



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LUCAS FLORIANO DE OLIVEIRA

**ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS E O ENSINO DE LÍNGUAS:
DIVERSIDADE SURDA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

UBERLÂNDIA-MG

2025

LUCAS FLORIANO DE OLIVEIRA

**ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS E O ENSINO DE LÍNGUAS:
DIVERSIDADE SURDA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos- PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia- UFU como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística

Orientadora: Profa. Dra. Eliamar Godoi

UBERLÂNDIA-MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48e
2025

Oliveira, Lucas Floriano de, 1983-
Escola bilíngue para surdos e o ensino de línguas [recurso eletrônico] : diversidade surda e as políticas públicas de inclusão / Lucas Floriano de Oliveira. - 2025.

Orientadora: Eliamar Godoi.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5014>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Godoi, Eliamar, 1968-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de doutorado - PPGEL				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12113ELI033				
Nome do Discente:	Lucas Floriano de Oliveira				
Título do Trabalho:	Escola bilíngue para surdos e o ensino de línguas: diversidade surda e as políticas públicas de inclusão				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Teoria, descrição e análise linguística				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Panorama sociolinguístico e descritivo da Libras falada pela comunidade surda em contexto educacional				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Eliamar Godoi- UFU, orientadora da Tese; Telma Rosa de Andrade - UFSJ; Giselly Tiago Ribeiro Amado - UFU; Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara - UAP (Portugal); Letícia de Sousa Leite - UFU.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Eliamar Godoi, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Letícia de Sousa Leite, Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Presidente**, em 06/03/2025, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giselly Tiago Ribeiro Amado, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Telma Rosa de Andrade, Usuário Externo**, em 12/03/2025, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6148698** e o código CRC **FEBCDFD3**.

Referência: Processo nº 23117.013205/2025-18

SEI nº 6148698

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Todo-Poderoso, consumador da minha fé e companheiro leal, por abrir a porta para mim, me oferecendo essa oportunidade de estudar o doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, guiando os meus passos e me conduzindo durante toda a minha jornada nos estudos da Pós-Graduação, minha gratidão eterna!!!

A minha mãe querida, que sempre me incentiva e me apoia, com seus conselhos e palavras motivadoras, agradeço principalmente as suas orações por mim.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, pelas parcerias nos artigos, nas disciplinas, nas trocas de informações e demais auxílios, especialmente a Letícia Leite, a Raquel Bernardes, a Gláucia Paiva, o Juliano Marques, a Jaqueline Miranda, o Ademar Miller, a Valdilene Elisa, a Suely Drigo, a Andrelina Rabelo e tantos outros.

Aos intérpretes de Libras da UFU, principalmente a Letícia Leite, a Natália Scalabrine, a Luzimara Lelis e tantos outros.

Aos surdos, aos pastores e aos intérpretes de Libras da igreja Shalom Comunidade Cristã de Uberlândia, pelo apoio com suas orações.

A todos que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa em prol da Comunidade Surda, muito obrigado pelo apoio e pelo tempo de cada um.

A secretaria do PPGEL, na pessoa da Maria Virgínia Dias de Ávila, pela presteza, simpatia e auxílio nos prazos pertinentes ao programa.

Aos meus colegas do curso Letras- Língua Portuguesa com Domínio em Libras - LPDL, pela compreensão e apoio ao meu afastamento das minhas atividades docentes para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos do doutorado.

Aos docentes do PPGEL que eu tive o privilégio de cursar disciplinas com eles e aprender com mais profundidade sobre Linguística e Linguística Aplicada, Profa. Dra. Valeska Virgínia, Profa. Dra. Eliane Silveira, Prof. Dr. Igor Lourenço, Profa. Dra. Fernanda Ribas e Profa. Dra. Fernanda Mussalim, muito obrigado.

A Profa. Dra. Eliamar Godoi, pela sua paciência, seus conselhos, suas orientações, sua condução e acolhida com tanto carinho. Te admiro!

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, agradeço a oportunidade de estudar nesse programa conceituado e desenvolver minha pesquisa em Linguística Aplicada.

RESUMO

A temática central desta pesquisa incide sobre a Escola Bilíngue para surdos e o ensino de línguas considerando a diversidade surda e as políticas públicas de inclusão. Na presente tese, buscamos investigar e descrever a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos e como se estabelecem as políticas públicas de inclusão de surdos nesse contexto, bem como apontar ações e o processo de acolhida nessa escola. A problematização do estudo se encontra focada em três questões norteadoras, a saber, (1) Como se estabelecem as políticas públicas de inclusão de surdos na Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal? (2) A estrutura física e recursos humanos da EBT e o seu funcionamento favorecem a promoção da educação bilíngue de surdos? (3) Como são estabelecidas as políticas públicas de inclusão dos surdos e do bilinguismo no Projeto Político Pedagógico da escola e como o ensino de línguas é fundamentado nesse documento legal interno da EBT? A metodologia adotada se fundamenta no paradigma qualitativo de base interpretativista, cujo procedimento metodológico utiliza a pesquisa documental e o estudo de caso. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo é circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à educação bilíngue de surdos, em termos gerais, o ensino de línguas, a diversidade surda e as políticas públicas de inclusão. Acreditamos na necessidade de colaborar com os estudos linguísticos sobre a educação bilíngue de surdos ao evidenciar certas lacunas observadas nas práticas pedagógicas e na estrutura e no funcionamento das escolas bilíngues. Outra justificativa incide na urgência de contribuições para uma educação bilíngue de surdos que contemple o ensino de línguas voltado às suas necessidades linguísticas, identitárias e culturais, uma vez que o nosso levantamento não identificou trabalhos que tratassesem de forma específica ou mais aprofundada sobre a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue. Os contornos e a direção dessa discussão reforçam que a instituição investigada promove um ambiente bilíngue que facilita a interação entre alunos com diferentes níveis de proficiência em Libras, permitindo que aprendam e se desenvolvam juntos, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento. Assim, a escola se compromete a criar um espaço onde a diversidade linguística e cultural é respeitada e valorizada, proporcionando aos estudantes surdos uma educação que reconhece e celebra sua identidade única. É nossa expectativa que esta tese estimule o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de línguas para surdos, alinhadas a uma abordagem que valorize a sua condição linguística a partir de uma perspectiva bilíngue, reconhecendo a heterogeneidade surda. Considerando essa premissa, a pesquisa desenvolvida buscou indicar possíveis caminhos e desdobramentos para a promoção da educação bilíngue que leve em conta a diversidade surda e que seja mais inclusiva, justa e igualitária em condição de oportunidade para todos. Essa é a educação que os surdos almejam.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos. Estrutura e funcionamento da Escola Bilíngue de surdos. Ensino de línguas para surdos. Diversidade surda.

ABSTRACT

The central theme of this research is the Bilingual School for the Deaf and language teaching, considering deaf diversity and public inclusion policies. In this thesis, we seek to investigate and describe the structure and functioning of the Bilingual School for the Deaf and how public policies for the inclusion of deaf people are established in this context, as well as pointing out actions and the process of welcoming people into this school. The problematization of the study is focused on three guiding questions, namely: (1) How are public policies for the inclusion of deaf people established at the Libras and Written Portuguese Bilingual School in Taguatinga in the Federal District? (2) Does the physical structure and human resources of the EBT and its operation favor the promotion of bilingual education for deaf people? (3) How are public policies for the inclusion of deaf people and bilingualism established in the school's Pedagogical Political Project and how is language teaching based on this internal legal document of the EBT? The methodology adopted is based on the interpretivist qualitative paradigm, whose methodological procedure uses documentary research and case studies. As for the theoretical-methodological framework, the study is limited to a bibliographical review of the subject of study, namely texts referring to bilingual education for the deaf, in general terms, language teaching, deaf diversity and public inclusion policies. We believe in the need to collaborate with linguistic studies on bilingual education for the deaf by highlighting certain gaps observed in pedagogical practices and in the structure and functioning of bilingual schools. Another justification lies in the urgent need for contributions to bilingual education for the deaf that includes language teaching geared to their linguistic, identity and cultural needs, since our survey did not identify any studies that dealt specifically or in greater depth with the structure and functioning of bilingual schools. The outlines and direction of this discussion reinforce that the institution under investigation promotes a bilingual environment that facilitates interaction between students with different levels of proficiency in Libras, allowing them to learn and develop together, strengthening their sense of community and belonging. Thus, the school is committed to creating a space where linguistic and cultural diversity is respected and valued, providing deaf students with an education that recognizes and celebrates their unique identity. It is our hope that this thesis will stimulate the development of pedagogical practices aimed at teaching languages to deaf people, aligned with an approach that values their linguistic condition from a bilingual perspective, recognizing deaf heterogeneity. Considering this premise, the research carried out sought to indicate possible paths and developments for the promotion of bilingual education that takes into account deaf diversity and is more inclusive, fair and equal in terms of opportunity for all. This is the education that deaf people want.

Keywords: Bilingual education for the deaf. Structure and functioning of bilingual schools for the deaf. Language teaching for the deaf. Deaf diversity.

RESUMEN

El tema central de esta investigación es la escuela bilingüe para sordos y la enseñanza del lenguaje, considerando la diversidad sorda y las políticas públicas de inclusión. En esta tesis, buscamos investigar y describir la estructura y el funcionamiento de la Escuela Bilingüe para Sordos y cómo se establecen las políticas públicas de inclusión de personas sordas en este contexto, además de señalar las acciones y el proceso de acogida de personas en esta escuela. La problematización del estudio se centra en tres preguntas orientadoras, a saber: (1) ¿Cómo se establecen las políticas públicas para la inclusión de las personas sordas en la Escuela Bilingüe Libras y Português escrito de Taguatinga, en el Distrito Federal? (2) ¿La estructura física y los recursos humanos de la EBT y su funcionamiento favorecen la promoción de la educación bilingüe de las personas sordas? (3) ¿Cómo se establecen las políticas públicas para la inclusión de las personas sordas y el bilingüismo en el Proyecto Político Pedagógico de la escuela y cómo se basa la enseñanza de la lengua en este documento legal interno de la EBT? La metodología adoptada se basa en el paradigma cualitativo interpretativista, cuyo procedimiento metodológico utiliza la investigación documental y el estudio de casos. En cuanto al marco teórico-metodológico, el estudio se circunscribe en la revisión bibliográfica del objeto de estudio, a saber, textos referidos a la educación bilingüe para sordos, en términos generales, la enseñanza de la lengua, la diversidad sorda y las políticas públicas de inclusión. Creemos en la necesidad de colaborar con los estudios lingüísticos sobre la educación bilingüe para sordos, destacando ciertas lagunas observadas en las prácticas pedagógicas y en la estructura y funcionamiento de los centros bilingües. Otra justificación radica en la urgente necesidad de contribuciones a la educación bilingüe de los sordos que incluyan una enseñanza de la lengua orientada a sus necesidades lingüísticas, identitarias y culturales, ya que en nuestra encuesta no se identificaron trabajos que trataran específicamente o con mayor profundidad la estructura y el funcionamiento de la escuela bilingüe. Los contornos y la dirección de esta discusión refuerzan que la institución investigada promueve un ambiente bilingüe que facilita la interacción entre estudiantes con diferentes niveles de competencia en Libras, permitiéndoles aprender y desarrollarse juntos, fortaleciendo su sentido de comunidad y pertenencia. De este modo, el centro se compromete a crear un espacio donde se respete y valore la diversidad lingüística y cultural, proporcionando a los alumnos sordos una educación que reconozca y celebre su identidad única. Esperamos que esta tesis estimule el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza de lenguas a personas sordas, alineadas con un enfoque que valore su condición lingüística desde una perspectiva bilingüe, reconociendo la heterogeneidad sorda. Teniendo en cuenta esta premisa, la investigación realizada buscó indicar posibles caminos y desarrollos para promover una educación bilingüe que tenga en cuenta la diversidad sorda y sea más inclusiva, justa e igualitaria en términos de oportunidades para todos. Esta es la educación que quieren las personas sordas.

Palabras clave: Educación bilingüe para sordos. Estructura y funcionamiento del colegio bilingüe para sordos. Enseñanza del lenguaje para sordos. Diversidad sorda.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Quantidade de produção por ano.....	36
Gráfico 2	Curso de publicação das pesquisas.....	36
Gráfico 3	Produção por instituição.....	37
Imagen 1	Marcos no ensino inclusivo.....	79
Imagen 2	A construção da competência linguística da pessoa surda.....	96
Imagen 3	Educação Linguística Precoce.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET	25
Quadro 2	Trabalhos coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	31
Quadro 3	Síntese das principais políticas nacionais de educação inclusiva para surdos	72
Quadro 4	Organização da Escola Bilíngue.....	98
Quadro 5	Estrutura da EBT.....	111
Quadro 6	Organização do funcionamento.....	115
Quadro 7	Níveis na aquisição de línguas.....	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CODA	Children of Deaf Adult
CBDS	Confederação Desportiva de Surdos
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EBT	Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga
GAN	Ginásio da Asa Norte
GPELET	Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias
IFB	Instituto Federal de Brasília
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LA	Linguística Aplicada
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LPDL	Letras Português com Domínio em Libras
MEC	Ministério da Educação
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SELIPO	Seminário de Libras e Português
TICs	Tecnologias de Informações e Comunicações
UnB	Universidade de Brasília
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
Sobre o pesquisador: breve autobiografia	13
Organização e apresentação da pesquisa	19
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Grupo de pesquisa	26
1.2 Justificativa de pesquisa	32
2 A LINGUÍSTICA APLICADA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS	43
2.1 Breves reflexões sobre a Linguística Aplicada em diálogo com a educação de surdos	43
2.2 Educação de surdos em perspectiva bilíngue	46
3 A PLURALIDADE SURDA: O PAPEL ESSENCIAL DA DIVERSIDADE NO ENSINO BILÍNGUE DE LÍNGUAS	52
3.1 Diversidade surda: um olhar diferenciado dentro da comunidade surda	52
3.2 Ensino de línguas para surdos no contexto bilíngue	59
3.2.1 Ensino de Libras.....	60
3.2.2 Ensino de Língua Portuguesa.....	63
4 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BILÍNGUE	73
4.1 Breve panorama das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva	73
4.1.1 A Lei nº 14.191/2021 e as alterações na LDB.....	81
4.2 Escola Bilíngue: formação acadêmica e social dos surdos em condição de igualdade	87
4.2.1 Estrutura e funcionamento da Escola Bilíngue.....	92
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	102
5.1 Abordagem metodológica	102
5.1.1 Pesquisa documental.....	103
5.1.2 Estudo de caso como natureza de pesquisa.....	104
5.2 Trajetórias da pesquisa	106
6 A ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: ESTRUTURA, DIRETRIZES E DIVERSIDADE DE OLHARES	108

6.1	Estrutura e funcionamento: os pilares da EBT.....	108
6.2	Projeto Político Pedagógico: fundamento legal interno para efetivar uma educação bilíngue.....	119
6.3	Diretrizes do ensino de línguas na EBT.....	123
6.4	A EBT sob diferentes olhares.....	135
6.4.1	Os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	135
6.4.2	Os educadores.....	143
6.4.3	Coordenação pedagógica.....	149
6.4.4	A direção.....	151
6.4.5	O pesquisador.....	154
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	167
	ANEXO A - Parecer Consustanciado do CEP.....	176
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	184
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsável legal.....	185
	APÊNDICE C - Questionário para os estudantes surdos ou Cadas.....	186
	APÊNDICE D - Questionário para os educadores.....	187
	APÊNDICE E - Questionário para os servidores.....	188

APRESENTAÇÃO

Sobre o pesquisador: breve autobiografia

Antes de iniciar o assunto sobre o tema desta tese, apresentarei ao(à) leitor(a) uma breve introdução, com um memorial sobre a minha trajetória profissional e a minha motivação para pesquisar sobre a Escola Bilíngue para surdos.

Meu nome é Lucas Floriano de Oliveira e esta tese é fruto das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Graças a Deus cheguei até aqui! Nasci ouvinte em Brasília, no Distrito Federal. Aos nove meses de idade comecei a me comunicar em Língua Portuguesa com bastante desenvoltura devido ao estímulo e aos diálogos cotidianos com a minha mãe, avós e tios.

Grande parte do sucesso na minha oralização também se deve ao contato com a literatura precoce por meio do meu avô materno, que diariamente lia contos infantis para mim e isso despertou o meu interesse em aprender a narrar as histórias que eu ouvia e a gostar de ler. Entretanto, quando completei 6 anos de idade, um acontecimento mudou a minha vida para sempre.

Ainda bebê tive uma infecção urinária e precisei usar antibiótico para tratá-la, o que foi eficaz. Porém, o antibiótico danificou o meu nervo auditivo, levando à perda progressiva de audição. Aos 6 anos de idade fiquei completamente surdo bilateralmente.

Ao perceber que eu estava diferente, minha mãe me levou ao médico e os exames detectaram a surdez de grau severo nos dois ouvidos. Minha mãe buscou vários especialistas para se informar e poder me ajudar. Todos disseram que eu deveria utilizar próteses auditivas, evitar contato com outros surdos e não aprender a língua de sinais, pois, segundo eles, isso dificultaria a aprendizagem do Português.

Isso ocorreu em meados de 1989 e naquela época a língua de sinais não era reconhecida no país. Além disso, o preconceito com essa língua e com os surdos era muito grande devido à falta de informação.

Dessa maneira, passei a utilizar próteses auditivas em ambos os ouvidos, porém, só me adaptei a usar no ouvido esquerdo por sentir dores no ouvido direito. Conseguia ouvir um pouco os sons e gostava muito disso. A partir desse momento, aprendi a fazer a leitura labial e dentro de casa me comunicava olhando fixamente para os lábios da minha mãe e dos meus familiares. Minha mãe me ajudou bastante a pronunciar as palavras corretamente do Português e me

estimulou a falar, e o meu avô sempre me estimulava por meio de conversas e pela leitura de livros infantis.

Estudei todo o meu Ensino Fundamental em escola pública, sendo o único surdo em sala de aula. Minhas professoras e meus colegas eram todos ouvintes e eu me sentava na carteira da frente para poder entender melhor as aulas. As crianças receavam se socializar comigo por causa da minha surdez e eu fui desenvolvendo uma personalidade tímida e introvertida. Apesar de me sentir solitário na escola, era um aluno esforçado e dedicado, e aprendia as matérias com rapidez.

