surdos, compreenda que, por mais que apresentem algumas referências sobre a Língua Portuguesa, ela não é a mesma vivenciada e acumulada por crianças ouvintes. Mais do que dizer que “o surdo é visual”, o que estamos afirmando aqui é que a EBS deve oferecer uma experiência sistematizada das línguas que formam o bilinguismo de cidadãos surdos brasileiros desde sua fase escolar. Isso pois a escola reconhece o papel fundamental das instituições de ensino na apresentação formal e informal dessas línguas para muitas pessoas surdas excluídas socialmente de experiências de aquisição e aprendizagem de ambas as

línguas. Contudo, também, e principalmente, porque a escola não reduz a Educação de Surdos a uma experiência frutiva do olhar, porque compreende a complexidade da multimodalidade e multilinguismo na formação dos sujeitos surdos.

Pois, desse modo, tal como defendem as bases da Educação Inclusiva, poderemos, como professores/educadores, distinguir práticas educacionais e clínicas, nos inclinando para o aperfeiçoamento da primeira e declinando da segunda. No caso da experiência escolar ofertada para crianças surdas, é necessário que não se traga práticas clínicas para o ambiente educacional, como se falar vocalmente fosse uma responsabilidade das instituições de ensino, concebendo que a demonstração dessa habilidade constataria estudantes surdos para pensar e viver em sociedade.

4.1.4 Temas transversais da EBS – orienta trans estruturalmente

Os temas transversais que podem ser abordados em todas as etapas do ensino de Libras podem ser tratados como argumentos motivadores e/ou fundos para discussão no planejamento do professor em qualquer conteúdo ou fase escolar. Os temas transversais da EBS compreendem uma estratégia de contextualização dos saberes e valores das comunidades surdas no contexto da educação escolar culturalmente orientada aos estudantes surdos sinalizantes.

Nos referenciais, elencamos as seguintes temáticas como proposta de debates transversais (Stumpf; Linhares, 2021a):

- Formas de manifestação das línguas de sinais;
- Cultura Surda – Comunidade, identidade e costumes;
- Arte Surda – história, práticas e fruição;
- Literatura Surda – originais, traduções e adaptações;
- Narradores Surdos sinalizantes e as memórias surdas;
- Autoconhecimento e orgulho de Ser Surdo;
- Direitos, lutas e movimento social Surdo;

- Pluralidade cultural e linguística pelo mundo;
- Saúde e cuidado de si em comunidades surdas;
- Acesso e crítica à produção de conhecimento e informação (Stumpf; Linhares, 2021a, p. 256).

Essa lista de temáticas consideradas como possíveis para toda EBS, no caso específico do ensino de Libras como L1, devem ser tratadas considerando todas as formas textuais e argumentativas de manifestação da LIBRAS no contexto real de Comunidade Surda. E, com isso, se espera conseguir permear o fazer educativo na/da Libras com temáticas que sejam caras e emergentes às comunidades surdas. Trata-se do movimento de não se restringir ao caráter gramatical normativo da língua, mas adentrar sistematicamente – no planejamento e execução do fazer pedagógico – em debates sobre e por meio da Libras, considerando a perspectiva surda e as diversas outras sobre os temas.

4.1.5 Formação de famílias bilíngues: Orientações às famílias

Outra ação sistematizada nos referenciais é o programa de orientação às famílias. Tem a ver com a escola produzir ações em formato de um programa de suporte às famílias que têm filhos surdos em fase escolar, principalmente, bebês surdos. A existência desse tipo de ação visa apoiar as famílias que – por inúmeros motivos – não sabem como lidar com as dificuldades que suas crianças surdas possam ter na sociabilização educacional e social. No caso de famílias com recém-nascidos surdos, é comum termos contato com relatos de que a família é tomada por uma espécie de choque, com o emocional abalado por não saber lidar com a condição trazida pelas crianças surdas. Uma orientação sistemática a respeito das línguas de sinais e da riqueza das culturas surdas pode levar à aceitação e apoio mais eficaz a essas crianças em suas próprias casas. Principalmente para se opor aos

discursos que, por vezes, alimentam esses familiares da esperança de que suas crianças serão curadas – enfim, normais.

Sabendo como pode ser uma experiência muito difícil, é importante existirem ações e materiais que auxiliem a família a lidar com a complexidade do diálogo e encontro com seus próprios filhos. Por isso, é importante ter algum material que auxilie essas famílias as motivando, principalmente, a interagirem nos primeiros anos da criança surda em casa. Ter a orientação de psicólogos, de professores, porque, por exemplo, uma atividade que apresente descrições ou comando por estímulo musical – tão comum em materiais destinados às faixas etárias menores – não é o mais adequado. Um exemplo de prática não refletida que pode ter como resultado a frustração dos pais quanto ao desenvolvimento das crianças surdas. É preciso usar outros tipos de atividades, interessantes, simples, tal como cada volume dos referenciais irá dispor muitos exemplos.

Tanto quanto falar do que não se deve fazer com as crianças surdas, imitando procedimentos sonoros utilizados com crianças ouvintes, é essencial pensar na vivência do bebê surdo em casa. O que pode ser feito? Dá para trabalhar com leitura? Como a iluminação deve ser? Como avisar alguma coisa? Precisa tentar usar alguns gestos básicos. Não pode deixar de ter interação. Precisa ter algum tipo de estímulo que os pais, naquele momento, vão se esforçar para propiciar à criança. E construir o vínculo afetivo, porque a maioria dos pais ouvintes que têm filhos surdos acabam excluindo a criança do cotidiano da família. Isso não pode acontecer. A criança precisa ser acolhida e tem formas para se trabalhar isso.

4.2 Caráter prático e criativo do planejamento linguístico

Nesse tópico de nossa análise, consideramos destacar os valores e concepções afirmativos sobre as línguas de sinais e as pessoas surdas, na base do planejamento linguístico prático e criativo. Para isso, elencamos os seguintes pontos: i) ambiência surda e cotidiano escolar;

ii) acessibilidade como algo a ser promovido além dos TILS; iv) visão docente anticapacitista; iv) as questões que envolvem textualidades plurilíngues e multimodais; v) o lugar dos valores culturais surdos na estruturação das práticas escolares.

4.2.1 Ambiência surda e cotidiano escolar

O conceito de ambiência Surda pode ser compreendido pela leitura de inúmeros estudos sobre o conceito de Espaço Surdo (*Deaf Space*). Por sua vez, a ambiência escolar surda se refere à aplicação dessa compreensão no contexto, valores e objetivos do contexto escolar. É bom pensarmos como os espaços escolares são construídos para o momento de aquisição da língua para as crianças e para esse aprendizado que vai aumentando gradativamente ao longo dos anos. Por isso, é importante que sempre haja interação em Libras, momentos de conversação, de questionamento às crianças para verificar se elas entenderam.

Essa interação constante é fundamental para a inserção dos estudantes surdos em ambientes educacionais, porque se opõe significativamente à experiência de isolamento e provação de linguagem que a maioria das pessoas surdas relata viver na maior parte dos espaços onde vive. Por exemplo, quando o aluno surdo está em casa com a sua família ouvinte que conversa em Português, ele se sente sozinho e isolado. Sem dúvidas, as famílias, como dissemos precisam ser orientadas a rever isso. Mas quando as pessoas surdas vão para a escola, é preciso estimular essa interação, perguntar o que aconteceu fora da escola, por exemplo, se choveu e houve uma enchente. É importante conversar sobre isso.

Debater acontecimentos locais ou globais tem um valor singular e de extrema relevância para uma ação escolar que não se restrinja ao que foi topicalizado no currículo. Isso já é uma compreensão pedagógica geral. Contudo, no caso de escolas/classes de surdos, será recorrente o relato de que os alunos chegam nas segundas-

feiras de manhã fazendo muitas perguntas sobre algo que aconteceu. Por exemplo, um acidente de carro ou um incêndio no supermercado, porque eles viam os noticiários na televisão, mas não entendiam o que estava acontecendo. Então, os professores bilíngues passam um tempo significativo explorando essas informações na aula, podendo, inclusive, incorporá-las em sua aula.

Sabemos que existem poucas escolas de surdos no Brasil. Foram criadas algumas classes bilíngues, ou polos bilíngues, ou outra nomenclatura utilizada. E como essas turmas são organizadas? Quando, por exemplo, se tem muitos alunos surdos no segundo ano do Ensino Fundamental 1, esses alunos são agrupados em uma turma. E cria-se, então, esse ambiente para se trabalhar a Libras como primeira língua e o Português como segunda língua, simultaneamente. É uma possibilidade diante da realidade de alguns municípios mais distantes do centro, em que é viável a criação de polos bilíngues. Ou, quando há muitos surdos, é possível a criação de uma escola e a oferta de várias turmas. Isso tudo depende da realidade local de cada estado e município.

A proposta curricular pode auxiliar nas adaptações necessárias a cada realidade. A terceira opção possível são as classes inclusivas ou mistas. Retomando, a primeira opção é a escola bilingue, a segunda opção classe bilingue e a terceira opção são as classes mistas, sendo que a comunidade surda tem preferência pelas opções 1 e 2. A terceira opção é viável quando não tem um local específico ou há pouquíssimos surdos na região, ou quando há pouquíssimos surdos em uma região. A terceira opção é viável quando não tem um local específico ou há pouquíssimos surdos na região. Nesse caso, é preciso criar uma sala inclusiva, porque esses alunos não podem ficar à margem da educação.

E como funciona a classe inclusiva? É necessária a presença do professor surdo para criar um vínculo com o aluno surdo, atuando como um modelo linguístico, comunicacional, na construção dos conhecimentos, compartilhando experiências, além de trabalhar o ensino de Libras como primeira língua. Esse ensino não é de

responsabilidade do intérprete de Libras. O documento que propõe o funcionamento da educação mediada apenas por intérpretes é de 2008. No entanto, desde a sua publicação, as pesquisas ainda evidenciam que os surdos continuam fracassando na escola. E por que isso acontece? Porque somente o intérprete de Libras tem uma relação com o aluno surdo na sala de aula. Nesse contexto, colegas e professores ouvintes não sabem Libras e o aluno se sente sozinho, pois a única pessoa com quem ele pode conversar é o intérprete.

Por esse motivo, é importante a presença do professor surdo como modelo linguístico e do intérprete de Libras para que esse aluno se comunique com seus colegas e professores. Esse é o caminho que se precisa pensar. Mas é necessário que exista uma disciplina de Libras como primeira língua, porque é um direito do aluno ter a aquisição da língua no ambiente escolar, no modelo inclusivo.

4.2.2 Acessibilidade além dos TILS

É claro que o Brasil já avançou bastante no aspecto da acessibilidade, seja nas escolas ou em outros espaços, e essa é uma política muito importante. Contudo, as políticas de acessibilidade não podem ser reduzidas à de interpretação em línguas de sinais. Ainda que a presença de intérpretes em qualquer lugar seja um dos fatores de maior eficiência na interação das pessoas surdas com diversos serviços, a mobilidade social e intelectual dos surdos não pode estar condicionada à mediação interpretada. Nós queremos que a língua de sinais seja respeitada, mas isso não ocorrerá apenas pelo recurso humano do intérprete de Libras. Além de mais materiais, provas e outros recursos disponíveis em Libras, desejamos que mais e mais pessoas saibam falar em Libras nos mais diversos contextos. Nesse sentido, a questão da acessibilidade precisa ser pensada para além da inserção de tradutores e/ou intérpretes de Libras nas escolas.

4.2.3 Visão docente anticapacitista

É importante dizer que o professor não pode enxergar o aluno surdo como uma pessoa com deficiência, porque ele se sente discriminado quando isso ocorre. Quando o professor olha e enxerga só a deficiência, o surdo sente o desprezo. O professor não pode dizer que o aluno surdo é um surdo, porque ele não é um surdo, ele é um surdo. Quando o professor olha e enxerga só a deficiência, o surdo sente o desprezo. Por isso, os professores ouvintes precisam olhar o surdo como uma pessoa diferente, que é capaz de construir o seu próprio caminho. Assim, é possível desenvolver um trabalho de parceria.

A aceitação dos surdos como surdos gera o orgulho de ser surdo e a baixa autoestima, sentimento de que é incapaz, é uma pessoa doente, tem muitas limitações, deve ser trabalhada. Não teremos muito espaço para desenvolver esse tópico nesse estudo, mas compreendemos que o mesmo fundamentalismo identitarista que opera nas generalidades do capacitismo, opera também na má interpretação da surdidade como chave argumentativa da primeira onda dos Estudos Surdos. Ecos de valores tardios do caritarismo de fundo religioso que fundamentou e gerenciou tanto nossas instituições de ensino, assim como dialogou e ainda influi sobre a formação de inúmeros coletivos surdos – tal como na captação e formação de ouvintes para atuarem missiologicamente e/ou profissionalmente com surdos.

Por ora, cabe destacar que as formas de operar do capacitismo sobre os corpos surdos tem características específicas. E que a esse fenômeno é dado o nome de audismo (estruturalmente) e ouvintismo (interindividualmente). O maniqueísmo identitarista normal-diferente na condição do jogo simbólico saudável-doente ainda dificulta que vejamos o que são condições fisiológicas demandadas pelas pessoas surdas na escola e como essas questões podem ser respondidas por saberes e tecnologias que os próprios coletivos surdos desenvolveram ao longo da história. Não que esses coletivos estejam fora do radar das críticas inerentes a cada novo tempo, mas porque aquilo que se

questiona é sobre quem pode ou não participar dessas construções. Um debate que precisa ser posicionado como um tópico em direitos humanos visto que se refere à participação democrática na construção tanto do espaço público quanto do privado.

4.2.4 Textualidade plurilíngue e multimodal

Os referencias propõem alguns eixos para que as unidades temáticas do currículo de Libras como L1 sejam executadas. Esses eixos devem ser observados como pontos articulados no planejamento do professor de Libras. Ainda que uma atividade de aula seja desenvolvida com foco em um eixo específico, diversos eixos se articulam na prática real de sala de aula. Desse modo, esses eixos, como unidades temáticas, têm o objetivo de lançar uma ampla base de temas considerados centrais para o ensino de Libras. E são importantes para compreender como se articulam com as competências mobilizadas pelos estudantes, as modalidades de língua envolvidas nos processos, as habilidades centrais que estão sendo preparadas, os suportes de registro e diálogo e a relação linguístico-comunicativa exigida no tratamento da Libras em cada eixo.

Com a análise dos eixos, é possível indicar como os elementos do currículo se articulam no planejamento de aula dos professores de Libras – tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio – o que pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1 - Competências, habilidades, modalidades e suportes da língua divididos pelos eixos

EIXO	COMPETÊNCIAS	MODALIDADE	HABILIDADES	SUPORTES EM DESTAQUE	RELAÇÃO COM A LIBRAS
EIXO 1	Compreensão	Texto	Ler textos em Libras	Escrita de sinais (SW)	Textual

				Vídeo-registro	
EIXO 2	Produção	Texto	Escrever textos em Libras	Escrita de sinais (SW)	Textual
				Vídeo-registro	
EIXO 3	Compreensão e produção	Fala sinalizada	Entender falas sinalizadas na interação em Libras	Sinalização face a face	Dialógica
				Vídeos de sinalização espontânea	
			Falar na interação em Libras	Sinalização face a face	Dialógica
EIXO 4	Compreensão e produção	Textos e falas sinalizadas	Analisar e classificar estruturas da Libras em registros	Escrita de sinais (SW)	Metatextual
				Vídeo-registro	
				Vídeos de sinalização espontânea	
				Sinalização face a face	
EIXO 5	Compreensão e produção	Textos e falas sinalizadas	Analisar e posicionar-se criticamente diante de discursos em textos, falas e interações sinalizadas	Escrita de sinais (SW)	Discursiva
				Vídeo-registro	
				Vídeos de sinalização espontânea	
				Sinalização face a face	

Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

Com o uso e produção de videotextos, será possível notar que os alunos, além de ampliarem seu vocabulário, também desenvolverão

mais suas capacidades de raciocínio e argumentação crítica, desenvolvimento de competências que podem ser aprimorar tanto na elaboração de opiniões sobre si e o mundo ao redor; o que inclui os demais conteúdos escolares e os modos de se referir a eles também em língua oral escrita. Processo que o planejamento pedagógico pode ajustar para ir elevando à complexidade a cada ano.

Desse modo, assim como ocorre com o ensino de Língua Portuguesa, o ensino de Libras como L1 deve prever uma progressão que o torna cada vez mais complexo e sofisticado em vários níveis textuais e discursivos. Lembrando, ainda, da importância de que esses suportes e lógicas de produção e consumo da língua sejam contemplados nos dispositivos de avaliação.

4.2.5 Valores culturais surdos

A concepção de que existem valores comuns compartilhados e transmitidos no interior das comunidades surdas sinalizantes tem sido estudada por inúmeras abordagens ao longo do desenvolvimento dos Estudos Surdos (Ladd, 2003; Lane; Pillard; Hedberg, 2011; Marques, 2008; Murray, 2007; Perlin, 1998, 2003). A ideia de que esse conjunto de valores poderia configurar uma **matriz ontológica surda** tem sido investigada no Brasil a partir do reconhecimento e mapeamento dos trabalhos desenvolvidos por artistas, filósofos e cientistas surdos de nosso país (Linhares, 2019). Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, alguns princípios que elegemos como fundamentais para nos orientarmos em uma construção curricular comprometida com a comunidade surda pelo que busca sistematizar o fazer pedagógico pensando os saberes surdos emergentes dessas matrizes de experiência e reflexão surda.

Nesse sentido, os referenciais propõem uma lista de princípios e fundamentos que orientam filosoficamente a Educação de Surdos, apresentando tópicos sobre as potências da autodeterminação das pessoas surdas e seus coletivos como exercício de cidadania e os

deveres do Estado, percorrendo questões sobre a participação ativa de agentes surdos em todos os níveis e modalidades de estruturação e implementação da Educação Bilíngue de Surdos.

Quadro 5 - Princípios gerais da Educação Escolar Bilíngue de Surdos

1.	Autodeterminação das pessoas surdas e seus coletivos como exercício de cidadania e os deveres do Estado;
2.	Participação ativa de agentes surdos em todos os níveis e modalidades de estruturação e implementação da Educação Bilíngue de Surdos;
3.	Reconhecimento da privação, do atraso e/ou da restrição da aquisição de Libras como índice no processo da Educação Bilíngue de Surdos;
4.	Desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante surdo;
5.	Assimilação das culturas surdas e das línguas de sinais no funcionamento institucional e pedagógico;
6.	Ambiente bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) acolhedor e inclusivo;
7.	Educação bilíngue como garantia do direito de todo cidadão surdo a um Sistema Educacional de Ensino;
8.	Aprendizagem bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) ao longo da vida da pessoa surda brasileira;
9.	Educação Bilíngue na Educação de Surdos por instrução em Língua Brasileira de Sinais;
10.	Acessibilidade plena aos estudantes surdos em sistemas bilíngues de educação (Libras/Língua Portuguesa), seja onde estejam matriculados;
11.	Participação dos familiares de estudantes surdos no processo escolar bilíngue (Libras/Língua Portuguesa);
12.	Especificidade e adequabilidade de objetivos e metas em relação aos parâmetros gerais estipulados para cada nível de escolaridade;
13.	Garantia de políticas linguísticas em casos de interseccionalidades surdas e ofertas combinadas de modalidades educacionais (deficientes, surdocegos, jovens e adultos, rurais, indígenas, quilombolas, hospitalizados e/ou em situação de privação de liberdade);
14.	Todos são responsáveis pela circulação de saberes em Libras.

Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

São, no contexto desse projeto de orientação curricular, sistematizamos os seguintes princípios fundamentais para Educação Bilíngue de Surdos pensados em matrizes surdas. Tópicos que orientam a construção deste projeto, assim como lançam bases para que outros projetos planejem e efetivem seus projetos locais de Educação Bilíngue de Surdos no sistema escolar brasileiro.

5. Considerações finais

“A educação que nós surdos queremos” é o título de um importante documento coletivo produzido por diversos representantes da comunidade surda brasileira, em 1999. Na ocasião, o texto elencou diversas demandas que chegaram a ser realizadas nos anos seguintes. Nossa motivação em parafrasear esse título foi de que uma das atualizações que as políticas surdas nos exigem atualmente é que explicitemos, com mais detalhes, como essa educação se dará – na/pela Libras – e que ela é fruto da articulação e ação das próprias pessoas surdas ao longo da história. Um movimento que precisamos sofisticar enquanto estratégia e filosofia política no enfrentamento do capacitismo e monolinguismo (efeitos coloniais) que nos impedem de avançar na garantia dos direitos humanos dos surdos.

As políticas surdas para sistematização dos processos educativos vividos por pessoas surdas na esfera educacional não vivem seus principais impasses devido ao peso de seu caráter inaugural. Visto, como esperamos ter demonstrado brevemente, que não é de hoje são identificados agentes surdos nesse campo de negociação, assim como também não é recente a formação de coletivos surdos em que as próprias pessoas surdas atualizam suas línguas e modos de viver – resistindo às contradições capacitistas de nossas sociedades. A principal barreira para implementação de novos modos de se fazer EBS em diálogo com as comunidades surdas é, por outro lado, “empacada”

pelas ideias generalistas de deficiência como incapacidade global e das possibilidades de se ser surdo como algo predeterminado.

Nesse sentido, esse trabalho buscou refletir e evidenciar elementos de políticas linguísticas, políticas surdas em relação ao planejamento pedagógico da Libras na EBS. A temática demonstrou ser extensa e abrir inúmeros outros debates cada vez que nos dedicamos a refletir sobre algum ponto. Cremos que, assim como os referenciais, esse texto que aqui concluímos sirva também de caráter informativo e referencial. Ou seja, que o debate que apresentamos na primeira parte não se encerre, mas que provoque aqueles que querem pensar de forma mais complexa e menos maniqueísta a respeito dos impasses em EBS e em outras disputas pela dignidade das pessoas surdas na sociedade.

Esperamos, de igual modo, que nossa apresentação daquilo que estruturamos como projeto de pesquisa e extensão, também orientados por valores políticos de coletivos surdos, sirva àqueles que buscam experiências em estratégias mais éticas de produção de conhecimento com e sobre as pessoas surdas. Por fim, reconhecemos que nossa análise, tendo sido breve e pontual, elencou alguns dentre muitos outros tópicos que não tivemos espaço para debater aqui, mas que estão em nota para serem desenvolvidos em uma oportunidade futura. Desse modo, nós mesmos saímos da produção deste texto impelidos a pensarmos de forma mais aprofundada sobre os temas que nos atravessaram tanto na produção dos Referenciais, quanto nessa nova visita ao processo dois anos depois de sua publicação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiências (2007)**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção de Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC: SEB, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Parábolas, 2009.

CARTER, M. Deaf Identity Centrality: Measurement, Influences, and Outcomes. **An International Journal of Theory and Research**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 146-172, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1023442>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15283488.2015.1023442>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CLEBS. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <https://groups.google.com/g/acessodigital/c/XV09Lok2lJo?pli=1>. Acesso em: 3 mar. 2023.

DAMASCENO, L. **Surdos Pataxó**: inventário das Línguas de Sinais em território Etnoeducacional. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

EDITORA ARARA AZUL. **Coleção Ensinar e Aprender em Libras**: Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2023. (v. 1-5).

GONÇALVES, S. Por um planejamento linguístico local.
Investigações: linguística e estudos literários, Recife, v. 22, n. 2, p. 205-237, 2009.

KUSTERS, A.; DE MEULDER, M.; O'BRIEN, D.
(Eds.). **Innovations in deaf studies**: the role of deaf scholars.
Oxford: Oxford University Press, 2017.

LADD, P. **Understanding Deaf Culture**: in search of Deafhood.
Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LANE, H.; PILLARD, R.; HEDBERG, U. **The People of the Eye**: Deaf Ethnicity and Ancestry. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LINHARES, R. **Traduzir a surditude**: diálogos entre pesquisadores surdos do Brasil e a tradutologia das línguas de sinais. 2019.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214476>. Acesso em: 3 set. 2023.

MARCO, V. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2020.

Marques, R. R. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. 2018. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MELLO, A. A caridade de Michelle Bolsonaro e o surdonacionalismo pentecostal como projeto de governo. **Catarinas**, [s. l.], 4 jan. 2019. Disponível em: <https://catarinas.info/a-caridade-de-michelle-bolsonaro-e-o-surdonacionalismo-pentecostal-como-projeto-de-governo/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MELLO, A. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em: 3 set. 2023.

MURRAY, J. **Deaf Gain: raising the stakes of human diversity**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

O'BRIEN, D.; EMERY, S. D. The role of the intellectual in minority group studies: Reflections on Deaf Studies in social and political contexts. **Qualitative Inquiry**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 27-36, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800413508533>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800413508533>. Acesso em: 3 set. 2023.

PADDEN, C. From the cultural to the bicultural: The modern Deaf community. In: PARASNIS (Ed.). **Culture and language diversity and the deaf experience**. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 79-98.

PADDEN, C. The deaf community and the culture of deaf people. *In*: BAKER, C.; BATTISON, R. (Eds.). **Sign language and the deaf community**. Silver Spring: National Association of the Deaf, 1980. p. 98-104.

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 23-41.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 3 set. 2023.

REZENDE, T. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. *In*: BARROS, D.; SILVA, K.; CASSEB-GALVÃO, V. (Orgs.). **O ensino em quatro atos**: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 63-77.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (Org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021a. (v. 1). Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/23>. Acesso em: 1 mar. 2023.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. **Coleção Ensinar e Aprender em Libras**: produção e circulação de saberes editoriais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa). 2021. Projeto de Extensão – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021b.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. **Referenciais curriculares da Libras**: ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua da educação escolar bilíngue de surdos. 2020. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

VIANNA, B. Línguas minoritárias e minorizadas no Brasil: por uma política linguística do falante. **Revista de Antropologia Iberoamericana**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 135-158, 2011. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=495725&key=243be08a2ebedd3372b04fa5b875852e>. Acesso em: 3 mar. 2023.

WFD (THE WORLD FEDERATION OF THE DEAF THE SIGN LANGUAGE LINGUISTICS SOCIETY). Página Inicial. **Site do WFD**, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/signed-joint-statement-world-federation-of-the-deaf-and-sign-language-linguistics-society/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

WRIGLEY, O. **The Politics of Deafness**: Family Handbook on Adult Hearing Loss. Washington: Gallaudet University Press, 1997.

CAPÍTULO 7:

O CURRÍCULO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES

Sandra Patrícia de Faria-Nascimento¹

1. Introdução

Tomada a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1855, como marco para o início da Educação de Surdos no Brasil, é possível dizer que, por longas décadas, bem mais de um século, apesar de vários esforços isolados, a Educação dos Surdos brasileiros rastejou; engatinhou por muito tempo, demorou a ficar em pé e a alcançar a maturidade de hoje em relação aos princípios e às diretrizes a serem seguidos.

Por décadas, sem formação específica, professores tentaram ensinar Português para estudantes surdos a partir do conhecimento adquirido em sua formação, que visava o ensino de Português para quem já o conhecia. Muitos desistiram pelo caminho. Para a maioria deles, foram muitas tentativas frustradas. Entretanto, insatisfeitos com os resultados obtidos em suas práticas, muitos desafiaram os fracassos e travaram batalhas diárias para obter, como prêmio, respostas às

¹Sandra Patrícia de Faria do Nascimento é professora adjunta da Universidade de Brasília. Licenciada em Letras: Português, mestra e doutora em Linguística. Professora aposentada da SEEDF, tem experiência em todas as etapas da Educação Básica, assim como no Ensino Superior (graduação e pós-graduação), em instituições públicas e particulares. Participou de Projetos Federais e de comissões assessoras no INEP. É membro de grupos de pesquisa vinculados à LSB e à LP, ao letramento, à avaliação e à elaboração de materiais didáticos. Coordenou a elaboração da “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021). Coordena o Laboratório de Estudo, Pesquisa e Inovação na Educação Bilíngue de Surdos e Surdocegos – LEPEBS, na UnB, e colabora com o Inventário Nacional da Libras – DF e entorno. Pesquisa estudos linguísticos e ensino de LP e LSB, em perspectiva bilíngue e contrastiva, políticas linguísticas, Lexicologia/Lexicografia e Terminologia/Terminografia com LSB.

dúvidas que incidem, por exemplo, sobre como ensinar sujeitos visuais que têm uma língua de modalidade diferente da das línguas orais.

A partir da identificação das singularidades linguísticas dos surdos, professores corajosos vêm aprofundando-se nas teorias que alicerçam o ensino de línguas e sobre as quais se torna possível identificar *pra que ensinar uma língua, por que ensiná-la, como ensiná-la, o que ensinar, com que língua ensinar, com que recursos e materiais* e, por fim, *que resultados esperar*. Assim, o ensino de Português para surdos vem, pouco a pouco, sedimentando-se.

De uma forma mais explícita, motivados por distintos interesses, muitos professores de surdos tornaram-se pesquisadores e muitos pesquisadores optaram por estudar a Educação de Surdos. Inicialmente, esses pesquisadores aprofundaram-se nos princípios voltados ao ensino de línguas orais para, então, delimitarem os princípios e diretrizes específicos, os quais, validados por pesquisadores surdos, tornaram-se proeminentes no ensino das línguas envolvidas no contexto da Educação de Surdos.

Dia após dia, os avanços das pesquisas em torno da Língua de Sinais Brasileira (LSB ou Libras), da Educação Bilíngue de Surdos, das políticas públicas voltadas aos surdos (em sua diversidade), entre outras, aliadas à militância dos líderes surdos e à participação de surdos na Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos – Dipebs, do Ministério da Educação, têm impactado a Educação de Surdos, em quantidade e qualidade, o que tem empoderado a comunidade acadêmica e a comunidade surda e gerado maior adesão da sociedade.

O aporte teórico iniciado com os Estudos Surdos ampliou-se com o respaldo de teorias de ensino de segunda língua e, mais recentemente, absorveu também estudos sobre as línguas adicionais, as línguas de acolhimento, as línguas de herança. Nesse contexto, a língua de sinais, reconhecida como primeira língua da maioria dos surdos, passa a ser entendida como direito inalienável, marca cultural e identitária dos surdos.