Da 1^a série do Ensino Fundamental até a 7^a série, estudei em escolas que só tinham alunos ouvintes. Nunca tinha visto outra pessoa surda na vida e achava que eu fosse o único surdo do mundo. Estava totalmente enganado! Quando passei para a 8^a série, em 1999, minha mãe encontrou uma escola inclusiva que tinha muitos estudantes surdos e me matriculou nessa instituição.

Essa escola era o Ginásio da Asa Norte- GAN, no Plano Piloto em Brasília e ficava situada perto do trabalho da minha mãe. Ao ver aqueles jovens diferentes sinalizando rapidamente no pátio da escola, estranhei bastante por jamais ter visto a língua de sinais em toda a minha existência. Foi ao observar que alguns deles usavam prótese auditiva, assim como eu, que me dei conta que eram surdos também. Fiquei admirado e descobri que existiam outras pessoas na mesma condição que a minha. Eu não era um ET¹!

A escola inclusiva funcionava da seguinte maneira: pela manhã, as aulas eram mistas. Havia salas específicas para surdos com professores bilíngues que sabiam a Libras² e a Língua Portuguesa, e que lecionavam Português, Matemática, História e Geografia. Em outros horários, meus colegas surdos e eu fazíamos as disciplinas Ciências, Educação Física e Inglês em uma sala inclusiva, junto com os alunos ouvintes e os professores que não sabiam Libras. Naquela época, não tínhamos intérpretes de Libras.

No período vespertino, tínhamos aulas de reforço com as professoras bilíngues para esclarecermos as dúvidas referentes às matérias que fazíamos nas aulas inclusivas. Foi na sala de recursos que pela primeira vez tive contato com a Libras e comecei a aprendê-la para compreender melhor as matérias que eram ensinadas nessa língua e, claro, poder me comunicar com meus colegas sinalizantes. Fiz um curso de básico Libras com a minha mãe na Escola

¹ Extra terrestre.

² Libras é uma sigla que significa “Língua Brasileira de Sinais”, a língua de sinais utilizada aqui no Brasil e que é reconhecida atualmente, conforme a lei 10.436/2002.

Classe da 912 Sul, mas foi o contato diário com os colegas que me proporcionou a fluência na língua de sinais.

É importante ressaltar que, apesar dessa escola ter uma classe bilíngue exclusiva para surdos, a Libras ainda não era reconhecida oficialmente como língua e mesmo sendo a língua de instrução que mediava a nossa aprendizagem das matérias, o ensino não era realizado em uma comunicação plena na Libras. As professoras utilizavam sinais que eram misturados com estruturas do Português para esclarecer nossas dúvidas, abordagem conhecida como Comunicação Total³.

Ainda assim, conseguimos aprender as matérias e concluímos o ensino fundamental. O aprendizado das disciplinas foi bem maior ao captar as informações em língua de sinais, principalmente na disciplina de matemática na qual eu tinha muita dificuldade em aprender. Foi uma mudança enorme em minha vida!

E não terminou por aí. Ao finalizar o Ensino Fundamental, fui matriculado no Ensino Médio em uma outra escola inclusiva, no Centro de Ensino Médio Elefante Branco e soube com alegria que os mesmos colegas surdos com quem eu havia estudado também estavam lá. Fiquei muito feliz em reencontrá-los e nessa escola foi a primeira vez que tivemos intérpretes de Libras nas aulas inclusivas e professoras bilíngues na sala de recursos. Algumas professoras já utilizavam a Libras e outras continuavam na Comunicação Total, e foi interessante ver essa diferença. Estudei nessa escola de 2000 a 2002, quando concluí o Ensino Médio.

Após a conclusão do Ensino Médio, tornei-me uma pessoa mais extrovertida e autoconfiante. O contato com outros surdos ajudou bastante a melhorar minha autoestima. Fiz então a faculdade de Letras-Português/Inglês em 2005, na Faculdade Michelangelo, já que eu gostava muito da Língua Inglesa e sonhava em trabalhar com revisão de textos. Tive o acompanhamento de 4 intérpretes de Libras durante o curso, um profissional a cada ano.

Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC lançou edital para o vestibular para o curso de graduação a distância em Letras-Libras, e a Universidade de Brasília – UnB seria um dos polos. Aceitei o desafio, fiz o vestibular e fui aprovado! Isso para mim foi a realização de um sonho de adolescente, o de estudar na UnB. A minha mãe trabalhava lá como secretária e todas as vezes que eu ia ao trabalho dela eu ficava encantado com o campus e tinha o sonho de ser aluno de lá. Havia tentado o vestibular para Letras-Tradução três vezes e não conseguia passar, então fiz Letras- Português/Inglês no ensino privado. Com a aprovação no

³ Para maiores informações sobre a Comunicação Total, verificar a autora Goldfeld (2002, p. 100 a 108).

curso de Letras-Libras, fiquei explodindo de felicidade pois mesmo sendo a distância, o curso era semipresencial com encontros quinzenais na UnB.

Foi um momento marcante e épico para mim ao cursar o Letras-Libras: uma sala com 53 alunos surdos e todos se comunicando em Libras! As tutoras sinalizavam, as aulas eram todas em Libras, inclusive as videoconferências ao vivo, as disciplinas no ambiente virtual e os materiais didáticos! Pela primeira vez na minha vida, entrei numa imersão profunda na cultura surda que envolvia o mundo visual e a comunicação em Libras. Sentia-me respeitado enquanto cidadão surdo e muito à vontade em entender e ser entendido nesse mundo! E nos encontros presenciais, no horário do almoço parecia uma sociedade surda: todos se encontravam no mesmo restaurante para almoçar, com um desconto oferecido pelo restaurante que tinha parceria com a universidade e comíamos sinalizando bastante até o horário de voltar para a sala de aula. Isso foi muito especial para mim.

Em 2008, formei-me em Letras-Português/Inglês. Ao terminar a faculdade, minha mãe começou a orar pedindo a Deus que me desse um emprego na minha área de formação, porque ela não queria me ver atuando em outra área fora da minha formação. E ela pediu com tanta fé, que a resposta de Deus veio no ano seguinte, em 2009: a instituição onde eu havia cursado Língua Inglesa durante o Ensino Médio havia aberto uma vaga de concurso público para professor substituto surdo para a disciplina inglês. Era o Centro Interescolar de Línguas, escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal que proporcionava cursos de línguas estrangeiras gratuitos para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e para a comunidade. Inscrevi-me no concurso e sendo esse o plano de Deus para mim como resposta à oração da minha mãe, eu passei em primeiro lugar e ali começava a minha carreira como docente e servidor público.

Lecionei para várias turmas, do básico ao avançado a diversos tipos de alunos com necessidades específicas: surdos usuários de Libras, surdos oralizados, surdos com prótese auditiva, sem prótese, usuários de implante coclear, com paralisia cerebral, com problemas cardíacos, paralíticos, entre outras necessidades. A minha classe era exclusiva de discentes surdos e eu era o professor bilíngue que utilizava a Libras como língua de instrução para ensinar o inglês. Os alunos aprendiam e se interessavam pela língua e pelos aspectos culturais dos outros países. Até hoje mantendo contato com alguns deles pelas redes sociais. Foi

enriquecedora essa experiência e aprendi a lidar com a diversidade surda⁴, assunto que vou abordar mais adiante.

Em 2011, concluí a graduação em Letras-Libras e o meu contrato de trabalho como professor substituto de Inglês tinha acabado no final de 2010. Então a minha mãe orou novamente e pediu a Deus que me desse outro emprego na minha área, e o Senhor mostrou a ela outro concurso público e dessa vez era para professor substituto de Libras na Universidade Federal de Goiás em Jataí. Fiz a prova e fui aprovado em primeiro lugar! Em julho nos mudamos para lá e comecei a trabalhar em agosto na Universidade Federal de Goiás-UFG. Foi uma experiência totalmente nova, lecionei aulas de Libras para alunos ouvintes do curso de Letras daquela universidade. No início não foi fácil, os alunos eram desinteressados, mas aos poucos fui mudando de estratégia e de didática, e eles começaram a se interessar mais pelo aprendizado da língua de sinais. O contrato terminou em 2013 e retornamos para Brasília.

O Instituto Federal de Brasília (IFB) estava fornecendo bolsas para professores de línguas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), e uma delas era para professor de Libras. Entreguei toda a documentação exigida para concorrer à bolsa e à vaga do IFB, e Deus me abençoou e abriu as portas! Conseguí a vaga e comecei a trabalhar como docente do IFB.

Enquanto eu trabalhava como professor de Libras temporário, descobri a minha vocação para ensinar e passei a gostar da docência. Fiz a especialização em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Uninter, que era a distância e os encontros eram presenciais somente durante as avaliações. Gostei bastante e concluí a especialização em 2014.

Ainda em 2013, comecei a estudar para passar no concurso público para professor efetivo de Libras. Orei e pedi a Deus que me ajudasse a ter um emprego fixo. No segundo semestre, havia saído o edital para professor efetivo de Libras para UFG - Catalão, em Goiás. Como a cidade ficava perto de Brasília, decidi me arriscar, participei do processo seletivo e mais uma vez fui aprovado em primeiro lugar. Fiquei muito feliz! Deus é maravilhoso!

Em julho de 2014, fui chamado para tomar posse e assinar o contrato na UFG em Goiânia e em agosto eu já estava trabalhando na UFG em Catalão. Durante o semestre, lecionei Libras para vários cursos de licenciatura da universidade e sonhava em fazer o mestrado. Perto do final de 2014, a UFG Catalão abriu edital para o mestrado em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e eu resolvi participar do processo

⁴ De acordo com Lobato (2019), essa expressão surgiu por meio de um grupo de surdos oralizados do *Whatzapp* e enquadra pessoas surdas com diferentes características: oralizados, usuários de Libras, bilíngues, usuários de tecnologias auditivas, entre outras.

seletivo. Passei na seleção e fiz a minha inscrição para o mestrado, iniciando os estudos em 2015.

O meu interesse em fazer o mestrado nessa área foi devido à experiência que tive enquanto professor de Inglês para surdos em Brasília, ou seja, percebi que muitos desses alunos não conseguiam escrever frases bem estruturadas na forma padrão da língua inglesa escrita. Ao verificar a escrita deles também em Português, percebi o mesmo problema e foi isso que me motivou a querer pesquisar mais sobre o ensino de Português para surdos no mestrado.

No início do curso, solicitei intérprete de Libras, mas demorou 3 meses para que atendessem ao meu pedido, devido à burocracia da universidade. Mas consegui acompanhar as aulas, e quando a intérprete chegou as coisas ficaram melhores. Entretanto, foram 2 anos de luta árdua e não foi fácil. Em 2017, finalmente, consegui me tornar mestre em Estudos da Linguagem, com a ajuda de Deus.

Nesse meio tempo, em 2016 entrou uma aluna surda no curso de Letras-Português que não possuía fluência em nenhuma língua. O intérprete de Libras do programa de acessibilidade da universidade me procurou e me pediu para ajudá-la, alegando que ela não entendia as interpretações em Libras e não conseguia se comunicar com os professores e os demais colegas, nem mesmo escrevendo. Quando ele me procurou, eu estava tirando a minha licença capacitação para me dedicar ao mestrado, mas informei que não deixaria a aluna perdida e assim que eu terminasse o mestrado ensinaria as duas línguas para ela.

Em 2017 participei de um evento na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, o SELIPO- Seminário de Libras e Português. Observei que a equipe organizadora do evento tinha um trabalho muito bom relacionado ao ensino de Português para surdos e que o curso que elaborou o evento contava com professores surdos no quadro docente. Isso chamou a minha atenção, pois eu queria pesquisar mais sobre essa área e fiquei admirado em encontrar profissionais surdos e ouvintes que estavam trabalhando nesse ramo.

Em 2017, finalmente concluí o mestrado em Estudos da Linguagem. Após essa conquista, criei um projeto de extensão intitulado “Projeto de apoio pedagógico Língua Portuguesa como segunda língua para surdos”. Nesse projeto, a aluna surda que não sabia a Libras e o Português se tornou minha aprendiz também participaram alguns estudantes dos cursos de licenciatura em Letras-Português e Psicologia. O método de ensino foi totalmente visual e bilíngue e consistia na elaboração de frases simples pela aluna em Português e na execução de atividades relacionadas ao aprendizado das normas gramaticais da língua-alvo, tendo a Libras como língua de instrução.

Textos pequenos condizentes com o cotidiano da estudante eram passados durante as aulas por meio de vídeos da *internet* e ela era estimulada a explicar o que havia entendido em Libras e a escrever a própria explicação em Português, em poucos parágrafos até se familiarizar com a escrita, o que foi um processo. Houve dias que essa moça estava empolgada e dias em que não, mas ela começou a entender o que lia e escrevia. Com o passar dos meses, foi melhorando nas duas línguas. Ela evoluiu rapidamente na aquisição da Libras e passou a se comunicar com desenvoltura em apenas um mês. No entanto, no Português ela demorou um pouco mais para conseguir compreender a estrutura oral dessa língua e para escrever frases coesas. Mas em dois meses, ela conseguiu. E ela entendeu a importância de saber as duas línguas, sendo estudante de Letras-Português. Foi um sucesso!

No final de 2017, pedi a transferência para a UFU e consegui a redistribuição da UFG para a UFU. Em maio de 2018, comecei a trabalhar no curso Letras: Língua Portuguesa com Domínio em Libras (LPDL) da Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais. Estava muito feliz e pela primeira vez, comecei a trabalhar lecionando disciplinas da área de linguística. No ano seguinte, em 2019, lecionei as disciplinas de Libras e algumas matérias relacionadas ao ensino de Português para surdos e bilinguismo, o que foi uma grande mudança para um professor de Libras.

Em fevereiro de 2020, fiz a primeira cirurgia de implante coclear no ouvido direito, que foi bem-sucedida. Quando retornei para trabalhar na UFU, em março, em poucos dias foi avisado que a Covid-19 estava contaminando muita gente no Brasil e que o país entraria em quarentena. Devido à superlotação dos hospitais em Uberlândia, as aulas foram suspensas na UFU e em todas as universidades e antes que a quarentena chegasse eu retornei à Brasília com a minha mãe.

Dessa maneira, no segundo semestre de 2020 as aulas passaram a ser remotas e estavam em fase de adaptação. Foi um período desafiador, eu não estava preparado para dar aulas remotas, mas consegui me adaptar, o que considero como uma superação. No final do ano, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos- PPGEL abriu um processo seletivo para mestrado e doutorado especial a distância devido à pandemia. participei desse processo e fui aprovado no curso de Doutorado acadêmico em Estudos Linguísticos. Como mais um presente muito especial de Deus, dediquei-me exclusivamente aos estudos, uma vez que usufruí da licença capacitação durante os quatro anos do curso.

Organização e apresentação da pesquisa

Após apresentar o meu memorial de vida e de superação, vou introduzir o(a) leitor(a) ao assunto principal, que é a pesquisa acadêmica desta tese. Para isso, falarei um pouco sobre a minha motivação para pesquisar o tema: **Escola Bilíngue para Surdos e o ensino de línguas: diversidade surda e as políticas públicas de inclusão**. Inicialmente, abordarei as principais motivações para a realização do trabalho e logo em seguida como ele está organizado.

O que me motivou a realizar esta pesquisa foram as minhas experiências no ensino de Português como L2 para surdos nos dois projetos de extensão que ministrei, “Projeto de apoio pedagógico Língua Portuguesa como segunda língua para surdos”, na UFG Catalão e “Processo de produção de textos por alunos surdos”, na UFU e que teve a Libras como língua de instrução para mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, proporcionando a aprendizagem da língua-alvo sob uma didática bilíngue.

O resultado foi impressionante! Observei que essa metodologia proporcionou mais clareza e naturalidade na aprendizagem desses alunos e eles tiveram poucas dificuldades para aprender o Português escrito. Como eu não tive o privilégio de estudar em uma Escola Bilíngue para surdos, porque na minha época não tinha essa escola na minha cidade natal, sempre tive a curiosidade de saber como é e como funciona realmente uma Escola Bilíngue para surdos.

Ao realizar uma visita informal ao campo de pesquisa em que foi realizada a coleta de dados, na Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, em Brasília-DF, soube que a escola funciona desde 2013, o que foi uma conquista para a comunidade surda local. Outro fato que me motivou a realizar esta investigação, é que as pesquisas sobre Escola Bilíngue para surdos são muito incipientes, o que mantém a sociedade e as famílias de surdos desinformadas sobre a escola ideal para educar as crianças surdas.

Esta tese está dividida em sete seções. Na primeira seção, apresentamos os aspectos introdutórios da tese. Em seguida, nossas reflexões sobre as contribuições da Linguística Aplicada para a educação bilíngue dos surdos são apresentadas. Na terceira seção damos ênfase à pluralidade surda desempenhando um papel essencial no ensino bilíngue de línguas. A próxima seção apresenta um breve panorama político que rege a educação de surdos, e a relevância da Escola Bilíngue na formação acadêmica e social dos surdos. A metodologia e a trajetória traçada são apresentadas na quinta seção.

Já na sexta seção, apresentamos as análises de dados sobre a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos, bem como o estabelecimento das políticas públicas de inclusão

nesse contexto. Por fim, expomos nossas considerações finais sem a pretensão de esgotar as possibilidades de pesquisa referentes ao tema deste estudo.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a temática que envolve a **Escola Bilíngue para Surdos e o ensino de línguas: diversidade surda e as políticas públicas de inclusão** surgiu da necessidade de compreender o funcionamento de um ambiente que, na perspectiva bilíngue, tenha como enfoque o atendimento dos alunos surdos. Essa questão nos motivou a investigar como a educação bilíngue é fornecida aos surdos nesse espaço educacional. Além disso, a incipienteza das pesquisas sobre as escolas bilíngues, sua estrutura e funcionamento também impulsionou este estudo de maneira mais aprofundada.

Desse modo, esta pesquisa surge com o intuito de investigar de que maneira uma instituição localizada no Distrito Federal busca contribuir no aprendizado dos alunos surdos, tanto do Português como segunda língua (L2) como da Libras como primeira língua- L1. A busca é por observar se a estrutura escolar atende à demanda linguística desse alunado, bem como se o funcionamento desse espaço condiz com as políticas públicas de inclusão do surdo na Escola Bilíngue. Este espaço tem sido apontado como local propício à escolarização desses indivíduos por seguir a proposta de educação bilíngue para surdos, disposta em documentos legais, tais como o Decreto 5.626/2005 e a Lei 14.191/2021.