A ausência da língua de sinais na vida dos surdos priva-os de uma língua, o que representa grave risco ao seu desenvolvimento. Por esse motivo, políticas que levam à privação linguística de crianças surdas, impedindo-as de adquirirem uma língua naturalmente, em contato com sinalizantes, equivocam-se de tal forma que geram perdas inimagináveis, incalculáveis e, por vezes, irreversíveis à mente e à vida de suas vítimas.

A estrutura linguística da Língua de Sinais Brasileira tem tido analisada nos mais variados níveis (fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, pragmáticos ou discursivos). Consolida-se a descrição fonológica da língua de sinais a partir dos parâmetros, reiteradamente estratificados em Configurações de Mão, em Movimento e sua Direção, em Locação, em Orientação da Palma, em Expressões Não Manuais (corporais e faciais).

Ao lado das descrições linguísticas, surgem as análises dos classificadores como estruturas preponderantes na LSB. Paralelamente, a opacidade ganha destaque e é admitida, aceita e linguisticamente constituída e assimilada, pois, grande parte das vezes, a motivação icônica visual inicial para a constituição de uma unidade lexical sinalizada se perde.

Todos esses estudos aprofundaram seu escopo especialmente após a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação, *lato e stricto sensu*, com foco em estudos das línguas de sinais, especialmente, da LSB, protagonizados em uma série de universidades brasileiras, seguindo o pioneirismo da Universidade Federal de Santa Catarina, o que ocorreu, mais precisamente, após a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002.

A língua de sinais constituída precisa ampliar seu campo de estudo, pois ainda possui áreas pouco exploradas, as quais demandam estudos contrastivos entre a Língua de Sinais Brasileira e o Português, para atender à demanda da Educação Bilíngue de Surdos. Há muitas pesquisas qualificadas, mas muito ainda se tem a pesquisar. Há vieses de estudos e perspectivas acadêmicas que carecem de pesquisas em

várias frentes ainda não exploradas e nem saturadas, apesar da expansão absoluta, visível e palpável do volume e abrangência da LSB em todo o território nacional.

Assim, a língua de sinais, como a “língua que alcança as mentes dos surdos em primeira mão”, recuperando as palavras de Long (1910, *apud* Sacks, 1989[2010], p. 76), favorece os surdos que tiveram a permissão para sinalizá-la e promove o acesso à faceta visual do Português, ao penetrar e ser absorvida pelos olhos.

O acesso à faceta visual do Português, mediado pela LSB, justifica a importância de se garantir às crianças surdas a aquisição da língua de sinais, especialmente nas escolas. Da mesma forma, o ensino do Português como segunda língua pelos surdos tem sido alvo de estudo, com a eminência de metodologias mais específicas, adequadas e eficazes ao ensino contrastivo do Português escrito e da LSB, assim como pelos estudos voltados à descrição e produção de gramática contrastiva das línguas citadas.

Para atender a essa demanda, os olhares dos pesquisadores ampliaram-se para os estudos dos processos de aquisição da linguagem e para a definição do ambiente linguístico favorável à aquisição plena das línguas envolvidas nesses processos. O avanço das pesquisas ratifica a importância da Educação Bilíngue de Surdos e se consolida fora do ambiente acadêmico, na legislação brasileira e, principalmente, em sala de aula.

Após anos de dedicação de professores e dos vários estudos baseados em vivências e evidências, registrados em pesquisas voltadas ao ensino de línguas e diante das iniciativas que despontam de um extremo a outro do país, é possível afirmar que mudanças vêm ocorrendo, a cada dia de forma mais ágil, rumo à consolidação dos princípios que regem o ensino de Português como segunda língua para surdos.

2. Contextualização legal: marcos temporais e conquistas

A Educação de Surdos no Brasil, ano a ano, avança, ao mesmo tempo em que é vítima de cortes, boicotes e ações ouvintistas que tentam retroagir, retroceder. Marcos temporais, acadêmicos e legais demonstram como décadas têm sido necessárias para que os avanços se efetivem na prática. Nos idos de 1980, com uma defasagem de aproximadamente vinte anos após Stokoe cientificar a língua de sinais americana e ratificar o status linguístico das línguas de sinais (1960 a 1980), a Língua de Sinais Brasileira começa, paulatinamente, a ser aceita na Educação de Surdos no Brasil. Mais de vinte anos se passaram, de 1980 a 2022, até que a Lei nº. 10.436 (Brasil, 2002), conhecida como Lei de Libras, permitisse a difusão da Língua de Sinais Brasileira, Brasil afora, com mais avanços após sua regulamentação pelo Decreto nº. 5.626 (Brasil, 2005). É o início de uma expansão linguística, fruto de uma legítima e constante luta da comunidade surda brasileira.

O Decreto nº. 5.626/2005 oficializa o Português como segunda língua para surdos. No seu escopo, a expressão “Língua Portuguesa como segunda língua” ocorre sete vezes, conforme pontuado nos artigos 11, 13, 14 e 15 reproduzidos, respectivamente, nos quadros 1, 2, 3 e 4, a seguir:

Quadro 1 – Art. 11 do Decreto nº. 5.626/2005

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que viabilize a Educação Bilíngue: Libras - **Língua Portuguesa como segunda língua**;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/**Língua Portuguesa, como segunda língua** para surdos; [...]

Fonte: Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso).

Quadro 2 – Art. 13 do Decreto nº. 5.626/2005

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da **Língua Portuguesa, como segunda língua** para pessoas surdas deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Fonte: Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso).

Quadro 3 – Art. 14 do Decreto nº. 5.626/2005

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a Educação Infantil até a Superior.

§ 1º Para garantir o Atendimento Educacional Especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

[...]

c) o ensino da **Língua Portuguesa, como segunda língua** para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras e também da **Língua Portuguesa, como segunda língua** para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

[...]

c) professor para o ensino de **Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas**; e

[...]

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

Fonte: Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso).

Quadro 4 – Art. 15 do Decreto nº. 5.626/2005

Art. 15. Para complementar o currículo da Base Nacional Comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da **Língua Portuguesa, como segunda língua** para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior.

Fonte: Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso).

Quase dez anos após o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira, o Movimento Nacional em Favor da Educação e da Cultura Surda, deflagrado em 2011, sob a liderança da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, acelerou esse processo.

De um modo mais célere, em mais dez anos, entre 2011 e 2021, o movimento surdo logrou a conquista de três dispositivos legais que efetivamente impactam as políticas públicas, educacionais e linguísticas, desencadeadas pela Lei de Libras. Esses dispositivos marcarão a história da Educação dos Surdos brasileiros.

O primeiro dispositivo refere-se à Lei nº. 13.005 (Brasil, 2014), na qual se insere o Plano Nacional de Educação, vigente entre 2014 e 2024. Nos termos da estratégia 4.7 desta lei, deve-se

[...] garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na **modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua**, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (grifo nosso).

O segundo dispositivo ocorre com a conquista da Lei nº. 13.146 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão, na qual o inciso IV do art. 27, do capítulo IV, do Direito à Educação, reforça a “oferta de Educação Bilíngue, em Libras como primeira língua e na **modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua**, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (grifo nosso).

E, mais recentemente, o terceiro dispositivo legal, a Lei nº. 14.191 (Brasil, 2021), institui a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996) que, no capítulo V-A, art. 60-A, esclarece que:

Entende-se por Educação Bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e **em português escrito, como segunda língua**, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (grifo nosso).

Em síntese, em 2021, a atualização da LDB (Brasil, 1996) pela Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) ratifica e consolida a legislação vigente, sustentada nas leis citadas, Leis nº. 10.436 (Brasil, 2002), nº. 13.005 (Brasil, 2014) e nº. 13.146 (Brasil, 2015).

A incorporação dessas “conquistas surdas” à LDB delimita, especifica e diferencia a Educação dos Surdos brasileiros, não mais apenas sob a perspectiva educacional, mas também sob a perspectiva linguística. Essa atualização da LDB afeta, diretamente e positivamente, as políticas educacionais que incorporam a dimensão linguística ao ensino. São conquistas que precisam ser mantidas nos Planos Nacionais de Educação subsequentes.

Em termos legais, então, a Educação Bilíngue de Surdos está sustentada na LDB, alterada pela Lei nº. 14.191/2021. O sistema educacional brasileiro precisa assegurar os direitos inalienáveis dos surdos, dentre os quais, o direito de adquirir uma língua e de receber uma educação com equidade e, acima de tudo, precisa assegurar o respeito à diversidade e o posicionamento dos estudantes que não optam ou não precisam dessa modalidade de ensino.

Dessa forma, ao deslocar os estudantes surdos da modalidade da Educação Especial, à qual foram tradicionalmente submetidos, para adequadamente acomodá-los em uma modalidade autônoma e específica de ensino, que tem como alvo agregar à perspectiva educacional dos estudantes surdos as demandas linguísticas requeridas por esse público, torna-se atribuição do Estado implantar e

implementar a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos em todo o território nacional.

Reconhecida a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino, constituído o ambiente adequado para a aplicação legal, mormente conduzida em escolas bilíngues de surdos e secundariamente em classes bilíngues de surdos, em termos práticos, o passo seguinte é sistematizar o currículo que servirá de aporte para o planejamento do ensino.

Acerca do currículo da Educação Básica, os Art. 26 e Art. 27 da LDB sustentam a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, nos seguintes termos:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Com base no exposto, o Art. 26 da LDB (Brasil, 1996) permite a inclusão do currículo de Português como segunda língua para os estudantes surdos – PSLS, por meio de parte diversificada no currículo da Base Nacional Comum, em face das características culturais dos educandos e o Art. 15 do Decreto nº. 5.626 (Brasil, 2005) garante que a Base Nacional Comum seja complementada por Português escrito,

ensinado como segunda língua: como atividade, desde a Educação Infantil ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e como disciplina, desde o segundo ciclo do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, o que justifica a importância da “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”.

3. Contextualização teórica: concepções e construtos

Pesquisadores dedicados ao ensino de línguas, entre tantos outros, Grosjean (2008); Marcuschi (2008); Schneuwly e Dolz (2004); Ellis (1994); Kramsch (1993); Habermas (1989). Geraldi (1987, 1993) e Krashen (1982), ao lado de pesquisadores dedicados ao ensino de Português como segunda língua para surdos, entre outros, Fernandes (2006); Pereira (2014); Faria-Nascimento (2005, 2006, 2012); Faria-Nascimento *et al.* (2021), registram estudos basilares às definições teórico-metodológicas e os princípios que regem o ensino de PSLS.

Assim, pesquisas de vários desses autores apontam elementos importantes oriundos de estudos que alicerçam e delimitam o escopo da proposta. Entre os estudos, encontram-se as concepções de linguagem segundo Geraldi (1987) e as atividades de linguagem segundo Geraldi (1993). As competências comunicativas, segundo o Conselho da Europa (2001). Os textos multimodais foram abordados à luz de Kress e Leeuwen (2006) e a diversidade de gêneros textuais toma lugar no ensino, tanto no que diz respeito à leitura, quanto no âmbito da escrita, sob o olhar de Marcuschi (2008).

No âmbito das teorias de aquisição da linguagem, Krashen (1982) trouxe contribuições relevantes. As sequências didáticas foram desenhadas sob o olhar de Schneuwly e Dolz (2004) e as diferentes acepções de currículo foram abordadas segundo Silva (2003).

3.1 Concepções de linguagem

A concepção de linguagem adotada na “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” não contempla a abordagem de apenas uma faceta da linguagem, ainda que o Português seja ensinado em sua forma escrita, que é a parte visual e acessível da língua para os estudantes surdos.

Segundo Geraldi (1987), a *linguagem como expressão do pensamento* está vinculada à visão da gramática tradicional e expressa uma concepção que nos leva a acreditar que as pessoas que não conseguem se expressar, não pensam.

A *linguagem como instrumento de comunicação* está vinculada ao estruturalismo. Expressa uma concepção de linguagem ligada à Teoria da Comunicação, a qual vê a língua como código, capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem (Geraldi, 1987).

A *linguagem como forma (ou processo) de interação* vincula-se à expressão de linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais. Pode-se dizer que a linguagem ocupa o lugar em que os falantes/sinalizantes se tornam sujeitos (Geraldi, 1987).

Cada uma das concepções de linguagem tem sua relevância, mas não podem ser consideradas isoladamente no ensino de PSLs. A linguagem precisa ser abordada em sua forma, conteúdo, usos e meios de interação, a fim de que o ensino seja efetivo.

3.2 Atividades de linguagem

Geraldi (1993) relaciona as atividades de linguagem que o professor tem a seu dispor, entre as quais:

- a. *Atividades linguísticas*, “aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta” (Geraldi, 1993, p. 20);
- b. *Atividades epilinguísticas*, “aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão

que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (Geraldi, 1993, p. 23);

c. *Atividades metalingüísticas*, entendidas como “aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua”; constroem conceitos, classificações etc. (Geraldi, 1993, p. 25).

Em algum momento do ensino, todas as atividades de linguagem devem ser evidenciadas. Contudo, no ensino de PSLS, as atividades epilingüísticas precisam estar em destaque. É por meio do reconhecimento do uso da língua e de suas funções que, mais facilmente, os surdos aprendem, especialmente, porque o ensino focaliza a parte visual da língua, que é a sua forma escrita, em detrimento da parte oral do Português, que não é acessível aos surdos.

3.3 Competências comunicativas

O Conselho da Europa (2001) apresenta muitas competências comunicativas a serem desenvolvidas no ensino de uma segunda língua, em especial, no ensino de PSLS. Entre elas, encontram-se a *competência lingüística ou gramatical*: lexical, gramatical, semântica e ortográfica; a *competência textual*: gêneros textuais; a *competência pragmática*: discursiva, funcional, metafórica, argumentativa; a *competência sociolingüística*: marcadores lingüísticos de relações sociais, interacionista e dialógica; a *competência estratégica*: capacidade mental para gerir e implementar as demais competências comunicativas; por fim, a *competência cultural*: intercultural, multicultural, sociocultural.

Essas competências não podem ser trabalhadas de forma estanque e isolada. Cada uma delas cumpre um papel e deve finalizar com a competência comunicativa, que compõe um conjunto de todas as demais competências, sendo ela desenvolvida em contexto de uso, com o fim comunicativo.

3.4 Teoria(s) de aquisição da linguagem

Cada um dos pesquisadores citados traz reflexões importantes ao ensino de Português para Surdos. Neste estudo, o holofote recai sobre a Teoria de Aquisição de Segunda Língua de Krashen (1982, 1987, 1988). Trata-se de uma proposta que evidencia cinco princípios a serem considerados no ensino de uma língua:

- (i) a *aquisição* como processo inconsciente vs. *aprendizagem* como instrução formal;
- (ii) o *input linguístico* como oferta de um insumo linguístico no nível $i+1$, i.e., os textos apresentados precisam estar em um nível um pouco mais difícil do que o nível de conhecimento linguístico dos estudantes;
- (iii) a *ordem natural*, que orienta o que se aprende primeiro e o que se aprende depois; o que deve ser ensinado aos estudantes surdos e em que ordem? Essa reflexão desafia o professor, quando vai preparar suas aulas de Português. Qual o currículo adotar e em que ordem trabalhar?
- (iv) o *monitoramento* como atenção, autocontrole, autocorreção para seguir as regras gramaticais dessa língua que não é a sua língua primeira;
- (v) o *filtro afetivo*, que demonstra a relação afetiva do estudante com a língua e que tem como consequência sua motivação para o aprendizado. Quanto mais afeto se tem com a língua (filtro afetivo baixo), melhor e mais rápido se aprende, assim como o inverso, no caso de rejeição à língua (filtro afetivo alto) (Krashen, 1988, p. 14).

Essa teoria, ainda que tenha sido muito criticada, orienta, de forma pontual, aspectos relevantes ao ensino de uma segunda língua e alguns desses pontos podem nortear positivamente o ensino de Português como segunda língua para os estudantes surdos. A proposta do autor, ainda que não seja um modelo, norteia escolhas que podem pautar a construção do currículo para o ensino de Português para os estudantes surdos.

Língua de sinais se adquire, enquanto o Português se aprende de forma sistematizada. Por isso, o ensino de Português precisa ser

planejado, sob as bases de um currículo. A experiência mostra que não se ensina segunda língua para surdos a partir de sílabas; em contrapartida, as siglas são tópicos iniciais no ensino de Português escrito para estudantes surdos.

Por anos, submetidos a métodos inadequados de ensino de Português, o filtro afetivo dos estudantes surdos é, não raras vezes, bastante elevado. Esse é um conceito a ser revisto, uma construção a ser reerguida, de forma que os estudantes surdos reduzam o filtro com a adoção, pelos professores, de abordagens, métodos e técnicas de ensino adequados e com o reconhecimento da importância de terem acesso ao Português escrito, de forma a terem mais autonomia na leitura de um mundo constituído por letras em toda parte.

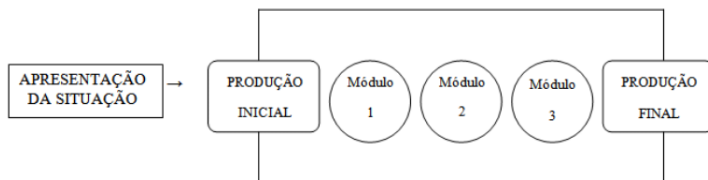
Por fim, destaca-se que, no aprendizado de PSLS, os estudantes tendem a embutir o léxico do Português à estrutura da Língua de Sinais Brasileira, produzindo uma estrutura de “interlíngua”, uma estrutura que mescla, em maior ou menor grau, o léxico da língua que está aprendendo (o Português) à estrutura da primeira língua adquirida (a Língua de Sinais Brasileira).

No ensino de PSLS, o professor deve levar o estudante a incorporar, além do léxico, a estrutura do Português, aproximando o texto, cada vez mais, da estrutura da língua alvo. O trabalho com sequências didáticas pode contribuir com esse processo.

3.5 Sequências didáticas

As sequências didáticas são extremamente relevantes ao ensino de segunda língua para surdos. Toma-se como base a sequência didática inicialmente proposta por Dolz e Schneuwly (2004), organizada em etapas: (i) apresentação da situação, (ii) produção inicial, (iii) módulo I, (iv) módulo II, (v) módulo III, (vi) produção final, com as devidas adaptações, conforme a figura 1.

Figura 1 – Sequência Didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 98).

É importante adequar a sequência didática ao ensino de PSLs. Nesse cenário, além do que já foi pesquisado teoricamente, cabe estudar o que vem a ser o currículo, com suas nuances, pois o currículo representa um passo adiante após a consolidação dos princípios que regem o ensino, engajado em uma das facetas da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, que é o ensino de Português para surdos.

3.6 Textos multimodais e gêneros textuais

Outro escopo teórico a ser destacado refere-se aos textos a serem oferecidos aos estudantes. Para maior acessibilidade aos estudantes, o ensino deve se dar a partir de textos autênticos, em gêneros textuais distintos e com textos multimodais visuais variados (Kress; Leeuwen, 2006). Nesse sentido, o trabalho com textos multimodais visuais e com gêneros textuais diversificados, no nível de compreensão dos estudantes, com temas de maior interesse, é, ao mesmo tempo, precípuo e profícuo.

Entre os gêneros textuais (Marcuschi, 2008; entre outros), destacam-se alguns dos que são trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental, a saber: bilhete, carta, contos, lenda, fábula, e-mail, manchete, notícia, histórias em quadrinhos, biografia, autobiografia, boleto (de água, luz, telefone etc.), cartaz, lista de compra, propaganda,

poema, cardápio, manual de instrução, regra de trânsito, tirinha, piada etc.

No quadro1, é possível verificar a relação entre tipos textuais e gêneros textuais. Em cada gênero textual, predomina um ou outro tipo textual, de forma que os tipos textuais representam os modos como os textos são escritos, enquanto os gêneros textuais são modelos de textos, estruturas que se organizam de uma forma determinada para veicular uma mensagem ou informação.

Quadro 5 – Tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS		GÊNEROS TEXTUAIS
Narrativo		crônica, romance, conto, fábula etc.
Descritivo		diário, cardápio, anúncios etc.
Dissertativo	expositivo	notícia, artigo, reportagem etc.
	argumentativo	tese, abaixo assinado, artigo de opinião etc.
Explicativo	injuntivo	receita, bula, manual etc.
	prescritivo	edital, lei, decreto, regulamento, resolução etc.

Fonte: Adaptado da internet².

No contexto de ensino de PLS, os textos escolhidos devem ser autênticos, considerando-se a realidade e o interesse dos estudantes, e multimodais, em diferentes gêneros textuais. Textos multimodais devem ser considerados tanto para a prática de linguagem- leitura visual, quanto para a prática de linguagem- expressão escrita, por meio de palavras, quadros, gráficos, infográficos, linha do tempo, narrativas, fluxogramas, organogramas, ilustrações, fotos, desenhos etc.

3.7 Princípios que regem o ensino de PLS

²Disponível em:
<https://pt-static.z-dn.net/files/d94/d7b96e8babb4f49160dd676d8b38eeec.jpg>. Acesso em: 10 maio 2023.

Entre os princípios da “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021), está o fato de a proposta curricular ser desenvolvida sob as perspectivas *bílingue, visual, funcional, contextualizada, intercultural, dialógica, multissemiótica, contrastiva*, sob os seguintes parâmetros:

- a. ao ser *bílingue*, envolve o ensino de Português escrito mediado pela Língua de Sinais Brasileira;
- b. ao ser *visual*, respeita a visualidade informativa dos surdos;
- c. ao ser *funcional*, o ensino da língua ocorre pelo seu uso, por meio de práticas de leitura e de escrita;
- d. ao ser *contextualizada*, parte da realidade do estudante e de textos vivenciados;
- e. ao ser *intercultural*, abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro;
- f. ao ser *dialógica*, abrange a interação dos estudantes, em Língua de Sinais Brasileira e em Português escrito;
- g. ao ser *multissemiótica*, dissemina diversas representações de imagens e estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e informações visuais; por fim,
- h. ao ser *contrastiva*, apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Língua de Sinais Brasileira e o Português (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 64).

3.8 Língua(s) de ensino

A Lei n°. 10.436 (Brasil, 2002) reconheceu a Língua de Sinais Brasileira (Libras ou LSB) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Portanto, é preciso definir o papel da Língua de Sinais Brasileira no ensino de PSLS.

O ensino de PSLS deve ocorrer diretamente em Língua de Sinais Brasileira, sem mediação, pois essa língua é a língua por meio da qual o ensino se efetiva, é a língua de ensino de qualquer componente curricular ministrado a estudantes surdos.

Na Educação Bilíngue de Surdos, o ensino de Língua de Sinais Brasileira, o ensino de Português escrito com metodologia de ensino de segunda língua, o ensino das demais disciplinas e componentes curriculares, não se dá por via oralizada, não se aplica o bimodalismo, mas apenas a Língua de Sinais Brasileira.

A Língua de Sinais Brasileira, como língua de modalidade corpóreo visual, deve ser ofertada como língua de ensino, instrução, comunicação e interação, enquanto o Português escrito, como língua de modalidade oral-auditiva, deve ser ofertado como língua de instrução.

Diferentemente de alguns autores, Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 38) distinguem interação de comunicação e instrução de ensino e, por isso, definem *língua de instrução* como “a língua apresentada para os estudantes no material instrucional, em formato impresso ou digital, em videolibras, escrita de sinais ou em Português escrito”; *língua de ensino* como “a língua com a qual o professor ensina, escolariza, transmite o conhecimento linguístico e de mundo aos estudantes”; *língua de comunicação* como “a língua com a qual, no ambiente escolar, o estudante, o professor e os demais profissionais da comunidade escolar transmitem uma mensagem e eventualmente recebem uma resposta; relaciona-se à linguagem como instrumento, como código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor”; por fim, *língua de interação* como “a língua com a qual o estudante estabelece contato com os outros, interage, dialoga, se expressa; é a língua constituidora da relação entre os sujeitos que convivem entre si”.

A Educação Bilíngue de Surdos enfatiza o ensino visual das línguas envolvidas e tem como características fundamentais: (i) o ensino EM língua de sinais mediado pela língua de sinais, como língua de instrução, ensino, comunicação e interação, e pelo Português escrito, mediado PELA língua de sinais, como língua de *instrução* presente nos materiais didáticos, textos impressos e suportes visuais; (ii) o ensino DE duas línguas: língua de sinais (Libras ou LSB) – representação articulada e escrita e Português – representação escrita.

No ensino de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua, manifesta-se a aquisição natural. O professor ensina com metodologia de ensino de L1 e, em consequência, o aluno adquire a Língua de Sinais Brasileira.

No ensino de Português como segunda língua, manifesta-se o aprendizado da língua de forma sistematizada. O professor ensina com metodologia de ensino de L2 e, em consequência, o aluno(deve) aprende(r) o Português escrito.

O ensino de PSLS se divide entre as práticas de linguagem que envolvem dois eixos principais: a leitura (visual) e a escrita (pré-escrita, expressão escrita e reescrita). Esses eixos propiciam o desenvolvimento das habilidades específicas desenvolvidas no ensino de PSLS: ler e escrever, com efeito decorrente das especificidades da modalidade, que leva a uma terceira habilidade: traduzir.

E para garantir aos estudantes surdos a consciência do som das palavras, ao menos uma vez, como curiosidade, é viável mostrar o funcionamento do som, mas essa mostra é tátil, é para consciência, não é para reprodução do som. Reproduzir o som para os surdos não é papel da escola. A escola precisa ser visualmente acessível para os surdos e, para os surdocegos, será sempre tátil, conforme a necessidade de cada um.

3.9 Acepções de currículo

Originalmente, o termo “currículo” é entendido como *folhas, corridas, cursos, desvios, jornada, trajetória, sequência*. Grosso modo, porém, o termo tem, pelo menos, três acepções. Na primeira acepção, o currículo é entendido como “documento com os dados pessoais, a formação escolar ou acadêmica, a experiência profissional ou os trabalhos prestados por quem pretende se candidatar...” (Dicio, 2023).

Na segunda acepção, o currículo é entendido como “reunião das disciplinas de um curso: currículo de Letras” (Dicio, 2023). E, na terceira acepção, o currículo se apresenta como referenciais que partem

da Base Nacional Comum Curricular, com os conhecimentos essenciais que todos os alunos devem aprender em determinado componente curricular ou disciplina.

Diversas são as interpretações dadas ao currículo no âmbito do ensino. Uma revisão conceitual auxilia a delimitação do escopo do currículo abordado neste estudo, de forma a se entender: o que é, por que falar em currículo, qual a importância, para que serve o currículo, qual deve ser o currículo e como deve ser aplicado.

Em estudos mais recentes, de forma bem sucinta, abstraem-se três teorias básicas do currículo, assim compreendidas: (i) a *concepção tradicional de currículo* enfatiza conceitos relacionados a ensino, aprendizagem, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; (ii) a *concepção crítica do currículo* com destaque para conceitos como ideologia, identidade, poder, saber-poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência; (iii) a *concepção pós-crítica do currículo*, que dá voz à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 2003).

Na *concepção tradicional do currículo* (antes de 1960), o currículo se restringe a uma lista de matérias ou de conteúdos a serem ensinados pelo professor e memorizados/repetidos pelos estudantes, de forma que o foco está na transmissão do pensamento e, nesse caso, o currículo é mecânico, enfatiza o que o estudante será capaz de fazer como consequência do que aprendeu. Em outras palavras, a partir da concepção de educação como moldagem, a escola forma para o mercado de trabalho e legitima o *modus operandi* e os preconceitos estabelecidos pela sociedade (Silva, 2003).

Nesse entorno, encontra-se Tayler (1949), para quem o currículo abrange objetivos e experiências de aprendizagem e avaliação e, portanto, precisa responder: Que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar? Como selecionar experiências de

aprendizagem úteis à realização dos objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz?

A Unesco (1998) avança em relação a essa concepção mais tradicional de currículo, entendendo-o como experiências, atividades, materiais, métodos de ensino, entre outros, empregados pelo professor para alcançar objetivos educacionais.

A *concepção crítica do currículo* (a partir de 1960) compreende o currículo atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes e, portanto, além de um conjunto ordenado de matérias, o currículo é o canal para conter uma estrutura libertadora e crítica, em favor das massas populares, com práticas curriculares vistas como espaço de defesa das lutas culturais e sociais (Silva, 2003).

Por fim, a *concepção pós-crítica do currículo* (a partir de 1970) parte dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Essa concepção ultrapassa o debate em torno das classes sociais; foca nos sujeitos e suas respectivas diferenças, constituídas a partir de suas especificidades étnicas, culturais, raciais, de gênero, de forma a combater a opressão a grupos sociais minorizados e lutar pela inclusão social. O currículo assume que não existe um conhecimento único e verdadeiro, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Este estudo aborda o currículo numa concepção pós-crítica. Além disso, ancora-se na Base Nacional Comum Curricular, sem perder de vista que se relaciona a trajetória e sequência.

3.10 O QECR (quadro europeu comum de referência) e o QREPS (quadro de referência para o ensino de Português para surdos)

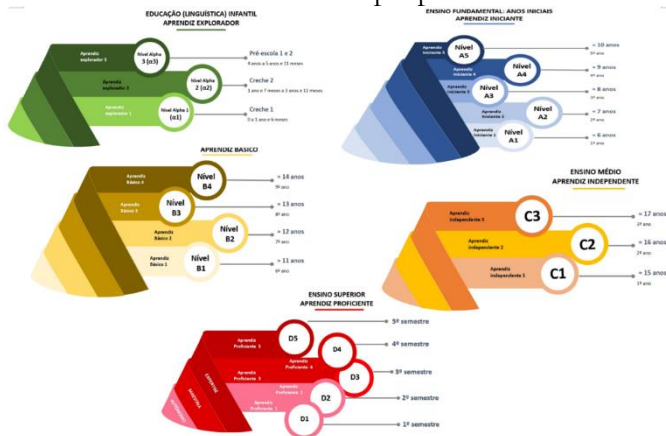
Após a delimitação teórica da proposta, uma das importantes decisões tomadas foi a criação do quadro que seria tomado como referência em todos os cadernos. Assim, surgiu o Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos – QREPS.

Tomado como referência o Quadro Europeu Comum de Referência – **QECR**, a “Proposta Curricular para o Ensino de PSLS na Educação Básica e no Ensino Superior” propôs o Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos – **QREPS**, de forma a adequar ao sistema educacional brasileiro os níveis de proficiência dos aprendizes, marcados pelo *nível de entrada e pelo nível de saída*.

O Quadro de Referência para o Ensino de Português para Surdos – QREPS apresenta, tanto nas práticas de linguagem – leitura visual, quanto nas práticas de linguagem – expressão escrita: (i) competências gerais, (ii) habilidades, (iii) objetos de conhecimento, (iv) gêneros textuais e (v) unidades temáticas.

Para o QREPS, a construção da proposta organizou-se nos seguintes níveis: *aprendiz explorador*: níveis Alpha (α) 1, Alpha (α) 2 e Alpha (α) 3; *aprendiz iniciante*: níveis A1, A2, A3, A4 e A5; *aprendiz básico*: níveis B1, B2, B3 e B4; *aprendiz independente*: níveis C1, C2 e C3; *aprendiz proficiente*: níveis D1, D2, D3, D4, D5, conforme quadros a seguir:

Figura 2 – Estrutura do caderno da proposta referencial curricular



Fonte: Faria-Nascimento *et al.* (2021).

4. Contextualização metodológica: delimitações e escolhas

Sob as bases teóricas apresentadas, estruturou-se uma metodologia de trabalho que conduziu a equipe ao desafio de elaborar a “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, cujo resultado é fruto de escolhas a partir das possibilidades e convergências teórico-metodológicas identificadas pelos pesquisadores envolvidos.

Constituídos os grupos de trabalho, antes de produzir o material, os pesquisadores reuniram textos, estudaram, delimitaram e delineararam o que seria feito, de forma que o resultado refletisse uma proposta harmônica e condizente com o público-alvo. Várias reflexões ocorreram, muitas reuniões virtuais semanais e debates durante a pandemia.

Era preciso construir uma proposta coesa, clara e alinhada em relação a vários questionamentos, propósitos, referenciais, terminologias, entre outros aspectos que refletiam o sistema educacional brasileiro e as necessidades dos estudantes, a partir da experiência dos profissionais e pesquisadores envolvidos e que levariam à concepção da proposta.

Sob a concepção de currículo adotada na conjuntura de convergência entre a Educação e a Linguística, essas duas áreas do conhecimento se interconectam e levam a Educação Bilíngue a estudantes surdos (sinalizantes). Resultado dessa ordem foi a urgente necessidade de sistematização do currículo de Português como segunda língua para surdos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de forma a propiciar a implementação imediata desse currículo no planejamento das aulas de Português para surdos, considerando-se a necessidade de atualização das ações voltadas a políticas específicas de

Educação Bilíngue de Surdos, as quais vêm avançando, especialmente, após a sanção da legislação vigente.

4.1 Constituição dos grupos de trabalho

A demanda de um currículo de PSLS deu-se diante do fato de que não há registros de existência desse currículo até 2021, quinze anos após a sanção do Decreto 5.626/2005, que, legalmente, reconheceu o Português como segunda língua para os estudantes surdos.

Diante dessa necessidade premente, foi criado um grupo de whatsapp com conhecidos professores e pesquisadores de PSLS, de todo o Brasil. Vinte e seis dos membros desse grupo aceitaram o desafio de elaborar a “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”.

Os pesquisadores autores da proposta têm vínculos com uma das dezesseis instituições (federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal) nomeadas a seguir: UnB, SEDE, UFG, UFMS, UFAC, UFPA, UFAM, UFBA, UFU, UFMG, UFLA, INES, UNICAMP, PUC-SP, IFSC, UFSC.

Sob a coordenação geral da professora e pesquisadora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, foram constituídos cinco grupos. Cada grupo foi constituído com base nos interesses de cada pesquisador, considerando-se a necessidade de ter professores pesquisadores com expertise no ensino de PSLS, em todos os grupos. Respectivamente, coordenaram os grupos: Andréa Beatriz Messias Belem Moreira, o Grupo de Trabalho 1 (Educação Infantil); Maria Cristina da Cunha Pereira, o Grupo de Trabalho 2 (anos iniciais do Ensino Fundamental); Ivani Rodrigues Silva, o Grupo de Trabalho 3 (anos finais do Ensino Fundamental); Elidéa Lúcia Almeida

Bernardino, o Grupo de Trabalho 4 (Ensino Médio); por fim, Osilene Cruz, o Grupo de Trabalho 5 (Ensino Superior)³.

A “proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021) foi publicada pelo MEC e disponibilizada para download gratuito, respeitando-se a autoria de cada pesquisador colaborador. A proposta foi organizada em seis cadernos, a saber, o Caderno Introdutório⁴, que apresenta os princípios e diretrizes norteadores da proposta de ensino de PSLs; o Caderno I⁵, que traz a proposta da Educação Infantil; o Caderno II⁶, que contempla a proposta dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o Caderno III⁷, que contempla a proposta curricular dos anos finais do

³Segue relação nominal dos vinte e seis professores e pesquisadores envolvidos na elaboração da proposta: (i) **Grupo de Trabalho 1** – Educação Infantil: MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belem; MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz; MALAQUIAS, Ivone Ramos Martins; COSTA-SILVA, Ingrid da e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; (ii) **Grupo de Trabalho 2** – Educação Básica – anos iniciais: PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VILHALVA, Shirley; LIMA, Patrícia Elisângela Cristiane; ARAÚJO, Nina Rosa Silva de; LIMA, Marisa Dias e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; (iii) **Grupo de Trabalho 3** – Educação Básica: anos finais: SILVA, Ivani Rodrigues; COSTA, Josiane Marques da (UFMG); BASTOS, Elizandra de Lima Silva; BIANCHI, Cristina Aparecida e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; (iv) **Grupo de Trabalho 4** – Ensino Médio: BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida (UFMG); CANTARELLA, Roberta (UnB); CRUZ, Eder Barbosa (UFPA); NEVES, Bruna Crescêncio (IFSC); SOUSA, Aline Nunes de (UFSC) e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; (v) **Grupo de Trabalho 5** – Ensino Superior: CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da, LIMA, Layane Rodrigues de; OLIVEIRA, José Carlos de; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; SOUSA, Alexandre Melo de; NASCIMENTO, Cristiane Batista do; REIS, Tatiane Folchini dos e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de.

⁴ Caderno Introdutório – Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf

⁵ Caderno I – Educação Infantil – Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNOIEducaoInfantilISBN2906.pdf

⁶ Caderno II – Anos Iniciais – Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAISBN2906.pdf

⁷ Caderno III – Anos Finais – Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAISBN2906.pdf

Ensino Fundamental; o Caderno IV⁸, que contempla o Ensino Médio; por fim, o Caderno V⁹, que apresenta uma proposta curricular para o Ensino Superior.

Concluídos os trabalhos, a “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” foi entregue à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – Dipebs, que a encaminhou a uma comissão avaliadora constituída por lideranças surdas vinculadas a instituições nacionais reconhecidas pelo apoio à Educação de Surdos, sendo que, dentre esses profissionais, estavam os professores Adriano de Oliveira GIANOTTO, Neivaldo Augusto ZOVICO, Patrícia Luiza Ferreira Rezende CURIONE e Karin Lilian STROBEL. A proposta também foi analisada pela então Secretaria de Alfabetização – SEALF, pela Secretaria de Educação Básica – Seb e pela Secretaria de Educação Superior – SESU.

A dedicatória da obra, inserida no primeiro volume, enfatiza a importância da proposta para os estudantes e professores:

A todos os surdos que um dia repetiram: “Libras eu sei, mas o Português é difícil...” (Silva, 2005). Falas como essa nos ajud(ar)am a pensar como deve ser um currículo específico para o ensino de “Português como segunda língua para surdos”. Assim, elaboramos esta proposta curricular com muito carinho para alcançar os surdos brasileiros em fase escolar. Que esta obra mova cada professor a um novo pensar, a um novo planejar e a um novo agir, enfim, a boas práticas de ensino (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 32).

A expectativa é de que a proposta curricular seja acolhida pelos professores de PSLS como recurso de apoio ao planejamento e possa

⁸ Caderno IV – Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf

⁹ Caderno V – Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes surdos.

4.2 A estruturação da proposta curricular

A “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” ancora-se nas bases teórico-metodológicas definidas, que orientaram as respostas a questionamentos como os seguintes: Para que ensinar PSLS? Para quem deve ser ofertado o ensino de PSLS? Por que é preciso ter um currículo de PSLS? Qual a concepção de currículo adotada no ensino de PSLS? O que deve ser ensinado com o currículo de PSLS? Que conteúdos devem ser ensinados? Como deve ser o ensino de PSLS?

Nas decisões tomadas, no planejamento a ser realizado, foi preciso levar em consideração o jeito como o professor deve ensinar, o jeito como o aluno se apropria da língua em processo de aprendizado, em outras palavras, o jeito como o aluno se apropria da leitura e da escrita do Português. Cada estudante possui um jeito próprio de aprender uma segunda língua / língua adicional. Adquirida a língua de sinais, os surdos estão aptos ao aprendizado do Português. A estrutura da primeira língua adquirida pelo estudante serve de base para o aprendizado da estrutura da segunda língua e das demais que poderá vir a aprender.

As respostas aos questionamentos apresentados encontram-se imbricadas na proposta disposta nos cadernos de I a V e, de forma mais explícita e específica, nos apontamentos do caderno introdutório.

4.3 Beneficiários do currículo de PSLS

Entre os beneficiários da “Proposta Curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua na Educação Básica e no Ensino Superior” encontram-se os estudantes que se enquadram no

perfil da diversidade surda com suas interseccionalidades, a saber: estudantes surdos, surdos com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades / superdotação, surdocegos, surdos com deficiências associadas, surdos negros, indígenas etc., matriculados na Educação Básica ou no Ensino Superior, em contextos que favoreçam a emergência da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, inclusive, na Educação de Jovens e Adultos Bilíngues.

Em síntese, a proposta curricular se aplica aos estudantes surdos matriculados em escolas bilíngues de surdos; classes bilíngues de surdos e no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, assim como em polos de Educação Bilíngue de estudantes surdos, em escolas comuns.

4.4 Responsabilidades e compromissos do professor

Ao professor, cabe também a responsabilidade de ter uma proposta curricular para conduzir o ensino de PSLS e o compromisso de planejar suas aulas com a dedicação necessária à melhoria da qualidade de ensino aos estudantes surdos. A “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” é um caminho, uma sugestão que pode ser adotada como está; modificada; ajustada a cada realidade; aperfeiçoada... é uma referência que atende às práticas essenciais ao ensino de PSLS, tanto na *prática de linguagem* que visa à leitura visual, quanto na *prática de linguagem* que visa à escrita. É papel do professor:

- a. desenvolver um jeito de ensinar PSLS, respeitando as características e especificidades linguísticas dos estudantes, pois, enquanto o estudante não surdo chega à escola sabendo Português, o estudante surdo, na maioria das vezes, chega à escola sem conhecer o Português; muitas vezes, sem conhecer a Língua de Sinais Brasileira;

- b. entender que a língua do estudante é visual, que precisa ensinar o Português EM língua de sinais, o que não corresponde a ensinar o Português por meio de bimodalismo;
- c. ter consciência do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes surdos e deve, portanto, preparar-se, desenvolvendo um planejamento adequado às suas aulas;
- d. empregar metodologias de ensino de L2, adequadas, que envolvam currículo específico e material didático específico.

Para ilustrar os passos a serem seguidos num planejamento, apresenta-se um fragmento da proposta curricular do 6º ano:

- a) Em **práticas de linguagem - leitura visual**: extrai-se, em *competências gerais*, “compreender textos multissemióticos, a fim de relacionar à sua vivência, como também se apropriar das características textuais e sua finalidade”; em *habilidades*, “indicar o uso dos verbos nos tempos presente e passado no gênero biografia”; em *objetos de conhecimento*, “uso do tempo verbal na biografia”; em *gêneros textuais*, “biografia”; em *unidades temáticas*, “conhecendo as características de textos de diferentes gêneros textuais” (Silva, 2021, p. 26).
- b) Em **práticas de linguagem - expressão escrita**: extrai-se em *competências gerais* “desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação”; em *habilidades*, “escrever uma biografia, registrando os verbos no tempo passado”; em *objetos de conhecimento*, “uso de verbos no passado”; em *gêneros textuais*, “biografia”; por fim, em *unidades temáticas*, a produção de sentido na escrita (Silva, 2021, p. 28).

Considerando-se o *direito de aprender* dos estudantes, a adoção da “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” exige uma atitude urgente e conta com a perspicácia e criatividade do professor.

Para garantir esse direito aos estudantes surdos, os professores de PSLS estão convidados a se prepararem para o ensino: buscando ser cada dia mais fluentes em Língua de Sinais Brasileira, planejando suas

aulas em formato de sequências didáticas, com base na “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua na Educação Básica e no Ensino Superior”, selecionando para o ensino textos visuais, multimodais, autênticos, de diferentes gêneros textuais, a serem trabalhados em sala de aula numa perspectiva interacionista.

5. Considerações finais: perspectivas e desafios

As reflexões que se apresentam neste estudo voltam-se ao ensino de PSLs, sob perspectivas e desafios que se espalham e devem espelhar todo o processo educacional dos estudantes surdos. A incorporação da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB reacende a vigilância pela garantia do ensino de todos os componentes curriculares da Educação Básica e do Ensino Superior, em Língua de Sinais Brasileira, com ênfase ao ensino do Português escrito para os surdos, também ensinado pela língua de sinais.

A Educação Bilíngue de Surdos reivindica um ambiente linguístico propício desde a educação linguística infantil, passando pelas adequações curriculares, com foco no conteúdo e na forma, com vistas ao desenvolvimento da consciência morfológica e da consciência sonora de uma língua oral, no caso, o Português (Costa-Silva, 2022).

Entre os desafios da proposta curricular, está o de alcançar o público que se utilizará dela (professores) para impactar sobre o público que se beneficiará do planejamento dos professores a partir dela (os estudantes surdos e outros).

Para que os estudantes surdos aprendam adequadamente o Português, é necessário que desenvolvam habilidades de leitura e escrita, permeadas de atividades que envolvem a tradução, posto ser esse processo fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Os professores dos estudantes surdos devem investir no planejamento para que ações mais efetivas e eficazes intervenham satisfatoriamente para o êxito da proposta.

Em síntese, o ensino de PSLS é específico e implica uma pedagogia visual, que deve contemplar um currículo visual (e adequado), uma metodologia visual (e adequada), um ensino visual (e adequado), uma língua visual (e adequada), além de métodos, técnicas, estratégias e atividades de ensino visuais (e adequadas), avaliação visual (e adequada). Por fim, materiais didáticos instrucionais visuais e lúdicos, incluídos os glossários, dicionários, livros didáticos entre outros.

Trilhado esse caminho, um trabalho paulatino que já vem conquistando os patamares necessários para a efetivação de políticas públicas, em especial, das políticas educacionais e linguísticas voltadas aos estudantes surdos brasileiros, surdocegos, entre outros, nos moldes pretendidos e demandados pela comunidade surda e, não mais, nos moldes que a “sociedade majoritariamente ouvinte” considera como sendo os melhores.

Mais estudos e novas análises podem agregar valores à proposta. Entretanto, não é possível esperar mais. O ensino da língua de sinais e do Português, na Educação Básica, precisa adequar-se às necessidades dos estudantes. Mudanças precisam acontecer. O que tem sido estudado precisa ser difundido e expandido; o que se tem sistematizado até o momento precisa ser inserido nas pautas políticas educacionais e linguísticas, mais especificamente, nos currículos da Educação Básica.

Na conjuntura de conquistas ainda há muito a se construir, pois, apesar dos avanços, há caminhos a percorrer e árduas tarefas a serem executadas. No que tange às abordagens, métodos e técnicas de ensino do Português como segunda língua, é possível visualizar uma colcha de retalhos bastante “mesclada”, “colorida” e diversificada de ações constituídas pelas experiências dos professores, que, por anos, buscam alternativas que levem a um processo de ensino e de aprendizagem mais efetivo.

Esse processo tem sido construído a partir de experiências e evidências registradas em pesquisas realizadas pelos próprios

professores e por outros que aderem à proposta e ao tema; por formações iniciais e continuadas oferecidas a graduandos e, em especial, a professores de Português para estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades / superdotação ou com deficiências associadas.

A “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” é promissora, não é fechada, porque se o fosse, não seria proposta. É, portanto, uma primeira iniciativa formal e, como os próprios autores se referem a ela, está aberta, ainda em construção, considerando-se que as modificações que se fizerem necessárias refletem a dinâmica do tempo, do conhecimento, das línguas, das realidades, assim como da experiência dos professores que a abraçarem no seu dia a dia. Que os estudantes surdos sejam beneficiados com essa e outras propostas!

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Edições ASA, 2001.

COSTA-SILVA, I. **Português como Segunda Língua para Surdos e os processos derivacionais do Português do Brasil:** desenvolvendo a consciência morfológica. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

DICIO (Dicionário Online de Português). Porto: 7 Graus, 2023.
Disponível em: <https://www.dicio.com.br/currículo/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 16-35.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Wellington Square: Oxford University Press, 1994.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. *In*: MULLER, R. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 252-283.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. En busca de una pedagogía sorda: una experiencia en el contexto de formación de profesores Sordos. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILÍNGUE PARA SORDOS, 8., 2005, Cuba. **Anais [...]**. Cuba: [s. n.], 2005. p. 62-87.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES - 155 ANOS: A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM DEBATE, 17., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: MEC: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2012. p. 36-51.

FARIA-NASCIMENTO, S. P.; MOREIRA, A. B. M. B.; PEREIRA, M. C. C.; SILVA, I. R.; BERNARDINO, E. L. A.; CRUZ, O. M. S. S. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do**

ensino superior: caderno introdutório. 1. ed. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS: SEMESP: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED: SUEDE: DEE, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1987.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New Jersey: Prentice Hall International, 1987.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New Jersey: Prentice-Hall International, 1988.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/'index.html. Acesso em: 19 fev. 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy>. Acesso em: 3 set. 2023.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Schwarcz, 1989; São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, C. Tempo e espaço: pontos de contato em gêneros discursivos na Pedagogia da Alternância. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 1-34, 2021.

TAYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 3. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1949.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Representação da Unesco no Brasil. Brasília, DF: Unesco, 1998. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em:
17 ago. 2022.

CAPÍTULO 8:

PRÁTICAS BILÍNGUES E A VALORIZAÇÃO DO SUJEITO SURDO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Mara Lopes Figueira de Ruzza¹

1. Introdução

O processo de formação cidadã ocorre desde o nascimento e perpassa por todos os momentos da vida, em seus diversos contextos. A humanização engloba, necessariamente, a interação e a convivência com diferentes pessoas ao longo da vida, tendo a escola um papel fundamental nessa expansão de contatos.

Em sua grande maioria, o primeiro núcleo de convivência que a criança é inserida é o grupo de familiares, estabelecendo vínculos com um pequeno número de pessoas que têm características, culturas e valores aproximados. Ao ir para a escola, dá-se a primeira ruptura no padrão de convivência que a criança estava acostumada a se deparar. Acontece o encontro com outros pares que proporcionam novas relações pautadas nas diferenças, ampliando bastante os tipos de características, culturas e valores.

Nesse contexto, os profissionais que atuam na escola têm um papel fundamental na constituição desse grupo social, conduzindo as relações com o entendimento de estar contribuindo para a formação do sujeito e, portanto, nas questões de identidade e de concepções.

Durante todo o percurso que o indivíduo constrói na escola, são aprendidas algumas atitudes que comporão a vida cotidiana de

¹Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Supervisora Escolar na Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

qualquer sujeito social, dentre elas, o diálogo, o planejamento, a reflexão, a análise de contexto e a avaliação.

Quando se trata do sujeito Surdo, há uma questão que precede todas as outras: a Língua. Grande parte dos bebês que nascem Surdos é de família não-Surda (ouvinte), que desconhece todo o contexto da Língua de Sinais, da Cultura e Identidade Surda. Por sua vez, a escola tem uma função bastante relevante na apresentação da possibilidade de inserção da criança Surda no contexto bilíngue, a fim de que sejam desenvolvidas condições mais favoráveis para elaboração do pensamento e formação integral enquanto sujeito.

Espaços bilíngues na Educação de Surdos tendem a trabalhar na perspectiva da formação cidadã, reconhecendo que esse lugar se constitui como educacional, linguístico, político, social e cultural para os alunos e, por consequência, para seus familiares. Para tanto, este artigo visa discutir conceitos que perpassam a constituição de práticas bilíngues e a avaliação como prática escolar e social, trazendo como base a valorização do sujeito Surdo pelo viés do Protagonismo.

Assim, a estrutura foi organizada da seguinte maneira: Introdução, que traz uma abertura do tema que será abordado no artigo, levantando elementos iniciais para discussões a serem desenvolvidas; Capítulo 1 - O ato de avaliar, no qual serão tratadas perspectivas e definições sobre avaliação; Capítulo 2 - O protagonismo Surdo nas práticas de avaliação, em que serão apresentadas as especificidades das ações avaliativas vinculadas às questões do bilinguismo à luz do protagonismo Surdo; Capítulo 3 - Estratégias de avaliação nas práticas bilíngues de Surdos, que tratará de possíveis estratégias de avaliação que reconheçam as diferenças e valorizem os Surdos; considerações finais, nas quais serão feitas ponderações com as reflexões construídas e elaborações sobre os temas e conceitos abordados.

Reconhecendo meu privilégio de pessoa não-Surda, utilizo os espaços concedidos à minha atuação sempre explicitando meus posicionamentos político-acadêmicos, considerando a intelectualidade

orgânica (Gramsci *apud* Semeraro, 2006) como um caminho para valorizar a Comunidade Surda.

2. O ato de avaliar

O sentido inicial da palavra avaliar surge da ideia de dar valia a algo, portanto, atribuir valor. Do senso comum, emerge a ideia de dar nota, classificar, atribuir importância. Assim, o avaliar pode estar relacionado ao que foi planejado, mas também à expectativa de quem está avaliando.

Todo indivíduo utiliza, cotidianamente, o ato de avaliar, de forma consciente ou não, seja para classificar algum produto, serviço ou ambiente, ou ainda para identificar se atingiu as pretensões que tinha ao planejar determinada ação nos diferentes âmbitos de sua vida.

No campo educacional, a discussão da avaliação é mais técnica, pois faz parte do fazer pedagógico de qualquer profissional de educação. Em termos gerais, avaliação é o ato que permite acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar. Envolve muitos aspectos, dentre eles: planejamento, interação, reflexão, estratégias e critérios.

Quando pensamos no âmbito da escola, é importante destacar que a avaliação pode ser realizada sobre diversas áreas e atuações do sujeito, sendo possível avaliar institucionalmente a escola, avaliar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido, avaliar o desempenho dos alunos, dentre outras questões.

A avaliação acompanha a evolução social e histórica, mas também as descobertas teóricas e científicas, de modo que as concepções, entendimentos e práticas avaliativas se transformam tanto quanto a estrutura da sociedade e, portanto, o contexto da escola.

Com o passar dos anos, as visões de avaliação foram se modificando, assim como as concepções de aprendizagem e de ensino. O ato de avaliar acompanhou os métodos de ensino que foram

apresentando abordagens diferenciadas para o tipo de escola, o papel do professor e a forma de se conceber o aluno. Um dos entendimentos possíveis de avaliação vai ao encontro do que defende Perrenoud (1999):

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação (Perrenoud, 1999, p. 9).

A ideia de hierarquizar excelências determina a lógica de declarar os resultados de êxito ou fracasso em relação às exigências da escola e de seus professores ou ainda de conteúdos e programas educacionais pré-estabelecidos. Por muitos anos, a avaliação foi utilizada somente como forma de classificar as aprendizagens de acordo com o domínio das habilidades escolares que os alunos tinham, principalmente com foco nos conteúdos curriculares. Daí vem a prática do uso de provas, notas e média aritmética, que exibem a análise que o profissional fez objetivamente, gerando um resultado concreto.

Conforme os estudos sobre educação foram se ampliando e tratando cada vez mais de questões sociais, foram sendo discutidas as marcas de exclusão e como a avaliação submetia os alunos a estigmas. Termos como “inteligente”, “fraco”, “gênio”, “incapaz” determinavam implicitamente o percurso educacional de muitos desses alunos, tanto no quesito da forma que o professor investia no ensino, quanto na maneira que o próprio aluno recebia os conteúdos da aula.

Mesmo com uma sociedade que pauta suas aprendizagens em índices e vestibulares, o olhar para a avaliação dentro da escola tem se modificado, visando ampliar o significado do ato de avaliar.

“Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffman, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, o olhar avaliativo muda da hierarquização de mérito para o acompanhamento de possibilidades. O entendimento de avaliar se eleva no sentido de utilizar essa ação pedagógica para intensificar o processo de desenvolvimento dos alunos, identificando suas potências e eliminar barreiras que estejam impedindo as aprendizagens se consolidarem. A verificação de erros e fracassos são revertidas em revisão de planejamentos, de práticas de ensino e apresentadas como parte do percurso formativo ao próprio aluno.

Na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Art. 24, Inciso V, alínea “a”, fica determinado que a verificação do rendimento escolar deve observar a “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

É importante observar o destaque feito à predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o que reforça a ideia de que o desenvolvimento global do aluno deve ser considerado mais do que os recortes de seu aprendizado. Quando se indica que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, novamente, é uma forma de se afirmar que o desenvolvimento se dá durante todo o percurso escolar, não devendo a escola observar cenas isoladas em seu progresso. Não cabe determinar o desempenho de um aluno por ter tirado uma nota alta ou baixa, enquanto pode-se avaliar as diferentes habilidades desenvolvidas e conhecimentos adquiridos durante diversos tempos de sua vida escolar.

Existem alguns tipos de avaliação, como a diagnóstica, formativa, somativa e comparativa. Para pensar sobre a prática pedagógica, destaca-se a avaliação diagnóstica, que tem como foco identificar os conhecimentos dos alunos, elencando suas especificidades e necessidades para o seu desenvolvimento.

O objetivo dessa avaliação é proporcionar uma análise qualitativa para adequação dos objetivos de aprendizagem de acordo com as bases construídas pelos estudantes, sendo que o fator mais

relevante da avaliação é conseguir identificar os avanços obtidos ao longo do percurso de aprendizagens, assim como barreiras que estejam dificultando seu progresso.

Algo que é preciso levar em consideração é que a avaliação diagnóstica ocorre considerando o desempenho do aluno dentro de sua turma – ano/série, porém coloca ênfase em seu próprio percurso, comparando suas fases de desenvolvimento. As escolas utilizam a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, a fim de adquirir dados sobre os conhecimentos, perfil e potencialidades do aluno, mas esta pode ser utilizada em qualquer momento do ano, considerando sua capacidade de mapear o aluno de forma integral e contínua.

O ato de avaliar está diretamente ligado ao ato de planejar, o que dá o entendimento de que quando o professor avalia seus alunos, está ao mesmo tempo avaliando sua prática – planejamento, metodologia, instrumentos, objetivos etc.

Desse modo, considerando a importância de planejar e replanejar continuamente, é preciso que a aprendizagem sempre seja analisada em consonância com a “ensinagem”. Para saber se foram obtidos resultados satisfatórios no campo das aprendizagens, é preciso saber quais foram os objetivos elencados no planejamento e, portanto, quais intencionalidades foram depositadas pelos professores nas experiências pedagógicas.

Conforme afirma Libâneo *apud* Luckesi (1997, p. 196), “a avaliação é uma aprendizagem qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Por isso, quando se trata do significado da avaliação, é importante perceber a relação do sujeito que é avaliado com o sujeito que avalia. Uma relação que exige olhares reflexivos para o outro e para sua própria ação, sendo que a avaliação do global-externo é indissociável da avaliação local-subjetiva.

Pensando no contexto educacional, destacam-se o Currículo da escola e o Projeto Político Pedagógico como eixos fundamentais para se pensar na avaliação escolar. Entendendo o Currículo como uma

construção histórica-social que permeia todas as ações e decisões da escola, envolvendo todos os sujeitos de forma direta ou indireta, salienta-se as diversas disputas existentes em torno de suas concepções e execuções. Tais posições são também identificáveis nas escolhas cotidianas que ocorrem no contexto educacional, seja de forma ampla ou dentro da sala de aula, como os discursos pedagógicos, os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas, os instrumentos escolhidos e os critérios avaliativos.

De maneira cotidiana – consciente ou não – a escola delibera medidas e providências que explicitam seus posicionamentos políticos-pedagógicos em relação a inúmeras questões que envolvem aspectos raciais, religiosos, de gênero, culturais, dentre outros.

Assim, é relevante o olhar sobre o Projeto Político Pedagógico como um documento que registra posturas, atos e compromissos da escola em relação a práticas desenvolvidas dentro do ambiente escolar. É autoral porque diz respeito àquele lugar, com aqueles sujeitos e naquele tempo-espaço, de forma que revela concepções, justificativas e encaminhamentos em prol de cumprir a função social, tanto em termos legais quanto éticos.

Nesse sentido, o ato de avaliar compõe um dos processos da escola e, sendo uma ação humana, deve ter como base o direito à igualdade no acesso ao Currículo, em vistas a oferecer formação integral e crítica aos alunos.

3. O protagonismo surdo nas práticas de avaliação

O contexto educacional bilíngue de Surdos impõe especificidades para que seja possível ofertar um ambiente de qualidade para formação do aluno Surdo. Antes de pensar sobre as práticas bilíngues, é preciso definir o que se entende por bilinguismo, considerando as diversas formas de compreensão desse modelo educacional.

O modelo de Educação Bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que tem pais que falam duas línguas diferentes, porque, nesse caso, elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto, no caso de crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (Lacerda, 1998).

O reconhecimento da diferença como potência formativa determina o posicionamento político-pedagógico que será assumido pela escola de Surdos. Se o Currículo envolve as ações e decisões da escola, no contexto educacional bilíngue de Surdos, espera-se que ele seja construído com base na valorização da Cultura Surda, da Língua de Sinais e da Epistemologia Surda.

O Currículo bilíngue construído na perspectiva supracitada torna-se uma ferramenta fundamental na mudança do padrão não-Surdo, rompendo com as estruturas escolares baseadas na língua majoritária auditivo-vocal – Língua Portuguesa oral, no caso do Brasil.