O Decreto 5.626/2005 dispõe sobre a educação bilíngue para os surdos e considera a Libras como L1 e a Língua Portuguesa escrita como L2. Quando os ambientes educacionais não levam em conta o direito linguístico dos surdos, isso tende a impactar negativamente o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos. Nesse caso, o direito à acessibilidade linguística também lhes é negado, além de não promover o conhecimento em igualdade de condições aos demais colegas ouvintes.

Destarte, o sucesso na educação de surdos passa pela qualidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de L2. Os estudos indicam que as pessoas surdas apresentam dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa, tanto no âmbito da leitura, compreensão de textos escritos nesse idioma, como também na produção escrita. Essas barreiras de aprendizagem podem ser compreendidas pelo fato de que, na maioria das vezes, os surdos possuem a Libras como sua L1, no Brasil. A língua de sinais apresenta uma modalidade gestual-visual, o que difere bastante do canal comunicativo da Língua Portuguesa que é oral-auditiva.

Dessa maneira, para compreendermos melhor o assunto deste estudo, será explicitada a problemática desta pesquisa. Estamos cientes do recebimento de estudantes surdos na Escola Bilíngue, porém, desconhecemos a maneira com que esse ambiente influencia na escolarização desses aprendizes, tampouco sabemos se a estrutura proporciona os requisitos necessários à

aprendizagem da Libras como L1 e do Português escrito como L2 e se o funcionamento da escola como um todo contribui na aprendizagem dessas duas línguas.

Dando prosseguimento ao processo de delimitação da pesquisa, caracterizando os elementos de uma visão geral do recorte sobre a temática desenvolvida, cabe tratar neste espaço sobre algumas noções e conceitos (termos e expressões chave) que conduzirão nossas ações de coleta e análise de dados deste estudo, a saber: Educação bilíngue de surdos, Escola Bilíngue para surdos e Diversidade surda.

Iniciando pela expressão “Educação bilíngue de surdos”, o grande campo em que nosso estudo se inscreve. De acordo com o Art. 60-A da Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida em Libras. No contexto das escolas bilíngues de surdos, adota-se a Libras como primeira língua e o Português escrito, como segunda língua. Essa modalidade se constitui em classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, voltada 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, Lei nº 14.191/2021).

Já por “Escola Bilíngue para surdos” entende-se aquela cuja língua de instrução seja a Libras que é considerada a primeira língua da comunidade surda e a Língua Portuguesa escrita é ofertada e é considerada como a segunda língua. A Escola Bilíngue para surdos deve atender à diversidade surda. Nesse sentido, diversidade surda⁵ é entendida como as diferentes formas de vivenciar e dar significado à percepção auditiva, considerando a ampla diversidade de surdos – oralizados, sinalizantes, implantados, unilaterais, pós-linguais – e suas experiências frente às barreiras que ainda são encontradas no país.

De modo específico, urgem pesquisas no âmbito da Escola Bilíngue para surdos, sua estrutura e funcionamento, visto que a quantidade de estudantes surdos que ingressam na educação básica tem se tornado cada vez mais significativa. Essas considerações são importantes para compreender que o nosso interesse nesta tese trata-se, especificamente, da Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT), no Distrito Federal.

⁵ A Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Câmara do Deputados debate a instituição do Dia da Diversidade Surda, reunião solicitada pelo deputado Márcio Honaiser (PDT-MA) quem se referiu à expressão ‘Diversidade surda’ dessa forma. Fonte: Agência Câmara de Notícias – 20/06/2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/971918-comissao-debate-a-instituicao-do-dia-da-diversidade-surda/#:~:text=O%20deputado%20explica%20que%20a,dar%20significado%20%C3%A0%20percep%C3%A7%C3%A3o%20auditiva>. Acesso em: 08 jan. 2023.

Levando em conta que essa instituição é considerada como referência em ensino para surdos no Distrito Federal e que oferece serviços especializados como a sala de recursos e o centro de apoio aos surdos, entre outros aspectos, partimos da hipótese de que a Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT) oferece estrutura e funcionamento que atendem à demanda linguística dos surdos, contribuindo para o sucesso de sua aprendizagem. Diante disso, defendemos a tese de que essa instituição escolar atende à legislação que estabelece os direitos dos surdos à educação.

Nesse caminho, algumas perguntas norteiam a presente investigação. Como se estabelecem as políticas públicas de inclusão de surdos na Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal? A estrutura física e recursos humanos da EBT e o seu funcionamento favorecem a promoção da educação bilíngue de surdos? Como são estabelecidas as políticas públicas de inclusão dos surdos e do bilinguismo no Projeto Político Pedagógico da escola e como o ensino de línguas é fundamentado nesse documento legal interno da EBT?

No intuito de buscar respostas aos questionamentos apresentados, essa investigação tem como objetivo geral o de investigar e descrever a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos e como se estabelecem as políticas públicas de inclusão de surdos nesse contexto, bem como apontar ações e o processo de acolhida nessa escola.

Em específico, buscamos:

- 1) Descrever a estrutura física e recursos humanos de uma Escola Bilíngue para surdos, além de descrever o seu funcionamento
- 2) Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola como documento legal interno, a legislação vigente que estabelece o direito dos surdos à Escola Bilíngue, e a forma como as políticas públicas de inclusão dos surdos e do bilinguismo se estabelecem na escola pesquisada. Além disso, investigar como o ensino de línguas está sendo implementado na escola, assegurando o direito dos surdos a uma educação bilíngue de qualidade, que contemple tanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto o Português.

Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo é circunscrito na revisão bibliográfica da temática de pesquisa, a saber, os textos referentes à Escola Bilíngue para surdos e o ensino de línguas, a diversidade surda e as políticas públicas de inclusão. Como subsídio teórico para fundamentar as discussões propostas, o presente trabalho embasou-se nas pesquisas de Celani (1992), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2006), entre outros linguistas no âmbito da Linguística Aplicada; Goldfeld (2002), Quadros (1997), Skliar (1999), e demais pesquisadores na área da educação bilíngue de surdos; além de dispositivos legais, a saber, Lei nº 10.436/2002,

Decreto nº 5.626/2005, Lei nº 14.191/2021, entre outras principais políticas nacionais de educação inclusiva para surdos.

O método utilizado nesta pesquisa baseia-se no paradigma qualitativo com enfoque interpretativista, incorporando a análise de documentos e a realização de estudos de caso como procedimentos metodológicos. Como pesquisa documental, buscamos analisar o Projeto Político Pedagógico como documento oficial da Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT) – Libras e Português escrito, e os aspectos legais relacionados à educação de surdos, tais como, a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, a Lei 13.146/2015, a Lei 14.191/202, entre outros documentos. O estudo de caso é referente à instituição bilíngue analisada no que se refere à sua estrutura ao encontro da demanda linguística dos surdos, bem como se o seu funcionamento atende à legislação que estabelece os direitos dos surdos à educação.

Constituem-se como sujeitos de pesquisa, nesse caso, os professores de Libras e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a coordenadora pedagógica e a diretora, tendo a Escola Bilíngue de Taguatinga no Distrito Federal como cenário de pesquisa. O instrumento utilizado na coleta de dados é a entrevista, apresentando questões abertas, aplicada aos participantes que aceitaram participar do presente estudo.

Os documentos legais, tais como a Lei 13.146/2015, os Decretos 5.626/2005 e 7.611/2011 e a Lei 14.191/2021 se constituem como base de análise de dados. Pretendemos analisar, com base nos documentos reguladores que asseguram o direito à educação bilíngue dos surdos, se a Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT) atende aos dispositivos legais e se oferece estrutura e funcionamento que contemplam as necessidades linguísticas dos surdos.

Este estudo se alinha à linha de pesquisa em Teoria, Descrição e Análise Linguística do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, e está ligado ao tema “Atendimento Educacional Especializado e educação de pessoas com deficiência”. A pesquisa faz parte do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELET, coordenado pela Profa. Dra. Eliamar Godoi.

1.1 Grupo de pesquisa

Este estudo vincula-se à linha pesquisa: “Teoria, Descrição e Análise Linguística”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Vincula-se também ao

Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET) coordenado pela professora Dra. Eliamar Godoi.

Este grupo de pesquisa foi criado no ano de 2014 e certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O GPELET tem estimulado a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas em diferentes perspectivas, tendo como elementos centrais a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência, que confluem as cinco linhas do grupo de pesquisa.

Para demonstrar a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas do GPELET apresentamos, no Quadro 1, as produções acadêmicas realizadas pelos componentes do grupo desde sua criação. Os trabalhos listados abaixo bem como o perfil de cada pesquisador podem ser vistos na íntegra por meio do link <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0770069618391261>.

Quadro 1: Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2024

	PESQUISADOR	TÍTULO	MESTRADO DOUTORADO	ANO
1	Aparecida Rocha Rossi	O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas – UFU	Mestrado	2014
2	Rosane Cristina de Oliveira Santos	O espaço comunicativo do Aposentado na UFU – UFU	Mestrado	2014
3	Carla Regina Rachid Otavio Murad	A tradução como mediação em contexto jornalístico: uma análise textual discursiva de textos de opinião da Seleções do Reader's Digest	Doutorado	2014
4	Lucio Cruz Silveira Amorim	Políticas educacionais de inclusão: a escolarização de Surdos em Uberlândia-MG – UFU	Mestrado	2015
5	Paulo Sérgio de Jesus Oliveira	O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos – UFU	Mestrado	2015
6	Wandelcy Leão Junior	História das instituições educacionais para o deficiente visual: o instituto de cegos do Brasil central de Uberaba (1942- 1959) – UFU	Mestrado	2015
7	Soraya Bianca Reis Duarte	Validação do WHOQOL- Bref/Libras para avaliação da qualidade de vida de pessoas surdas – UFG	Doutorado	2016
8	Telma Rosa de Andrade	Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/aprendiz de português L2 UNB	Mestrado	2016
9	Elaine Amélia de Morais Duarte	Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula particular – UFU	Mestrado	2017
10	Flavia Medeiros Álvaro Machado	Formação e Competências de Tradutor e Intérprete de Língua em interpretação simultânea de Língua Portuguesa-Libras: estudo de caso em câmara de deputados federais – UCS	Doutorado	2017
11	Lucas Floriano de Oliveira	Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de avaliativa – UFG	Mestrado	2017

12	Mara Rúbia Pinto de Almeida	Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória – UFU	Mestrado	2017
13	Paulo Celso Costa Gonçalves	Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil – UFU	Doutorado	2017
14	Rogério da Silva Marques	O profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: desafios da política de formação profissional – UFU	Mestrado	2017
15	Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes	O professor de Língua Portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações – UFU	Mestrado	2018
16	Letícia de Sousa Leite	Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada – UFU	Mestrado	2018
17	Márcia Dias Lima	As Políticas de Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras – UFU	Mestrado	2018
18	Marisa Dias Lima	Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos – UFU	Mestrado	2018
19	Waldemar dos Santos Cardoso Junior	Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras - PUC/SP	Doutorado	2018
20	Guacira Quirino Miranda	Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as Altas Habilidades ou Superlotação no esporte – UFU	Doutorado	2018
21	Késia Pontes de Almeida	Do assistencialismo à luta por direitos: as pessoas com deficiência e sua atuação no processo de construção do texto Constitucional de 1988 – UFU	Doutorado	2018
22	Renata Altair Fidelis	Desenvolvimento Profissional e formação contínua de professores: contribuições do mestrado em educação – UFU	Mestrado	2019
23	Josimar Soares da Silva	Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: o leitor, o sentido e o texto na sala de aula	Mestrado	2019
24	Angélica Rodrigues Gonçalves	Produção escrita de alunos surdos de escola inclusiva: um estudo contrastivo português / Libras	Mestrado	2019
25	Naiane Ferreira Souza	Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática nas Escolas Prisionais: Perspectivas e Possibilidades – UFG	Mestrado	2020
26	Raquel Bernardes	Estudos do léxico da Libras: realização dos processos flexionais na fala do surdo	Mestrado	2020
27	Andrelina Heloísa Ribeiro Rabelo	Libras e o fenômeno da incorporação nos processos de formação de sinais	Mestrado	2020
28	Viviane Barbosa Caldeira Damacena	Escrita e interação: Uma proposta de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos	Mestrado	2020
29	Pedro Henrique de Macedo Silva	A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas	Mestrado	2021
30	Tayná Batista Cabral	Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação em Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais	Mestrado	2021

31	Eni Catarina Da Silva	Língua Portuguesa e a Expressão Escrita De Surdos	Mestrado	2021
32	Kássio Silva Cunha	Associação entre iniciação sexual precoce e coocorrência de comportamentos de risco à saúde: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar -PeNSE 2015	Mestrado	2021
33	Kleyver Tavares Duarte	A Formação dos Professores de Surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005	Doutorado	2022
34	Ana Beatriz da Silva Duarte	Vida fecunda, obra imperecível: Ana Rímolli de Faria Dória à frente do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1951-61.	Doutorado	2022
35	Victor Sobreira	Análise de Performance na Localização de Bugs apoiada pela Dissecção de Conjuntos de Dados	Doutorado	2022
36	Marisa Pinheiro Mourão	Corpo, deficiência e inclusão escolar em teses na Educação em Ciências (2008-2018)	Doutorado	2022
37	Andreia Cristina da Silva Costa	Pedagogia Visual na aprendizagem da escrita do aluno surdo	Mestrado	2022
38	Antônia Aparecida Lopes	O Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras a Ouvintes pela Perspectiva da Abordagem Intercultural	Mestrado	2022
39	Helano da Silva Santana Mendes	O profissionalismo digital para tradutores e intérpretes de língua de sinais	Mestrado	2022
40	Juliano Marques	O psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de alunos surdos	Mestrado	2023
41	Juliana Prudente Santana do Valle	Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos em escolas bilíngues: possibilidades de aprendizagem	Mestrado	2023
42	Telma Rosa de Andrade	Sistema pronominal e tipologia verbal na língua brasileira de sinais	Doutorado	2023
43	Suely André de Araújo Drigo	Aspectos metodológicos e funcionais do atendimento educacional especializado para surdos em uma escola inclusiva	Mestrado	2023
44	Angélica Rodrigues Gonçalves	De atividades gamificadas ao portlibras: uma investigação sobre a criação de jogos para o ensino de português em uma escola inclusiva	Doutorado	2023
45	Heverton Rodrigues Fernandes	A audiodescrição, os textos alternativos e as Tecnologias de Informação e Comunicação: um estudo acerca da escolarização das pessoas com deficiência visual	Mestrado	2023
46	Márcia Dias Lima	Política de Formação de Professores para Educação Bilíngue de Surdos	Doutorado	2024
47	Letícia de Sousa Leite	Processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da pós-graduação	Doutorado	2024

Fonte: elaborado pelo autor com base em Leite (2024)

Dentre o período apresentado, quarenta e sete dissertações e teses foram publicadas pelo grupo de pesquisa, em áreas distintas, quais sejam, ensino e aprendizagem, política educacional, aspectos linguísticos da Libras, tradução/interpretação da Libras, ensino de LP para surdos, educação a distância, além de audiodescrição e legendagem. As produções que estão relacionadas à presente pesquisa estão destacadas devido a sua proximidade e diálogo com a temática desta tese.

A primeira pesquisa, desenvolvida por Andrade (2016), é intitulada “Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/aprendiz de português L2”. A autora descreveu o uso dos pronomes na interlíngua de surdos aprendizes de Português como L2, que utilizam a Libras como L1. O objetivo geral da pesquisa foi identificar e comparar o uso dos pronomes pessoais em Libras e na Língua Portuguesa, verificando o grau de dificuldade dos participantes surdos em aprender português e a interferência do input linguístico no processo de aprendizagem. A abordagem adotada nesse estudo foi a teoria gerativa e como resultado de pesquisa, a pesquisadora observou que na interlíngua do surdo existe interferência da L1 no aprendizado da L2.

O segundo estudo identificado no levantamento tem o título “Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória” e conta com a autoria de Almeida (2017). Em sua pesquisa, a autora identificou e apontou sujeitos surdos que relataram como era suas vidas antes e após o uso da Libras. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar os relatos de vida de um grupo de sujeitos surdos com formação no Ensino Superior, visando registrar as histórias deles. Para isso, a autora teve em sua abordagem a narrativa e a descrição em uma pesquisa qualitativa. Assim, Almeida (2017) percebeu que por meio do contato com usuários de Libras esses indivíduos se sentiram mais confiantes e com autonomia no direito de se comunicarem, o que não acontecia quando não sabiam essa língua.

O estudo seguinte tem autoria de Almeida (2017) e está intitulada “As Políticas de Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras”. Em sua pesquisa, a autora analisou as políticas de acessibilidade dos livros didáticos concernentes à Libras. Em sua análise, a pesquisadora realizou um estudo documental sobre três coleções do Livro Didático: Trocando Ideias, Pitanguá e Portas Abertas. Dessa maneira, a pesquisadora concluiu que houve dificuldades na execução das atividades envolvendo essas coleções e que deveria ser repensada a questão da acessibilidade em Libras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e que deve haver uma melhora no uso da Libras para elaborar conteúdos mais consistentes em sala de aula para um aprendizado mais eficiente dos alunos surdos.

A próxima pesquisa foi desenvolvida por Lima (2018) sob o título “Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos”. Nela, a autora analisou a Política

Educacional e a Política Linguística com enfoque na formação de surdos e ouvintes que ensinam Libras e Português como L2 para surdos. O objetivo geral da pesquisa foi realizar o deum estudo transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas educacionais e as políticas públicas brasileiras referentes à Educação dos e para os Surdos, com a finalidade de perceber as ligações e as tensões entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a educação de surdos de 2005 a 2017.

Desse modo, a conclusão demonstra que as políticas educacionais e linguísticas para a educação dos surdos ainda não foram suficientes para a formação dos Surdos e dos ouvintes, que possuem reflexões e práticas não condizentes com a Educação dos e para os Surdos. Como uma das considerações finais em sua pesquisa, Lima (2018) sugere aplicar uma proposta de negociação que possibilite a relação entre a Inclusão Escolar e a Educação dos Surdos/Ensino Bilíngue e que se consolide por meio da formação, das estruturas e das ações pedagógicas.