Da mesma forma, o Projeto Político Pedagógico de uma escola de Surdos pressupõe posicionamentos a favor da diferença linguística e cultural do sujeito Surdo, que explicitem planos, metodologias,

materiais e avaliações pautadas na língua de sinais como primeira língua e língua majoritária escrita como segunda.

Pensando na escola como espaço de interação e formação cidadã, destaca-se a citação de Campello e Rezende (2014):

[...] As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no Ensino Médio e Superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário (ONU, 2011 *apud* Campello; Rezende, 2014, p. 14).

Toda ação desenvolvida dentro da escola de Surdos deve se pautar em aspectos do “Ser Surdo”² para transformar o cotidiano em um espaço de vivências linguísticas, culturais e de ampliação de conhecimentos. A aprendizagem está atrelada, no caso do aluno Surdo, à autonomia de seu pensamento, de modo que consiga elaborar reflexões e análises críticas sobre si e sobre o mundo.

O protagonismo Surdo deve ser eixo norteador de toda prática bilíngue, pois ao colocar o aluno Surdo no centro de todo e qualquer processo educacional, efetiva-se a possibilidade de que ele exista como pessoa cultural, linguística e epistemologicamente diferente, com direito à igualdade nos aspectos educacionais, sociais e políticos.

Quando se pensa em protagonismo Surdo, que se define como “o ato do Sujeito Surdo em assumir a autoria de sua biografia, colocando a Cultura, a Língua e a Epistemologia da Comunidade Surda como centralidade de sua existência” (Ruzza, 2020, p. 193), consideramos a necessidade de que a escola tenha como objetivo

²“**Ser Surdo:** Não é, todavia, uma condição médica ‘estática’ como a surdez. Ao invés, representa um processo – a luta por que passa cada criança Surda, família Surda e adulto Surdo para explicarem a si próprios e aos outros a sua existência no mundo. Ao partilharem as suas vidas uns com os outros enquanto comunidade e governando-se por essas explicações, mais do que escrevendo livros sobre elas, as pessoas Surdas envolvem-se numa praxis diária, num diálogo interno e externo continuado. Esse diálogo não só reconhece que a existência como pessoa Surda é um processo de tornar-se e manter-se ‘Surdo’, mas também reflete interpretações diferentes de Surdidade, do que possa significar ser uma pessoa Surda numa comunidade Surda” (Ladd, 2013, p. 3).

favorecer seus tempos e espaços para que o aluno Surdo possa exercer esse papel central em sua história. Para isso, é reconhecida também a importância de que escolas de Surdos tenham profissionais Surdos que sirvam como modelo e possam exercer também o protagonismo em suas vidas.

Assim, compreendemos que a avaliação, como uma das ações pedagógicas realizadas nas práticas bilíngues, deve considerar a participação efetiva e permanente dos Surdos em todo o seu processo, buscando ser eficaz no reconhecimento do desempenho educacional, de forma qualitativa. De acordo com Luckesi (2005):

Na avaliação, nós não precisamos julgar, necessitamos, isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa (Luckesi, 2005, p. 33).

A avaliação diagnóstica, nas práticas bilíngues, tem função de identificar as questões de aprendizagem, mas também de verificar o quanto está sendo oportunizada ao aluno Surdo a experiência bilíngue no sentido de se efetivar o Currículo na perspectiva do protagonismo surdo.

O acolhimento, quando se trata de uma escola de Surdos, diz respeito à constituição de Identidade tratando as diferenças – Língua de Sinais e Cultura Surda – como potencialidades. Trata ainda da aproximação de pares para construção de um coletivo que se reconheça enquanto Povo Surdo e que poderá se entrosar como Comunidade, assim que tomar consciência das lutas comuns a serem pautadas em busca da dignidade de “Ser Surdo”.

Por sua vez, o professor bilíngue é aquele que, além de acolher, deve considerar, obrigatoriamente, a condição linguística e cultural de seu aluno ao pensar no processo de “ensinagem”, visando atingir os objetivos de aprendizagem. Isto é, no ato de planejar, ensinar e avaliar,

precisa potencializar a visibilidade e promover espaços de empoderamento aos alunos Surdos. Na avaliação, conforme nos coloca Hoffmann (2004):

A visão do educador/avaliador precisa ultrapassar a concepção de alguém que simplesmente observa se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas que investigam, justamente, o inesperado, o inusitado. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento (Hoffmann, 2004, p. 77).

A provocação pedagógica, feita na mesma língua do aluno Surdo – Língua de Sinais, o coloca em igualdade com qualquer outro aluno, no aspecto de ser aprendiz. É importante afirmar que o direito a uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa está garantida em legislação, inclusive, especificando qual seria uma educação de qualidade voltada à pessoa Surda.

Na Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), Capítulo IV – Do Direito à Educação, destaca-se algumas incumbências do poder público que se relacionam à Educação de Surdos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

IV - oferta de Educação Bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...]

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; [...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...]

XI - formação e disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação [...].

Na Lei nº 14.191/21 (Brasil, 2021), que incluiu na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases determinações sobre a Educação Bilíngue de Surdos: “Art. 60-A. Entende-se por Educação Bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em Português escrito, como segunda língua”.

Isto posto, fica claro que o direito à Educação Bilíngue está definido por lei e, aos profissionais de educação, cabe a efetivação na prática da escola. Para que se cumpra as exigências do uso das duas línguas, da valorização cultural, do acesso e permanência do aluno Surdo na escola, é preciso que se pensem práticas bilíngues pelo viés do Protagonismo Surdo, trazendo o sujeito Surdo para participar ativamente do processo educacional. Como profissional, que traga seu olhar Surdo nos planejamentos e execuções destes. Como aluno, que seja ativo em suas aprendizagens, refletindo sobre as condições que vêm sendo oferecidas e exigindo ampliação do repertório e de experiências ofertadas.

Especificamente sobre a avaliação, o Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005) considera que o aluno Surdo tem direito a uma avaliação diferenciada, de acordo com o Art. 14, Inciso VI: “Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a

singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

Apesar de ser citada somente a especificidade da segunda língua, é preciso expandir a exigência para primeira língua. Os critérios de avaliação devem considerar a questão bilíngue, assim como o desenvolvimento global do aluno Surdo nos aspectos linguísticos e culturais.

A especificidade visual e a forma de pensar e existir dos Surdos deve ser considerada no ato de avaliar, seja para se pensar instrumentos de avaliação, quais objetivos serão revisitados ou ainda como priorizar os aspectos qualitativos aos quantitativos. Seria como afirmar que o protagonismo Surdo deve ser um dos elementos que precedem o planejamento do ato de avaliar, realizados nos diferentes momentos do contexto bilíngue.

Ser avaliado de maneira coerente com sua forma de existência, é respeitar as diferenças que o constituem enquanto sujeito Surdo. Não há ação pedagógica no contexto bilíngue que seja de qualidade se não levar em consideração a especificidade do “Ser Surdo”.

Diante disso, é preciso concluir reafirmando que, no caso das práticas bilíngues voltas aos alunos Surdos, os direitos de aprendizagem são garantidos à medida que as condições linguísticas, culturais, identitárias e epistemológicas sejam proporcionadas de forma devida.

4. Estratégias de avaliação nas práticas bilíngues de surdos

Entendendo a escola de Surdos como um lugar construído por humanos – sujeitos históricos, sociais e políticos – também que oportuniza a constituição de sujeitos Surdos, é importante relembrar que o conceito de bilinguismo é bem mais complexo do que somente pensar no uso de duas línguas diferentes por uma mesma pessoa, já que

envolve a diversidade humana, inclusive, na forma de se comunicar e de se constituir.

Para isso, é preciso pensar escolhas mais adequadas realizadas dentro da escola bilíngue que contemplem a condição Surda, vivenciada por cada um dos alunos Surdos e profissionais Surdos.

No caso dos surdos, a organização de um currículo para a Libras que estabeleça metas possíveis de serem aferidas e forneça parâmetros básicos de evolução na aquisição e aprendizagem da língua é um passo que não deve ser adiado. Com base nesse currículo, a escola precisa organizar sua estrutura de atendimento aos surdos e também prover para que as aulas das outras disciplinas sejam em Língua de Sinais. Formas paliativas e ineficientes não adiantam. As crianças para progredir precisam ter pleno acesso aos conteúdos, pois vão para a escola, em primeiro lugar, para aprender (Stumpf, 2009, p. 447).

As discussões sobre avaliação enquanto ato de identificação de progressos, dificuldades e potencialidades dos alunos em relação aos planejamentos elaborados a partir de metas educacionais e objetivos de aprendizagens e a avaliação bilíngue que considera as especificidades dos alunos Surdos tendem a incentivá-los a experimentar o empoderamento e conscientização em relação ao seu próprio percurso de vida escolar ao longo dos anos.

Pensando a importância de materializar recursos avaliativos no contexto de práticas bilíngues de Surdos, elencamos algumas possibilidades de estratégias de avaliação:

- 1) Deve ser realizada uma avaliação diagnóstica que possa abranger a identificação do sujeito integral, a fim de verificar as questões imbricadas em seu desenvolvimento, como a Língua de Sinais como primeira língua, a Língua majoritária escrita como segunda língua, Identidade Surda, conhecimentos adquiridos, dificuldades apresentadas e potencialidades a serem desenvolvidas;

- 2) O aluno Surdo deve ser submetido a avaliações contínuas e cumulativas que foquem o seu progresso em relação ao seu próprio percurso, mas também em relação ao ano/turma que está frequentando, de forma que sejam identificados avanços e obstáculos a serem eliminados para acesso ao currículo;
- 3) É importante que todos os componentes curriculares, como História, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia etc. sejam avaliados considerando os objetivos elencados para cada um deles e as aprendizagens adquiridas por cada um dos alunos no processo de ensino realizado pelos professores especialistas;
- 4) A avaliação de Língua de Sinais deve ser realizada de forma específica, a exemplo do instrumento idealizado por Quadros e Cruz (2011), que propicia avaliar a linguagem compreensiva e expressiva e o nível de desenvolvimento linguístico na Língua de Sinais, assim como o processo de aquisição de linguagem dos alunos Surdos, sempre verificando possibilidades de intervenção e revisitando prática dos professores;
- 5) A avaliação dos conhecimentos em Língua de Sinais, necessariamente, deve ser realizada por meio de registros em vídeo, considerando sua modalidade visual-gestual;
- 6) Em todos os componentes curriculares, como o foco da avaliação é o conhecimento específico da área, deve ser feita avaliação filmada em respeito à primeira língua dos alunos Surdos – Língua de Sinais, verificando que, por vezes, a língua escrita não favorece o entendimento geral dos instrumentos avaliativos;
- 7) No caso de componentes curriculares em que a língua escrita representa circunstância determinante para ensino de seus conteúdos, a exemplo da Língua Portuguesa, a

avaliação deve utilizar a modalidade escrita, lembrando a especificidade da segunda língua para Surdos;

- 8) Todas as instruções e orientações precisam ser prestadas na primeira e segunda línguas – Língua de Sinais e língua majoritária escrita – dos alunos Surdos, visando garantir a compreensão total da comanda que está sendo prestada;
- 9) No momento de planejar quais instrumentos serão utilizados para avaliar, devem ser consideradas a Língua, Cultura e Epistemologia Surda como base de seleção;
- 10) A visualidade e organização estética devem ser partes efetivas na construção dos instrumentos avaliativos a serem utilizados nos contextos bilíngues;
- 11) Devem ser propostas práticas de autoavaliação dos alunos Surdos sobre seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a fim de consolidação da Autoria Surda³;
- 12) Participação de profissionais Surdos no planejamento e seleção de ferramentas e instrumentos avaliativos, assim como na sistematização de critérios para avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos;
- 13) Levantamento dos resultados das diferentes avaliações propostas com/para os alunos Surdos para revisar as práticas pedagógicas, principalmente, no sentido de considerar o contexto bilíngue em que se dão.

Sabe-se que não há manual de como devem ocorrer ações dentro de uma escola, em parte para que seja respeitada a autonomia dos professores e porque existem muitas realidades em cada um dos contextos bilíngues espalhados pelo país. Não haveria garantia de valorização da diferença se enquadrássemos as práticas bilíngues em roteiros a serem seguidos e, por esse motivo, os itens elencados

³“**Autoria Surda:** apropriação e elaboração, pelo Sujeito Surdo, das escolhas sobre sua própria vida” (Ruzza, 2020, p. 46).

anteriormente configuram-se como parâmetros para se pensar sobre avaliação de alunos Surdos.

Assim sendo, compreende-se que as propostas de avaliação discutidas se pautam em possibilidades de reflexão sobre o fazer pedagógico nos contextos bilíngues de Surdos, visando a qualificação de práticas, de forma que estejam alinhadas com as concepções e posicionamentos políticos-pedagógicos das escolas.

5. Considerações finais

A discussão de conceitos que compõem a construção de práticas bilíngues de Surdos, focadas na avaliação como prática escolar e social, fomentam a revisão de diversos temas relevantes para sistematização de uma Educação de Surdos de qualidade.

A avaliação como ação contínua realizada nas escolas por sujeitos, especificamente profissionais de educação, coloca em vistas a necessidade de compreender o quanto as concepções definem ações e procedimentos que ocorrem dentro do contexto escolar.

O Currículo, enquanto campo de disputa de saberes e poderes, pode ser construído com base em diversas perspectivas, sendo que a defendida neste artigo coloca-se em defesa da efetivação do protagonismo Surdo.

Boas práticas bilíngues pressupõem o reconhecimento das diferenças linguísticas, culturais e epistemológicas da Comunidade Surda como parâmetro para serem sistematizadas dentro da escola, considerando a abrangência do fazer pedagógico.

Para valorização do sujeito Surdo nas práticas bilíngues, principalmente pensando nas práticas avaliativas, foram discutidos, no Capítulo 1, aspectos conceituais do ato de avaliar, trazendo os olhares sobre as definições de avaliação.

Com os avanços teóricos, a avaliação tem se definido como um processo de acompanhamento do desempenho dos alunos e uma

maneira de revisitar práticas pedagógicas para pensar sobre o processo de ensino. Quando se trata de alunos Surdos, as práticas avaliativas bilíngues consideram ainda as questões linguísticas e culturais na formação integral à luz da consolidação da cidadania no aspecto da Autoria Surda.

No Capítulo 2, quando se discute a questão do Protagonismo Surdo nas práticas de avaliação, foram apresentadas definições do bilinguismo enquanto lugar do uso de línguas diversas em que o aluno Surdo deve ter espaço para se desenvolver na lógica do Ser Surdo além das aprendizagens formais.

O protagonismo Surdo se apresentou como base curricular para pensar práticas bilíngues de forma a incentivar o empoderamento dos alunos Surdos e valorização dos profissionais e autores Surdos, visando a conscientização sobre as potencialidades das diferenças na constituição da Comunidade Surda.

Sabendo que não existem manuais que contemplem todas as práticas bilíngues e nem de avaliação, levanto em consideração a autonomia pedagógica, no Capítulo 3, foram apresentadas possibilidades de estratégias de avaliação para reflexões sobre as práticas bilíngues de Surdos. Dentre várias recomendações, foram elencadas questões sobre a importância da visualidade, planejamento e seleção de instrumentos de avaliação, levantamento de potencialidade com eliminação de barreiras para acesso e permanência e participação dos Surdos.

Posto isto, a avaliação foi abordada partindo de um percurso que se desenhou em três fases: definição geral do significado de avaliação, reflexões sobre práticas bilíngues de Surdos voltadas ao ato de avaliar e enumeração de possibilidades avaliativas dentro dos contextos bilíngues, imbricadas nas práticas pedagógicas, pensando na perspectiva do protagonismo Surdo.

Diante do exposto, é necessário que os estudos científicos possam avançar sem distanciar-se das práticas e das realidades das escolas bilíngues de Surdos. Para tanto, registramos aspirações de que

as políticas educacionais possam incentivar a divulgação de estudos de pesquisadores Surdos, a participação de líderes e profissionais Surdos na organização de materiais e pesquisas educacionais e que os diversos apontamentos que surgem do empoderamento de várias pessoas Surdas sejam incorporados aos encaminhamentos dados no que diz respeito à Educação de Surdos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação

bílingue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe, p. 71-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ>. Acesso em: 3 set. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno do CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr>. Acesso em: 3 set. 2023.

LADD, P. **Em Busca da Surdidade I**: Colonização dos Surdos. Tradução de Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas logicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RUZZA, M. L. F. **Protagonismo Surdo**: Currículo como construção da Autoria. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/23429/2/Mara%20Lopes%20Figueira%20de%20Ruzza.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SEMERARO, G. Intelectuais “Orgânicos” em Tempos de Pós-Modernidade. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tMQPbyYGVwLjsjcT9Kjf9Tx>. Acesso em: 14 maio 2021.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. *In*: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 426-450.

CAPÍTULO 9:

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOCEGOS

Ernesto Bento e Silva¹

Roberta Aparecida Rodrigues Pessoa²

Rodrigo Carlos Pinheiro³

1. Introdução

Desde a década de 1990, a Comunidade Surda brasileira já defendia a *Educação Bilíngue de Surdos* (Fernandes; Moreira, 2014), tirando o foco da deficiência e enfatizando a existência de uma língua de sinais própria (nesse caso, a Libras) para a comunicação de pessoas surdas – e surdocegas – que independe da oralidade. As lutas por essa modalidade de educação e por várias outras pautas políticas, socioculturais e linguísticas vem resultando em diversas conquistas para a Comunidade Surda, bem como para a Comunidade Surdocega.

Uma conquista importante foi a promulgação da Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, art. 1, parágrafo único).

¹Professor de Libras e Supervisor Pedagógico no CAS-BH. Graduado em Pedagogia e em Letras Libras, Especialista em Educação de Surdos e Libras. E-mail: ernestobentos@gmail.com

²Professora de Libras no CAS-BH. Graduada em Letras Libras e Especialista em Educação de Surdos e Libras. E-mail: betaniaparecida@yahoo.com.br

³Professor de Matemática no CAS-BH. Graduado em Matemática, Mestre em Educação Matemática, Especialista em Libras e Educação para Surdos e Doutorando em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. E-mail: rodrigopinheiro506@gmail.com

Outra conquista recente foi o reconhecimento da *Educação Bilíngue de Surdos* (e de surdocegos) como modalidade educacional independente da Educação Especial. Em 3 de agosto de 2021, passou a vigorar a Lei nº 14.191, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – estabelecendo, assim, em seu Art. 60-A, como:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, **surdo-cegos**, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 2021, art. 60-A, destaque nosso).

A nova legislação reconhece, assim, a Educação Bilíngue de Surdos como uma educação condizente com a realidade linguística e sociocultural das pessoas surdas e surdocegas.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2022, por meio do Centro de Educação a Distância (CEaD), ofertou o curso on-line “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, no qual o segundo módulo tratou, especificamente, sobre *as práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdocegos*. Esse módulo ocorreu no formato de uma aula on-line, ministrada pelos professores Ernesto Bento e Silva e Roberta Aparecida Rodrigues Pessoa.

Este capítulo, portanto, abordará alguns aspectos patológicos, históricos e linguísticos das pessoas surdocegas e centralizará nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com surdocegueira. Porém, o nosso foco está voltado para as pessoas surdocegas que se comunicam em Libras (Tátil) e, portanto, constituem uma cultura surdocega e, por ela, são constituídos. Por fim, apontaremos as várias

possibilidades de comunicação e interação com esses sujeitos socioculturais.

2. Aspectos patológicos e linguísticos das pessoas surdocegas

Gostaríamos de iniciar esta seção refletindo sobre como promover o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdocegos. Para tal reflexão, porém, é necessário considerar a existência dos vários perfis e identidades de estudantes com surdocegueira. Desse modo, é preciso entender, primeiramente, como essas pessoas adquiriram a surdocegueira, uma vez que ela pode ocorrer por diferentes causas.

Destacamos aqui as causas mais comuns da surdocegueira: (1) síndromes genéticas, como Usher, Trissomia, Goldenhar e Marfan; (2) diabetes; (3) tumores cerebrais; (4) acidente vascular cerebral (AVC); (5) meningites; (6) choques anafiláticos. Dito isso, é necessário distinguir, também, como se deu a aquisição de linguagem da pessoa com surdocegueira, já que essa aquisição pode se dar de duas formas: *pré-linguístico* ou *pós-linguístico*.

No primeiro caso, o *pré-linguístico*, a criança nasce com surdocegueira ou a adquire antes da aquisição da linguagem. Isso não significa que, ao nascer, a criança surdocega não apresente resíduo auditivo ou resíduo visual. Nesse contexto, a criança com surdocegueira pré-linguística terá seu processo de aprendizagem potencialmente mais demorado e complexo. Haverá a necessidade de um acompanhamento familiar e profissional para que ela receba os estímulos adequados, muitas vezes, de forma tátil, já que ela não enxerga (totalmente) e nem escuta (totalmente). Com efeito, sua forma de ver e perceber o mundo ao seu redor é muito diferente em relação às pessoas ouvintes ou mesmo em relação às pessoas surdas.

Pensando nas pessoas surdocegas pré-linguísticas, existe a possibilidade do desenvolvimento comunicacional por meio do *Tadoma*, por exemplo, que explicaremos na próxima seção. Ao desenvolver o *Tadoma* como sistema de comunicação, talvez, a criança possa ter mais facilidade para compreender a linguagem oral. Contudo, não há de fato um método certo para essa criança se comunicar, pois cada uma terá um aprendizado particular. Inclusive, outra possibilidade comunicacional é a aprendizagem da Língua de Sinais.

No segundo caso, o *pós-linguístico*, a pessoa se torna surdocega após a aquisição da linguagem, seja a língua oral ou sinalizada. Há basicamente três possibilidades para se tornar uma pessoa surdocega pós-linguística. Primeiramente, temos um cenário em que a criança nasce com a audição e a visão preservadas, mas, ao longo da vida, adquire perdas totais ou parciais da visão e da audição.

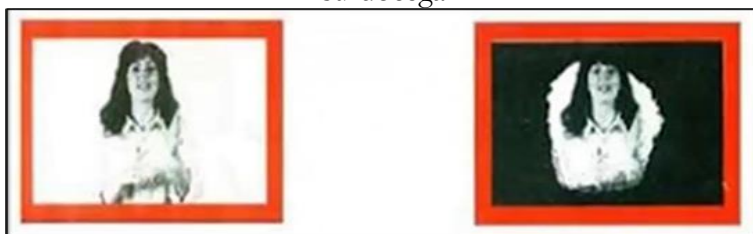
No segundo cenário, a criança nasce surda (ou com perda auditiva) congênita e com a visão preservada, mas, ao longo do tempo, por algum trauma ou doença, a visão vai diminuindo, podendo chegar à cegueira completa. Em termos educacionais, é comum que seus familiares não conheçam a Língua de Sinais. Nessas situações, a criança pode frequentar a escola e receber estímulos para o desenvolvimento da Libras, por exemplo.

No terceiro cenário, a criança nasce cega (ou com perda visual) congênita e com a audição preservada. No decorrer do tempo, essa criança adquire a surdez (ou perda auditiva), e, então, será considerada como surdocega. Nesse caso, é comum que a criança desenvolva a fala, ou seja, a oralidade.

A pessoa surdocega pode ter perda auditiva ou ser totalmente surda e pode ter baixa visão ou ser totalmente cega. Diferentemente de uma pessoa sem qualquer comprometimento visual, ou seja, que possui um campo limpo, o sujeito com baixa visão, a depender da causa, poderá enxergar de diferentes formas: (1) embaçada; (2) trêmula; (3) pingada; (4) distorcida; (5) centralizada, entre outras.

Um exemplo da visão centralizada de uma pessoa surdocega pode ser visto a seguir, na Figura 1. Nesse caso, a pessoa surdocega possui um campo de visão muito mais limitado e seriamente comprometido, principalmente, no tocante aos seus pontos periféricos. Ele enxergará de forma muito mais centralizada.

Figura 1 - Representação da visão centralizada de uma pessoa surdocega



Fonte: Garcia (2008).

Já no caso exemplificado abaixo, na Figura 2, temos uma visão mais escurecida ou distorcida, ou seja, esse sujeito não será capaz de ver com muita exatidão. Aqui, esse surdocego apresentará mais dificuldades, por exemplo, ao entardecer, com a mudança de luz, gerando bastante confusão. É necessária uma luz mais forte para auxiliá-lo.

Figura 2 - Representação da visão escurecida de uma pessoa surdocega



Fonte: Garcia (2008).

No exemplo exibido na Figura 3, não temos um problema de baixa luz. Nesse caso, esse sujeito vê as coisas de forma muito embaçada, em preto e branco. Portanto, sem muita percepção.

Figura 3 - Representação da visão embaçada de uma pessoa surdocega



Fonte: Garcia (2008).

3. Aspectos comunicacionais das pessoas surdocegas

Podemos utilizar várias estratégias para realizar a comunicação com uma pessoa surdocega, sendo que algumas dessas possibilidades podem ser utilizadas concomitantemente: Libras Tátil; Comunicação Háptica; Tadoma; Guia-intérprete de Língua de Sinais; Sistema Braille; Alfabeto Datilológico; Tablitas de Comunicação; Letras de forma.

A comunicação por *Libras Tátil* ocorre, geralmente, quando o sujeito já sabe a Língua Brasileira de Sinais e, por algum motivo, perde a sua visão, tornando-se surdocego. Ele continuará usando a Libras, porém fazendo isso de forma tátil. A pessoa surdocega coloca sua(s) mão(s) sobre as mãos do interlocutor enquanto ele estiver sinalizando, para sentir e interpretar o que está sendo enunciado em Libras. Temos ainda o *Alfabeto Datilológico*, que, de certa forma, integra a comunicação por Libras Tátil. O alfabeto datilológico é, na verdade, o alfabeto manual da Libras, que representa, por meio das mãos, as letras do alfabeto da língua oral.

Quando uma pessoa surdocega tem a visão periférica comprometida, ela poderá se comunicar utilizando a *Comunicação Háptica*, que se trata do uso simultâneo da Libras e de uma comunicação háptica.

Esse sistema de comunicação possibilitará que a pessoa surdocega receba informações correspondentes à Língua de Sinais, em locais não manuais (costas) do corpo, que “representarão sentimentos, sensações ou outras informações preestabelecidas entre os interlocutores (surdocego e guia-intérprete)” (Almeida, 2022, p. 22).

De acordo com a Superintendência Regional de Ensino de Itajubá, Minas Gerais, o *guia-intérprete de Línguas de Sinais* é o profissional que:

[...] domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração. A transliteração ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma determinada língua e transmite à pessoa surdocega na mesma língua; porém, usa uma forma de comunicação diferente e acessível ao surdocego, que está atuando como acompanhante e precisa, portanto, estar sempre fazendo o trabalho de guia e interpretação para o surdocego (Minas Gerais, 2019)⁴.

Resumidamente, o *Braille* é um sistema de pontos em alto relevo que, combinados, formam as letras do alfabeto e os números, permitindo que a pessoa surdocega possa desenvolver a leitura por meio do tato. Esse sistema é considerado importante para que a pessoa surdocega desenvolva também a escrita.

O *Tadoma*, de acordo com Secretaria da Educação do Paraná, “consiste na percepção da língua oral emitida, mediante uso de uma ou das duas mãos da pessoa surdocega utilizando geralmente o dedo polegar, colocado suavemente sobre os lábios e os outros dedos mantidos sobre a bochecha, a mandíbula e a garganta do interlocutor” (Paraná, 2023)⁵.

⁴Para mais informações, acesse:

<https://sreitaguba.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/diretoria-educacional/2-uncategorised/91-professor-guia-intereprete>

⁵Para mais informações, acesse:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=707>

Há também as *Tablitas de Comunicação*, que são objetos, geralmente fabricados em plástico duro, que representam as letras do alfabeto e os números, ambos em alto-relevo, de forma que o surdocego consiga estabelecer a comunicação por meio do tato.

Por último, há as *Letras de forma*. Nessa forma de comunicação, o surdocego (ou interlocutor) utiliza as pontas dos dedos, como se fosse uma caneta, para escrever as palavras, utilizando letras de forma na palma da mão ou em qualquer outra parte do corpo do interlocutor (ou da pessoa surdocega).

É válido ressaltar que existe, ainda, a possibilidade da adaptação da língua escrita para aquelas pessoas surdocegas com baixa visão. Às vezes, será o caso de aumentar a fonte ou o uso do negrito, dando um maior destaque à escrita, para que a pessoa com surdocegueira não precise se esforçar demais e consiga realizar a leitura.

4. Aspectos históricos das pessoas surdocegas

Consideramos importante relatar, mesmo que brevemente, a história de Helen Adams Keller, surdocega, nascida nos Estados Unidos, no dia 27 de junho em 1880. Certamente, ela não foi a primeira pessoa surdocega da história, mas é a primeira com sua trajetória registrada. Ela nasceu ouvinte e vidente, porém, por volta dos 18 meses de idade, por uma doença, perdeu completamente sua visão e audição. Seus pais, certamente muito preocupados e sem conhecimento de como lidar com uma criança surdocega, começaram a investigar formas de ajudá-la.

Em março de 1887, Anne Sullivan (1866–1936), professora do Instituto Perkins para Cegos em Boston, Massachusetts, que também tinha deficiência visual, tornou-se professora de Helen, ensinando-a a se comunicar. Em apenas três anos, ela aprendeu o alfabeto manual da Língua de Sinais Americana, o sistema Braille e, ainda, aprendeu a ler e escrever.

Helen Keller foi a primeira pessoa surdocega a realizar um curso superior, formando-se em filosofia. Além disso, se tornou escritora, conferencista e ativista social. Devido à sua data de nascimento, o dia 27 de junho foi escolhido para ser celebrado o Dia Internacional da Pessoa Surdocega.

Antes de tratar sobre o processo de aprendizagem da Libras por estudantes surdocegos, se faz necessário conhecermos a história da criação do sinal (em Libras) de *surdocego*, que foi criado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 1940. Nessa época, pessoas surdas que eram membros da Comunidade Surda brasileira começaram a apresentar dificuldades (ou perdas) na visão, que, apesar de indicações médicas, não se resolviam por meio de cirurgias. Diante da irreversibilidade desse quadro, esses sujeitos entenderam que eles poderiam sinalizar, mas continuariam a apresentar dificuldade para enxergar o que estava sendo sinalizado, levando, então, à necessidade do uso da *Libras tátil* e até mesmo de um guia-intérprete.

Com o aumento de casos como esses, a Feneis, por meio de estudos, criou, então, um sinal específico para os membros da Comunidade Surdocega. Desse modo, o sinal de “surdocego”, representado na Figura 4, possui a mesma configuração de mão que o sinal de “surdo”, porém com o movimento direcionado aos olhos, fazendo referência à cegueira.

Figura 4 - Sinal de *surdocego*



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

5. Estratégias didáticas e comunicacionais nos processos de ensino e de aprendizagem para pessoas surdocegas

Para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam eficazes, é necessário avaliar e entender a condição de cada estudante, pois, dessa forma, os educadores poderão estabelecer as estratégias que possam, de fato, contribuir com o desenvolvimento do educando. Muitas vezes, o atendimento será realizado de modo individualizado e especializado. Para isso, alguns aspectos devem ser destacados: a) Limites e possibilidades de cada estudante; b) Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); C) Planejamento pedagógico; D) Equipe profissional.

Para entendermos os limites e possibilidades de cada estudante, ele será avaliado por uma equipe profissional, assim que se matricular na escola. Nessa avaliação, alguns questionamentos são imprescindíveis: Qual o seu nível de surdez? Qual o seu nível de cegueira? Em casos em que esses comprometimentos são profundos, o uso da Libras Tátil é muito recomendado. Para aqueles com baixa visão, é aconselhável que o estudante fique próximo do educador e que outras questões sejam analisadas, como iluminação, as cores de roupas e fundo de slides, por exemplo. São inúmeras as possibilidades dentro dos limites de cada estudante.

O PDI é um instrumento importante para compreender como os alunos surdocegos estão evoluindo, principalmente, em relação aos conteúdos escolares. Para elaborar o Planejamento Pedagógico, o professor precisa refletir sobre os principais objetivos naquele momento em que o estudante se encontra. Para isso, o PDI será fundamental. Se o estudante ainda não sabe Língua de Sinais, uma possibilidade é apresentar materiais em alto relevo, para que ele possa senti-los e explorá-los. Por exemplo, para um aluno com baixa visão, podemos elaborar as letras do alfabeto, figuras geométricas e elementos

da natureza em EVA, usando cores fortes e vibrantes para que consiga construir os significados.

Figura 5 - Materiais elaborados para estudantes surdocegos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Na figura 5, vemos o uso do EVA, em conjunto com outros materiais (como o algodão), para criar materiais em alto relevo, auxiliando na representação das formas geométricas, além da representação de árvores, chuva, sol, nuvens, mar.

Outra (re)elaboração que pode ser feita é em relação ao material escolar, como nos cadernos, por exemplo. A percepção das linhas, dependendo do grau de cegueira, pode ser extremamente difícil. Então, fazer linhas em negrito e mais graúdas poderá contribuir para que o estudante desenvolva a escrita. Utilizar letras maiores, com fontes em tamanhos 14 ou 18, também pode ser uma boa estratégia.

Por último, um aspecto essencial para a construção do PDI e do Planejamento (ou mesmo para o diagnóstico) é a colaboração da equipe profissional, que deve estar em contato diário com o surdocego. Essa equipe engloba os professores, os tradutores e intérpretes de Libras ou guia-intérpretes e os professores de Libras. Esse aluno, ao entrar em sala de aula, precisa ser acolhido de acordo com suas demandas, de forma muito bem-organizada, por isso é necessário que todos os profissionais estejam engajados e prontos para (re)elaborarem os materiais adequados à especificidade de cada estudante.

Além de todos os aspectos destacados acima, consideramos fundamental que os profissionais que estarão em contato com estudantes surdocegos busquem as estratégias mais adequadas para uma boa comunicação. É por meio de uma comunicação eficiente que o estudante terá a oportunidade de se desenvolver. Desse modo, a partir daqui, iremos descrever as estratégias adequadas para abordar e se comunicar com pessoas surdocegas por meio da Libras ou Libras Tátil.

Figura 6 - Abordagens inadequadas a uma pessoa surdocega



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Na figura 6, a mulher que está em pé é a professora Roberta, que é surda. Na primeira imagem (à esquerda), ela balança sua mão para chamar o professor Ernesto, surdocego, que está sentado. Ernesto, porém, está com a cabeça baixa, observando alguns materiais e conversando com sua colega⁶. O sinal que Roberta faz, tentando chamar a atenção de Ernesto, é realizado em vão. Na segunda imagem (à direita), Roberta aproxima-se de Ernesto de forma afobada, projetando suas mãos e sinalizando rápido e perto do rosto de Ernesto. Ele reage de forma confusa e desconfortável, não conseguindo compreendê-la. Os “x” (em vermelho) nas imagens indicam que essa

⁶Roberta Gomury é a mulher que está sentada, conversando com Ernesto. Ela trabalha no CAS-BH, com os autores no, e autorizou a divulgação de sua imagem.

postura é inadequada para estabelecer a comunicação com pessoas surdocegas.

Na Figura 7, vemos o oposto: uma comunicação adequada e eficiente. Por isso, inserimos os ícones verdes. Na primeira imagem (à esquerda), a professora Roberta aproxima-se calmamente, tocando levemente na mão de Ernesto. Após o toque, Roberta se posiciona em frente ao surdocego, fazendo contato visual para iniciar a comunicação. Na segunda imagem (à direita), Roberta aproxima-se de Ernesto, de forma calma, tocando o seu braço e esperando sua reação, para, então, fazer contato visual e sinalizar em Libras.

Figura 7 - Abordagens adequadas a uma pessoa surdocega



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Muitas vezes, percebemos uma dificuldade dos surdocegos para acompanharem as informações que os intérpretes (ou guias-intérpretes) estão tentando passar. O adequado é sempre aguardar um pouco antes de sinalizar. É preciso, portanto, que o profissional confirme que está sendo bem visualizado para, então, usar a Língua de Sinais. Dessa forma, não será necessário voltar e repetir a informação.

Na Figura 8, nos deparamos com a exemplificação de um outro tipo de problema. Na primeira imagem (à esquerda), Roberta, que estava interagindo com Ernesto, sai do seu campo de visão sem antes avisá-los. Essa forma de se retirar é inadequada, pois deixa a pessoa

surdocega confusa, procurando-a e sem entender seu sumiço. Na segunda imagem (à direita), antes de se afastar ou se retirar, Roberta faz um sinal com os dedos (representando os pés de uma pessoa em movimento), encostando-os no braço de Ernesto. Esse sinal indica que ela está se retirando. Dessa forma, a pessoa surdocega saberá que o interlocutor não está mais presente.

Figura 8 - Formas (incorreta e correta) de agir ao se afastar de uma pessoa surdocega



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

A sinalização adequada é muito importante para que a pessoa surdocega se sinta confortável e acolhida. Para isso, muitos sinais podem ser realizados com um contato háptico, seja no braço ou nas costas. Essa forma de comunicação é apontada como uma conduta esperada e adequada ao guia-intérprete de Libras.

Destacamos que, em uma interação com uma pessoa surdocega, sempre que outra pessoa se aproximar, o guia-intérprete ou o interlocutor deve sinalizar para o surdocego, avisando-o que alguém se aproxima. Isso é importante para evitar que ele esbarre nessa outra pessoa, se assuste ou quaisquer outros tipos de acidentes. É função do guia-intérprete avisar sobre o ambiente, o espaço visual e tudo que nele acontece.

Portanto, o guia-intérprete precisa estar atento ao ambiente, pois há várias situações (como crianças correndo, objetos no caminho, árvores ou outros elementos da natureza) que podem atrapalhar a movimentação do surdocego.

O próximo sinal háptico, indicado na Figura 9, também é feito no braço, sendo realizado da seguinte forma: a intérprete junta o indicador e o polegar, colocando a ponta dessa junção no braço do surdocego e fazendo movimento para cima e para baixo, deixando os outros dedos esbarrar na parte de cima do seu braço. Esse é o sinal de café. Se o intérprete quiser se retirar para tomar um café, basta ele fazer esse sinal e se retirar.

Figura 9 - Sinalização háptica para indicar café



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

No próximo sinal, representado na Figura 10, a guia-intérprete faz um X com a ponta do dedo indicador no braço do surdocego. Esse sinal é usado em palestras e apresentações, por exemplo, para indicar que a pessoa surdocega precisa interromper sua sinalização ou apresentação. Esse sinal também pode ser usado para indicar que o surdocego respondeu a uma pergunta de forma inadequada ou não condizente com a pergunta ou com o contexto.

Figura 10 - Sinalização háptica para pausa ou erro



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Na Figura 11, vemos o seguinte sinal: com todos os dedos da mão, a guia-intérprete faz um movimento sutil de “arranhar” no braço do surdocego. Esse sinal é para representar risos. Mais uma vez, a guia-intérprete precisa sinalizar as informações visuais às quais o surdocego não tem acesso. Indicando a interação que está acontecendo ao redor do surdocego, a guia-intérprete permite que ele entenda e faça parte dessa interação também.

Figura 11 - Sinalização háptica para representar risos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Ainda na Figura 11, se a guia-intérprete fizer movimentos de zigue-zague, de cima para baixo, no braço do surdocego, esse sinal

representará choro ou tristeza. Novamente, precisamos nos certificar de interpretar o ambiente e indicar tudo que o surdocego não conseguirá identificar. Quando no cenário em que se encontram, o sentimento de tristeza, emoção, ou pessoas chorando, é percebido pelo guia-intérprete, ele precisa sinalizar para o surdocego. Por exemplo, em uma apresentação, se a mensagem sinalizada pelo surdocego estiver emocionando a plateia, esse sinal precisa ser utilizado.

Já na Figura 12, a guia-intérprete sinaliza um “U” nas costas do surdocego, com a ponta do dedo indicador. Esse sinal representa um sorriso. Ao perceber no ambiente essa interação de felicidade entre as pessoas, sinalizando para o surdocego que elas estão sorrindo, o guia-intérprete, de certa forma, permite que ele compartilhe dessa interação com seus interlocutores.

Figura 12 - Sinalização háptica para representar sorriso



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Por último, na Figura 13, podemos ver a guia-intérprete batendo, ao mesmo tempo, os dedos indicador e mindinho no braço do surdocego. Esse sinal indica que o guia-intérprete precisa usar o banheiro, mas ele não quer interromper a interação do surdocego com outra pessoa. Ele pode apenas sinalizar e se retirar sem causar nenhuma confusão posterior, pois o surdocego saberá que ele precisou se retirar.

Figura 13: Sinalização háptica para representar banheiro



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Por fim, ressaltamos, mais uma vez, que todas as informações, sejam sobre o espaço físico, sobre emoções ou acontecimentos, devem ser repassadas à pessoa surdocega. Para isso, a sinalização háptica é fundamental, pois ela contribui para transmitir informações relevantes à pessoa surdocega sem, necessariamente, ter que interromper determinada interação.

6. Considerações finais

Neste capítulo, buscamos apresentar alguns aspectos patológicos da surdocegueira e algumas possibilidades linguísticas relacionadas aos sujeitos surdocegos para que, assim, possamos ampliar nosso leque de informações a respeito desses sujeitos socioculturais. As pessoas surdocegas, como vimos, podem desenvolver diferentes formas de comunicação e interação. Essas variadas formas comunicacionais, inevitavelmente, produzem identidades surdocegas distintas.

Assim como a Comunidade Surda luta por uma Educação Bilíngue, a Comunidade Surdocega também anseia por direitos educacionais que sejam condizentes com suas realidades linguísticas e culturais. Portanto, compreendemos que é importante conhecer as

diversas características das pessoas surdocegas para propiciar práticas educativas coerentes e inclusivas.

Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem para estudantes surdocegos falantes de Libras precisam, portanto, estar alinhados às propostas de Educação Bilíngue de Surdos, conforme prevê a Lei nº 14.191/2021. Nessa perspectiva, entendemos que o pontapé inicial para promover essa modalidade educacional às pessoas surdocegas é conhecer um pouco mais desses sujeitos. Conhecer esses sujeitos, portanto, implica em compreender as possibilidades de comunicação e de interação, como a comunicação háptica, por exemplo.

Referências

ALMEIDA, W. G. A Língua de Sinais Tátil na Comunicação Com Surdocegos: Por Um Efeito de Modalidade Linguística. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 8, n. 4, p. 9-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20873-202284-01>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/10726>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/>.

Acesso em: 3 set. 2023.

GARCIA, A. **Surdocegueira**: empírica e científica. São Luiz Gonzaga: [s. n.], 2008.

CAPÍTULO 10:

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS COM DEFICIÊNCIAS

Bochernitsan Denize Cohen¹

1. Introdução

Os seres humanos, durante toda a sua jornada evolutiva, se desenvolveram por necessidade e aprenderam com seus pares e por repetições. Porém, atualmente, o aprender, o ensinar já não é uma ação passiva nem uma mera transmissão de informação respectivamente.

Além destes, há que considerar as práticas culturais e sociais, além da diversidade entre as pessoas. Dificuldades existem em qualquer área e na aprendizagem não é diferente. Nossos estudantes sofrem por saberem e perceberem que não são iguais e que, em alguns momentos, não conseguem cumprir o que se espera deles. Com o sujeito surdo, não é diferente. As expectativas e o medo de como irá se desenvolver estão presentes em seu cotidiano.

Ao decorrer dos tempos, o surdo foi sendo encaminhado para a escola, apresentando outras necessidades e características, não “só” a surdez. Os profissionais da área tiveram que conhecer teorias de outras deficiências, síndromes e transtornos para melhor atender esses sujeitos.

Nesse contexto, eles, que chegavam à escola somente sem comunicação, passaram a ter outros comprometimentos. Portanto, a instituição e os profissionais tiveram que se aperfeiçoar, adequar as metodologias e a concepção da Educação de Surdos, principalmente, de como se dará a prática para a aprendizagem.

¹Gipels – Uniasselvi/Iergs.

Primeiramente, tem que se estar consciente de que a dificuldade poderá ocorrer em qualquer área e só a análise individual é que permitirá um trabalho mais efetivo.

2. Compreendendo a situação

A maioria das crianças surdas nasce de pais ouvintes, que veem seus filhos como a sociedade rotula: **Deficientes**. Ou seja, “pessoas que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (Moragas, 2022, p. 23).

Além disso, ainda há a parte da medicina afirmando que a surdez deve ser curada e, com isso, se já não havia interesse em aprender língua de sinais para a comunicação, com a orientação médica pouco esclarecedora, os pais nem pensam na possibilidade.

Quando essas crianças chegam, ou melhor, encontram seu lugar na escola bilíngue com seus pares, estão com severas limitações linguísticas, alguns problemas adquiridos (atraso, retardo e até perda da possibilidade de adquirir algum conhecimento) e com a não compreensão de quem são, em qual contexto sociocultural vivem, entre outros fatores.

Frente a isso, discutir alguns aspectos sobre a escola, como atuar, se faz necessário. Nesse ínterim, aqui, não se pretende “dar” uma receita, somente colocar alguns fatos para provocar reflexões e uma mudança de postura em relação a esses alunos.

3. Quem participa desse momento

Os problemas de aprendizagem, geralmente, são complexos e se faz necessário que, na medida do possível, haja uma equipe de profissionais compostos por pedagogo, psicólogo, médicos. As

informações desses profissionais são úteis e pertinentes, mas as melhores fontes de informação de todas são a própria criança e a família.

Dessa maneira, ao pedagogo, ficaria a função de construir as situações pedagógicas que tornem possível a aprendizagem. Juntamente com a família, a criança e outros profissionais da escola encontrariam os melhores recursos, estratégias para a aprendizagem.

Precisa-se estar ciente de que o planejamento deverá estar baseado em quatro aspectos a serem pensados:

Figura 1 – Base



Fonte: Retirado da videoaula apresentada.

O esquema anterior apresenta o primeiro aspecto “com que se aprende”, no qual pensaremos nos fatores relacionados aos aspectos neurobióticos ou orgânicos. Também será necessário levar em consideração os aspectos psíquicos “quem aprende” e, por último, as condições externas “como se aprende” e “em qual ambiente se aprende”. A dificuldade de aprendizagem pode ser causada pelo aspecto orgânico, psíquico e ambiental. Sendo assim, precisamos trabalhar conjuntamente com a família e a sociedade, ou seja, é uma tríade: escola, sociedade e família, todas interligadas. A ação conjunta resulta em uma maior mudança e possibilidade de aprendizagem para o sujeito, que apresenta diferenças em sua aprendizagem.

Na área da surdez, essa diferença já está marcada pelo uso da língua e da metodologia de aprendizagem, porém, pensando no sujeito surdo: e se ele tiver outra dificuldade associada? Para isso, dois aspectos devem ser bem compreendidos: primeiro, o que é deficiência, transtorno e dificuldade. O esquema abaixo mostra o conceito de cada vocábulo de uma forma muito simplificada.

Figura 2 – Diagnóstico

Deficiência – Transtorno – Dificuldade



Deficiência: decreto nº 5.296 ficou definido que a deficiência igual ou superior a 41 dB é considerada deficiência auditiva.



Transtorno: disfunção neurológica de assimilação de conteúdos referentes a escrita, leitura e capacidades matemáticas.



Dificuldade: dificuldade de em assimilar e acompanhar os conteúdos.

Fonte: Diagnóstico, planejamento e avaliação - Uniasselvi

Fonte: Slide retirado da videoaula apresentada.

Em segundo, esclarecer que os problemas específicos de aprendizagem não são resultado de falta de capacidades intelectuais, déficits sensoriais primários, entre outros. Porém, essas condições podem acompanhar, desencadear ou agravar um problema nas áreas de aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem não desaparecem, mas a criança pode aprender estratégias para superar suas dificuldades.

4. Como começar

O primeiro aspecto a ser levantado é conhecer a vida da criança e da família. Com isso, faremos uma entrevista (anamnese) com a família. Não é qualquer entrevista e sim uma ficha que contém perguntas que abranjam os dados da gestação, nascimento, desenvolvimento motor, linguagem oral, vida escolar, entre outras informações importantes que auxiliarão o profissional no processo de avaliação.

As anamneses são essenciais para o estabelecimento de um diagnóstico médico, e consistem em um processo de coletar dados das biografias dos pacientes à luz de uma hipótese. Trata-se de um procedimento essencialmente interpretativo, envolvendo uma relação reflexiva entre as suposições do médico e o comportamento e motivações que poderiam ser associadas ao diagnóstico (Beato Filho, 1994, p. 54).

Como podemos perceber, por meio dessa conversa, poderemos entender a conduta da família e o comportamento do aluno, ficando com um histórico da criança. Com isso, teremos a base para trabalhar, de forma eficiente e eficaz, com esse aluno. Alguns questionamentos podem ser feitos, como: Quais procedimentos iremos utilizar? Que recursos didáticos podem ser realizados?

Abaixo, sugestão de tópicos para realização da anamnese:

- I. Dados de identificação;
- II. Histórico da criança;

- III. Antecedentes gestacionais e neonatais;
- IV. Desenvolvimento;
- V. Imunização (vacinação);
- VI. Distúrbios;
- VII. Doenças próprias da infância;
- VIII. Histórico pregresso da criança;
- IX. Histórico atual da criança;
- X. Observações e condutas.

Duas recomendações: perceba a família; se necessário, traduza/simplifique as palavras para melhor entendimento da questão; A segunda: se perceber que a família está receosa em responder alguma questão, deixe e retorne a ela mais adiante ou explique sua importância para que possa ajudar o(a) filho(a)/aluno(a)

5. E agora, o que fazer?

Tendo em mãos esse documento, passamos a realizar uma avaliação mais específica do surdo. Sugiro começar pelas provas de Piaget, contidas na maleta piagetiana. Pode-se aplicar como o sugerido na maleta ou adaptar ao sujeito a ser avaliado.

Figura 3 - Maleta ou Caixa Piagetiana



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O que contém as provas Piagetianas:

Kit de Provas Piagetianas - 13 provas acondicionadas em maleta de M.D.F. no tamanho 40 x 33 x 9,3 cm. Tampa pintada com fundo branco ultravioleta atóxico, com serigrafia em policromia ultravioleta atóxica. Fecho com porta-cadeado e alças de sisal. Descrição das provas: Prova 1 - Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos: 11 círculos vermelhos e 11 círculos azuis de E.V.A., acondicionados em saco plástico zipado; Prova 2 - Conservação da superfície: 2 bases verdes lisas em E.V.A. medindo 20 x 25 cm; 16 quadrados de E.V.A. vermelho; 2 vaquinhas marrom de E.V.A. com suporte preto para fixá-las em pé, acondicionadas em saco plástico. Prova 3 - Conservação de quantidade de líquido: 9 unidades, sendo 2 copos de 8 cm, 1 copo de 4x6,5 cm, 1 copo de 12x3 cm, 1 copo de 8x3 cm e 4 copos de 6,5x3 cm, acondicionados em caixa de papel cartão, forrada com feltro e envoltos em papel revista. Prova 4 - Conservação de quantidade de matéria: 1 caixa de massinha de modelar com 6 barras. Prova 5 - Conservação de peso: 1 Balança confeccionada em madeira e M.D.F. Base de M.D.F., 1 base de madeira central medindo 23x7 cm. 1 base de sustentação (para bandejas) de M.D.F. 1,2 cm e 2 ganchos pequenos que sustentam as 2 bandejas metálicas pretas de 6 cm de diâmetro e 6 correntes metálicas de 10 cm cada uma. Prova 6 - Conservação de volume: (mesmo jogo da prova 3). Prova 7 - Conservação do comprimento - 1 correntinha de metal medindo 10 cm, 1 correntinha de metal medindo 15 cm, acondicionadas em saco plástico zipado. Prova 8 - Mudança de critério (Dicotomia): 6 círculos grandes azuis, 6 círculos grandes vermelhos, 6 círculos pequenos vermelhos, 6 círculos pequenos azuis, 6 quadrados grandes vermelhos, 6 quadrados grandes azuis, 6 quadrados pequenos vermelhos, 6 quadrados pequenos azuis, todos em E.V.A., acondicionados em caixa de papel cartão branca, medindo 12x12x5 cm. Prova 9 - Inclusão de classes: 3 rosas de E.V.A. com contorno em serigrafia vinílica atóxica, fixadas em uma haste de metal (representando o caule) que ligam as folhas de E.V.A. às pétalas. 10 margaridas de E.V.A. coloridas, fixadas

em uma haste de metal (representando o caule) que ligam as folhas de E.V.A. as pétalas. 10 tartarugas de E.V.A. colorido e 10 camelos de E.V.A. colorido. Acondicionados em saco plástico zipado. Prova 10 - Interseção de classes: 5 círculos pequenos azuis, 5 círculos pequenos vermelhos, 5 quadrados vermelhos, todos em E.V.A. 1 base de E.V.A. serigrafada com 2 círculos (preto e amarelo). Acondicionados em saco plástico. Prova 11 - Sieriação de Palitos - 11 palitos medindo de 11 a 15,5 cm, formando uma sequência, acondicionados em saco plástico. Prova 12 - Combinação de fichas - 6 círculos coloridos em E.V.A. acondicionados em saco plástico. Prova 13 - Predição: 1 círculo branco, 7 círculos lilás, 10 círculos amarelos, 18 círculos verdes, acondicionados em saco de T.N.T.

Além de aplicar as provas, pode-se utilizar a contação de histórias para conhecer um pouco mais da comunicação e pensamento do aluno e realizar uma avaliação linguística da língua de sinais. Quadros e Cruz (2011) editaram o livro *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*, no qual as autoras narram sua experiência na aplicação de algumas atividades para analisar o conhecimento linguístico.

Juntamente a essa prática, há um instrumento de avaliação expressiva da Língua de Sinais – IALS. Abaixo, a ficha de resposta da linguagem expressiva:

Figura 4 - IALS

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS (IALS)
Ficha de respostas da avaliação da linguagem expressiva

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Idade: _____ Série: _____

Examinador(a): _____ Data: __/__/__

Transcrição da narração: _____

Aspectos fonológicos (adequado/inadequado)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não/inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequência lógica (sim/não/inconsistente)	Quantidade de fatos

Observações: _____

Interpretação dos resultados: _____

Fonte: Quadros e Cruz (2011, p. 69).

Também deve-se mostrar um filme, desenho curto, no qual a criança contará a história. O sugerido é Tom e Jerry, pois há bastante classificadores e possuem personagens com a configuração de mão - Gato e Rato.

Portanto, esse primeiro contato com a família e a criança será crucial para que se faça um planejamento adequado. A avaliação linguística é fundamental, pois será a base desse aluno em sua aprendizagem.

6. Constatei que meu aluno tem outras deficiências, síndromes... O que fazer?

Primeiramente, conhecer quais transtornos, sintomas: será apenas motor, mental, um impedimento? Se já se sabe o que é, pode-se começar a elaborar atividades para ajudar a aprendizagem. Várias deficiências e dificuldades poderão ser mais bem superadas com suportes visuais para melhorar a comunicação. Atenção: podemos constatar a área do problema da não aprendizagem, porém somente profissionais habilitados podem emitir o diagnóstico. As dificuldades de aprendizagem podem envolver diferentes áreas, como: percepção, leitura, no cálculo, expressão escrita ou uma área não específica. Muitas crianças têm transtornos da memória. Para a aprendizagem, a memória é uma função cognitiva essencial.

Por exemplo, a criança que tem dificuldade de memória visual apresenta algumas características, tais como: dificuldade para reconhecer imediatamente o material que é apresentado visualmente, bem como redução da capacidade de retenção.

Algumas estratégias para identificar crianças com problema de memória visual:

*Apresentar à(s) criança(s) objetos de uso comum, por exemplo, carro, casa, caneta, entre outros, e pedir que a criança observe

e logo feche os olhos. Viram-se os cartões e pede-se que a criança os sinalize.

Figura 5 – Exemplo de cartões



Fonte: Retirado da videoaula apresentada.

*Apresentar uma sequência e a criança deverá reproduzi-la. No início, olhando, após sem olhar.

Figura 6 – Exemplo



Fonte: Retirado da videoaula apresentada.

A memória é crucial para a leitura escrita. Se essa memória é pobre, todas as outras, como a de curto prazo, longo prazo também serão.

Alguns exercícios a serem feitos:

Encontrar palavras menores em palavras maiores:

Ex:

Soldado – dado ou sol Limão – mão Capacete - capa

Livro indicado:

Figura 7 – Sugestão de literatura



Autora: Luciana Celia
Ilustrador: Ricardo Machado
Editora: Libretos
Ano: 2013
Número de páginas: 36

Fonte: Retirado da videoaula apresentada.

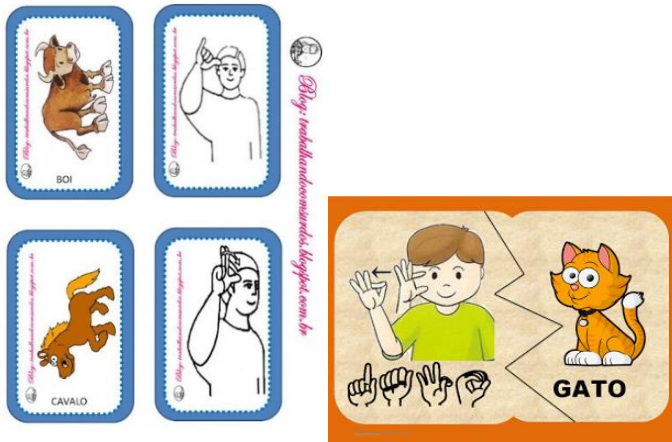
Outro transtorno que se pode pensar é o transtorno de atenção. A atenção é o processo pelo qual são usadas distintas estratégias, de forma ordenada, para captar informação do meio. Geralmente, essas crianças têm uma mudança postural, descargas motoras, desvio no olhar, entre outras características.

Porém, atualmente, existe dificuldade de atenção mais séria, como a Síndrome do Déficit de Atenção. Não é propriamente um problema de aprendizagem e sim uma característica particular que está acompanhada por uma inquietação (Hiperatividade).

Algumas estratégias para identificar e trabalhar com crianças com déficit de atenção:

- * Trabalhar jogo da memória, quebra-cabeça

Figura 8 – Atividades de jogo da memória



Fonte: Trabalhando com Surdos (2022)².

Para o trabalho com a hiperatividade, fazer caminhadas, esportes, dança é recomendável!!!

Sobre outras patologias associadas ao Transtorno do Espectro Autista, não há como ter um só jeito de trabalho, pois cada sujeito é um. Porém, algumas atitudes poderão ser incluídas na rotina para melhorar o ambiente de aprendizagem.

Em relação aos Transtornos de Atenção, pode-se elencar estratégias para crianças com TEA:

- * Ter uma rotina com gravuras e sinais. Perguntar o que irá acontecer para ajudá-las a organizar;
- * Instruções curtas. Indique uma ação e faça que execute. Tire o caderno. O que é isso? (caderno);
- * Contato visual entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a)

Explorar jogos que tenham regras, esperar sua vez, parar.

Aconselha-se que se formem redes de apoio, nas quais a comunicação e as tarefas possam ser combinadas com os pais e

²Disponível em: <http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/>. Acesso em: 7 out. 2023.

professores. É de extrema importância que haja a combinação de regras e estas sejam seguidas tanto pela escola como pela família.

Outras dificuldades podem surgir. Abaixo, algumas sugestões de avaliação e trabalho com os alunos.

Estratégias de contextualização

*Começa a contar uma história.

Figura 9 – Contação de histórias



Uma manhã saímos para passear. Na rua, havia muita sujeira. (Apresentar a carta)

Olhando para o lado, encontramos uma fada. O próximo colega continua a história até ser mostrada a próxima carta.

Fonte: Retirado da videoaula apresentada.

- Os alunos divididos em grupos. Um grupo tira um papel, olha o desenho ou palavra. Após, sinaliza a palavra ou desenho e começa a soletração. Por sua vez, o segundo grupo coloca outra palavra com a mesma configuração e começa a soletração e assim por diante.

Estratégias para dificuldade de matemática.

Sempre que possível, acompanhados por desenhos, objetos, entre outros.

* Colocar algumas situações como: tenho 10 pessoas. Deverei dar um guardanapo para cada pessoa. Ou coloque um chapéu em cada cabeça.

Ou realize dizeres como:

Temos quatro crianças. Quantas cadeiras precisamos?

Muitas outras dificuldades poderiam ser exploradas, porém depende de cada realidade e as avaliações devem ser individualizadas.