A quinta pesquisa foi desenvolvida por Cardoso Junior (2018) e está intitulada “Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras”. O pesquisador analisa o conhecimento dos estudantes surdos sobre a Língua Portuguesa por meio de um trabalho pedagógico de escrita do gênero textual cartaz, que foi desenvolvido pelo Projeto de Extensão Universitário denominado Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS), da Universidade Federal do Pará (UFPA). O objetivo geral da pesquisa foi o de desenvolver atividades de escrita orientadas à produção do gênero textual cartaz para o ensino da modalidade escrita do Português como L2 para os discentes surdos. Os resultados dessa investigação demonstraram que apesar de os estudantes apresentarem dificuldades iniciais de compreensão textual e de escrita, foi a contextualização da temática trabalhada, do gênero textual e do exercício contínuo de escrita e reescrita que contribuíram para que os aprendizes produzissem textos significativos.

Damacena (2020) é a autora do próximo estudo sob o título “Escrita e interação: uma proposta de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos”. A autora pesquisou sobre a construção de uma proposta pedagógica para desenvolver atividades de escrita para estudantes surdos de uma escola estadual da rede regular na cidade de Uberaba, Minas Gerais, por meio do sociointeracionismo nos estudos de Bakhtin e Vygotsky. Para isso, a autora realizou atividades aos alunos surdos na modalidade escrita, de construção e interação de sentidos do discurso em Português numa oficina de Língua Portuguesa ofertada pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de uma escola estadual mineira com 18 alunos surdos no contra turno escolar por 12 meses.

Foram realizadas análises das produções textuais de três alunas surdas do Ensino Fundamental 2, pela escolha de 3 gêneros textuais: a história em quadrinhos, o bilhete e o diálogo. Uma avaliação diagnóstica foi feita na construção de sentidos dos textos dos discentes antes e após a fase de reescrita. Pela análise comparativo-dialógica entre a produção textual dos alunos e a didatização da atividade pelo professor, a pesquisadora observou a necessidade de replanejamento das atividades de elaboração escrita dos gêneros trabalhados, que foram redidatizados com base no conceito de Tradução Intralingual proposto por Jakonson (1959). Assim, Damacena (2020), refletiu a relevância de uma maior conscientização sobre o trabalho pedagógico em Português como L2 que deverá considerar as necessidades específicas dos estudantes surdos por meio de gêneros textuais do cotidiano.

Na pesquisa seguinte, identificamos o trabalho de Silva (2021) que está intitulado “Língua Portuguesa e Expressão Escrita de Surdos”. Nela, a autora investigou o processo de expressão dos surdos usuários da Libras em Língua Portuguesa, e esse foi o objetivo geral da pesquisa. O andamento do estudo utilizou textos produzidos por surdos participantes de um projeto de extensão universitária oferecido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), que foram analizados por Silva (2021). Desse modo, a autora observou que o uso do vocabulário lematizado do Português era organizado na estrutura da sintaxe da Libras. Também notou cópia de partes dos textos motivadores e algum conhecimento prévio do surdo a respeito da Língua Portuguesa e dessa maneira, concluiu que os textos escritos pelos surdos demonstraram marcas de estágios sucessivos de interlíngua, evidenciando a representatividade na falta de padrões gramaticais.

A última pesquisa é “Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em Escolas Bilíngues: Possibilidades de Aprendizagem” e foi desenvolvida por Valle (2023). Em seu trabalho, a autora investigou as práticas de ensino de Português para surdos utilizadas pelos professores de uma Escola Bilíngue para Surdos no Centro Oeste. Os resultados apontaram que a Escola Bilíngue é o ambiente ideal à aprendizagem dos surdos, tendo as práticas de ensino da Língua Portuguesa pautadas numa pedagogia visual condizente com as especificidades dos alunos surdos.

Após apresentar de maneira sucinta as pesquisas publicadas pelo GPELET que dialogam com o presente estudo, passamos à apresentação da justificativa de pesquisa.

1.2 Justificativa de pesquisa

Este estudo se justifica pelo fato de que a estrutura e o funcionamento de uma Escola Bilíngue, sobretudo no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem do surdo na perspectiva bilíngue de educação, ainda são pouco explorados devido à incipienteza de pesquisas sobre a criação dessas escolas para surdos no Brasil. Tais questões nos motivam a desenvolver esta tese considerando a urgência de estudos que destaque a relevância da Escola Bilíngue para surdos e o ensino de línguas nesse contexto, levando em conta a diversidade surda e o cumprimento das políticas públicas de inclusão.

Com a finalidade de identificar e destacar as produções acadêmicas referentes à temática desta pesquisa, realizamos um levantamento de Teses e Dissertações no Portal de Periódicos da Capes. A busca foi por elencar trabalhos relacionados às discussões sobre os processos de escolarização de surdos na perspectiva da Escola Bilíngue a fim de realizar um estudo acerca da produção científica brasileira publicada nesse banco eletrônico de pesquisas acadêmicas. Dada a escassez de estudos a área, optamos por não estabelecer o recorte temporal específico para o levantamento.

Os descritores utilizados foram: Escola Bilíngue para surdos, surdos e Escola Bilíngue, educação de surdos na perspectiva bilíngue, escolarização de surdos na perspectiva de Escola Bilíngue. Os unitermos⁶ foram escolhidos com a intenção de montar um panorama dos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, com o recorte temporal de publicações até o ano de 2022. O Quadro 2 apresenta os trabalhos encontrados nesse banco eletrônico ou Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que trazem os descritores em seus títulos.

Quadro 2: Trabalhos coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Quant./ano	Autores - Títulos	IFES
1 1995	Franco, Elizabeth. SURDOS DE UMA ESCOLA ESPECIAL: CARACTERIZACAO DA VOZ E SEUS FATORES DETERMINANTES' 01/12/1995 89 f. Mestrado em FONOAUDIOLOGIA	PUC-SP
2 2002	Magalhães, Erika Barreto. A CORAGEM DE SINGULARIZAR: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS 01/01/2002 130 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO BILÍNGUE	INES
3 2002	Illiano, Fernanda Cortez. Trajetória Curricular de uma Escola de Surdos: Entre o Ensino Regular e a Demanda do Alunado.' 01/06/2002 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	PUC-SP

⁶ O sentido da expressão “Unitermos” é descrito no Dicionário Online Informal como sendo a unificação de termos através de indexação coordenada ou arquivos com numeração e alfabética. Fonte: www.dicionarioinformal.com.br/unitermo/. Acesso em 24 out. 2023.

4 2003	Chaves, Ernando Pinheiro. SINALIZA, SURDO! CARACTERIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ESCOLA DE SURDOS. ' 01/01/2003 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFC
5 2005	Slomski, Vilma Geni. A prática pedagógica de professores de surdos em uma Escola Bilíngue: construindo saberes na diversidade' 01/02/2005 278 f. Doutorado em EDUCAÇÃO	USP
6 2006	Harrison, Kathryn Marie Pacheco. Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngue: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos 01/05/2006 287 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC-SP
7 2007	Cunha, Patrícia Marcondes Amaral da. O COTIDIANO DO ATENDIMENTO ESPECIAL NUMA ESCOLA BILÍNGUE: AS RELAÇÕES DE SABER-PODER E OS DISCURSOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE DEFICIENTES MÚLTIPLOS ' 01/03/2007 175 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFSC
8 2011	Pereira, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. Língua escrita e surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilingue ' 01/08/2011 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	PUC-SP
9 2011	SÁ, NELSON PEREIRA DE. ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES ' 01/10/2011 223 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFAM
10 2011	KUCHENBECKER, LIÈGE GEMELLI. Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos down' 01/03/2011 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFRGS
11 2012	Lorthios, Amandine Alpha Marie. Ações de uma professora-pesquisadora no processo de construção de conceitos em língua de sinais numa Escola Bilíngue para surdos ' 01/05/2012 105 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC-SP
12 2012	Hahn, Rosiméri Schuck Schmidt. "Diálogos sobre a escola e a educação Bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes" ' 01/06/2012 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UNICAMP
13 2012	Pereira, Juleide Catarina da Silva. REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA PERSPECTIVA DA ESCOLA BILÍNGUE ' 01/05/2012 60 f. Profissionalizante em TEOLOGIA	EST
14 2015	PORTO, SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES. SOU SURDO E NÃO SABIA? SITUAÇÃO LINGÜÍSTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DOS SURDOS EM SUMÉ/PB E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS ' 14/03/2014 172 f. Doutorado em EDUCAÇÃO	UFPB
15 2015	CHIELLA, VANIA ELIZABETH. Mosaico da escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue ' 23/10/2015 226 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA	UNISINOS
16 2015	MARINS, CASSIA LOBATO. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULOS PARA SURDOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS ' 16/01/2015 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFRGS
17 2015	DAMASCENO, FLAVIA FRANCISCA. IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS: DEMANDA DA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS ' 28/08/2015 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	UFSCAR

18 2015	BOZOLI, DANIELE MIKI FUJIKAWA. UM ESTUDO SOBRE O APRENDIZADO DE CONTEÚDOS ESCOLARES POR MEIO DA ESCRITA DE SINAIS EM ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS' 27/04/2015 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UEM
19 2016	JESUS, JEFFERSON DIEGO DE. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DA ESCOLA BILÍNGUE E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INCLUSIVA' 30/09/2016 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFPR
20 2016	ZANONI, GRAZIELY GRASSI. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FUNÇÕES NA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS' 18/02/2016 263 f. Mestrado em ENSINO	UNIOESTE
21 2016	BRAGA, EDUARDO BRASIL.: Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue – Libras e Português escrito (EBLPE), no Distrito Federal.' 12/12/2016 172 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA	UNB
22 2016	CACERES, MARCELE MARTINEZ. POSSÍVEIS NEGOCIAÇÕES DOS DISCURSOS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE UMA ESCOLA DE SURDOS DO RIO GRANDE DO SUL' 29/08/2016 97 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFSM
23 2016	ALVES, FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES. Discursos docentes sobre Cultura, Lingua de Sinais e Identidade Surda em uma Escola Bilingue' 29/02/2016 85 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFPB
24 2016	MULLER, JANETE INES. Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos' 28/07/2016 294 f. Doutorado em EDUCAÇÃO	UFRGS
25 2017	TEOFILO, FLAVIA ROBERTA PORTO. Conhecimentos mobilizados por uma professora de Matemática de estudantes surdos: análise de uma prática em uma Escola Bilíngue' 11/08/2017 200 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática	IFSP
26 2017	SANTOS, GIRLANE BRITO DOS. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: Concepções e metodologias desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bilingue para Surdos de Porto Velho' 27/12/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UNIR
27 2017	DRUMOND, ANDREA HEES. ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS QUE CONFIGURAM UM ESPAÇO BILÍNGUE' 26/05/2017 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFES
28 2017	ROSA, CRISTIANE DE MORAIS. A ATUAÇÃO DO INTÉPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS NO PROJETO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE NO INTERIOR PAULISTA' 23/06/2017 129 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO	UNITAU
29 2017	MULLER, MARCIA BEATRIZ CERUTTI. SURDEZ, GÊNERO E SEXUALIDADE: QUAL O IMAGINÁRIO SOCIAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE PARA SURDOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RS?' 21/11/2017 183 f. Doutorado em EDUCAÇÃO	UNILASALLE
30 2018	WAGNER, KATIUSCIA. Um olhar sobre as práticas de ensino em escolas de surdos de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo no 4º e 5º anos do ensino fundamental' 17/08/2018 103 f. Mestrado em ENSINO	UNIOESTE

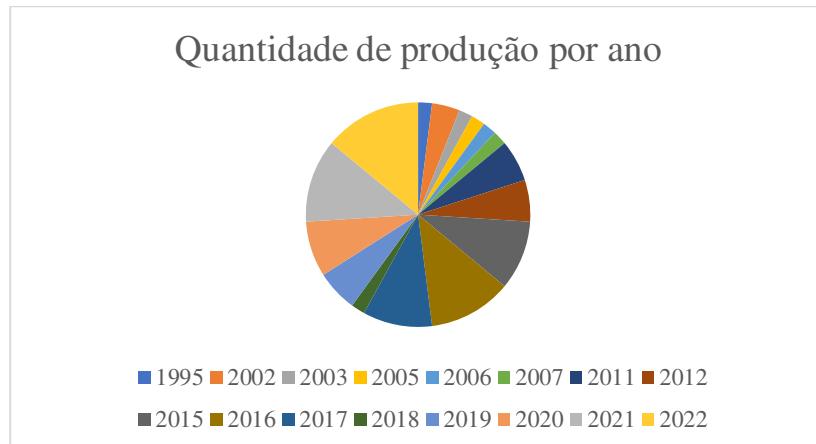
31 2019	NAKASATO, RICARDO QUIOTACA. Desenvolvimento da cultura surda no currículo de escolas bilíngues para surdos: a fala de professores surdos ' 30/08/2019 79 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	PUC-SP
32 2019	GUIMARAES, TAINARA DA SILVA. UMA ANÁLISE DE TAREFAS QUE ENVOLVEM INTERPRETAÇÕES DE NÚMEROS RACIONAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDXS EM SANTA MARIA/RS ' 28/08/2019 undefined f. Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física	UFSM
33 2019	NASCIMENTO, NEIDE ALEXANDRE DO. A CONSOLIDAÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE PORTO VELHO (2013-2018) ' 23/09/2019 undefined f. Mestrado em História e Estudos Culturais	UNIR
34 2020	BUENO, MILENE GALVAO. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE NO DISTRITO FEDERAL ' 28/02/2020 117 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA	UNB
35 2020	KAWASE, EDUARDA MEGUMI. REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA ESCOLA PARA ALUNOS SURDOS ' 27/02/2020 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	UFSCAR
36 2020	SILVA, CARINE MENDES DA. Estratégias Pedagógicas e Desenvolvimento Humano: um estudo sobre uma Escola Bilíngue para surdos do Centro-Oeste ' 30/03/2020 undefined f. Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar	UNB
37 2020	ALBA, CARILISSA DALL. Políticas públicas da escola Helen Keller: implementação da Libras, documentos e narrativas ' 21/12/2020 undefined f. Doutorado em LINGÜÍSTICA	UFSC
38 2021	COSTA, JULIANA PELLEGRINELLI BARBOSA. REPRESENTAÇÕES DE COMUNIDADES ESCOLARES BILÍNGUES PARA SURDOS SOBRE O PORTUGUÊS, A LIBRAS E A ESCRITA DE SINAIS: AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS ' 26/10/2020 186 f. Doutorado em SAÚDE, INTERDISCIPLINARIDADE E REABILITAÇÃO	UNICAMP
39 2021	PIRES, CLEIDI LOVATTO. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE PARA SURDOS EM CURSO MÉDIO NORMAL ' 18/10/2021 173 f. Doutorado em EDUCAÇÃO	UFSM
40 2021	SILVA, DILETA PERES DA. Práticas Docentes em uma Escola Bilíngue para Surdos em Contexto da Pandemia Covid-19 ' 22/12/2021 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFPEL
41 2021	SILVA, VIVIANE SIRINEU DA. O ensino de ciências na Escola Bilíngue para surdos: A aquisição de conceitos científicos ' 14/09/2021 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIOESTE
42 2021	QUEIROZ, ALICYARY MOREIRA. Literatura surda nas práticas de professores surdos em Escola Bilíngue ' 22/06/2021 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	PUC-SP
43 2021	MORAES, VIOLETA PORTO. A POSSIBILIDADE DA ESCOLA DE SURDOS: A DEFESA DA ESCOLA PARA O ENCONTRO COM O MUNDO ' 26/03/2021 188 f. Doutorado em EDUCAÇÃO	UFPEL
44 2022	CARVALHO, WENIS VARGAS DE. ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA DOCENTE NO ENSINO DA LÍNGUA	FURG

	PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE' 20/05/2022 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	
45 2022	OLIVEIRA, SANDRA SANTOS. O IMPACTO DA PANDEMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLA BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA COVID-19' 12/09/2022 86 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	PUC-SP
46 2022	JOB, RAQUEL SANTOS PEREIRA. A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA BILÍNGUE: DISCURSIVIDADES SOBRE A INFÂNCIA SURDA' 12/12/2022 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UFSM
47 2022	VARGAS, CESAR AUGUSTO YAYA. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA BILÍNGUE: DIÁLOGOS TRAMADOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA' 28/06/2022 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	FURG
48 2022	AMORIM, LARISSA CARVALHO DE. "O ACESSO DE PROFESSORES E ESTUDANTES SURDOS ÀS PRÁTICAS DA PSICOLOGIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS BILÍNGUES LIBRAS - PORTUGUÊS'" 23/02/2022 65 f. Mestrado em PSICOLOGIA EDUCACIONAL	UNIFIEO
49 2022	SILVA, MICHELI PORN DA. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES SURDOS: O PROTAGONISMO DOS SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE' 12/04/2022 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO	UCS
50 2022	SCARPELLI, RAQUEL TAVARES. Um estudo sobre o ensino de multiplicação em uma Escola Bilíngue de surdos Rio de Janeiro 2022' 11/04/2022 298 f. Doutorado em ENSINO DE MATEMÁTICA	UFRJ

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o Quadro 2, durante os anos de 1995 a 2022, foram encontradas 50 pesquisas sobre a temática envolvendo os processos de escolarização de surdos na perspectiva bilíngue. Para uma melhor compreensão dos dados do levantamento que realizamos do estado da arte da temática pesquisada, demonstramos a seguir os resultados a serem visualizados por meio de gráficos.

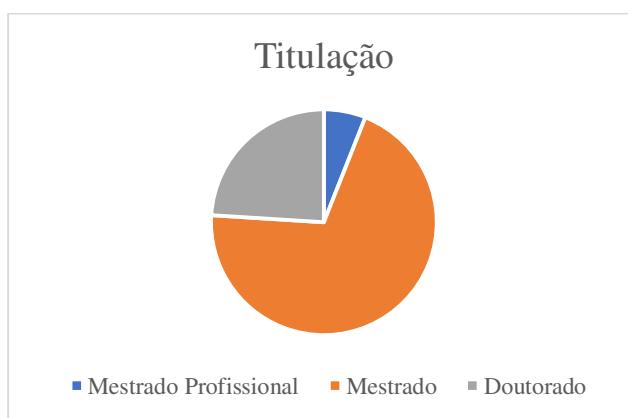
De acordo com o Gráfico 1, observamos que a quantidade de produção de pesquisas por ano referentes ao tema em questão se inicia no ano 1995 com uma publicação e continua a partir do ano 2002 com duas publicações. Já os anos de 2003, 2005, 2006 e 2007 contam com uma publicação em cada ano. Em 2011 e 2012 observamos três publicações por ano, enquanto 2015 conta com cinco publicações. Em 2016, notamos um crescimento alcançando seis publicações. O ano de 2017 mantém um número significativo, com cinco publicações, enquanto 2018 conta com apenas uma.