7. O que se conclui?

Nem sempre é possível saber o que se passa com o sujeito, porém precisamos estar atentos às características, individualidades e particularidades de cada indivíduo.

- O ensino do surdo, independentemente de qualquer diagnóstico, deve ser feito em Libras;
- O trabalho conjunto com a família será benéfico para o sujeito;
- Deve-se considerar e conhecer a história desse sujeito;
- Conhecer a cultura e tentar aproximar o máximo possível o sujeito desta;
- Nunca achar que o diagnóstico é a única verdade e saberemos o que fazer, conhecendo-o;
- A afetividade: nunca esquecer que o homem sempre foi movido por esse aspecto.

Norteados por essas “dicas”, a avaliação e o trabalho com esses alunos se tornam mais comuns. Não podemos esquecer que, na aprendizagem, o sujeito é compreendido na sua totalidade. Ele aprende a partir do seu corpo, suas emoções, suas interações, suas frustrações...

Portanto, a aprendizagem deve ter como base a caminhada da criança e, no momento que sai do núcleo familiar, deverá encontrar outros modelos. Principalmente, se encontrar sem ser julgado ou questionado ou até mesmo rotulado de incapaz.

Referências

BEATO FILHO, C. C. Práticas de glosa e anamnese. **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 41-56, 1994.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73311994000100003>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/MvLkdSGFsZCS6svBJ4s5ZmP/>.

Acesso em: 3 set. 2023.

MORAGAS, V. J. Como se referir a pessoas que possuem deficiência? **Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos**

Territórios, [s. l.], 2022. Disponível em:

<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia>. Acesso em: 3 jan. 2023.

QUADROS, R.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAPÍTULO 11:

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO NO QUE TANGE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS

Marisa Dias Lima¹

Márcia Dias Lima²

1. Introdução

A partir da década de 1990, o Ministério da Educação – MEC vem orientando as ações dos sistemas educacionais, tendo como base a proposta de Inclusão Escolar. As pesquisas recentes sobre censo escolar demonstram o crescente número das matrículas de alunos com deficiência, inclusive, de alunos surdos, matriculados no ensino regular. De acordo com os dados do IBGE (Brasil, 2010), aproximadamente 5.800.000 brasileiros têm algum tipo de deficiência auditiva. Destes, 166.400 são totalmente surdos e 60% são usuários da Libras. Contudo, somente 33% deles alcançam o nível superior de ensino. Os mesmos dados nos demonstram que boa parte dos alunos surdos frequenta as salas de aula em classes comuns. Entretanto, são inúmeros os entraves enfrentados pelos estudantes surdos, no decorrer do seu processo

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do “Curso de aperfeiçoamento em Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, 1ª edição. E-mail: marisalima@ufu.br

²Doutoranda em Educação PPGED/UFU da Linha de Pesquisa, Estado, Políticas e Gestão da Educação – EPG. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atualmente, é professora do Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia pelo Departamento da Faculdade de Educação - FAGED-UFU. Professora formadora do Curso de aperfeiçoamento em Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, 1ª edição. E-mail: marcialima@ufu.br

educacional. Entre tais dificuldades, se encontram as barreiras de acessibilidade comunicacional.

Atualmente, sabe-se que uma parcela significativa dos alunos surdos matriculados no ensino regular utiliza a Libras. Embora várias pesquisas apontem para a importância da Libras como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, a fim de um bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos surdos, poucos professores a dominam. Com base nas especificidades comunicacionais e práticas de ensino em uma perspectiva bilíngue da maioria dos alunos surdos, como também no dever da escola em atender às especificidades linguísticas e metodológicas de seu alunado, para garantir a adequação curricular e, conseqüentemente, uma educação de qualidade, as escolas começam a rever suas ações pedagógicas no atendimento dos estudantes surdos.

Para tanto, a escola deve promover diferentes ações, o que também implica em eliminar as barreiras de acessibilidade comunicacional no ambiente escolar. Além de garantir o uso da Libras em todo o espaço escolar, como prevê o Decreto nº 5626/05, é preciso ter em mente a necessidade da disseminação da Libras na sala de aula, no currículo, na metodologia e nos conteúdos, a fim de que os sujeitos inseridos nesse processo compreendam a complexidade dos sistemas linguístico e pedagógico a serem trabalhados com os estudantes surdos.

Nessa direção, é essencial o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores na aprendizagem da Libras, mais especificamente, a discussão teórica acerca da Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue, tanto na parte conceitual, quanto na proposta metodológica e avaliação adequada como uma ação importante na transformação do sistema educacional de ensino em uma proposta educacional que efetive a inclusão escolar, que considere as particularidades educacionais dos sujeitos surdos. Sob esse paradigma, vislumbrou-se a possibilidade da modalidade do ensino a distância como uma das ferramentas de formação continuada de professores que atuam nas classes regulares que têm alunos surdos.

Diante da demanda, sob a coordenação de Marisa Lima em parceria com a professora Mariana Campos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, a Universidade Federal de Uberlândia-UFU implementou a rede de formação continuada de professores em Educação Bilíngue de Surdos, do Ministério da Educação – MEC e da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Desse modo, em parceria com a Rede Nacional de Formação (Renafor) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), a UFU oferta o curso de Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino, na modalidade EaD, com a carga horária de 360 horas. O objetivo do referido curso é o de oferecer uma formação teórica e prática, além de apresentar discussões teóricas e metodológicas sobre os surdos, procurando debater sobre a Educação Bilíngue de Surdos, modalidade de ensino, avaliação e suas implicações na educação, no desenvolvimento de diretrizes gerais quanto à formação de profissionais para atuarem no processo educacional das pessoas surdas.

Assim, estruturado dentro de uma metodologia interativa por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o curso foi desenvolvido para atender as demandas de professores da Educação Básica em todo o país, com a finalidade de contribuir com a qualificação de tais profissionais no processo de escolarização dos alunos surdos.

Para que o curso de Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino na modalidade EaD se desenvolva efetivamente, é necessário que ocorra a interação entre alunos cursistas, tutores e professores formadores. É imprescindível o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos alunos por meio do suporte técnico e pedagógico prestado pelas equipes de coordenadores, supervisores, professores pesquisadores, professores formadores, tutores, principalmente pelos professores colaboradores que ministraram os conteúdos das aulas teóricas.

Nesse contexto, este estudo se justifica uma vez que a formação teórica requer que os tutores e professores tenham, por meio de uma formação específica, a oportunidade de conhecer como as atividades são desenvolvidas no curso em que atuam, a fim de proporcionar uma boa articulação entre os conteúdos e os meios de comunicação, bem como as ações a serem desempenhadas por cada sujeito envolvido na aprendizagem dos cursistas.

Sendo assim, a partir da oferta desse curso, surgiu ainda a importância de avaliá-lo por meio da análise das percepções dos tutores. Para tanto, o procedimento metodológico se constituiu no processo investigativo da participação desses professores cursistas no curso de formação, considerando os aspectos teóricos e conteúdo proposto no curso, bem como a influência do conhecimento adquirido pela capacitação no desenvolvimento da discussão teórica no Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Surdos em uma perspectiva de Ensino Bilíngue.

A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Sá (1998), Quadros e Karnopp (2004), Ferreira e Rezende (2003), Lodi (2005) e Lima (2018), e ainda alguns documentos oficiais tais como o Decreto 5.626/05 e a LDB nº 9394/1996, mais especificamente o artigo 60-A, fundamentaram nossas discussões. Desse modo, buscou-se formar professores cursistas conscientes da importância de seu papel no processo de ensino-aprendizagem, sendo permeado de aspectos qualitativos que impulsionem, orientem e conduzam a prática pedagógica no que tange aos estudantes surdos.

A partir das considerações expostas até aqui, no presente artigo, abordamos a formação de professores no conhecimento teórico e prático. Na sequência, foi considerada a relação entre a tecnologia e a formação dos professores por meio do curso de aperfeiçoamento na modalidade EaD. Posteriormente, lançamos um olhar investigativo sobre as percepções, o papel e a formação de professores nesse curso. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2. Formação docente

O processo de formação docente vem sendo constantemente discutido, tanto no mundo acadêmico quanto no âmbito das pesquisas científicas. É preciso reconhecer que, apesar dos avanços e das transformações ocorridas ao longo do tempo, os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, ainda são alvos de muitas críticas. Isso, talvez, resulte do fato de que muitos programas de formação continuam arraigados a um modelo envolto pelas tradicionais dicotomias: teoria *versus* prática; conhecimento científico *versus* conhecimento pedagógico; disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, dentre outras.

Segundo Nóvoa (1997), discutir a formação de professores nos leva a reconhecer as deficiências científicas e a carência teórico-prática dos programas de formação docente, os quais, normalmente, têm desconsiderado o desenvolvimento pessoal dos futuros profissionais e, muitas vezes, distorcido o real objetivo da política de formação. Isso resulta, geralmente, da falta de valorização da articulação entre a formação acadêmica, oferecida pelas universidades, e as reais demandas da escola básica, uma vez que os cursos de formação inicial valorizam predominantemente conteúdos específicos, sem considerar os desafios com os quais esses profissionais irão se deparar em suas práticas e as possibilidades de resolvê-los.

Em conformidade, entende-se que a educação, em um contexto social e educacional, precisa passar por diversas mudanças, visando atender às necessidades educativas da diversidade que constitui a sala de aula, ainda mais no caso dos estudantes surdos, que têm as questões linguísticas e culturais. Dessa forma, é de suma importância discutir a qualidade da formação que é ofertada aos futuros docentes, pois esta não é trabalhada na formação inicial e, muito menos, se oferta uma orientação pedagógica dentro das escolas. Consequentemente, os

professores, por conta de si mesmos, buscam capacitação nessa área que se encontra em carência.

No contexto da Educação dos Surdos, a formação continuada é fundamental, visto que a pluralidade de alunos surdos no ensino regular vem aumentando e, com isso, os professores precisam, cada vez mais, investir em leituras e cursos que discutam demandas diversificadas. Para Imbernón (2010), em qualquer transformação educacional, os professores poderão constatar não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, mas ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional. Essa percepção/implicação será um estímulo para pôr em prática o que as novas situações demandam (Imbernón, 2010).

Portanto, é de suma importância que a formação continuada não seja vista apenas como um título para o currículo, mas como uma contribuição para o desenvolvimento profissional de cada professor, pois, diante das demandas e transformações educacionais, é preciso ter uma postura crítica reflexiva para analisar os saberes da prática, objetivando um ensino de qualidade dentro do contexto democrático, igualitário e que respeite as diferenças. Por consequência, essa tomada de postura crítica reflexiva deve acontecer de modo colaborativo, que desperte os sujeitos da escola para a crença de que, em conjunto, é possível encontrar soluções para as questões que perpassam o ambiente escolar, inclusive, na formação dos professores.

Dessa forma, compreendendo a educação como um direito e responsabilidade de todos, a formação continuada torna-se, nesse contexto, um espaço-tempo de constituição e reflexão teórico-prática, bem como de potencialização das práticas pedagógicas, ou seja, uma oportunidade de (re)fazer uma leitura crítica da realidade e criar projetos que objetivem sua transformação para melhor.

3. A formação continuada em educação de surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue

A efetiva inclusão educacional e linguística dos estudantes surdos requer das escolas novas atitudes que demandam um empenho por renovação e reorganização de seu atual sistema, para que, assim, haja uma modernização do ensino e o aperfeiçoamento dos professores para adequarem suas práticas pedagógicas à diversidade. O processo de inclusão nos encaminha a ideias que possam trazer oportunidades de acesso, para que todos os estudantes permaneçam na escola, independente de suas características, e que obtenham uma aprendizagem satisfatória, ampliando seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Desse modo, deve-se pensar também a formação docente em contexto de uma Educação Bilíngue, para atender aos alunos surdos. Isso nos leva a considerar paradigmas de formação que proporcionem a capacitação de professores reflexivos, capazes de se responsabilizar por seu desenvolvimento profissional, pela participação na implementação de políticas públicas, como a inclusão educacional e linguística, bem como pela reflexão dos problemas que emergem de sua prática (Nóvoa, 1997).

Nóvoa (1997, p. 28) ainda reforça que a formação de professores deve ser constituída como parte essencial do processo de mudança educacional, pois esta não depende apenas dos professores e sua formação, como também de suas práticas pedagógicas, uma vez que: “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Diante do exposto, podemos considerar que a efetivação de uma Educação de Surdos de fato depende, em grande parte, da ação pedagógica do docente no ensino regular. Assim, é imprescindível que o professor tenha qualificação para atender as diferentes demandas

educacionais de cada um de seus alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, conforme determina a Declaração de Salamanca, que destaca a importância de qualificação dos professores para atuarem na prática inclusiva e afirma que “[...] as habilidades requeridas para responder às necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores” (Brasil, 1996, p. 11).

Nesse viés, complementa-se a percepção do Barros (2017), que, ao discutir a formação do professor de surdos, foco deste estudo, no contexto da inclusão escolar, leva-nos a ressaltar a importância de se ter uma formação que contemple a multiplicidade de realidades da escola e que proporcione momentos de discussões e experiências práticas para que o futuro professor venha a ter condições de atender e promover a participação de todos os alunos, respeitando e valorizando suas diferenças e habilidades.

Contudo, mediante as observações do Nóvoa (1997) e de Barros (2017), podemos dizer que, na medida em que os professores forem dedicando-se à Educação dos Surdos e conhecendo melhor a cultura surda, desfrutarão de melhores atitudes em relação à utilização de estratégias de ensino, elaboração de atividades e uso de recursos pedagógicos que valorizem as experiências visuais desses alunos e assegurem sua inclusão educacional e linguística, de modo satisfatório e adequado.

Em síntese, observa-se que as diferentes pesquisas analisadas apontaram para formas distintas de se pensar a formação de professores de surdos; no entanto, observa-se, nelas, a existência de um ponto de convergência: a formação inicial oferecida hoje aos professores não tem sido suficiente para a formação de um professor que deve atender à diversidade constitutiva das escolas brasileiras, fato que se agrava quando esta é caracterizada pelo uso de uma língua não compartilhada entre professor e alunos e entre todos os alunos, como é o caso dos alunos surdos. Reconhece-se que, apesar das

transformações políticas ocorridas nas duas últimas décadas, a formação inicial pouca transformação sofreu.

Assim, discussões envolvendo a Educação Especial (quando presentes nos cursos) e a Educação de Surdos (no caso, a disciplina Libras, único espaço destinado a esta temática, obrigatória nos cursos por força de Lei) ocorrem de forma isolada das demais disciplinas e descontextualizada da realidade escolar. Pode-se dizer, portanto, que a formação inicial reflete uma problemática histórica em nosso país, relativa ao descompromisso com a educação, materializada no pouco investimento, na pouca valorização do profissional e na compreensão superficial demonstrada, no decorrer da história, sobre os saberes intrínsecos às práticas pedagógicas. No caso dos surdos, a desconsideração desses alunos como constitutivos de um grupo sociocultural e linguístico minoritário.

Para parte dos pesquisadores, a formação dos professores deveria ser específica, por se defender uma educação em salas exclusivas para surdos, que possibilitaria uma educação em Libras, logo, bilíngue. Esse posicionamento contrapõe-se a um número significativo de pesquisas que defendem uma formação não especializada, voltada para conhecimentos gerais sobre Educação Especial, à medida que se acredita que a Educação dos Surdos deva ocorrer nas

salas regulares de ensino, visão que corrobora com a leitura dos surdos como deficientes. As especificidades linguísticas desses alunos tornam-se, portanto, de responsabilidade do professor especialista.

Observou-se, no entanto, que alguns trabalhos que defenderam uma formação específica fizeram-no a partir de processos de formação continuada que se centravam no ensino da Libras. Esses posicionamentos reiteram a crítica realizada por Lodi (2013), em relação ao tratamento dado, de forma velada, à Libras, pela Política de Educação Especial e outros documentos legais do Brasil: o de servir como instrumento para a Educação dos Surdos destituída de seu status linguístico, de sua relação intrínseca com a cultura e com os processos

de subjetivação humanos. Pode-se inferir que, com a maior visibilidade da Libras nas esferas sociais (entre elas a educacional), pouca reflexão tem sido realizada sobre o papel que essa língua tem na Educação dos Surdos, dos processos implicados em sua aprendizagem pelos professores, mas, principalmente, de ser ela a base para se pensar práticas pedagógicas que respeitem os alunos surdos.

Como conclusão, não se pode deixar de destacar o papel que a academia exerce em todo esse processo, na medida em que é nesse espaço que deve ser possibilitado o acolhimento ao novo, do que está presente em cada aluno, das diferenças constitutivas da sociedade brasileira.

Um espaço que deve estar comprometido política, cultural e socialmente, produzindo novos sentidos aos processos educacionais dos alunos brasileiros. Reconhece-se que ainda há muito a se estudar e a se fazer, principalmente, no que se refere aos surdos, seus processos escolares e, portanto, nos aspectos formativos do principal agente dessa educação: os professores. Daí surge a possibilidade de ampliar a formação de professores acerca da Educação de Surdos, viabilizada por Educação a Distância.

Dal-Forno (2009) discutiu, em sua pesquisa, as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância, revelando ser de fundamental importância que, neste se invista também na formação pedagógica dos formadores, entendida como o conhecimento das técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento de ensino, teorias do desenvolvimento humano, planejamento curricular, conhecimento do conteúdo a ser ensinado e do contexto em que os formando atuam.

Complementando e, ao mesmo tempo, corroborando com as discussões realizadas por Dal-Forno (2009), Tsukamoto (2010), ao abordar uma proposta de formação continuada realizada em um ambiente virtual de aprendizagem, afirmou que é muito importante que se assegure, na formação inicial, um olhar para a Educação Bilíngue de Surdos na Educação Básica, que se distancie da visão histórica da

educação e da Educação Especial, na qual os surdos eram olhados a partir do enfoque clínico de reabilitação, para, posteriormente, ser possível se pensar em uma formação específica.

A pesquisa de Tsukamoto (2010) apontou o pouco conhecimento dos professores sobre cultura surda e a não compreensão de que a Libras é a língua que possibilita aos surdos o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo-sociocultural, tornando-se, portanto, o elemento unificador para o processo educacional e para a aprendizagem da segunda língua: o Português escrito.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Mourão (2009) analisou um curso virtual de Libras, entendido como ferramenta importante para a formação continuada de professores. Para a autora, as conquistas dos surdos precisam ser traduzidas em ações que permitam o acesso a uma educação de qualidade, transcendendo uma leitura pautada em adaptações curriculares. Para ela, torna-se necessário que haja uma mudança ideológica na forma de se compreender os surdos, cujos reflexos poderão ser sentidos na prática pedagógica. Por isso, deve ser, portanto, propiciada uma formação teórica e prática, a começar pela Libras. Uma das contribuições da pesquisa foi a oferta de um espaço para a reflexão e discussão, junto aos profissionais da educação de várias regiões do país, sobre uma proposta de formação por meio da Libras EaD. Para Mourão (2009), os professores preocupam-se com a formação e buscam discussões teóricas que contribuam com sua atuação. No entanto, acreditam que apenas sabendo Libras as questões relativas ao ensino do aluno surdo seriam solucionadas.

Observa-se, assim, nessas pesquisas, que o avanço tecnológico dos últimos anos possibilitou formas novas de se pensar e propor processos de formação continuada aos professores.

Partindo dessas pesquisas, o curso de “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino” foi reestruturado com uma nova organização de acompanhamento da equipe, nova organização metodológica no que tange às atividades e a proposta da formação continuada precisou revisar o currículo, objetivando oferecer

uma base que atendesse às necessidades do professor mediante a nova LDB, que inseriu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino. Cabe, agora, analisar como tais propostas contribuíram para a atividade profissional dos professores cursistas nessa nova modalidade de ensino na qual a Educação de Surdos está inserida: Educação Bilíngue de Surdos.

4. Metodologia

O estudo consistiu em uma pesquisa de matriz qualitativa, que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, as quais visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (Gatti; André, 2011). Para investigar as contribuições do “Curso de Educação de Surdos em tempos de pandemia” na prática docente no ensino remoto com os alunos surdos, foram utilizados questionários que, de acordo com Gil (1999), têm por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Optou-se pelo desenvolvimento de um questionário *on-line* na plataforma do Google Formulário³, inserido pela plataforma do curso – Moodle Cead-UFU, sendo que no envio do formulário já consta a informação de que a participação será, posteriormente, utilizada para estudos e pesquisas com coletas de dados, respeitando a anonimidade. Na 1ª edição, tiveram 1.200 (um mil e duzentos) professores cursistas matriculados; no final do curso, obtivemos o total de 861 cursistas aprovados, 103 reprovados, 315 evadidos e 01 falecido. A média de aprovação e sucesso foi muito boa (86%), considerando-se que a evasão e a reprovação em curso na modalidade EaD tendem a ser elevadas. Porém, apenas 714 (setecentos e quatorze) responderam ao questionário do qual iremos utilizar os dados.

³Ferramenta de coleta de respostas, utilizada para pesquisas, avaliações etc.

No primeiro momento, em novembro de 2022, foi inserido o link com o questionário *on-line* após a última videoaula do curso – considerações finais do curso, que ficou disponibilizado durante 30 dias, a fim de que os cursistas respondessem voluntariamente. O questionário é composto por 6 categorias: o conteúdo do curso, as videoaulas, o ambiente virtual, as atividades avaliativas, o trabalho da tutoria e a Educação a Distância, com o total de 34 questões fechadas e 1 questão aberta de cada categoria para feedback informando opiniões e as possíveis melhorias a serem realizadas.

Nas questões, foram dadas opções com valores de 1 a 5, considerando-se: 1- ruim; 2- regular; 3- bom; 4- muito bom; 5- ótimo. Além de emitir uma nota, os cursistas puderam colocar sugestões e comentários reflexivos sobre os diversos aspectos do curso, sendo apresentados, abaixo, alguns exemplos que tiveram maior recorrência.

As questões foram elaboradas com o objetivo de conhecer o perfil pessoal e profissional dos professores cursistas, qualidade acerca da organização do curso, conteúdo, professores colaboradores e equipe envolvida, bem como as contribuições dessa formação na elaboração de aulas com os estudantes surdos da Educação Básica. Todos os registros recolhidos não pediram a identificação do cursista, sendo tratados eticamente. A partir das informações coletadas no questionário e dos referenciais teóricos sobre a temática da Educação de Surdos, formação de professores e metodologias de ensino, foi realizada a análise dos dados por meio da categorização das perguntas e respostas.

No presente capítulo, fizemos um recorte da análise para contemplar os objetivos propostos, de forma a compreender, pela visão do próprio professor cursista, como o curso contribuiu para a construção de planos de aula e metodologias de ensino para turmas com alunos surdos. Vale enfatizar que o curso é sobre a temática da Educação dos Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue, ou seja, trabalha diversos aspectos dessa área de estudo, ampliando, assim, o conhecimento pedagógico dos cursistas na Educação de Surdos.

Neste capítulo, iremos focar apenas no que o curso contribuiu na atividade profissional dos professores cursistas, tendo em vista os estudos teóricos do módulo 2 – Formação teórica sobre a Educação de Surdos - desse curso de formação de professores que tratou diferentes temáticas que viabilizam a nova discussão e reflexão sobre a estrutura, organização, metodologia e práticas pedagógicas para a Educação Bilíngue de Surdos após a LDB nº 9394/1996 inserir, no capítulo V-A, a nova modalidade de ensino - Educação Bilíngue de Surdos - assim como também ofertar o ensino de qualidade, acesso ao conhecimento e permanência dos estudantes surdos.

4.1 Perfis dos cursistas

Para entendermos o perfil do professor cursista do “Curso de aperfeiçoamento de Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, foram feitas algumas perguntas sobre isso. Sendo assim, na 1ª edição, o questionário foi respondido por 714 cursistas, sendo que 590 se declaram sendo do sexo feminino e 124 do sexo masculino, que é a minoria de público matriculado nesse curso, devido ao número baixo recorrente de dados de perfis de professores. Nos dados de cadastramento, do total de 1.200 cursistas matriculados, 924 são do sexo feminino, outros 276 do sexo masculino, incluindo duas professoras cursistas com nome social feminino.

Ainda seguindo na formação dos cursistas, o questionário nos mostrou que a grande maioria aqui representada compõe o corpo docente da Educação Infantil e das séries iniciais, estando diretamente ligada à área de humanas, enquanto os demais cursistas atuam nas disciplinas específicas das suas respectivas áreas de formação ou até mesmo no que tange à multidisciplinaridade.

Ao indagarmos sobre o segmento de interesse dos cursistas ao fazerem o curso, tivemos uma variedade de respostas e isso se deu devido à atuação desses cursistas em diferentes segmentos, conforme se vê nas respostas abaixo:

1) interesse em melhorar minha prática; 2) aprender com novas ideias; 3) conhecer a realidade de outras escolas; 4) atualizar a nova modalidade de ensino da LDB – Educação Bilíngue de Surdos; 5) trabalhar com os alunos surdos na sala de aula e necessita de ajuda na prática de ensino.

Nas questões acima, percebe-se que a maioria dos cursistas revela que tem buscado a formação para obter o aprimoramento dos conhecimentos e de sua prática pedagógica no que tange à Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue, que era um campo de muito conhecimento desconhecido dos professores durante toda a sua atuação na Educação Básica.

4.2 Análise do curso de formação

Para analisarmos a qualidade e o cumprimento do objetivo do “Curso de Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino” na formação docente dos cursistas, precisamos entender o contexto em que eles estão inseridos em relação ao conteúdo, videoaulas, Educação a Distância, bem como a contribuição do curso ofertado na modalidade EaD. Dessa maneira, a seguir, serão apresentados os resultados da avaliação com o recorte de análise do conteúdo do curso, videoaulas e Educação a Distância.

4.2.1 Conteúdo do curso

Foram aplicadas as questões no que diz respeito à qualidade do curso apresentado e a contribuição que os conteúdos ministrados trouxeram ou não para os professores cursistas, assim como também se questionou se o curso se aplica à realidade com a qual os professores se deparam diariamente na sala de aula:

Quadro 1 - Quanto à qualidade do curso apresentado

1	2	3	4	5
0	0	7	71	634
0%	0%	1%	10%	89%

* 1- ruim; 2- regular; 3- bom; 4- muito bom; 5- ótimo.

Fonte: Formulário aos cursistas do curso (2022).

Quadro 2 - Quanto à contribuição do conteúdo no aperfeiçoamento de professores

1	2	3	4	5
0	0	10	81	621
0%	0%	2%	11%	87%

* 1- ruim; 2- regular; 3- bom; 4- muito bom; 5- ótimo.

Fonte: Formulário aos cursistas do curso (2022).

Quadro 3 - Se o curso corresponde à realidade da sala de aula, oferecendo atividades compatíveis com a educação atual dos estudantes surdos

1	2	3	4	5
1	5	30	136	540
0%	1%	4%	19%	76%

* 1- ruim; 2- regular; 3- bom; 4- muito bom; 5- ótimo.

Fonte: Formulário aos cursistas do curso (2022).

Percebe-se que a maioria dos professores cursistas, 89%, avaliou os conteúdos aplicados no curso como ótimos. Dentre estes, 87% afirmaram que a seleção de temas e conteúdos elaborados pelos professores contribuíram de fato para o seu enriquecimento de aprendizagem e conhecimento acerca da Educação Bilíngue de Surdos. Além disso, 76% afirmaram que a maioria dos conteúdos do curso trouxe uma relação de fato com a realidade de cada um deles, conforme se vê nos comentários recortados do formulário respondido abaixo:

- *Acredito que é um curso completo que conversa bem com várias áreas do conhecimento e diferentes modalidades de ensino. As videoaulas trazem conteúdos inovadores e atuais.*

- Os conteúdos do curso estavam muito bem-organizados, contemplando diferentes áreas do conhecimento e trazendo diferentes experiências: tudo atrelando teoria e prática. Excelente organização.
- Todas as temáticas abordadas nos módulos durante o curso foram de suma importância para o aprendizado acerca da Educação Bilíngue.
- O conteúdo é atualizado e contribui, de forma significativa, para a formação docente.
- Conteúdo maravilhoso e de boa qualidade, aprendi muito durante esse período do curso. A palavra que define é GRATIDÃO.
- Os conteúdos corresponderam à realidade da sala de aula e ofereceram atividades compatíveis com a atual Educação Bilíngue para Surdos.

4.2.2 Videoaulas

Na segunda parte do questionário, foi feita a compilação de avaliação de professores cursistas sobre a qualidade das videoaulas editadas, tal como a organização dos conteúdos, elementos visuais e professores ministrantes, sendo que a maioria, 88%, avaliou com nota máxima (ótimo), outros 10% viram como bom, conforme apresenta o quadro abaixo os resultados:

Quadro 4 - Quanto à qualidade das videoaulas (conteúdo, visual, professores)

1	2	3	4	5
0	0	13	69	630
0%	0%	2%	10%	88%

* 1- ruim; 2- regular; 3- bom; 4- muito bom; 5- ótimo.

Fonte: Formulário aos cursistas do curso (2022).

Juntando a avaliação ótima com o bom, totaliza-se 98% de participantes que avaliaram bem as videoaulas, tanto pela qualidade quanto pela excelência de professores colaboradores que ministraram as aulas diretamente em Libras, o que fomenta a formação bilíngue. Além disso, os professores ministraram com uma linguagem sucinta e

clara, que instigou o entendimento dos professores cursistas no que tange à Educação de Surdos, como se vê nos relatos abaixo:

- *As videoaulas tinham muita qualidade, acessíveis em Libras e professores capacitados para cada conteúdo. As videoaulas foram excelentes e contextualizadas, sem falar nos níveis de todos os professores maravilhosos.*
- *As videoaulas foram bem elaboradas, com informações claras e relevantes. Os professores trouxeram reflexões importantes sobre cada tema apresentado.*
- *As videoaulas estavam igualmente maravilhosas, ministradas diretamente em Libras, utilizando recursos visuais de apoio quando necessário, com professores de diferentes regiões do Brasil compartilhando suas vivências, com sugestões de materiais didáticos e complementares para pesquisa. Enfim, um trabalho de qualidade ímpar.*

Os outros 2% que avaliaram como boas as videoaulas se justificaram mais pelo tempo de cada videoaula teórica, em que cada um tem, em média, de 50min a 90min, o que foi visto como extenso e cansativo por alguns, como se vê no comentário a seguir:

- *As videoaulas são muito longas e se tornam cansativas. Sugiro dividir em vídeos de, no máximo, meia hora, pois assim, a gente pode assistir em tempos diferentes, aproveitando melhor as aulas.*

4.2.3 Educação a Distância

Com a necessidade de ampliar a formação de professores acerca da Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue, que se encontra em carência, acabou instigando a coordenação propor um curso a distância para garantir que mais professores recebam a formação adequada. Diante desse contexto, foi aplicada uma questão aos professores cursistas sobre o formato EaD, com a seguinte pergunta: *a partir da experiência vivenciada nessa formação com tema Educação de Surdos, você faria um outro curso a distância, nesta mesma área, organizado pela equipe do curso?*

Quadro 5 – Avaliação da modalidade do curso

Sim	Não
686	26
96%	4%

Fonte: Formulário aos cursistas do curso (2022).