Gráfico 1: Quantidade de produção por ano

Fonte: Elaborado pelo autor

O ano de 2019 conta com três publicações, o ano de 2020 com quatro e 2021 com seis publicações. Por fim, 2022 apresenta sete publicações, evidenciando assim, um maior interesse em publicações de trabalhos relacionados a essa temática durante o referido ano.

Desse modo, por meio do levantamento das produções de dissertações e teses de acordo com os descritores, considerando os anos de 1995 a 2022, foi possível identificar o nível de formação mais buscado nos programas de pós-graduação das instituições brasileiras. Após análise, foi identificado que a maior busca se deu pelo curso de mestrado acadêmico, como é possível visualizar no Gráfico 2.

Gráfico 2: Curso de publicação das pesquisas

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme o levantamento apresentado no Gráfico 2, foram encontradas três publicações no curso de mestrado profissional, 35 no curso de mestrado acadêmico e 12 no curso de doutorado. Esse resultado nos faz refletir sobre como pós-graduação, especialmente no mestrado acadêmico e no doutorado, favorece o aprofundamento teórico voltado à pesquisa científica no que concerne às temáticas identificadas pelos unitermos: Escola Bilíngue para

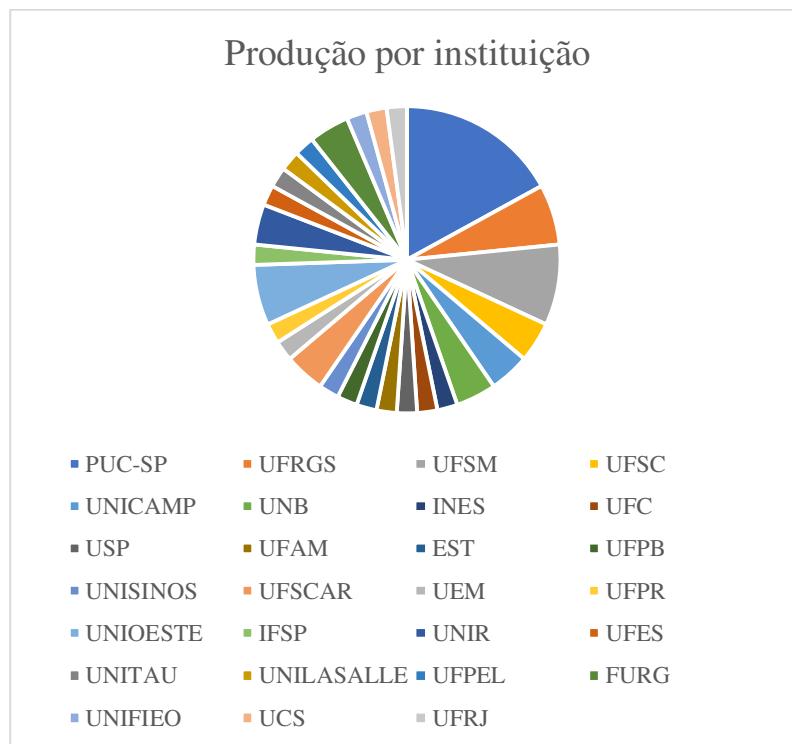
surdos, surdos e Escola Bilíngue, educação de surdos na perspectiva bilíngue e, escolarização de surdos na perspectiva de Escola Bilíngue.

Em nossa análise identificamos os dados referentes à produção por instituição no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Os dados indicaram que as universidades com mais pesquisas relacionadas aos processos de escolarização de surdos na perspectiva bilíngue foram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nenhuma publicação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi encontrada sobre a temática proposta deste estudo, o que reforça a relevância desta pesquisa para a instituição, uma vez que se configura como uma das principais do estado de Minas Gerais, na Região Sudeste do Brasil. Além disso, destaca-se a urgência de contribuições para uma educação bilíngue de surdos, contemplando o ensino de línguas alinhado às suas necessidades linguísticas e sensoriais.

No Gráfico 3 apresentamos o levantamento das produções por instituição de ensino.

Gráfico 3: Produção por instituição



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com nosso levantamento, as regiões brasileiras mais destacadas em pesquisas que dialogam com a temática desta tese foram a região sudeste e a região sul. Porém, vale

destacar que alguns avanços foram notados na região norte, com duas publicações pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e na região centro-oeste, com duas publicações pela Universidade de Brasília (UNB). Não foram encontradas pesquisas na região nordeste, o que indica a carência do desenvolvimento de estudos em diferentes regiões do país que considerem os processos de escolarização de surdos na perspectiva bilíngue

A seguir, apresentamos seis trabalhos extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e apresentados no Quadro 2, cuja temática se associa de alguma forma com o estudo abordado na presente pesquisa. O primeiro estudo é de autoria de Patrícia Marcondes Amaral da Cunha, intitulado “O cotidiano do atendimento especial numa Escola Bilíngue: as relações de saber-poder e os discursos sobre a escolarização de deficientes múltiplos” publicado em 2007. Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora apresentou uma análise dos discursos e das práticas sobre a deficiência em um serviço de atendimento especial a deficientes múltiplos numa Escola Bilíngue do Rio Grande do Sul, inclusive, dos argumentos sobre a identidade surda produzidos pelos Estudos Surdos nas interações entre surdos, ouvintes e deficientes múltiplos. Desse modo, o estudo analisou que o desenvolvimento da autonomia, base desse serviço de atendimento especial é idealizado no discurso que aparenta relações de poder e que está privado de liberdade. Em seu estudo, a pesquisadora ressalta as posições de sujeito ocupadas pelas professoras por meio dos discursos, seja como agentes das políticas de inclusão ou subordinadas a elas sentindo seus efeitos.

O segundo trabalho é de autoria de Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira, intitulado “Língua Escrita e Surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola especial de orientação bilíngue”, publicado em 2011. Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora investigou as práticas de ensino da língua escrita com alunos surdos em escolas bilíngues. Dessa maneira, a autora coletou dados sobre os processos de ensino da língua escrita nesses locais e que foram aplicados a alunos surdos fluentes em Libras. O estudo buscou analisar a apropriação dos elementos essenciais da língua escrita (alfabetização) e o uso social dela (letramento) por intermédio da observação em uma classe da Escola Bilíngue, da disciplina língua portuguesa e as demais disciplinas que envolviam o uso da língua escrita. O resultado da pesquisa demonstrou que o processo de ensino da língua escrita continua concebido como codificação da língua de sinais.

O terceiro trabalho conta com autoria de Vânia Elizabeth Chiella, intitulado “Mosaico da Escola de Surdos: fragmentos da Educação Bilíngue” publicado em 2015. Em sua tese de doutorado, a pesquisadora investigou a educação bilíngue nas séries iniciais do Ensino Fundamental de três escolas bilíngues para surdos no Rio Grande do Sul. O estudo envolveu

contextos de minoria linguística em ambiente bilíngue, bicultural e bimodal de educação de surdos, intercalando 3 áreas distintas da pesquisa: Linguística Aplicada, Educação e Estudos Surdos. A coleta de dados foi realizada por meio de relatos de professores, observações, filmagens em vídeo e imagens da produção dos alunos disponibilizadas nas escolas. O resultado da investigação apontou que as instituições referidas ainda apresentam resquícios de escola especial, porém, de outra maneira, com baixos índices de matrículas, turmas pequenas, multisseriadas, incluindo não apenas alunos surdos, mas com outras deficiências, implante coclear e poucos profissionais surdos nesses ambientes. Apesar da constatação da proposta bilíngue nesses locais, a pesquisadora alerta sobre a necessidade de (re)construir um projeto educacional bilíngue que valorize, priorize e coloque em ação a condição de vida bilíngue dos surdos, pautado pela diferença surda e pelo modo de vida surda.

O quarto trabalho tem autoria de Cássia Lobato Marins e conta com o título “Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma Escola Bilíngue para Surdos”, publicado em 2015. Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora observou os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma Escola Bilíngue. O estudo teve como arcabouço teórico pesquisas na área de Estudos Culturais e Estudos Surdos. A investigadora realizou observações e registros em diário de campo de encontro de formação de professores, reuniões pedagógicas e em salas de aulas com alunos surdos com deficiência nos Ciclos de Formação. A análise da coleta de dados resultou na construção de três unidades, que receberam o olhar crítico da pesquisadora. Na primeira unidade, ela notou a necessidade de formação dos professores bilíngues para atuarem nos diversos ramos das deficiências. Na segunda, os professores bilíngues foram desafiados a planejar e desenvolver aulas diferenciadas para cada um dos surdos com deficiência por meio de planos individualizados. Já na última unidade, esses professores foram desafiados a construir e experimentar propostas curriculares em sala de aula, aprendendo com seus erros e acertos e buscando formação continuada.

O quinto trabalho é de autoria de Daniele Miki Fujikawa Bózoli, intitulado “Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em Escola Bilíngue para Surdos” publicado em 2015. Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora investigou a aprendizagem de conteúdos escolares por meio do Sistema SignWriting para alunos surdos usuários de Libras no Ensino Médio em uma Escola Bilíngue e buscou verificar o impacto do conhecimento da escrita de sinais no desempenho escolar desses estudantes. O resultado apontou para um melhor desempenho desses discentes nas atividades escolares realizadas em SignWriting, tornando a escrita de sinais uma ferramenta a mais para facilitar o

desenvolvimento intelectual do aluno surdo, ampliando o conhecimento desses sujeitos e produzindo ganhos significativos por meio de um sistema feito para o registro de línguas sinalizadas.

O último trabalho a ser mencionado é de autoria de Eduardo Brasil, intitulado “Hello, Kit: Um Olhar Cultural, Identitário e Multimodal sobre a Produção de Materiais Didáticos na Escola Bilíngue- Libras e Português escrito (EBLPE), no Distrito Federal” publicado em 2016. Em sua dissertação de mestrado, o pesquisador mapeou os aspectos culturais e identitários envolvidos na produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT)- Libras e Português escrito, no Distrito Federal. Também realizou um estudo de caso por meio da análise discursiva e multimodal, com uma triangulação de dados envolvendo duas entrevistas semiestruturadas com dez professores da EBT e a coleta de duas amostras de kit contendo o plano de aula e os slides que trabalham vocabulário com o tema “Bullying”. O resultado apontou a integração multimodal dos recursos semióticos empregados nos kits e murais, constituindo um forte pilar para a defesa do ensino bilíngue em Libras e em Português escrito, o kit visto como forma de empoderamento do surdo e uma oscilação dos papéis de surdos e ouvintes da EBT, atuando ora como pacientes ora como agentes nas relações de poder.

De modo geral, o estado da arte nos indica que os resultados elencados foram organizados da seguinte maneira: ensino, dados escolares, formação de professores, ensino de SignWriting e material didático. Os estudos impulsionam novos olhares sob os aspectos morfossintáticos das construções classificadoras, inclusive à luz da inclusão do surdo e sua escolarização em escolas bilíngues.

Enfatizamos que o levantamento de teses e dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES sobre a temática desta tese não identificou trabalhos que abordassem, de forma específica ou aprofundada, a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue. Esse aspecto também justifica a realização desta pesquisa.

Nesse viés, diante o aumento das discussões sobre a necessidade de haver mais estudos relacionados à criação e ao estabelecimento de escolas bilíngues para surdos, especialmente considerando a escassez de trabalhos que abordam as ações voltadas à acolhida desses alunos nesses espaços, reforçamos mais um elemento que justifica esta tese. De modo específico, há uma urgência em pesquisas sobre o ensino de línguas no contexto bilíngue para surdos, que considerem a Libras como língua de instrução, atendendo às demandas linguísticas desses alunos.

Apresentadas as justificativas de pesquisa, apresentamos nossas reflexões sobre a educação de surdos em perspectiva bilíngue e a relevância da Linguística Aplicada nesse contexto.

2 A LINGUÍSTICA APLICADA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

Nesta seção, apresentamos uma breve reflexão sobre a educação de surdos em diálogo com a Linguística Aplicada. Em seguida, discorremos sobre a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue. Para tratar sobre a pertinência da Escola Bilíngue para Surdos, primeiramente é necessário discorrer sobre a importância da Libras e da Língua Portuguesa fundamentando o processo de ensino e de aprendizagem de surdos. Nesse caso, a Linguística Aplicada reconhece a língua em seu contexto de uso relacionada à identidade e cultura linguística dos falantes. É sobre esse assunto que trataremos agora.

2.1 Breves reflexões sobre a Linguística Aplicada em diálogo com a educação de surdos

Para que o(a) leitor(a) compreenda o papel da Linguística Aplicada (LA) no desenvolvimento do presente estudo, apresentamos as nossas discussões e a relevância da LA para a educação de modo geral. A LA, conforme Rajagopalan (2006), é relevante nas discussões sobre essa temática por ser uma área focada em questões práticas.

No entanto, quando surgiu na década de 1950, a LA era vista como uma sub-área da Linguística Teórica. Segundo Oliveira (1999), sua atividade principal seria a de aplicar, aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, - principalmente de línguas estrangeiras -, os conhecimentos sobre as línguas, produzidos pela Linguística Teórica, mais especificamente aqueles provenientes das concepções de linguagem estruturalistas e gerativistas

No final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XXI, alguns pesquisadores começaram a redefinir a LA como uma resposta às necessidades da sociedade, com uma conexão estreita e intrínseca com o ensino e as questões educacionais. Estudos realizados por Celani (1992), Moita Lopes (1990, 1994, 1996), Pennycook (1998) e Signorini e Cavalcanti (1998) foram fundamentais para que a LA deixasse de ser uma sub-área da Linguística e se tornasse um campo de investigação autônomo, em diálogo com outras áreas do conhecimento.

Vale a pena destacar a transdisciplinaridade da LA a partir dos estudos de Celani (1998). A pesquisadora explica que, por um período, a LA foi vista como uma disciplina que articula vários domínios do conhecimento, mantendo um diálogo constante com numerosos campos preocupados com a linguagem. Segundo ela (Celani, 1998), o caráter multi/pluri/interdisciplinar da LA ilumina estudos em outros domínios que vão além da linguagem stricto sensu.

Nesse sentido, Almeida Filho (2007, p.16) pontua que a “LA é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social”. Por ser um estudo direcionado aos fatos que ocorrem no âmbito social, a LA possui uma função, que é explicitada por Celani (1992, p. 98) de modo mais detalhado:

[...] a LA, como um ramo do saber, usa não só informação da sociologia, psicologia, antropologia e teoria da informação, bem como da linguística, a fim de desenvolver seus próprios modelos teóricos de linguagem e de uso da linguagem, e, depois, usa esta informação e teoria em áreas práticas, tais como organização de programas, terapia de fala, planejamento linguístico, estilística, etc (Celani, 1992, p. 98).

Diante do exposto, torna-se evidente que a LA tem liberdade para interagir com outras áreas também e que não se restringe apenas à Linguística. Nessa linha de pensamento, Almeida Filho (2007) se aprofunda mais na investigação e cita as variáveis da LA que surgem conforme o contexto de ensino da língua. Em um ambiente de aprendizagem real, a LA tem revelado um cenário muito mais complexo.

Moita Lopes (2006, p. 97) apoia essa perspectiva ao considerar a LA, “não como uma disciplina, mas como uma área de estudo”. Como uma área de estudo que interage com outras áreas e analisa determinados fatos sob diferentes perspectivas, a LA está profundamente ligada a questões de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, existem múltiplas variáveis envolvidas, e a combinação delas gera diversos padrões de aprendizagem.

Essas variáveis têm naturezas distintas, como aponta Almeida Filho, 2007: intrínsecas, como as emocionais (relacionadas à personalidade, atitude e motivação), físicas (associadas à saúde, fadiga e idade), e sócio-cognitivas (ligadas às estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência linguística com outros na língua-alvo); ou extrínsecas, tais como materiais didáticos, técnicas e métodos, tempo disponível para estudo, e condições de exposição a amostras de língua.

Essa informação é fundamental à compreensão sobre a aplicação do ensino de línguas no meio social. Quando tratamos desse assunto, estamos nos referindo ao espaço escolar que é um ambiente de socialização e onde encontramos professores e alunos com distintos traços de personalidade, de atitudes e de motivações. De um modo mais específico, compreendemos que a LA pode oferecer contribuições importantes no ensino de línguas para surdos, uma vez que as pesquisas em LA oferecem contínuas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

No entanto, vale destacar que considerando a grande quantidade de publicações lançadas nos últimos anos sobre essa temática, percebe-se uma carência de discussões que abordem especificamente a educação bilíngue de surdos. Compreendemos que a LA cumpre

um papel indispensável na educação de surdos, já que considera as abordagens interculturais e transdisciplinares que são fundamentais na diversidade linguística e cultural dos alunos surdos.

Essas considerações evidenciam que a LA vai além do estudo da língua, abrangendo aspectos como cultura, sujeitos, espaços e questões sociais. Sem priorizar ou desvalorizar qualquer corrente específica, ela se concentra nos eventos reais e sociais que impactam a vida das pessoas. Sobre essa característica da LA, Rajagopalan (2006) explica que

Não se pode descrever a língua e seu uso fora do contexto daquele uso, isto é, da sociedade na qual ela é usada. Começar por uma definição da língua (qual?), e posteriormente definir a sociedade (de que tipo?), ou proceder em direção oposta, apenas vai resultar em tentativas (tão desesperadoras quanto precárias) de juntar o que nunca deveria ter sido separado (Mey, 1985, apud Rajagopalan, 2006, p. 11).

A respeito disso, a educação bilíngue de surdos e a temática proposta no presente estudo se alinham à LA por ser uma vertente da linguística que dialoga com questões práticas. Ainda, uma premissa fundamental dessa discussão é a ideia de que a linguística é uma construção cultural, servindo como um meio de entendermos os processos comunicativos que são específicos a contextos históricos e culturais (Branson; Miller, 2007).

Esse argumento se alinha à educação de surdos, uma vez que a comunidade surda possui traços sociais, históricos e identitários significados pela língua de sinais. Vale ressaltar, que em relação à LA, com o intuito de abordar problemas sociais e buscar soluções, Moita Lopes (2006, p.90) sugere a prática de renarrar ou redescrever a vida social, uma abordagem profundamente ligada à necessidade de compreendê-la. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem da Libras tornam-se ferramentas essenciais para entender a diversidade cultural da comunidade surda e para enfrentar o desafio da comunicação e do ensino da língua de sinais.

Para Celani (2000), a LA, enquanto articuladora de múltiplos saberes, valoriza não apenas a linguagem, mas também a identidade e a cultura linguística. Ao encontro dessa afirmativa, Camara Jr. (1955) salienta que língua e cultura estão profundamente interligadas. O ensino de uma língua, como a Libras, implica também em transmitir uma cultura, a cultura surda. Portanto, desconhecer a cultura surda resulta em grandes dificuldades para aqueles que buscam ensinar ou aprender a Libras.

Assim, entendemos que os estudos relacionados à Escola Bilíngue para surdos, de modo geral, podem ter como ponto de partida as reflexões da LA. É a partir dessa perspectiva que as discussões em torno da estrutura e do funcionamento da proposta de Escola Bilíngue serão debatidas. Nesta tese, a LA se une à educação para investigar o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos e analisar se as adequações dessa escola, bem como o seu funcionamento,

atendem às políticas nacionais de educação inclusiva.

2.2 Educação de surdos em perspectiva bilíngue

Estudiosos da área da linguística que pesquisam sobre o processo de escolarização de surdos se posicionam a favor da educação bilíngue de maneira precoce desde o seu ingresso na vida escolar. Segundo Perlin e Quadros (1997), as tentativas de alinhar propostas inclusivas com a educação bilíngue nem sempre atendem às necessidades dos alunos surdos, pois as escolas inclusivas geralmente carecem das condições necessárias para abordar os aspectos linguísticos, culturais, políticos e sociais da comunidade surda.

Embora algumas escolas promovam certas condições para oferecer uma educação bilíngue, é essencial que toda a instituição se comprometa com essa perspectiva de educação para os alunos surdos, especialmente se esses frequentam escolas com atendimento educacional especializado em que a língua de instrução é a Libras. Para que o contexto bilíngue seja efetivado, todos os profissionais da escola devem ser capacitados em Libras e participar de discussões sobre as especificidades linguísticas e socioculturais dos alunos surdos. Uma escola verdadeiramente bilíngue deve também garantir a participação da comunidade surda no cotidiano escolar e promover a Libras entre toda a comunidade escolar.

Do ponto de vista político, Skliar (2000) argumenta que a educação bilíngue para surdos pode ser vista como uma epistemologia que se opõe aos discursos e práticas clínicas hegemônicas que dominaram a educação de surdos nas últimas décadas. Essa visão abrangente sugere que a educação bilíngue não é meramente uma nova metodologia para educar surdos, nem se restringe ao domínio de duas línguas. Se a tendência atual é evitar discussões que extrapolam o aspecto linguístico na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico 'especial', uma grande narrativa educacional ou uma utopia rapidamente abandonada. Em resumo, a educação bilíngue pode se tornar uma neo-metodologia colonialista, positivista, a histórica e despolitizada (Skliar, 1999).

Já para Quadros (1997), o discurso sobre bilinguismo surdo também envolve a perspectiva histórica. Inicialmente, houve a imposição do oralismo, uma abordagem educacional que proibia o uso da língua de sinais tanto em sala de aula quanto no ambiente familiar, mesmo entre surdos usuários da língua de sinais. Após inúmeros debates, a filosofia da Comunicação Total influenciou a legitimização da Libras no Brasil e contribuiu para o surgimento do bimodalismo, que combina Libras e português. No entanto, Quadros (1997)

explica que, nessa proposta, a língua de sinais é usada apenas como um recurso para ensinar a língua oral.

Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com os surdos dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema artificial é chamado de português sinalizado. O ensino não é mais focado no oralismo, mas no bimodalismo. O bimodalismo é defendido como a melhor alternativa de ensino para surdos, utilizando sinais e fala simultaneamente (Quadros, 1997). Inicialmente, houve a rejeição e a imposição de uma língua não natural como única opção. O oralismo gerou políticas escolares que resultaram no confinamento e na exclusão dos surdos.

Com a filosofia da Comunicação Total, a Libras passou a ser incluída, possibilitando questionamentos sobre a cultura surda. Por outro lado, essa situação legitimou a Libras como uma língua legítima, promovendo mudanças na educação. Em defesa da Libras como língua de instrução para surdos, Quadros (1997) argumenta que, se a Libras é uma língua natural adquirida espontaneamente pelos surdos em contato com seus usuários, enquanto a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então os surdos têm o direito de ser ensinados em línguas de sinais.

A proposta bilíngue busca garantir esse direito. Para promover o desenvolvimento da identidade de pessoas surdas, a melhor opção de ensino é o modelo bilíngue, que adota a Libras como L1, uma vez que é visual e espacial, e o Português escrito como L2, devido à imersão em uma comunidade de falantes de Português. Com Fernandes (2003), compreendemos que o bilinguismo é mais do que o simples domínio de outra língua como um mero instrumento de comunicação, pois a aquisição e o domínio de outra língua envolvem questões culturais, hegemônicas, ideológicas e identitárias.

Sobre isso, Quadros (1997) destaca que se há um dispositivo de aquisição da linguagem comum a todos os seres humanos que precisa ser ativado mediante experiências linguísticas positivas e visíveis para a criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à Libras o quanto antes para ativar naturalmente esse dispositivo. A Língua Portuguesa, devido à falta de audição da criança, não conseguirá ativar esse dispositivo de forma natural.

Assim, a aquisição da linguagem da criança surda será mais natural por meio da Libras e isso é compreensível diante de sua condição sensorial. Essa concepção vai ao encontro de Ferreira Brito (2010) ao pontuar que pesquisas nas áreas de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem destacam a importância fundamental da aquisição de uma língua desde a primeira infância. A privação desse desenvolvimento linguístico pode causar sérios prejuízos comunicativos e cognitivos na criança.

De acordo com essa linguista, o desenvolvimento cognitivo afetado pode levar a danos irreparáveis no crescimento global dos indivíduos surdos. A falta de uma comunicação satisfatória nos primeiros anos de vida pode gerar inseguranças ou outros problemas emocionais que perdurarão ao longo da vida dos surdos, muitas vezes resultando em perfis psicológicos distorcidos da comunidade surda. Em relação à aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos, Ferreira (2010, p. 15) apresenta algumas questões, a saber:

Poderia o uso de uma Língua de Sinais ajudar na aprendizagem de leitura e escrita em uma língua oral? Como explicar que os surdos filhos de surdos, em geral, são melhores leitores do que aqueles que são filhos de ouvintes? Seria pelo fato de terem usado uma língua de fácil acesso a eles, uma língua espaço-visual, desde a mais tenra idade, no ambiente familiar? (Ferreira, 2010, p. 15).

Ao relatar que os surdos filhos de surdos possuem melhor desempenho na leitura em Português do que os que são filhos de ouvintes, a pesquisadora questiona se essa realidade está relacionada à aquisição da Libras nos primeiros anos de vida, dentro do contexto familiar em que os pais são sinalizantes. Dessa maneira, o idioma usado em casa se torna a língua materna dessa criança, diferentemente daquela que nasce em uma família de pais ouvintes que não se comunicam em Libras e a criança não adquire essa língua, o que futuramente pode impactar negativamente a aprendizagem de uma segunda língua de modalidade diferente.

Ao investigar mais a fundo as características das línguas de sinais, Ferreira (2010) salienta que as pesquisas nessa área têm demonstrado a complexidade, completude, abstração e riqueza que a modalidade gestual-visual de uma língua pode alcançar. Esse argumento comprova que as línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem riqueza de detalhes e são complexamente organizadas, não devendo, portanto, ser motivo de impedimento à aquisição de uma língua natural pela criança surda.

Ainda conforme Ferreira (2010), é importante salientar que existem algumas diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais. Essa autora alerta que entre as distinções que existem entre as línguas faladas e as línguas de sinais, destaca-se a sequência linear da fala e a simultaneidade dos elementos na formação dos sinais, assim como a simultaneidade dos sinais na construção de diversas frases nas línguas de sinais. Além disso, outra diferença está na modalidade: enquanto a língua de sinais é visual e espacial, a língua oral é oral e auditiva e vocal.

Quadros e Karnopp (2004) especificam em seu trabalho que as línguas orais se enquadram na estrutura de ordem linear, enquanto as línguas de sinais se organizam simultaneamente seguindo parâmetros que acompanham a execução de um sinal. Devido a

essas divergências entre as duas línguas mencionadas, torna-se explícita a complexidade que os surdos manifestam em compreender o funcionamento da Língua Portuguesa.

No contexto da educação bilíngue, é preciso considerar os aspectos culturais e identitários dos surdos para subsidiar a sua aprendizagem. Nesse sentido, Quadros (1997) enfatiza que a comunidade surda possui uma cultura própria, distinta da cultura da comunidade ouvinte, e que deve ser respeitada e preservada. Em função disso, as peculiaridades da aquisição da língua também se refletem na dimensão cultural, de maneira distinta e com especificidades próprias. Dessa forma, o reconhecimento dos surdos como pessoas surdas e de sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais amplo de bilinguismo (Quadros, 1997).

Portanto, compreender a cultura surda, a Libras e as identidades diversas, especialmente no contexto educacional, favorece uma perspectiva reflexiva, na qual percebemos que o bilinguismo não se limita apenas ao ensino de outra língua na escola, mas diz respeito à forma como os surdos são integrados e atuam na prática escolar. Utilizar a Libras como língua de instrução na educação bilíngue promove o empoderamento cultural e legitima identidades.

Esse argumento reflete a necessidade do contato da criança surda com adultos surdos que sejam fluentes na Libras, para que adquiram essa língua como língua materna. Ainda com Goldfeld (2002), outro aspecto relevante também é observado pela estudiosa ao destacar que mais de 90% dos surdos têm famílias ouvintes. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é essencial que a família também aprenda essa língua, permitindo assim que a criança se comunique em casa.

Em função disso, Goldfeld (2002) ressalta um aspecto relevante sobre a proposta do bilinguismo para a criança surda. De acordo com o seu pensamento, no que diz respeito à aquisição da linguagem, o bilinguismo defende que a criança surda deve aprender, como sua língua nativa, a língua de sinais. Logo, essa aprendizagem deve ocorrer, preferencialmente, por meio da interação da criança surda com outros surdos mais experientes, que tenham domínio da língua de sinais.

No entanto, Goldfeld (2002) alerta que a realidade é que a maioria dos familiares de surdos não fazem parte da comunidade surda e não utilizam a língua de sinais como meio de comunicação. Esse aspecto pode impactar de maneira negativa o processo de escolarização de surdos, a sua vida social e também familiar. Diante disso, é necessário que a família assuma o seu papel junto à escola como promotora do desenvolvimento linguístico dos surdos a fim de promover a sua aprendizagem.

Para que os surdos tenham acesso à educação e signifiquem a aprendizagem, o currículo e as metodologias precisam considerar as suas necessidades educativas, linguísticas e sensoriais. Contudo, Quadros (2008, p. 35) apresenta um alerta:

A educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: multilíngue e multicultural (Quadros, 2008, p. 35).

Essas considerações evidenciam que o modelo de educação bilíngue precisa considerar os aspectos culturais, sociais, históricos e identitários dos surdos ao levar em conta a diversidade surda. Concordamos com Skliar (1999) **ao defender a proposta de educação bilíngue para surdos como uma oposição aos discursos e práticas clínicas hegemônicas que têm caracterizado a educação de surdos nas últimas décadas** pode ser vista como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Goldfeld (2002) argumenta que, no contexto do bilinguismo, os autores dessa corrente percebem os surdos de maneira distinta em comparação aos adeptos do Oralismo e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, os surdos não precisam aspirar a uma vida semelhante à dos ouvintes, podendo aceitar e assumir a condição de ser surdo. A ideia de que os surdos devem tentar aprender a modalidade oral da língua a todo custo, para se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade, é rejeitada por essa filosofia.

Contudo, isso não significa que a aprendizagem da língua oral seja desconsiderada; pelo contrário, é altamente desejada, mas não é vista como o único objetivo educacional dos surdos, nem como uma forma de minimizar as diferenças causadas pela surdez. Nos moldes da educação bilíngue, a aprendizagem do português na modalidade escrita é mediada pela língua de sinais para significar os novos saberes. Não se trata de apenas coexistir as duas línguas no espaço escolar, é preciso entender a importância de cada uma na educação de surdos como um direito linguístico.

Em concordância com essa afirmação, Lacerda, Santos e Martins (2016) destacam que as práticas educacionais bilíngues utilizam a Libras como a língua de instrução, oferecendo o suporte linguístico necessário para que os alunos surdos tenham acesso completo aos conteúdos curriculares. Portanto, é relevante inserir a criança surda em um contexto de aprendizado bilíngue (Slomski, 2012), em ambientes que tenham sentido para ela, permitindo que se

constitua como sujeito linguístico, da mesma maneira que essa oportunidade é oferecida às crianças ouvintes.

As discussões apresentadas indicam que a educação que os surdos almejam é fundamentada no prestígio da Libras como língua de instrução, comunicação e interação, além de um currículo que integra componentes de língua, cultura e identidades surdas, em um ambiente bilíngue. Para Ladd (2013), a surdez representa uma forma distinta de ser e estar no mundo, marcada por experiências visuais e linguísticas que diferem significativamente das vividas por pessoas ouvintes.

Com base nesse entendimento, a educação bilíngue deve adotar uma pedagogia que respeite essas especificidades e, considere a diversidade surda como uma diferença linguística e cultural. É sobre esse assunto que trataremos na próxima seção.

3 A PLURALIDADE SURDA: O PAPEL ESSENCIAL DA DIVERSIDADE NO ENSINO BILÍNGUE DE LÍNGUAS

Nesta seção, apresentamos as nossas reflexões sobre a diversidade surda e o ensino de línguas para surdos no contexto bilíngue. A diversidade dentro da comunidade surda desempenha um papel essencial no ensino de línguas, considerando as práticas culturais e os níveis de proficiência linguística que impactam esse processo. Nesse sentido, é fundamental levar em conta os surdos sinalizantes, os surdos oralizados fluentes em Libras, os surdos oralizados cuja base línguística é a Língua Portuguesa, os surdocegos, entre outros surdos que compõem a comunidade surda.

O ensino de línguas para surdos demanda o reconhecimento da heterogeneidade da surdez no desenvolvimento de práticas de ensino que contemplam a sua necessidade linguística na diferença surda. Sob esse prisma, nossa proposta é apresentar uma discussão pontual, considerando a complexidade que envolve o ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2. De modo sucinto, defendemos que o ensino de línguas para surdos deve ser conduzido em uma perspectiva bilíngue com a Libras como L1 e língua de instrução possibilitando a aprendizagem da L2 e promovendo, assim, o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas surdas.

3.1 Diversidade surda: um olhar diferenciado dentro da comunidade surda

Em relação às necessidades e características dos surdos no contexto das múltiplas identidades surdas sob a ótica das concepções ideológicas da educação inclusiva, Mello (2001) apresenta uma observação relevante. A pesquisadora destaca que esses aspectos resultam em um dilema: a surdez como um paradigma pedagógico. Segundo ela, “a prática escolar, geralmente, tem sido desenvolvida com base na ideia de um aluno hipotético, tendendo a fazer generalizações” (Mello, 2001, p. 1).

É nesse viés que trataremos agora sobre questões referentes à comunidade surda a partir de um viés diversificado que considere a sua diferença. Nessa direção, Perlin (1998, p. 22) salienta que “no contexto da diversidade, observam-se grupos de surdos cujas identidades diferem entre si”. Ao encontro dessa afirmativa, Darde (2018) explica que a produção da heterogeneidade da surdez começa quando uma família descobre que seu filho é surdo.

A autora menciona Santana (2007), destacando as diversas escolhas a serem feitas, como a realização da cirurgia de IC, o aprendizado da Libras e a interação com a comunidade

surda, o uso de prótese auditiva, a terapia fonoaudiológica, e o tipo de escola que a criança irá frequentar, entre outras decisões fundamentais. Em relação às necessidades e características dos surdos no contexto das múltiplas identidades surdas sob a ótica das concepções ideológicas da Educação Inclusiva, Mello (2001) apresenta uma observação interessante.

A autora destaca que esses aspectos resultam em um dilema: a surdez como um paradigma pedagógico. Segundo Mello (2001, p. 1), “a prática escolar, em geral, tem sido desenvolvida com base na ideia de um aluno hipotético, tendendo a generalizações”. Em relação à necessidade de os profissionais da educação compreenderem a surdez e sua diversidade, reconhecemos que

há diferença de um surdo para o outro desde a perda auditiva às suas diversas formas de comunicação. É olhar a diferença que existe de um sujeito para outro no aspecto do desenvolvimento, da adaptação, da sua necessidade específica e, sobretudo conhecer cada surdo como ele é e no universo que ele se desenvolve (Chaves; Castro; Rocha, 2021, p. 25).

Desconsiderar as características individuais dos estudantes, sejam eles surdos ou não, ou ainda surdos oralizados ou não oralizados, pode resultar na adoção de práticas educativas baseadas em uma abordagem única, que não leva em conta a diversidade em sala de aula. A surdez apresenta aspectos importantes a serem considerados na tomada de decisões. Existem questões médicas, como etiologia, diagnóstico, possibilidades de cirurgia de IC ou uso de aparelhos auditivos, entre outras. São necessários também aspectos terapêuticos, com acompanhamento sistemático da fonoaudiologia.

Os aspectos sociais, relacionados às dificuldades interacionais com ouvintes, também precisam ser considerados. Além disso, o aspecto linguístico é crucial, pois envolve as diferenças na apropriação e desenvolvimento da língua oral e/ou língua de sinais. Santana (2007) pontua que a luta pelos direitos dos surdos à língua de sinais é uma questão política. As questões educacionais são outro aspecto relevante (Darde, 2018).

Conforme Skliar (2016), a surdez é uma experiência visual; uma identidade múltipla ou multifacetada e está localizada dentro do discurso sobre deficiência. Para o autor, “a surdez constitui uma diferença que deve ser politicamente reconhecida” (Skliar, 2016, p. 11). Essa concepção é fundamental, pois entende a surdez por meio da diferença, da experiência visual, e considera a subjetividade do sujeito, sem impor um modelo único de surdez.

Mello (2001, p. 1) ressalta que “surdos oralizados e não oralizados geralmente possuem concepções de mundo distintas”. Segundo a autora, enquanto os surdos não oralizados frequentemente manifestam sua cultura principalmente por meio da língua de sinais, os surdos

oralizados “se aproximam mais das manifestações da cultura ouvinte, valorizando a habilidade da fala e a eficácia na leitura labial” (Mello, 2001, p. 2). Naturalmente, as necessidades desses grupos são diferentes e, em função disso, requerem abordagens pedagógicas e educacionais diferenciadas.