O que se verifica a partir das porcentagens é que tem sido muito positivo para os professores cursistas estarem em um curso no formato EaD, devido à facilidade de horários e flexibilidade de organização de estudo, como se vê melhor nas respostas abaixo:

- *Perfeito, pois podemos nos organizar para realizar no melhor horário, já que, por sermos educadores, nossos horários são bem complicados.*
- *Eu não era muito adepta de formação a distância, mas, durante a pandemia, descobri que eu tinha um conceito equivocado sobre essa modalidade de ensino, e que ela é tão de qualidade quanto as aulas presenciais. É claro que nós precisamos ter critérios em escolher a instituição, mas devemos também ter disciplina nos estudos.*
- *Acho super válido. Nesse formato, professores de todo o Brasil têm a possibilidade de se especializar. Acho o formato bom.*
- *Foi muito bom, mesmo sendo a distância, tivemos oportunidades muito boa de ver a realidade e de opinar para contribuir.*
- *Acho muito válida essa modalidade a distância, pois, caso contrário, eu não teria como fazer esse curso. Como moro no interior, dificilmente eu teria como ter acesso a um curso presencial. Para mim, essas formações continuadas são extremamente necessárias e válidas para que possamos oferecer uma educação de qualidade para os alunos surdos.*

4.3 Avaliação geral

Para analisarmos as contribuições do “Curso de Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino” na formação docente dos cursistas, precisamos colher os relatos de cada professor cursista no que tange ao seu desempenho no curso e as percepções que instigaram nas suas funções pedagógicas.

4.3.1 Desempenho de participação no curso

Considerando a real importância em aplicar com clareza o conhecimento no curso de formação continuada na modalidade a distância, bem como propiciar o sucesso profissional e o desempenho significativo dos cursistas, foi aplicada a questão abaixo:

Quadro 6 - Você considera satisfatório ou insatisfatório seu desempenho nesse curso? Indique os principais motivos!!!

Satisfatório	Insatisfatório
689	23
97%	3%

Fonte: Formulário aos cursistas do curso (2022).

97% afirmaram que o seu desempenho no curso foi satisfatório no que tange à participação nas videoaulas e atividades propostos no curso, assim como também nas práticas pedagógicas sugeridas, somente os 3% disseram ter apresentado o desempenho insatisfatório, por diferentes fatores que influenciaram, como se vê nos depoimentos abaixo, coletados no questionário:

Desempenho satisfatório

- *Ganhei muito conhecimento que antes nem imaginava existir, o curso abriu-me as portas de um mundo que há muito tempo eu tinha desejo em conhecer, fazer parte dele.*
- *Foi muito satisfatório, pois, atualmente, trabalho com os estudantes surdos, com ensino bilíngue. O curso chegou no momento e hora certa. Me ajudou muito, pois, hoje, sou outro profissional na atuação quanto profissional. Estou muito satisfeito. Muito obrigado!*
- *Satisfatório, pois consegui aprender e colocar em prática na minha sala.*

Desempenho insatisfatório

- *Meu desempenho para minha pessoa foi insatisfatório, porque não me dediquei como gostaria. Mesmo com a atenção da tutora, deixei a desejar. Mas nas situações em que tive o prazer de participar, fiquei encantada.*
- *Insatisfatório, pois, infelizmente, não consegui finalizar o curso, perdi algumas atividades pois estava realizando um mestrado em conjunto. No período final do*

mestrado, acabei perdendo alguns prazos desse curso. Portanto, tenho consciência de que meu desempenho foi insatisfatório.

4.3.2 Contribuição do curso para as suas funções pedagógicas

Considerando a real importância em aplicar com clareza o conhecimento, que tem por finalidade qualificar a formação de professores na Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue, agregando as experiências, compartilhamento de reflexão que propicie a ampliação de percepções e possibilidades de um ensino de qualidade em sua docência, verificamos vários depoimentos positivos sobre a equipe do curso:

- *Novamente, quero parabenizar todas as pessoas que pensaram na criação e organização desse curso e que o tornaram realidade. Sinto-me honrada em ter participado e, ao mesmo tempo, comprometida em compartilhar meus estudos e todo o conhecimento (re)construído durante o referido curso. Todos juntos por uma Educação Bilíngue de Surdos de qualidade. Gratidão!*
- *Parabéns a toda equipe responsável pelo curso. Eu, mãe de surdo e professora de surdos, com certeza ampliei muito mais minha visão em relação à Educação Bilíngue. Espero que venham mais cursos. Gratidão por todo conhecimento compartilhado!*
- *Parabéns pela excelência ofertada pelo curso. Foi um divisor na minha carreira profissional.*
- *Parabenizo à equipe do curso que sempre demonstrou seriedade no curso, agindo de forma bem dinâmica. Agradeço a todos pelo excelente trabalho, pois sei que não é fácil manter um curso, mas vocês foram maravilhosos.*

5. Síntese: contribuições do curso de educação de surdos em perspectiva bilíngue com enfoque na formação de estudos conceituais, propostas, metodologias de ensino e avaliação

A partir das análises do Questionário Final de Avaliação, respondido por 714 participantes do curso de extensão “Educação de

Surdos em perspectiva Bilíngue: teoria à prática de ensino”, concluímos que a maioria avaliou a qualidade do curso apresentado como “ótima”. A metodologia do curso, os seus recursos e conteúdos também foram bem avaliados, o que resultou na ótima contribuição do conteúdo no aperfeiçoamento de professores.

O curso correspondeu à realidade da sala de aula da maioria dos cursistas, oferecendo atividades compatíveis com a educação atual dos estudantes surdos. A sua organização, atividades e carga horária foram adequadas, de acordo com a avaliação realizada. O conteúdo, segundo as opiniões dos cursistas, foi atualizado, de fácil entendimento e importante para a reflexão das práticas em sala de aula, abrangendo diferentes componentes curriculares, com a associação da teoria com a prática escolar.

A qualidade das videoaulas, no que se refere ao conteúdo, ao aspecto visual e aos professores, também foi avaliada pela maioria dos cursistas como “ótima”. Destacaram que as videoaulas foram acessíveis em Libras, trazendo conteúdos e reflexões importantes para a Educação de Surdos na perspectiva Bilíngue, utilizando-se recursos visuais e sugestões de materiais didáticos e metodologias de ensino. Ainda citaram que as atividades avaliativas aplicadas foram ótimas, pois observaram que os métodos de avaliação adotados no curso, a distribuição das notas por atividade e os prazos para conclusão destas foram bastante acessíveis, com grande variedade e pertinentes aos assuntos abordados e à realização da prática pedagógica.

A maioria dos cursistas afirmou que faria um outro curso a distância, nessa mesma área, e organizado pela equipe do curso, a partir da experiência positiva vivenciada. Também considerou como satisfatório o seu desempenho, justificado pela dedicação, esclarecimento de dúvidas, aquisição de novos conhecimentos e melhoria da atuação profissional.

Por fim, os professores cursistas tiveram a oportunidade de deixar registrada uma avaliação pessoal do curso de formação continuada, realizado na modalidade a distância. Ficou evidente que os

cursistas são a favor da modalidade a distância, pois esta possibilita a flexibilização de horários, possibilitando a participação de professores que atuam em diferentes turnos. Também enfatizaram a possibilidade da participação de professores de diferentes regiões do Brasil, os quais não teriam a mesma oportunidade se o curso fosse ofertado presencialmente, apenas nas grandes cidades e capitais. O contato com pessoas de diferentes regiões enriqueceu o curso, a partir do compartilhamento de conhecimentos e experiências. A presença de surdos na equipe do curso também foi muito elogiada, assim como a participação de ouvintes com grande domínio da área estudada.

A importância do curso para o aperfeiçoamento dos professores ficou nítida durante as considerações discursivas e na mensagem final. Foram deixados diversos elogios e agradecimentos à equipe, pela excelência do curso ofertado.

6. Conclusões

O curso de formação de professores na modalidade EaD pressupõe uma mediação efetiva entre professor/tutor e cursista. Essa relação indireta necessita da combinação adequada dos meios tecnológicos com o empenho e a dedicação das coordenações e tutorias dos cursos. Nessa perspectiva, a colaboração entre os envolvidos no binômio ensino e aprendizagem é fundamental para não gerar uma dependência do aluno em relação ao tutor e ao professor, assim como também provocar desinteresse dos professores cursistas no decorrer o curso.

Não basta disponibilizar aos estudantes um ótimo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é preciso envolvê-los em um processo de aprendizagem colaborativa, instigando-os com os conteúdos atuais com professores colaboradores comprometidos com a qualidade das aulas, tendo por base instigar uma discussão e reflexão

para os professores em concordância com a sua vivência em sala de aula.

A fim de investigar as percepções e questões referentes ao curso de formação de professores da Educação Básica no Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino na modalidade a distância, esperou-se ter acesso ao diálogo promovido por estes em sua qualificação profissional.

A parte inicial desta pesquisa objetivou o relato dos resultados obtidos a partir da análise das percepções dos participantes em relação ao curso de formação específica para atuar na plataforma de ensino. Por meio dessa investigação, constatou-se que o referido curso contribuiu efetivamente na formação de todos os participantes no que tange ao conhecimento básico da Libras e estudos teóricos da Educação dos Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue, mediante a atualização da LDB nº 9394/1996 do artigo 60-A. Artigo este que determinou a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino que demanda novas percepções e metodologias de ensino por parte dos professores, a fim de se ter uma qualificação adequada, conforme explicita o artigo 60-B.

Diante do presente estudo, observou-se que tal curso apresentou uma metodologia e conteúdo peculiares, desenvolvidos a partir da necessidade de formação dos tutores para atuação no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A professora coordenadora do projeto objetivou estruturar curso em formação teórica e prática por entender a relevância do seu papel ao assegurar a formação adequada e participação efetiva dos professores cursistas por meio da proposta pedagógica adotada pelo curso.

Em síntese, verificou-se que a maioria dos professores cursistas aprovou o curso de formação continuada e sua metodologia ao abordar os conteúdos teórico-práticos da Educação de Surdos em perspectiva bilíngue e suas abrangências. Grande parte dessa aprovação se deve ao fato de a professora coordenadora geral e a coordenadora pedagógica

do curso terem atuado ativamente no projeto de lei de inserir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB, que foi regulamentado com a Lei 14.191/2021. Assim sendo, conheciam bem a temática e conseguiram elaborar a proposta de curso com conteúdos pertinentes e correspondentes à necessidade da formação de professores.

A equipe do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Surdos em perspectiva bilíngue apoiou e acompanhou continuamente, durante todo o curso ofertado, os professores cursistas. Dessa maneira, a equipe adotou as medidas de processo mais dinâmico e produtivo, iniciando pela recepção calorosa aos cursistas e ao apresentar continuidade por meio da competência no atendimento.

A partir de todas as análises do presente estudo, especialmente por meio do feedback positivo dos participantes, concluiu-se que é muito válido que seja contínua a oferta do curso de capacitação dos professores. Nessa direção, o presente trabalho se justificou pelo conhecimento, pelo ensino e pelo exercício de uma cidadania plena, em que a busca incessante pelo saber move o mundo das novas concepções e propicia um conhecimento básico do estudo teórico acerca da Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue e de suas abrangências, tornando propícias as discussões que contribuem efetivamente com o atual cenário de estudo.

Referências

BARROS, D. D. **Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva:** contribuições da disciplina de Libras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152464>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva:** análise de uma experiência via internet. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2229>. Acesso em: 3 set. 2023.

FERREIRA, M. M. S.; REZENDE, R. S. R. O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência. *In: SEMINÁRIO NACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 1., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ABED, 2003. p. 1-3. Disponível em: <https://www.abed.org.br/seminario2003/texto19.htm>. Acesso em: 13 mar. 2004.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLE, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: [s. n.], 1999.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24583>. Acesso em: 2 fev. 2023.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: Impacto na educação básica. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.) Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. São Carlos: EdUFCSCar, 2013. p. 36-58.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sDspdPVX9s4TSnNhSZRJSzj/>. Acesso em: 3 set. 2023.

MOURÃO, M. P. **Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores à distância**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13806>. Acesso em: 3 set. 2023.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 1998.

TSUKAMOTO, N. M. S. **Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

UNIDADES PEDAGÓGICAS DO CURSO – FORMAÇÃO TEÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Marisa Dias Lima - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB. Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e em Pedagogia pela UNIPAM. É professora adjunta do Ensino Superior na Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua nos seguintes temas: políticas públicas de educação, política educacional, política linguística, formação de professores, processo de ensino e aprendizagem de Libras e Educação dos Surdos. Atua em diferentes grupos de trabalhos de alfabetização para surdos, Currículo de ensino de L1 e L2 para surdos; participa em grupos de trabalhos pela FENEIS e CNE, bem como consultoria da Unesco com trabalhos voltados à Educação de Surdos e a formação de professores que atuam e irão atuar na Educação Básica. Atuou como professora pesquisadora do “Curso de formação de Libras EAD” (2013 a 2015, 2018), coordenadora do curso de formação promovido pela UFU em parceria com a DIPEBS/SEMESP/MEC: “Educação de Surdos em tempos de pandemia”, 1ª e 2ª edições (2020 e 2021), com a carga horária de 90 e 180h e “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino (2021)”, com a carga horária de 360h. Atualmente, é Coordenadora-Geral de Atendimento Especializado da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos – Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2015) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). É professora adjunta II da Universidade Federal de São Carlos nos cursos de licenciatura em Educação Especial e do Curso

Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Participou de diversas colaborações em diferentes causas em prol das pessoas surdas, atuando como vice-Presidente da Associação dos Surdos de São Carlos/SP; Tesoureira da Associação de Surdos de Ribeirão Preto/SP; Membro titular do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa com Deficiência/SP; Membro suplente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência -Ribeirão Preto/SP e membro

conselheira fiscal da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). Atua em pesquisas nas áreas de Libras, de Ensino a Distância; de Estudos Surdos, Estudos de tradução e Interpretação, de Informática na Educação de Surdos, Cultura Surda, Política, Tecnologias Assistivas, comunidade surda, pedagogia, inclusão, diferença linguística e cultural. Atuou como professora colaboradora do curso de formação promovido pela UFU em parceria com a DIPEBS/SEMESP/MEC: “Educação de Surdos em tempos de pandemia”, na 1ª edição, exercendo como coordenadora do polo da UFSCar (2020) e atuou como coordenadora pedagógica do curso de “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino 1ª edição (2021)”. Atualmente, é Coordenadora-Geral Bilíngue na Educação Básica e Educação Superior da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

Fernanda Santos Pena - Possui Mestrado (2012) e Doutorado (2018) em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia UFU, pesquisando sobre Educação Bilíngue e Escolas de Surdos. Concluiu graduação em Pedagogia pela Uniube e graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Educação Inclusiva e em Atendimento Educacional Especializado. Participou como tutora em dez edições do “Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdos” (UAB/UFU). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes/UFU) e é

Pesquisadora do Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP/UFU). Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Tem atuado como professora pesquisadora em cursos de formação promovidos pela UFU em parceria com a DIPEBS/SEMESP/MEC: Educação de Surdos em tempos de pandemia, 1ª e 2ª edições (2020 e 2021) e Curso de Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino (2021).

Márcia Dias Lima - Doutoranda em Educação PPGED/UFU da Linha de Pesquisa, Estado, Políticas e Gestão da Educação – EPG. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Especialista em Educação dos Surdos pelo Centro Universitário Claretiano -SP, Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no polo UnB, e em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Pedagógica pelo Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora do Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia pelo Departamento da Faculdade de Educação - FAGED-UFU, membro do Núcleo de Educação Especial e Libras (NEEL). Atua nos seguintes temas: políticas públicas de educação, política educacional, inclusão escolar, formação de professores, processo de ensino e aprendizagem de Libras e Educação dos Surdos. Atuou como professora formadora do “Curso de formação de Libras EAD” (2013 a 2015, 2018); professora pesquisadora do curso de formação promovido pela UFU em parceria com a DIPEBS/SEMESP/MEC: “Educação de Surdos em tempos de pandemia”, 1ª e 2ª edições (2020 e 2021), e “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino 1ª edição (2021)”. Atualmente, é coordenadora geral da 2ª edição do curso de “Educação de Surdos em perspectiva Bilíngue: teoria à prática de ensino (2023)”, com a carga horária de 360h.

UNIDADES PEDAGÓGICAS DO CURSO FORMAÇÃO TEÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	351
1.1 Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilíngue	352
<i>Vanessa Regina Oliveira Martins</i>	
1.2 Políticas públicas de ensino – Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB	358
<i>Flaviane Reis</i>	
1.3 Política Educacional, Política Linguística e suas estruturas e organizações no sistema de ensino	362
<i>Sueli Fernandes</i>	
PARTE 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE IDENTIDADES, FORMAS DE COMUNICAÇÃO E CURRÍCULO CULTURAL	368
2.1 Aspectos identitários, culturais e linguísticos	369
<i>Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione</i>	
2.2 Currículo de Libras como L1 para estudantes surdos	373
<i>Marianne Rossi Stumpf</i>	
2.3 Currículo de Português como L2 para estudantes surdos	379
<i>Sandra Patrícia de Faria Nascimento</i>	
PARTE 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	388
3.1 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdos	389

Mara Lopes Figueira de Ruzza

3.2 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdocegos	393
---	-----

Ernesto Bento e Silva - Roberta Aparecida Rodrigues Pessoa

3.3 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdos com outras deficiências	397
---	-----

Denize Cohen Bochernitsan

PARTE 4 – CONTEXTUALIZAÇÃO DE ESTUDOS TEÓRICOS COM A PRÁTICA	401
---	-----

4.1 Contextualização sobre a Educação de Surdos e a Libras na prática de ensino	402
--	-----

Ronice Muller de Quadros

CONSIDERAÇÕES FINAIS	406
-----------------------------	-----

PARTE 1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS

Flaviane Reis
Sueli de Fátima Fernandes
Vanessa Regina Oliveira Martins

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Professora: Vanessa Regina Oliveira Martins



Doutora (2013) e Mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela PUCCAMP (2004). Especialista em psicopedagogia institucional e clínica - Atualize/Unibem (2007). Professora Adjunta II na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e

Língua Portuguesa (TILSP) e, atualmente, coordena o referido curso. Docente do Departamento de Psicologia (Dpsi/UFSCar). Docente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar), coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq). Pesquisadora colaboradora no grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (UFSCar). Coordena um Grupo de Estudo em Educação e Filosofias da Diferença (GEEFiDi/UFSCar).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768682330164550>

Tradução da videoaula Libras/português por Anne Caroline Santana Iriarte.

EMENTA: Conceitos históricos da composição da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil; Educação de Surdos e suas perspectivas de ensino; Educação Inclusiva e os desafios na atualidade; Educação Bilíngue de surdos e as formas de inserção do aluno surdo

no ensino comum; Legislação vigente e o ensino de alunos surdos na Educação Básica; Educação Bilíngue de Surdos na atualidade a partir da legislação que defende o uso da Libras como língua de instrução.

Sugestão de Leitura e Links:

- **#CasaLibras** – Materiais literários, culturais e informativos em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/videos>.
- MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação:** sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: CNE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe, p. 71-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTj3FLxpJ>. Acesso em: 15 out. 2017.

MARTINS, V. R. O. Educação de surdos e proposta bilíngue: Ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661117>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NBwDxgphrKP59qV5BJ6FrCD>. Acesso em: 3 set. 2023.

MARTINS, V. R. O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental.** Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2020.

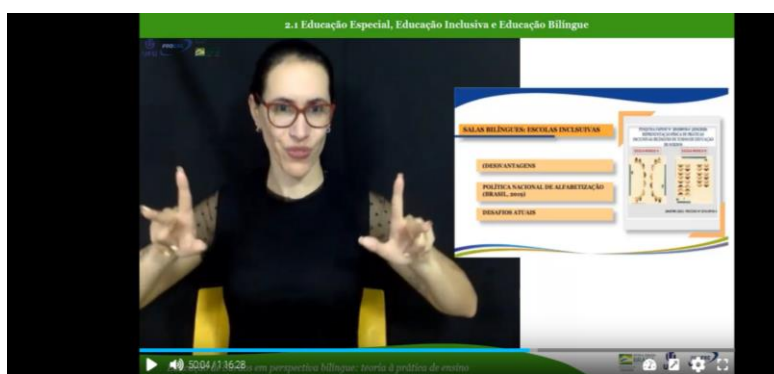
PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e88, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222>. Acesso em: 3 set. 2023.

PELUSO, L. Consideraciones teóricas em torno a la educación de los sordos: especial, bilingüe, inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 387, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38329>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329>. Acesso em: 3 set. 2023.



Módulo 2 - 2.1 Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilingue

Relacionados [Ver mais](#)



Módulo 2 - 2.1 Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilingue

Relacionados [Ver mais](#)

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/151901>

QRCODE



1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO – EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS COMO NOVIDADE DE ENSINO NA LDB

Professora: Flaviane Reis



Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2015). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes

temas: língua de sinais, educação, surdos, metodologia e cultura.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1788112610150438>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR SARAH LEITE LISBÃO.

EMENTA: Conceitos Básicos da política pública da educação em geral e específica da Educação de Surdos; Educação Bilíngue de Surdos e suas perspectivas das legislações básicas referentes à Educação Bilíngue de Surdos; LDB na Educação Bilíngue de Surdos e os desafios na atualidade; Educação Bilíngue de surdos e as formas de currículo no ensino regular; Educação Bilíngue de Surdos, mudança e contribuição na formação.

SUGESTÃO DE LEITURA EM PORTUGUÊS OU LIBRAS E LINKS:

- Política Pública em Geral:

<https://www.youtube.com/watch?v=406y7gDN-ZE>
(Ative legenda para quem precisar).

- Política Pública em Educação de Surdos:
<https://www.youtube.com/watch?v=Vzt5Zj0m65w&t=8s>.

Referências

BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação**: sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

GAGNETLI, S. S. Falar uma língua...Que significa isto? **Revista de Divulgação Cultural**, ano 25, n. 81, 2003.

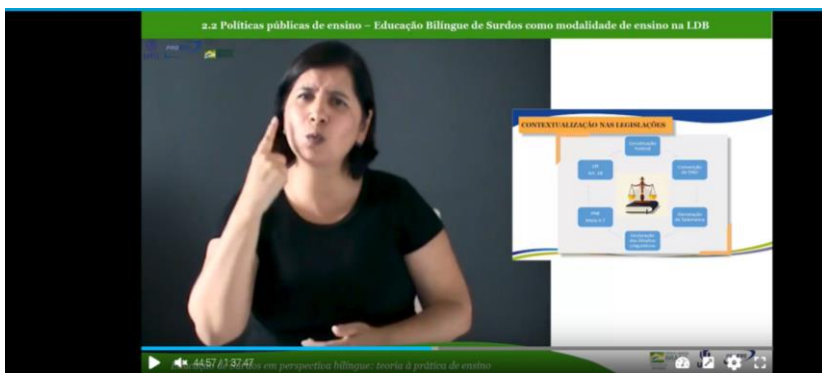
LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DKSF3CCFVGS8HFSmJbShSvC>. Acesso em: 3 set. 2023.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24583>. Acesso em: 3 set. 2023.



Módulo 2 - 2.2 Políticas Públicas de ensino - Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino

Relacionados [Ver mais](#)



Módulo 2 - 2.2 Políticas Públicas de ensino - Educação Bilingue de Surdos como modalidade de ensino

Relacionados [Ver mais](#)

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/152437>

QRCODE



1.3 POLÍTICA EDUCACIONAL, POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUAS ESTRUTURAS E ORGANIZAÇÕES NO SISTEMA DE ENSINO

Professora: Sueli de Fátima Fernandes



Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2003); Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Paraná (1998); Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Paraná (1992); Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1988). Professora do Setor Ciências Humanas da UFPR e do Programa de

Pós-Graduação em Educação da UFPR - Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social - PPGE/UFPR e da Coordenação do Curso de Graduação em Letras Libras (UFPR). Coordenadora do curso de Licenciatura em Letras Libras/UFPR, de 2015 a 2018. Pesquisadora na área de Educação bilíngue para Surdos, Estudos Surdos e Letramento/Ensino de Português como segunda língua para surdos. Autora de livros na área da Educação de Surdos, ensino de Libras e Educação Especial.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2570225428889640>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR VÂNIA DE AQUINO ALBRES SANTIAGO.

EMENTA: Políticas educacionais e linguísticas para surdos: referenciais teóricos e políticos. As políticas linguísticas e o contexto legal brasileiro: desdobramentos na estrutura e organização do sistema de ensino. Programas de bilinguismo para surdos em contexto escolar de minorias linguísticas.

SUGESTÃO DE LEITURA E LINKS:

- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/>. Acesso em: 3 set. 2023.
- FERNANDES, S.; TERCEIRO, F. M. L. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e86, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38455>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455/html>. Acesso em: 3 set. 2023.
- NASCIMENTO, A. C.; FERNANDES, S.; JESUS, J. D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.19421>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/19421>. Acesso em: 3 set. 2023.
- SILVA, R. C. D.; MARTINS, S. E. S. O. O(s) lócus da oferta da educação bilíngue para surdos segundo os planos estaduais e distrital de educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.19457>. Disponível

em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.26/60747911>. Acesso em: 3 set. 2023.

- THOMA, A. S.; STÜRMER, I. E. Políticas Educacionais e Linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-15.
Disponível em:
<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.
Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.
Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: CNE, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.

DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 385-417, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/>. Acesso em: 3 set. 2023.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718>. Acesso em: 3 set. 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>.
Acesso em: 3 set. 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe. 3, p. 127-150, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXKjd3KcYQ384gp>. Acesso em: 3 set. 2023.

LADD, P. **In search of deafhood**: Towards an understanding of British deaf culture. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of Bristol, Bristol, 1998. Versão em libras: https://www.youtube.com/watch?v=9ewKcb7Ry-k&ab_channel=UFPRTradu%C3%A7%C3%A3oLibras.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, [s. l.], v. 2, p. 19-36, 2002.

MEDEIROS, J. R.; FERNANDES, S. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 39, p. 65-80, 2020. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v16i39.23705>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23705>. Acesso em: 3 set. 2023.

QUADROS, R. M. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.



Módulo 2 - 2.3 Política Educacional, Política Linguística e suas estruturas e organizações do sistema de Relacionados Ver mais



Módulo 2 - 2.3 Política Educacional, Política Linguística e suas estruturas e organizações do sistema de Relacionados Ver mais

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/151983>

QRCODE



PARTE 2
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE IDENTIDADES,
FORMAS DE COMUNICAÇÃO E CURRÍCULO CULTURAL

Marianne Rossi Stumpf
Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione
Sandra Patrícia de Faria-Nascimento

2.1 ASPECTOS IDENTITÁRIOS, CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS

Professora: Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione



Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atualmente, é Professora Associada II do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Bilíngue, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Linguísticas e Educacionais de Surdos, Estudos Surdos,

Discursos sobre Surdos, Surdez, Língua de Sinais e Cultura Surda, bem como implicações do Implante Coclear na normalização surda e resistências surdas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9544918514306926>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR VÂNIA DE AQUINO ALBRES SANTIAGO.

Ementa: Conceitos e significações sobre aspectos identitários, culturais e linguísticos. São aspectos que são ricos para formação e constituição das comunidades surdas. Diferentes línguas de sinais existem no Brasil, inclusive, as línguas de sinais indígenas, bem como das comunidades isoladas, rurais e de vila. Convenção ONU e suas exigências para o Estado Brasileiro facilitar a formação da identidade linguística e cultural das comunidades surdas. Escolas Bilíngues de Surdos são espaços propícios para essa formação. Diferentes discursos implicam na constituição dos sujeitos surdos. Produções artísticas que mostram opressões e resistências surdas.

SUGESTÃO DE LEITURA E LINKS:

- Somos diferentes de você?:
<https://youtu.be/efudeZSsMs8>.
- Manuário Gladis Perlin: https://youtu.be/ib0q_M82mg4.
- Manuário Shirley Vilhalva:
<https://youtu.be/af0ep37mDtM>.
- Esclarecimento sobre a importância da LDB para Educação Bilíngue de Surdos – legenda e voz:
https://youtu.be/-hEyv_Vb2ZI.
- ROURKE, N. Telas da artista surda Nancy Rourke: força e intensidade das cores em movimentos de resistência, afirmação e libertação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 52, p. 329-339, 2019. Disponível em:
<https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/629>. Acesso em: 5 jan. 2022.

Referências

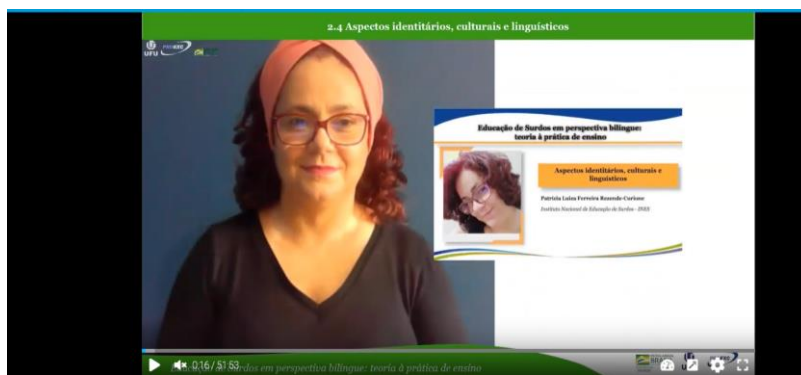
GOMES, J. C.; VILHALVA, S. **As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais**. Curitiba: CRV, 2021.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 30-58.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

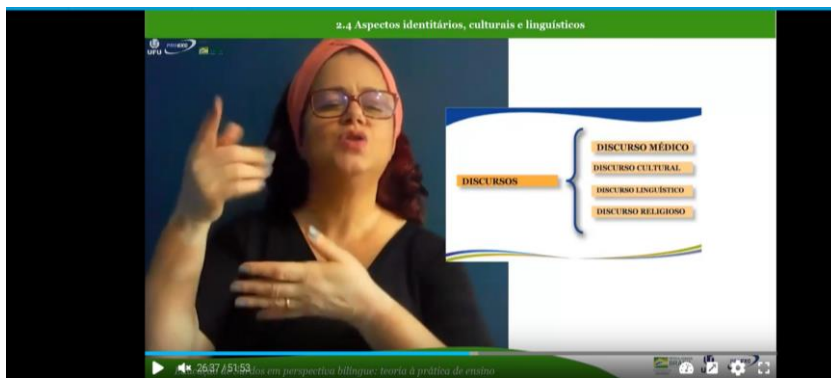
REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba: Editora CRV, 2012. Versão em Libras:
https://www.youtube.com/watch?v=5rAZxm7hBwc&t=11s&ab_channel=PPGEUFPROficial



Módulo 2 - 2.4 - Aspectos Identitários, Culturais e Linguísticos

Relacionados [Ver mais](#)



Módulo 2 - 2.4 - Aspectos Identitários, Culturais e Linguísticos

Relacionados [Ver mais](#)

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/153862>

QRCODE



2.2 CURRÍCULO DE LIBRAS COMO L1 PARA ESTUDANTES SURDOS

Professora: Marianne Rossi Stumpf



Possui graduação em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004) e doutorado em Informática na Educação pela UFRGS. Pós-doutorado na Universidade Católica Portuguesa (2013-2014). Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, professora de pós-graduação em linguística da USFC. Vice-diretora do Centro de Comunicação e Expressão CCE.

Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos sobre o SignWriting, registrado no CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Léxico e Terminologia em Libras: tradução, validação e tecnologia. Tem experiência de 20 anos na área de educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores de Libras, escrita de sinais pelo sistema SignWriting, traduções, terminologia de Libras, sinais internacionais e formação de intérpretes de Libras. Membro da comissão de assessoramento técnico-pedagógico em Libras da DAEB/INEP e as traduções de Enem entre 2017 e 2021 em Libras.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4624844037162346>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE.

EMENTA: Conceitos e campos de ação da Educação Bilíngue de Surdos na escola, na classe e na classe mista. O surgimento dos temas transversais e os conteúdos. Questões relativas à prática da Educação

Bílingue de Surdos. Planejamento e desenvolvimento de atividades junto aos diversos segmentos da comunidade escolar. A cultura surda e a produção de identidades e subjetividades. Formação de profissionais para Educação Bilíngue de Surdos.

SUGESTÃO DE LEITURA E LINKS:

- O Currículo de Libras como L1 para estudantes da EBS:
<https://www.youtube.com/watch?v=2LEHg9uJ2y0&t=4535s>.
- Escrita de língua de sinais brasileira:
<https://www.youtube.com/watch?v=IMaAp6fvbTA&t=56s>.
- Libras – o que é esta língua?
<https://www.youtube.com/watch?v=Q6B-6nm9VnE>.
- Aquisição Língua de Sinais (V-book): <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/detalhes/114>.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa

com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

DE CLERCK, G. Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective. **American Annals of the Deaf**, Winter, v. 154, n. 5, p. 435-446, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.0.0121>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/377919>. Acesso em: 7 out. 2023.

FRIEDNER, M. Understanding and Not-Understanding: What Do Epistemologies and Ontologies Do in Deaf Worlds? **Sign Language Studies**, Winter, v. 16, n. 2, p. 184-203, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1353/sls.2016.0001>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/606230>. Acesso em: 7 out. 2023.

LADD, P. **Em Busca da Surdidade I: Colonização dos Surdos**. Tradução de Mariani Martini. Toronto: Multilingual Matters, 2003.

LADD, P.; LANE, H. Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. **Sign Language Studies**, Summer, v. 13, n. 4, p. 565-579, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1353/sls.2013.0012>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/514570>. Acesso em: 7 out. 2023.

QUADROS, R.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (Org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. (v. 1).

2.5 Currículo de Libras como L1 para estudantes surdos



Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino

**Educação de Surdos em perspectiva bilíngue:
teoria à prática de ensino**

**Currículo de Libras como L1
para estudantes surdos**

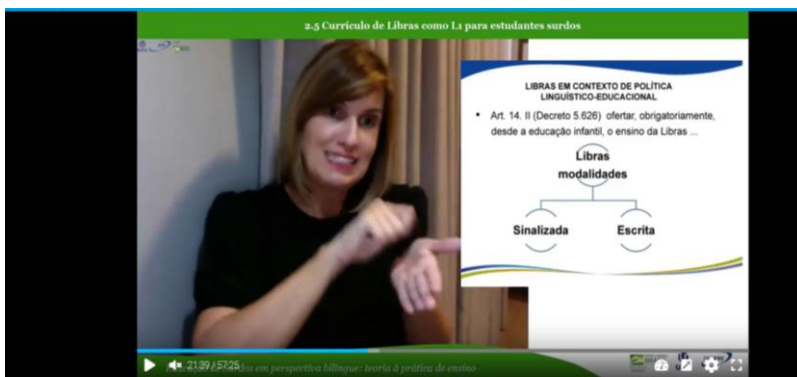
Mariana Rosal Simões
Universidade Federal do Pará
Departamento de Letras
Centro de Comunicação e Expressão

GRASL UFPA FAPESP

Módulo 2 – 2.5 Currículo de Libras como L1 para estudantes Surdos

Relacionados [Ver mais](#)

2.5 Currículo de Libras como L1 para estudantes surdos



LIBRAS EM CONTEXTO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICO-EDUCACIONAL

- Art. 14. II (Decreto 5 626) ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras ...

Libras modalidades

Sinalizada Escrita

21:39 / 57:25

Módulo 2 – 2.5 Currículo de Libras como L1 para estudantes Surdos

Relacionados [Ver mais](#)

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/154773>

QRCODE



2.3 CURRÍCULO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS

Professora: Sandra Patrícia de Faria-Nascimento



Graduada em Letras: Português, mestra e doutora em Linguística pela UnB. Enfoque de pesquisa em Língua de Sinais Brasileira e no Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS). Participou de Estágio de Doutorado na Universidade Católica Portuguesa, em 2009. Atualmente, é Professora Adjunta I de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em LSB-PSL, da UnB. Foi membro da Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado em Exames e Avaliações da Educação Básica do INEP. Atua há 32 anos na Educação Básica, dentre os quais, 26 anos foram como professora de surdos. Foi Gerente de Políticas para Atendimento aos Estudantes com Deficiências Sensoriais e Altas Habilidades/Superdotação, foi Pesquisadora Colaboradora vinculada ao Departamento de Linguística da UnB (2010-2011 e 2015 a 2017). É colaboradora voluntária da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3270312637904421>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR SARAH LEITE LISBÃO.

EMENTA: Três acepções de currículo. Currículo escolar. A BNCC e o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas como base para a elaboração do currículo de Português como Segunda Língua para Surdos. **Quadros de Referência para o Ensino de**

Português Escrito como Segunda Língua para Surdos – QREPS: QREPS – aprendiz explorador (níveis: alpha 1, 2 e 3); QREPS – aprendiz iniciante (níveis: A1, A2, A3, A4 e A5); QREPS – aprendiz básico (níveis: B1, B2, B3 e B4); QREPS – aprendiz independente (níveis: C1, C2 e C3); QREPS – aprendiz proficiente (níveis: D1, D2, D3, D4 e D5). Apresentação dos seis cadernos da Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior e dos 26 pesquisadores autores.

Perspectivas da Linguagem: Linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação (Geraldí, 1987).

Atividades de Linguagem: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Geraldí, 1993).

Competências Comunicativas: competência linguística ou gramatical, textual, pragmática, sociolinguística, estratégica e cultural. Características da proposta curricular publicada pelo MEC: bilíngue, visual, funcional, contextualizada, intercultural, dialógica, multissemiótica e contrastiva. Português como segunda língua: uma metodologia de ensino. Habilidades a serem desenvolvidas no ensino de português escrito para estudantes surdos: ler e escrever (consequência – traduzir). Práticas de Linguagem presentes no currículo: leitura visual e expressão escrita: competências, habilidades, objetos de conhecimento, gêneros textuais e unidades temáticas.

Pontos importantes e perspectivas: ambiente linguístico propício, educação linguística infantil, adequações curriculares, foco no conteúdo, foco na forma, consciência sonora. Utilização da Proposta Curricular na prática pedagógica do professor de português como segunda língua para estudantes surdos: aplicação da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98). Tipos x Gêneros textuais; Seleção de textos multimodais; Teoria de Aquisição de segunda língua – Teoria do Monitor – insumo i+1 (Krashen, 1987). Estudo do léxico a partir dos textos escolhidos e das habilidades extraídas da Proposta

Curricular. O direito que o estudante surdo tem de aprender e a responsabilidade que o professor tem de ensinar.

SUGESTÃO DE LEITURA E LINKS:

- BERNARDINO, E. L. A.; SOUSA, A. N.; NEVES, B. C.; CRUZ, E. B.; CANTARELA, R.; REIS, T. F.; NASCIMENTO, S. P. F. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior:** caderno IV - ensino médio. 1. ed. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS: SEMESP: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOIVensinoMdioISBN2906.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.
- CRUZ, O. M. S. S.; SOUSA, A. M.; NASCIMENTO, C. B.; MORAIS, F. B. C.; OLIVEIRA, J. C.; LIMA, L. R.; NASCIMENTO, S. P. F. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior:** caderno V - ensino superior. 1. ed. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS: SEMESP: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.
- MOREIRA, A. B. M. B.; SILVA, I. C.; MALAQUIAS, I. R. M.; MEIRELES, R. M. P. L.; NASCIMENTO, S. P. F. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes**

aoInfantilISBN2906.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

- 381

Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno II: anos finais do Ensino Fundamental. Brasília, DF: SEMESP: DIPEBS: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

- SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em libras**. Tradução de Gustavo Gusmão. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. Disponível em: http://files.literaturaemlibras.com/Literatura_em_Libras_Rachel_Sutton_Spence.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, Ref. Processo/MEC nº 23000.010707/2014-33, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF:

Presidência da República, 2014a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Edições ASA, 2001.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718>. Acesso em: 3 set. 2023.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1987.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível em: http://vwwvv.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/'index.html. Acesso em: 19 fev. 2011.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

NASCIMENTO, S. P. F. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. *In*: MULLER, R. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 252-283.

NASCIMENTO, S. P. F. En busca de una pedagogía sorda: una experiencia en el contexto de formación de profesores Sordos. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILÍNGUE PARA SORDOS, 8., 2005, Cuba. **Anais [...]**. Cuba: [s. n.], 2005. p. 27-46.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

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

WILCOX, S.; WILCOX, P. **Aprender a Ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

2.6 Currículo de Português como L2 para estudantes surdos



The video frame shows a woman with glasses and a red top waving her hands. To her right is a presentation slide. The slide has a blue header with the text 'Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino'. Below the header is a yellow box with the text 'Currículo de Português como L2 para estudantes surdos'. Underneath that is a small photo of a woman and the text 'Universidade de Brasília' and 'Prof. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento'. At the bottom of the slide is a green bar with the text 'Currículo de Português como L2 para estudantes surdos'.

0:13 / 1:07:36 em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino

Módulo 2 – 2.6 Currículo de Português como L2 para estudantes Surdos

Relacionados [Ver mais](#)

2.6 Currículo de Português como L2 para estudantes surdos



The video frame shows the same woman clapping her hands. To her right is a presentation slide. The slide has a blue header with the text 'Proposta e desenvolvimento de habilidades para o ensino de PLCA'. Below the header is a yellow box with the text 'Ler Escrever Falar Ouvir'. Underneath that is a small photo of a woman and the text 'TRADUZIR'. At the bottom of the slide is a green bar with the text 'Proposta e desenvolvimento de habilidades para o ensino de PLCA'.

0:29:07 / 1:07:36 em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino

Módulo 2 – 2.6 Currículo de Português como L2 para estudantes Surdos

Relacionados [Ver mais](#)

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/154813>

QRCODE



PARTE 3
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Denize Cohen Bochernitsan
Ernesto Bento e Silva
Mara Lopes Figueira de Ruzza
Roberta Aparecida Rodrigues Pessoa

3.1 PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS

Professora: Mara Lopes Figueira de Ruzza



Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007), Mestrado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016) e Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2020). Atualmente, é Supervisora Escolar da Diretoria Regional de Educação

Freguesia/Brasilândia da Prefeitura Municipal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, em diferentes funções, e dedica seus estudos à área de Educação de Surdos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4322055851155123>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR VÂNIA DE AQUINO ALBRES SANTIAGO.

EMENTA: A aula propõe desenvolver uma reflexão crítica envolvendo questões conceituais e práticas da Avaliação Diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem da Educação Bilíngue de Surdos. Cada conteúdo corresponde a um tema relevante para construir um percurso formativo da teoria à prática, sendo apresentado com a fundamentação teórica pertinente. As discussões visam favorecer análises, por parte dos participantes, sobre os contextos educacionais e suas práticas com vistas a pensar melhorias para o ensino bilíngue oferecido aos estudantes Surdos.

SUGESTÃO DE LEITURA E LINKS:

- AZEVEDO, P. B. A Avaliação da Aprendizagem Escolar na perspectiva Bilíngue no INES: múltiplos sentidos e conceitos na visão docente. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 95-123, 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/399/373>. Acesso em: 7 jan. 2021.
- Exemplo de Avaliação Diagnóstica Prefeitura Municipal de São Paulo (Prova Diagnóstica em Libras - 3º Ano - Português e Matemática – 2017):
<https://www.youtube.com/watch?v=QNMLSBogAbo>.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

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

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C.

Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília, DF: MEC: SEB, 2007.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

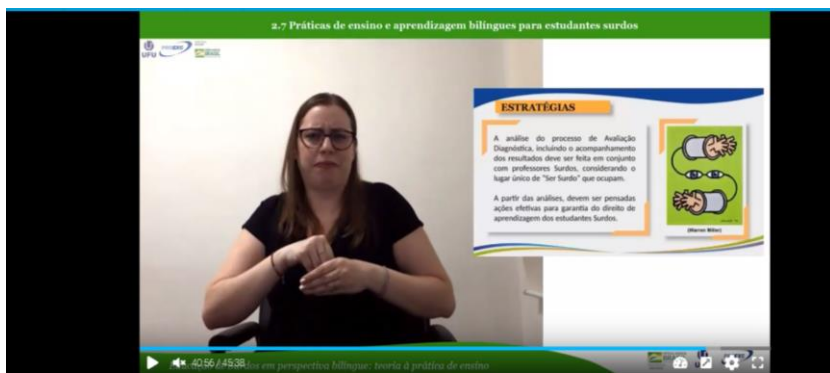
LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

RUZZA, M. L. F. **Protagonismo Surdo:** Currículo como construção da Autoria. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.



Módulo 2 - 2.7 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdo

Relacionados [Ver mais](#)



Módulo 2 - 2.7 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdo

Relacionados [Ver mais](#)

<https://eduplay.rnp.br/porta1/video/156976>

QRCODE



3.2 PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOCEGOS

Professor: Ernesto Bento e Silva



Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (2006) e em Letras/Libras pela Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG (2021). Especialista em Educação de Surdos e Libras pela Uniter (2010). Desde 2007, é supervisor pedagógico e professor de Libras no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez -

CAS/BH.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9237870800168263>

Professora: Roberta Aparecida Rodrigues Pessoa



Possui graduação em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012) e Pós-graduação em Libras e Educação para Surdos pelo Centro Universitário Internacional (2013). Atualmente, é professora de Libras no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez, unidade Belo Horizonte (CAS BH),

ligado à Diretoria de Educação Especial (DESP) e à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na área da educação de crianças, jovens e adultos e na formação de professores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0538598774198774>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR ABYMAEL DA SILVA PEREIRA E ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE.

EMENTA: Conscientização da particularidade linguística da surdocegueira, por meio do estudo dos aspectos básicos da sua língua, a LIBRAS, bem como os seus aspectos socioculturais e suas influências no processo educacional. Capacitação do profissional para comunicar com o aluno surdocego e compreensão da peculiaridade de sua aprendizagem.

SUGESTÃO DE LEITURA E LINKS:

- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2006.
- LIBRAS: 7º Ano Ensino Fundamental Surdocegueira:
https://www.youtube.com/watch?v=v2l8A4qBQZo&list=PLN3vrlnWAJelooHG3fvqhVI1Q3-bYJBrK&index=25&ab_channel=Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG

Referências

ALEX, G. **Surdocegueira**: empírica e científica. São Luiz: Gonzaga, 2008.

ASSOCIAÇÃO DE CEGOS LOUIS BRAILLE. Cinco meios de comunicação com um surdocego. **Associação de Cegos Louis Braille**, [s. l.], 30 mar. 2016. Disponível em:

<https://aclouisbraille.wordpress.com/2016/03/30/cinco-meios-de-comunicacao-com-um-surdocego>. Acesso em: 5 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. Surdocegueira. **Secretaria da Educação do Paraná**, Curitiba, 2023. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=707>. Acesso em: 5 out. 2023.



Módulo 2 - 2.8 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdocegos

Relacionados [Ver mais](#)



Módulo 2 - 2.8 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdocegos

Relacionados [Ver mais](#)

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/160318>

QRCODE



3.3 PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS

Professora: Denize Cohen Bochernitsan



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009); Educadora especial na área da surdez; Intérprete de Libras; Tutora e orientadora do curso de Letras/Libras da Uniasselvi IERGS; Participante do Gipels Grupo Interdisciplinar de Pesquisas de Língua de Sinais; Docente do curso de formação de professores de surdos;

Especialista em recursos tecnológicos para inclusão; Especialista em Libras; Especialista em tradução e interpretação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Docência, Interpretação e Tradução. Trabalhou 28 anos na educação, sendo 19 na Educação de Surdos, como docente, intérprete e tradutora de Libras.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8942485201252589>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR SARAH LEITE LISBÃO.

EMENTA: A avaliação no sentido de ajudar o aluno no seu processo de aprendizagem, servindo de base para seu desenvolvimento e autonomia. Nessa visão, será abordada a capacidade e a incapacidade, a diferença entre deficiência, transtorno e dificuldade, algumas sugestões para a avaliação para ajudar no diagnóstico.

SUGESTÃO DE LEITURA E LINKS:

- HUDSON, D. **Dificuldades específicas de aprendizagem:** Ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC. Porto Alegre: Editora Vozes, 2019.
- MAJOR, S.; WASH, M. **Actividades para niños com dificultades de aprendizaje.** Barcelona: Editorial CEAC S. A., 1994.
- Conheça 8 atividades para o trabalho com dificuldades de aprendizagem:
<https://educacaoinfantil.aix.com.br/atividades-para-alunos-com-dificuldades-de-concentracao/>.
- Saiba como identificar as dificuldades de aprendizagens:
<https://blog.trivium.com.br/saiba-como-identificar-dificuldades-de-aprendizagem-nos-alunos/>.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

CASTRO, R. G. **Libras:** uma ponte para comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Infantil e Fundamental) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

CRUZ, C. R.; QUADROS, R. **Libras:** instrumentos para avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOMÉZ, A. M. S.; TÉRAN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem.** São Paulo: Ed. Grupo cultural, 2014.

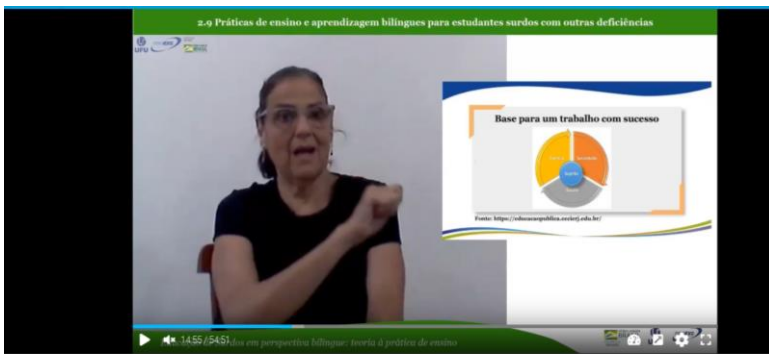
SILVA, F. S. Breve reflexão sobre a relação entre cultura e educação. *In:* SEMANA ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE DE TOCANTINS, 2017, Palmas. **Anais [...].** Palmas: Universidade de Tocantins, 2017.



Módulo 2 - 2.9 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdos com deficiências

Relacionados Ver mais

2.9 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdos com outras deficiências



Base para um trabalho com sucesso

Fonte: <https://eduplay.rnp.br/portal/video/160912>

Módulo 2 - 2.9 Práticas de ensino e aprendizagem bilíngues para estudantes surdos com deficiências Relacionados Ver mais

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/160912>

QR CODE



PARTE 4
CONTEXTUALIZAÇÃO DE ESTUDOS TEÓRICOS COM A
PRÁTICA

Ronice Müller de Quadros

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A LIBRAS NA PRÁTICA DE ENSINO

Professora: Ronice Müller de Quadros



Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina desde 2002 e pesquisadora do CNPQ - PQ1C, com pesquisas relacionadas ao estudo das línguas de sinais, desde 2006. Pedagoga (1992), Mestre (1995) e Doutora (1999) em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Pós-doutora pela Gallaudet University e University of Connecticut (2009-2010) e pós-doutora na Harvard University com pesquisas com as línguas de bilíngues bimodais (Libras e Português e ASL e Inglês). Consolidou o Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais (NALS) na Universidade Federal de Santa Catarina e o Grupo de Pesquisa Corpus de Libras (2014-atual), integrante do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. Está coordenando a consolidação do Inventário Nacional de Libras e faz parte do Projeto de Sobreposição de Línguas em Bilíngues Bimodais, que conta com financiamento parcial da NSF, em parceria com a University of Connecticut.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7307577422387099>

TRADUÇÃO DA VIDEOAULA LIBRAS/PORTUGUÊS POR ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE.

EMENTA: A Educação de Surdos está imersa nas questões que envolvem as línguas, ou seja, a Libras e a Língua Portuguesa, além de questões que implicam a vida dos surdos em comunidade. Pensar na

Educação de Surdos, considerando a Educação Bilíngue, requer discutir questões que envolvem desde a aquisição da linguagem até a importância de se constituir uma educação a partir do agrupamento de surdos. Esta disciplina foca nestas questões, problematizando as formas de realizar a Educação de Surdos no contexto atual da educação pública brasileira.

SUGESTÃO DE LEITURA E LINKS:

- MURRAY, J. J.; SNODDON, K.; MEULDER, M.; UNDERWOOD, K. Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **International Journal of Inclusive Education**, [s. l.], v. 24, n. 7, p. 691-705, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482013>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1482013>. Acesso em: 5 out. 2023.
- QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Editora Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

Referências

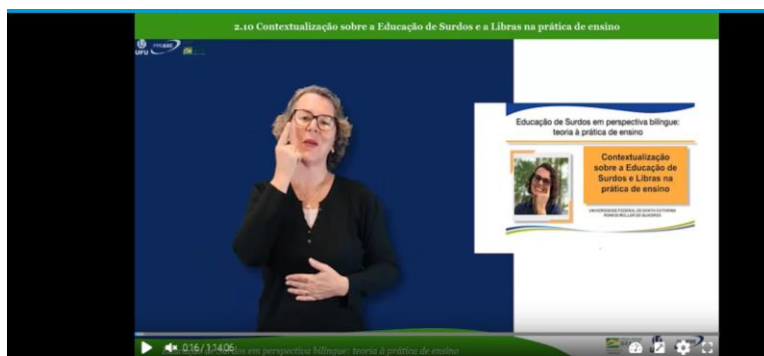
CHEN-PICHLER, D.; STUMPF, M.; QUADROS, R. M.; KUNTZE, M.; LILLO-MARTIN, D. **A aquisição da língua de sinais**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2019. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/arquivos/vbooks/aquisicao/>. Acesso em: 5 out. 2023.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Editora Parábola, 2017.

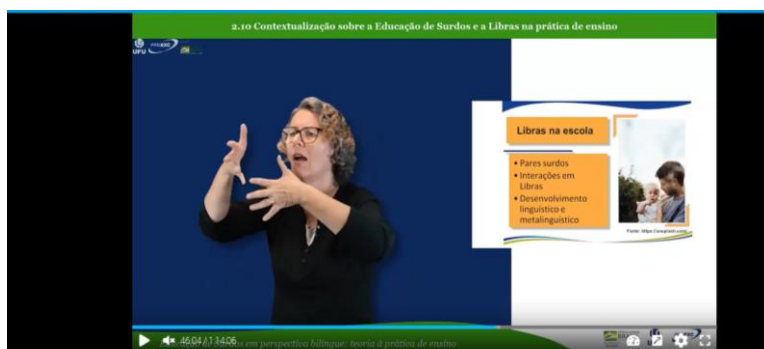
QUADROS, R. M. **Língua de herança: língua de sinais**. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Editora Penso, 2004.



Módulo 2 - 2.10 - Contextualização sobre a Educação de Surdos e a Libras na prática de ensino

Relacionados [Ver mais](#)



Módulo 2 - 2.10 - Contextualização sobre a Educação de Surdos e a Libras na prática de ensino

Relacionados [Ver mais](#)

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/162041>

QR CODE



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproveitamos a oportunidade, nesse final da leitura do E-BOOK “A Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino – uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores”, para agradecer imensamente a todos vocês por acompanharem o trabalho do curso de formação no que tange à Educação de Surdos com novas propostas e olhares em uma perspectiva bilíngue, correlacionando-se com a nova LDB nº 9394/1996, que regulamenta a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino.

Apesar de o material ter sido proposto para o curso de aperfeiçoamento dos professores e profissionais da Educação Básica por meio do Moodle, na modalidade a distância, organizado por meio de videoaulas com as leituras do material complementar disponibilizado, ele pode ser compartilhado a demais que atuam e ou atuarão com os estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e surdos com deficiências associadas sinalizantes em todas as etapas de escolarização, com a expectativa de que subsidie o enriquecimento de cada um de vocês, o conhecimento e a metodologia de ensino com uma ação transformadora.

Tenham certeza de que muita gente boa se uniu para propiciar a vocês um estudo autônomo, de qualidade e de um modo bastante original. Desse modo, fazemos o voto de que todos tenham um bom proveito do conhecimento adquirido e que possam difundir e utilizar todo esse conhecimento da melhor maneira possível, visando a Educação Bilíngue de Surdos de qualidade!!!

Por fim, a você, colega professor(a), profissionais e cursistas, nosso
mais sincero muito obrigado!

Um grande abraço!

Coordenação Geral do curso

Marisa Dias Lima – UFU

Coordenação Pedagógica do curso

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos - UFSCar

Organização de conteúdo pedagógica e ambiente do curso

Márcia Dias Lima – UFU

Fernanda Santos Pena – PMU

Raíssa Tostes - UFSCar

Equipe de Intérpretes de voz das videoaulas

Abymael da Silva Pereira

Anne Caroline Santana Iniarde

Sarah Leite Lisboa

Vânia de Aquino Albres Santiago

Joyce Cristina Souza

Edição e tratamento de vídeos

Lis Maximo e Melo

Thayna Thaysa Proença Santos

João Batista Alves de Oliveira Filho – UFCA

Francisco Raimundo Holanda Vasconcelos – UNILAB

Guilherme Nichols - UFSCar

Otaviano F. Guimarães - CEAD/UFU

Gustavo Bruno do Vale - CEAD/UFU

SOBRE A ORGANIZADORA



Marisa Dias Lima – Organizadora

Doutora em Educação pela UFU, Mestra em Linguística pela UnB, graduação em Letras Libras pela UFSC e em Pedagogia pela UNIPAM. Atualmente é professora adjunta da FAGED/UFU. Atua nos seguintes temas: políticas públicas de educação, política educacional, política linguística, formação de professores, processo de ensino e aprendizagem de Libras e educação de surdos. Com atuação de diferentes GTs – alfabetização e Currículo de ensino de L1 e L2 para surdos; participa também em GTs na FENEIS, CNE e UNESCO com trabalhos voltados à educação de surdos e a formação de professores. Atuou como professora pesquisadora do Curso de formação de Libras EAD (2013 a 2015) e atualmente atua como coordenadora nos seguintes cursos de formação em parceria com a DIPEBS/MEC: Educação de Surdos em tempos de pandemia 1ª de 90h e 2ª edição de 180h (2020 e 2021) e Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino de 360h (2021-2022).

Este livro é resultado do trabalho de um grupo de profissionais que atuam na área de Libras, Educação de Surdos e formação de professores na perspectiva de ensino bilíngue. O enfoque é a formação continuada aos professores no que tange a formação teórica e prática pedagógica, currículo e sistema educacional brasileira no que tange a Educação de surdos em perspectiva bilíngue que ainda se encontra em lacuna com carência de discussão, estudos, pesquisas que fomenta a formação pedagógica específica para os professores ouvintes e surdos que atuam com os alunos surdos na educação básica em todo o Brasil em uma perspectiva de ensino bilíngue. Os estudos envolvem tanto a formação continuada na modalidade presencial quanto a distância. Esses profissionais compostos por diferentes instituições (UFU, UFSCar, UnB, UFPR, INES, SEE-MG, DREs-SP) que atuaram como professores convidados para a organização de conteúdos de formação teórica deste curso de formação de professores em parceria com a DIPEBS/MEC sendo vista como pioneiro na formação que abordou o tema inédito na área de Educação Bilíngue de Surdos logo após a regulamentação da LDB que determina a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino explicitada no artigo 60-A, além deste o curso contou com diferentes professores bilíngues que atuam com os grupos de estudos e pesquisas sobre os estudantes surdos e o sistema da educação brasileira para compartilhar e apresentar seus trabalhos e estudos teóricos, sistema de ensino, de práticas pedagógicas, currículo bilíngue que promulgou um grande e rico material para a formação de professores.