Nesse sentido, considerando as necessidades educativas e sensoriais dos surdos, os debates educacionais sobre a inclusão desses estudantes enfatizam a importância de estabelecer uma agenda de discussão sobre sua singularidade linguística que prioriza a educação bilíngue. Esse aspecto tem um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, que historicamente foram considerados incapazes de apreender os conteúdos ensinados no contexto escolar.

Uma educação que pretende ser bilíngue precisa considerar as diferentes identidades surdas para contemplar as suas necessidades. Contudo, Cavalcante e Stumpf (2023) observam que embora existam diferenças, os objetivos, as dificuldades e os anseios da subjetividade surda se encontram interligados à cultura. Desse modo,

o processo cultural engloba ideias e identidades, sejam elas individuais, acadêmicas, políticas ou sociais. Sobre isso, destaca-se a relevância de uma investigação epistemológica dentro da comunidade surda e sua relação com o mundo, especialmente no que se refere às minorias linguísticas (Cavalcante; Stumpf, 2023, p. 187).

Entre as minorias linguísticas existem diferenças que impactam o processo educativo. Como exemplo, apresentaremos as nossas reflexões sobre um grupo que faz parte da diversidade surda, os surdos oralizados. Godoi (2022) esclarece que surdos oralizados são indivíduos com surdez congênita ou adquirida que utilizam a língua oral para se comunicar, seja por meio da fala, leitura labial e/ou leitura e escrita.

De acordo com De Cicco (2016, p. 52), “os surdos oralizados são aqueles que se comunicam exclusivamente usando a língua oral e/ou escrita”. Para Pfeifer (2013, p. 28), os surdos oralizados são os “indivíduos surdos pós ou pré-linguais que se comunicam oralmente”. Em termos gerais, essa denominação abrange surdos que sabem ler, escrever e falar fluentemente, bem como surdos que sabem ler e escrever, mas não são fluentes na fala.

Existem também as pessoas ensurdecidas e as que ficam surdas na terceira idade. De qualquer forma, um aspecto comum neste grupo é o uso da língua oral como meio de comunicação em todas as suas formas. Moreira (2012) descreve surdos oralizados como indivíduos que leem lábios, falam (ou não), dominam o Português escrito (ou outras línguas), e utilizam (ou não) tecnologias para ouvir novamente.

Segundo Lobato (2014), surdos oralizados geralmente são aqueles que perderam a audição após adquirirem a linguagem, ou seja, depois de terem aprendido a falar e sido alfabetizados, dominando assim as regras da língua falada no país onde vivem. Podem ter surdez moderada a profunda, podem ou não usar tecnologias auditivas, recorrer à leitura labial (embora alguns não a dominem), ou ter surdez congênita ou precoce, mas com rápido acesso à reabilitação auditiva e terapia fonoaudiológica que apoiou o desenvolvimento da linguagem.

Ainda com Lobato (2014), os vídeos apresentados em sala de aula para alunos surdos oralizados devem sempre estar disponíveis em versões legendadas. Além disso, a autora destaca a existência de uma modalidade de legenda feita em tempo real, que transcreve o que é dito ao vivo e é comumente utilizada em telejornais, embora apresente alguns segundos de atraso em relação ao locutor.

Essa legenda pode ser produzida tanto por um digitador profissional quanto por um software de reconhecimento de voz, e pode ser projetada em uma tela ou monitor de computador na sala de aula. A legenda em tempo real é uma forma de acessibilidade desejada por surdos oralizados em peças de teatro, palestras, debates e até em reuniões de trabalho onde a inclusão de um digitador seja viável.

Portanto, alguns recursos para capacitar o surdo a desenvolver ou manter a linguagem oral e escrita incluem sessões com fonoaudiólogos, leitura labial, uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares, sonorização especial de ambientes, legendas, equipamentos auxiliares de comunicação e participação ativa da família. Dessa forma, a situação linguística do indivíduo surdo oralizado pode aumentar suas chances de compreender as informações apresentadas em sala de aula.

De maneira mais específica, Chaves, Rocha e Castro (2022) elaboraram um guia para atendimento educacional no ensino de surdos oralizados, com orientações voltadas para a promoção da acessibilidade em sala de aula. As autoras ressaltam que o surdo oralizado pode se comunicar por meio da leitura orofacial, também conhecida como leitura labial, e utilizam o português nas modalidades oral e escrita como primeira língua. Conforme mencionado, para os surdos oralizados, a Língua Portuguesa representa a sua base linguística.

Chaves, Rocha e Castro (2022) enfatizam a diversidade de níveis presentes na comunicação oral entre surdos oralizados. Segundo essas autoras, essa variação pode ser influenciada por diferentes fatores que afetam a fluência e a sonoridade da fala, como o grau de surdez, origens e condições econômicas, estímulo familiar, e a identidade da pessoa surda no contexto da heterogeneidade da surdez, entre outros aspectos.

No guia elaborado por Chaves, Rocha e Castro (2022), as pesquisadoras fornecem orientações específicas para professores, recomendando que sempre se posicionem de frente para o aluno surdo oralizado, pois é por meio do canal visual que ele processa toda a informação. Conforme as autoras, “para o surdo oralizado, os olhos são os canais que viabilizam toda sua comunicação por meio da leitura orofacial” (Chaves; Rocha; Castro, 2022, p. 8).

Essas considerações colocam em destaque as necessidades de uma minoria, a comunidade surda, que apresenta diferenças linguísticas. As orientações apresentadas podem ser adequadas às necessidades dos surdos usuários da Libras também, uma vez que são sujeitos que primam pela visualidade. Com Cavalcante e Stumpf (2023) analisamos as identidades surdas sob o viés científico sociológico. De acordo com os autores, existem

grupos de surdos que verbalizam e não verbalizam sua comunicação, assim como também incorpora o panorama das relações sociais e culturais. Para a autora, a construção da identidade cultural surda se orienta a partir do vínculo do processo educacional às experiências culturais dos surdos (Cavalcante; Stumpf, 2023, p. 187).

Desse modo, é preciso que a concepção da heterogeneidade da surdez esteja presente na elaboração dos currículos e metodologias para contemplar a diversidade surda. Como parte dessa diversidade, os surdos pós-linguais são indivíduos que aprenderam a falar por meio da audição, mas que, após a perda auditiva, continuam utilizando a linguagem oral – com ou sem sotaques – podendo utilizar a leitura labial como um recurso visual complementar para a interpretação da comunicação.

Esse grupo se diferencia dos surdos oralizados, que possuem deficiência auditiva de graus mais leves, e entre os quais nem todos conseguem discriminar a fala auditivamente, mesmo com o uso de próteses auditivas (Cavalcante; Stumpf, 2023). Nessa perspectiva, surdos oralizados são frequentemente confundidos com indivíduos que possuem deficiência auditiva de graus mais leves, uma vez que conseguem se comunicar razoavelmente bem por meio da fala.

Cavalcante e Stumpf (2023) pontuam que este grupo é frequentemente negligenciado em relação aos seus direitos e necessidades. Lobato (2024) explica sobre outro grupo que faz parte da heterogeneidade da surdez, são os implantados. De acordo com ela, esses surdos recorrem ao IC, que é um aparelho implantado cirurgicamente e reproduz os estímulos artificiais do som natural.

É importante salientar que os surdos implantados e os surdos oralizados possuem interesses em comum com os surdos sinalizantes que são usuários da Libras. Nesse sentido, as Cavalcante e Stumpf (2023, p. 189) elucidam que

além disso, é possível que os surdos oralizados ou usuários de implante tenham a mesma subjetividade de pessoas que nasceram surdas ou que adquiriram a surdez nos primeiros anos de vida e são sinalizantes. Dada a situação em que se encontram, isto pode ser explicado por meio de sua empatia com surdos sinalizantes que buscam seus direitos linguísticos e acessibilidade em todos os espaços (Cavalcante; Stumpf, 2023, p. 189).

Em meio à diversidade da surdez, Cromack (2004) destaca um aspecto importante em relação à importância do processo de identidade pelos quais os surdos vivenciam, ressaltando a construção de políticas afirmativas. Essas políticas destacam o papel dos surdos, não como subordinados diante da sociedade ouvinte, mas como membros de uma cultura distinta, evitando a marginalização de suas formas de expressão no mundo. Essas políticas afirmativas têm como objetivo combater todas as formas de subordinação presentes nas interações sociais.

De acordo com Cavalcante e Stumpf (2023), os surdos oralizados fazem parte da diversidade surda e devem ser valorizados da mesma forma que os demais. Isso destaca a importância de incluir aqueles que são considerados uma "minoria linguística", como surdos implantados, oralizados, usuários de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), sinalizantes ou não sinalizantes, reconhecendo-os como uma minoria sociocultural e linguística e parte integrante da comunidade surda.

Sobre esse assunto, Benedict e Legg (s/d, p. 2), elucidam que “o grau de audição ou fluência na língua de sinais não são os únicos fatores que definem a identificação com a comunidade surda. Pessoas surdas descrevem um senso de conexão ao conhecer outra pessoa surda”. Essa perspectiva sobre a diversidade surda como parte de uma mesma comunidade, propõe a união em prol de suas conquistas. Segundo Cromack (2004), essa união fortalece a identidade dos surdos como um grupo cultural específico, não apenas pelas vitórias alcançadas pelo movimento, mas também por promover maior convivência entre seus pares.

Dessa forma, a luta dos surdos oralizados por seus direitos ainda não obteve avanço, pois, segundo Cavalcante e Stumpf (2023), esses indivíduos não estão inclusos nos projetos de acessibilidade. Embora surdos oralizados utilizem a Língua Portuguesa para efetivar garantias e direitos, encontram obstáculos na busca pela acessibilidade, ainda não contemplada para todos. Quando se deparam com grupos de surdos sinalizantes, que participam ativamente do movimento surdo em prol de garantias e direitos para a comunidade surda, percebem que a língua de sinais é a língua de pertencimento e conforto (Cavalcante; Stumpf, 2023).

Segundo essas pesquisadoras, ambos os grupos de surdos enfrentam lutas similares: tanto os grupos sinalizantes quanto os oralizados compartilham barreiras de acessibilidade e dificuldades de comunicação em contextos acadêmicos, no mercado de trabalho, entre outros. No entanto, Cavalcante e Stumpf (2023) observam que o segundo grupo prefere utilizar a modalidade oral, leitura labial, fonoterapia, próteses auditivas e ICs.

Com Cromack (2004) compreendemos que a construção da identidade surda é um processo contínuo e dinâmico. Desse modo, a identidade social é formada por meio das interações, sendo um processo constante de construção e desconstrução, marcado pela ambiguidade presente e necessária que a define. Este processo implica a unificação da diversidade, incorporando as diferenças.

A heterogeneidade da surdez que impera nos grupos minoritários surdos compreende essa condição não apenas como uma deficiência sensorial, mas, de acordo com Cromack (2004), resulta em implicações sociais profundas. Essas implicações podem dificultar a comunicação do indivíduo surdo com a sociedade em geral, resultando em isolamento e discriminação. Além disso, os indivíduos surdos frequentemente transitam entre as culturas surda e ouvinte, o que pode levar à formação de uma identidade fragmentada. Essa identidade fragmentada decorre da necessidade de recursos visuais para a comunicação e da consciência contínua das diferenças inerentes entre surdos e ouvintes (Cromack, 2004, p. 69).

Esses aspectos devem ser considerados na construção de uma identidade surda e na promoção de uma educação bilíngue que atenda às necessidades linguísticas das pessoas surdas, independentemente de suas capacidades auditivas ou formas de comunicação. Ao reconhecer e valorizar a diversidade surda, é possível criar um ambiente educacional inclusivo que reforce a identidade cultural e promova a equidade.

Ao refletir sobre a heterogeneidade surda, nos ancoramos nos estudos de Fernandes (2003) para compreender que essa diversidade deve buscar na educação bilíngue meios de aproximar diferentes grupos socioculturais, superando práticas históricas de exclusão e marginalização. Essa educação deve ser entendida não como um instrumento de assimilação e silenciamento cultural, mas como uma forma de validar politicamente as vozes da comunidade surda, seus direitos e suas aspirações, respeitando sempre a diversidade existente na comunidade surda.

Para Fernandes (2003, p. 39),

há inúmeros fatores que devem ser discutidos, repensados e redimensionados no território escolar, a fim de que tenhamos programas de educação bilíngue, que permitam ao outro fazer ecoar sua voz. Ou melhor, que todas as vozes tenham o seu lugar de valorização e reconhecimento (Fernandes, 2003, p. 39).

É nessa perspectiva que defendemos um ambiente educacional mais justo e inclusivo para acolher a diversidade surda no contexto da educação bilíngue. Ao reconhecer e valorizar as diferentes identidades surdas, além de oferecer ensino em língua de sinais e em Português, é necessário promover tanto o acesso ao conhecimento quanto o fortalecimento da identidade cultural da comunidade surda. Entender a diversidade surda é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e eficaz para surdos.

Reconhecer as variadas identidades e experiências dentro da comunidade surda permite a criação de abordagens educacionais que se adequem às diferentes necessidades e preferências linguísticas. A diversidade surda inclui tanto aqueles que utilizam a língua de sinais como principal forma de comunicação, quanto aqueles que usam ICs, próteses auditivas ou preferem a leitura labial e a oralidade.

Compreender essa diversidade capacita educadores a desenvolverem práticas pedagógicas que valorizem todas as formas de comunicação e expressão surdas, resultando em um ambiente de aprendizado mais equitativo e respeitoso. Refletir sobre o ensino de línguas para surdos, portanto, envolve considerar métodos bilíngues que integrem a língua de sinais e a língua oral, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira completa e significativa. É sobre esse assunto que trataremos a seguir.

3.2 Ensino de línguas para surdos no contexto bilíngue

No ensino de línguas para surdos, tanto no atendimento educacional especializado quanto no contexto de educação bilíngue, é fundamental adotar abordagens diversificadas que atendam às necessidades linguísticas dos estudantes surdos. Nesse viés, os estudos de Godoi et. al. (2019) destacam a importância da abordagem bilíngue no ensino de línguas para surdos, envolvendo tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa.

A linguista enfatiza a necessidade de uma formação adequada dos professores para atuar no atendimento educacional especializado e também no contexto de educação bilíngue para respeitar a diversidade linguística. Ela argumenta que a integração de Libras e Português nos programas educacionais não só promove o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, mas também facilita a participação plena deles na sociedade.

Conforme mencionado, a educação bilíngue para surdos desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento linguístico integral e na inclusão social. Quadros e Karnopp (2004) apontam que a aquisição precoce da Libras é essencial para o desenvolvimento cognitivo

e social das crianças surdas. Ao encontro dessa afirmação, Salles e Lacerda (2013) destacam que a educação bilíngue valoriza tanto a identidade cultural surda quanto a aprendizagem da Língua Portuguesa, proporcionando uma inclusão mais efetiva.

Além disso, o ensino de línguas para surdos deve ser constantemente revisto e adequado para atender às necessidades específicas da comunidade surda, garantindo um ambiente inclusivo e equânime para todas as modalidades de comunicação. Nesse ponto, é importante considerar a heterogeneidade da surdez para que o ensino de línguas conte com a diversidade surda. Nesse sentido, vamos refletir sobre o ensino de Libras como L1 e o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos.

3.2.1 Ensino de Libras

Valorizar a língua de sinais como língua materna é crucial para a promoção da identidade cultural surda e a luta por direitos dentro da comunidade (Lacerda; Santos, 2016). Portanto, é essencial integrar a Libras como a língua principal nos programas educacionais para surdos, garantindo que as suas necessidades linguísticas e culturais sejam adequadamente atendidas.

Fernandes (2003) argumenta que o ensino da Libras como L1 é fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos. Ela ressalta que a aquisição precoce de Libras proporciona uma base sólida para o aprendizado de outras línguas, incluindo a Língua Portuguesa, e ajuda a garantir que os surdos possam se comunicar efetivamente desde tenra idade. Quadros e Karnopp (2004) também defendem que priorizar a Libras no início da educação dos surdos valoriza a identidade cultural surda e promove uma inclusão social mais robusta, permitindo que os alunos desenvolvam plenamente suas habilidades de comunicação.

Da mesma forma, Lacerda e Santos (2016) argumentam que o reconhecimento e a valorização da língua de sinais como língua materna não apenas promovem a autoestima e a identidade cultural dos surdos, mas também são essenciais para a luta pelos direitos dentro da comunidade surda. Além disso, a educação bilíngue que incorpora Libras desde cedo facilita a aquisição de um ensino de qualidade, contribui para o desenvolvimento cognitivo e social e assegura que os surdos sejam capazes de se comunicar com fluidez e competência em diferentes contextos.

Basso, Strobel e Masutti (2009) alertam sobre o desafio de construir uma metodologia que se sustente em bases culturais e linguísticas que estejam alinhadas com uma lógica visual. As autoras enfatizam que o maior desafio reside na compreensão das diversas expressões das

diferentes identidades surdas e no reconhecimento dos investimentos criativos presentes em cada uma dessas manifestações. Abordar procedimentos metodológicos sem considerar como os surdos estão reinterpretabndo e reconfigurando de forma significativa o universo das relações linguísticas e culturais nas interações entre surdos e ouvintes é ignorar um ponto fundamental de negociação e construção de significados.

Dentro da cultura surda, várias práticas e eventos ativam a língua de sinais e suas formas de interação, gerando um letramento tanto individual quanto social, revelando dinâmicas próprias de atuação e interação social. Essas construções simbólicas dependem de contextos e espaços sociais específicos, facilitando diferentes formas de enunciação. Portanto, a metodologia da Libras deve estar alinhada com as particularidades desses variados espaços, permitindo a emergência do discurso surdo (Basso; Strobel; Masutti, 2009).

Nesse caminho de refletir sobre a necessidade de uma pedagogia que atenda as necessidades linguísticas dos surdos, Perlin (2004, p. 81) afirma que “não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos [...] um jeito surdo de aprender requer um jeito surdo de ensinar”. Em função disso, é indispensável refletir sobre o currículo para o ensino de Libras como língua materna.

Para Basso, Strobel e Masutti (2009), como construção social, o currículo do ensino de Libras deve representar os valores, atitudes e práticas sociais que fazem parte das experiências visuais da comunidade surda e refletir, acima de tudo, a cultura e as identidades surdas. Este currículo deve priorizar a produção cultural, as artes, a literatura, a história, as organizações surdas e as lutas dos surdos pela defesa de seus direitos. Além disso, deve ser apoiado como uma política do Ministério da Educação, servindo como diretriz geral para o ensino de Libras.

Uma proposta curricular para o ensino de Libras deve estar integrada ao Projeto Político-Pedagógico da instituição educacional. Isso significa que a língua de sinais não deve ser tratada como uma disciplina separada do contexto em que está inserida, mas sim como parte integrante do conjunto de conhecimentos trabalhados nas escolas. Como língua de ensino nas escolas de surdos e nas turmas inclusivas, a língua de sinais deve possuir um caráter interdisciplinar, comprometendo todas as áreas do conhecimento, embora sua sistematização ocorra na disciplina de Libras (Basso; Strobel; Masutti, 2009).

Nesse contexto, Godoi et. al. (2019) enfatizam a relevância das metodologias interdisciplinares e da inclusão de Libras como primeira língua nos currículos escolares dos surdos, com o objetivo de promover a identidade cultural e o desenvolvimento linguístico dos alunos. Para tanto, é preciso considerar que para sistematizar o ensino de Libras é necessário

considerar o seu objetivo principal: o “ensino da língua de sinais como língua materna que é [...] desenvolver a competência comunicativa dos alunos surdos” (Basso; Strobel; Masutti, 2009, p. 20).

A elaboração de um currículo e dos programas de ensino de Libras necessita contemplar o nível de proficiência dos estudantes surdos, uma vez que eles têm diferentes níveis de competência linguística. Além disso, é preciso considerar que os alunos estão inseridos em contextos comunicativos, culturais e sociais diversos. É nesse sentido que Basso, Strobel e Masutti (2009) consideram três níveis de proficiência em Libras, a saber, o nível básico, o intermediário e o avançado. Vamos tratar sobre cada nível baseado nos estudos das autoras.

O nível básico é destinado aos alunos surdos que possuem pouco ou nenhum conhecimento de Libras e da cultura surda. Este nível inclui tanto as crianças surdas na Educação Infantil (de 0 a 6 anos) quanto os jovens e adolescentes surdos que começam sua escolarização tardeamente no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos e conteúdos deste nível são iguais para todas as faixas etárias, mas as estratégias, recursos de ensino e critérios de avaliação devem ser diferenciados.

Já o nível intermediário tem o seu foco nos alunos surdos que, independentemente de sua idade, têm contato com a comunidade surda, usam frequentemente a língua de sinais e dominam estruturas simples da língua. Este nível abrange os alunos surdos que tiveram contato com Libras desde pequenos, adolescentes surdos que estudam em escolas para ouvintes, mas mantêm contato frequente com adultos surdos, além dos adultos surdos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, o nível avançado compreende os alunos surdos que utilizam a língua de sinais de forma mais elaborada e a compreendem como um objeto de conhecimento e expressão cultural. Este nível inclui adultos surdos que reconhecem Libras como a língua que expressa sua identidade cultural e que buscam um conhecimento mais aprofundado de Libras, da história e da cultura surda.

Diante disso, os três níveis de competência linguística devem ser levados em conta na elaboração dos currículos e programas de ensino de Libras como primeira língua. Importante destacar sobre a necessidade de reavaliação constante para que as diretrizes de ensino não sejam engessadas e impostas como uma única forma ou jeito de ensinar, visto que devem ser flexíveis para atender as necessidades linguísticas e educativas do público-alvo.

De acordo com Stumpf e Linhares (2021), no ensino de Libras as identidades surdas e as culturas surdas não são simplesmente procedimentos técnicos ou métodos quantificáveis que podem ser listados para facilitar a adaptação do Português escrito ou dos conhecimentos

sonoros em prol da inclusão escolar dos alunos surdos. A complexidade gramatical da Libras e a produção simbólica dos coletivos surdos são uma realidade material, histórica e linguística que está em constante evolução, expandindo a compreensão sobre as formas de bilinguismo humano. Esses conhecimentos são fundamentais tanto para a implementação do currículo regular de ensino com estudantes surdos quanto para o atendimento especializado de estudantes surdos com deficiência, altas habilidades ou superdotação, indígenas e/ou quilombolas.

Em relação à necessidade de a complexidade gramatical da Libras ser reconhecida no processo de ensino, Basso, Strobel e Masutti (2009, p.25)⁷ alertam sobre a necessidade de elaboração de atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

Uma vez observados esses direcionamentos, as linguistas orientam que devem ser considerados esses princípios no ensino da língua de sinais, uma vez que as atividades de sistematização da língua surgirão diretamente da produção textual dos próprios alunos, evitando exercícios repetitivos e descontextualizados. Nesse processo, é importante ressaltar que a cultura surda e seus artefatos culturais, além de outros aspectos históricos, sociais e culturais da língua de sinais devem ser considerados no planejamento do currículo e do programa de ensino de modo a favorecer a construção da identidade surda.

De modo geral, a relação entre professores e estudantes surdos deve ser estabelecida e compartilhada em um território linguístico comum: a Libras. Para isso, é fundamental que os professores que atuam com os estudantes surdos sejam bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), com competência para garantir o ensino, o uso cultural e linguístico na perspectiva de que os surdos sejam formadores de pensamento e opinião diretamente em sua língua, sem a necessidade de intermediação de terceiros (Stumpf; Linhares, 2021).

Após refletir de maneira pontual sobre o ensino de Libras no contexto bilíngue, apresentamos as nossas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

3.2.2 Ensino de Língua Portuguesa

Quadros e Schmiedt (2006) argumentam que os professores devem considerar as particularidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem para surdos. As autoras

⁷ Conforme as pesquisadoras: atividades linguísticas – que referem-se ao estudo da língua em situações de uso, ou seja, nas atividades dialógicas, nas quais o aluno seja colocado diante do maior número possível de textos sinalizados ou escritos em sinais; atividades epilingüísticas – centradas na reestruturação do texto de forma a que o aluno possa manipular a linguagem, construir hipóteses, transformar as expressões, buscar novas significações, ou seja, que o aluno seja capaz de produzir, interpretar e compreender qualquer texto que circule em seu contexto de forma autônoma e crítica; atividades metalingüísticas – que é o trabalho de sistematização gramatical propriamente dito, ou seja, a conceitualização e nomenclatura convencional, na qual o aluno possa refletir conscientemente sobre a língua de sinais por meio da própria língua de sinais.

esclarecem que, de maneira geral, as escolas não dispõem de estrutura que garanta o aprendizado efetivo e eficiente desses alunos, comprometendo o processo educacional e negligenciando o direito desses sujeitos à educação, além de prejudicar suas vidas e violar os seus direitos como cidadãos.

A esse respeito, Quadros e Schmiedt (2006) apontam a necessidade da presença de professores bilíngues, em Libras e Português, como promotores de uma educação bilíngue, defendendo que

independente do contexto [...], a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 19).

Os estabelecimentos que não adotam um modelo educacional bilíngue para atender os aprendizes surdos, são adeptos do método de ensino da Língua Portuguesa de modo tradicional nas salas inclusivas. Em outras palavras, os alunos surdos são inseridos com alunos ouvintes na sala de aula regular de ensino e nesse contexto de educação inclusiva a comunicação e o ensino são mediados pelo profissional intérprete do par linguístico Libras-Língua Portuguesa.

Vale destacar que nesse ambiente as aulas são faladas e o processo de ensino ocorre por meio da Língua Portuguesa, que é uma língua oral e auditiva. Ao encontro das afirmações de Quadros e Schmiedt (2006), Brochado (2003) defende que as instituições tradicionais são fadadas ao fracasso no ensino da Língua Portuguesa para surdos quando não considera as suas especificidades linguísticas. A autora afirma que a educação bilíngue favorece o processo de ensino e de aprendizagem dos surdos, além de esclarecer sobre a importância da aquisição da escrita para as crianças surdas.

Brochado (2003) se alinha ao pensamento da linguista Ferreira Brito (2010) sobre o bilinguismo para surdos afirmando que a língua de sinais deve ser proporcionada ao surdo como língua materna e a língua oral na modalidade escrita, como L2. A razão do assentimento de Brochado (2003) em relação à proposta de educação bilíngue juntamente com Quadros e Schmiedt (2006), e Pereira (2014), está elucidado em sua obra acerca do *input*⁸ visual que o indivíduo surdo dispõe ao aprender a Língua Portuguesa, gerando traços de L2 em sua produção escrita e tentativa de apropriação da norma padrão da língua oral.

⁸ De acordo com os estudos de Brochado (2003, p. 44), o termo *input* se refere ao recebimento de informações em uma determinada língua, diferentemente do *output* que é a produção do sujeito nessa língua.

Esses vestígios de segunda língua observados nas produções escritas de surdos são descritos por Brochado (2003) como interlíngua, isto é, o processo de transição entre a língua materna e a língua-alvo, o que justifica a forte influência da Libras no modo como o surdo escreve a Língua Portuguesa, principalmente na expressão de seus pensamentos e ideias e devido às diferenças estruturais dessas duas línguas, como foi discutido no início do texto.

Ao relatar o modo como a escola ensina a Língua Portuguesa aos estudantes surdos, Pereira (2014) descreve que esse processo se encontra atrelado ao método tradicional, em que os professores visam à decodificação de palavras por intermédio do dicionário. De acordo com a pesquisadora, essa tarefa não causa estímulo aos alunos no aprendizado da língua-alvo e os incita à exaustão por causa do extenso vocabulário da língua em aprendizagem.

Dessa maneira, a abordagem de ensino deve ser bilíngue em que o professor traduz um texto em Língua Portuguesa para Libras, compara junto ao aluno as diferenças entre as duas línguas e explica a estrutura de cada uma delas. Nesse processo, é importante elucidar os possíveis questionamentos do discente surdo quanto à língua-alvo e produzir a construção de significados, estimulando-o a produzir textos escritos que respeitem a sua língua materna, a Libras, durante a intermediação semântica.

Concernente à oferta de educação bilíngue para surdos, nos identificamos com a opinião de Pereira (s/d) ao argumentar que a Libras deve ser acessível a eles desde cedo para propiciar a aquisição da L1 em primeiro plano e agilizar o desenvolvimento linguístico da criança surda, mediante o contato com o professor adulto surdo fluente em Libras e bilíngue. Isso exercerá um papel importante na autoestima da criança surda e na construção de sua identidade. Ao interagir com ela, criando atividades discursivas em sua língua materna, como contos, relatos, entre outras possibilidades que promovam reflexão e crítica, a criança poderá se expressar por intermédio da Libras, o que favorecerá o domínio desse idioma de maneira natural.

Ao refletir sobre a aquisição da Libras como L1 pela criança surda, Pereira (s/d) nos informa que essa língua torna-se a língua de apoio e de instrução que a auxiliará no aprendizado da Língua Portuguesa. Sob esse viés, Salles et. al. (2004) ponderam que ao utilizar a Libras como língua de instrução para ensinar a Língua Portuguesa como L2, os alunos surdos poderão comparar sua L1 com a língua que estão aprendendo e compreender as diferenças gramaticais entre as duas línguas com a mediação e o esclarecimento do professor bilíngue.

Diante da realidade do ensino de Língua Portuguesa para surdos, no livro “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino

Fundamental/Língua Portuguesa para Pessoa Surda⁹” do ano de 2008 e organizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os elaboradores do material recomendam a proposta bilíngue desde o Ensino Fundamental e compartilham algumas sugestões de ensino da Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos de maneira breve essas sugestões.

De acordo com a obra supracitada, a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e ingressam na escola desprovidos de uma língua, e muitos deles já são adolescentes, o que aumenta a barreira de aprendizagem da língua majoritária, principalmente devido à dificuldade de comunicação entre alunos e professores. Alguns estudantes surdos até sabem um pouco da Língua Portuguesa, mas possuem vocabulário limitado, sem fluência para se expressar nesse idioma (São Paulo, 2008).

A ausência de uma língua que possibilite a interação entre docentes e discentes surdos propõe que as escolas reflitam sobre a relevância da educação bilíngue para proporcionar a aquisição da Libras como L1, devido à condição visual que esses sujeitos apresentam. É nesse idioma que eles serão guiados no aprendizado da Língua Portuguesa, ao esclarecer dúvidas, expor argumentos, compreender textos escritos e escrever na L2.

Por esse motivo, os autores recomendam que o trabalho de ensino da Língua Portuguesa seja realizado por meio de leituras de diversos gêneros, contos, lendas, histórias em quadrinhos, notícias, etc., em Libras, permitindo que os alunos esclareçam dúvidas na L1 e questionem sobre a L2, para que a compreendam bem. Além disso, devem ser desafiados a escrever textos na língua-alvo, para que melhorem na escrita e se habituem às regras do novo idioma. Portanto, para que saibam escrever bem, é necessário que leiam muito (São Paulo, 2008).

Outra sugestão apresentada na obra é em relação ao material didático que será utilizado para o ensino de Língua Portuguesa aos estudantes surdos. Os autores orientam que o material didático deve ser analisado e adaptado de acordo com as necessidades linguísticas apresentadas pelos alunos, considerando ainda os que não são fluentes em nenhuma língua, nem na Libras e nem no Português (São Paulo, 2008).

Nesse contexto, Silva e Guimarães (2018), elaboraram um material didático¹⁰ com atividades dinâmicas para o ensino de Língua Portuguesa que apresentam diferentes recursos visuais contextualizados de maneira significativa. Um texto é apresentado por meio da utilização da estratégia visual para atrair o interesse dos aprendizes surdos. Esse material didático, foi elaborado para auxiliar professores que trabalham com alunos surdos, como uma

⁹ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/8918.pdf> Acesso em: 19 jan. 2025.

¹⁰ Maiores informações sobre esse material podem ser encontradas pelo site <http://www.letras.ufmg.br/portugues12surdos/>. Acesso em 17 ago. 2023.

proposta distinta dos materiais de ensino tradicionais, uma vez que pode ser aplicada tanto para o ensino da Libras quanto da Língua Portuguesa, configurando-se um material bilíngue.

Atualmente, o avanço da tecnologia por meio da internet nos proporciona explorar a criatividade e elaborar materiais bilíngues condizentes com as necessidades dos alunos surdos, como o uso de softwares em Libras e em Língua Portuguesa. Como exemplo, citamos o trabalho de Basso e Masutti (2009) que compartilham uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas na educação de surdos em uma perspectiva bilíngue.

Outras vantagens do contato dos surdos com a internet são respaldadas por Salles et. al. (2004), tais como as do acesso aos chats de bate-papo, que podem ser utilizados como estratégias de aprendizagem da Língua Portuguesa de maneira mais interativa. Além disso, é possível aguçar ainda mais o interesse dos alunos em praticar o novo idioma e querer se comunicar com outros surdos e ouvintes por meio dessa ferramenta.

Há ainda a possibilidade de surgimento de comunidades virtuais que podem favorecer o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa por intermédio da interação online, propondo tarefas e utilizando recursos visuais e imagéticos que tornam o aprendizado mais interessante. Nesse processo, o ensino da Língua Portuguesa deve ser acessível e significativo. Isso significa que a Libras deve ser a língua de instrução, que media o aprendizado do Português como L2, proporcionando assim, o aprendizado do estudante surdo.

Nesse sentido, Salles et. al. (2004) reforçam que ao introduzir os surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, deve-se situá-los no contexto utilizando sua L1, que neste caso é a Libras. Inicialmente, a compreensão do assunto deve ser transmitida nessa língua, mesmo que de maneira geral. Desse modo, as autoras alertam que a leitura de mundo deve ser mediada pela Libras antes de se introduzir a leitura das palavras em português. A língua de sinais deve ser sempre encarada como a principal língua de instrução em qualquer disciplina, especialmente na Língua Portuguesa, adotando uma abordagem bilíngue no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao considerar o ensino formal da leitura para crianças surdas, Quadros (1997) chama a atenção para que essas crianças tenham acesso a textos escritos desde a fase pré-escolar. De acordo com ela, não há nenhuma razão para excluir a leitura e a escrita nessa etapa. Nessa fase, a escrita não terá fins escolares, mas sim tem o intuito de preparar os alunos para o ensino da segunda língua. Após essa etapa, a leitura torna-se um dos principais objetivos escolares. A autora afirma que, nesse momento, o uso de explicações com base na perspectiva contrastiva e discussões comparativas sobre o significado do texto facilitam a aprendizagem da L2 pelos surdos.

A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos representa uma tarefa complexa, uma vez que uma das dificuldades que os surdos enfrentam na produção textual em português é a habilidade de conectar palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos de maneira coesa e sequencial, organizando seus pensamentos em cadeias coesivas na língua portuguesa. Ao atentarmos esses detalhes que causam a barreira de entendimento na língua-alvo, compreendemos que muitos conseguem produzir textos com coerência.

É o que observam Salles *et al.* (2004, p. 35):

Pesquisas revelam que textos nesta língua, elaborados por surdos falantes de Libras, apesar de apresentarem alguns problemas na forma, não têm violado o princípio de coerência: os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas ideias. Por isso, verifica-se que a escrita de surdos, com domínio de Libras, é dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não (Salles *et al.*, 2004, p. 35)

Ao refletirmos sobre a ausência de algumas características formais do Português, verificamos que a lógica se encontra nas diferenças estruturais das duas línguas. Quadros (1997) pontua que o ensino de uma segunda língua é um fenômeno multidimensional, com várias variáveis que influenciam tanto o processo quanto o resultado.

De acordo com essa pesquisadora, embora as pesquisas frequentemente enfoquem um único aspecto, como motivação, input ou mecanismos de aquisição da linguagem, uma proposta educacional eficaz para a aquisição de L2 precisa combinar o estudo dos aspectos universais - como a capacidade humana para a linguagem, o desenvolvimento maturacional e a ordem natural de aquisição - com os aspectos variáveis - como fatores sociais, culturais, afetivos e cognitivos, além da qualidade e quantidade de input e o contexto de aquisição. Ambos os aspectos são determinantes para o sucesso do processo (Quadros, 1997).

Considerando as implicações que demandam a aprendizagem de uma segunda língua, Quadros (1997) argumenta que embora o processo de ensino de uma segunda língua para surdos apresente características únicas, os estudos sobre o tema podem fornecer diretrizes valiosas para o processo educacional. Aspectos como a importância vital da aquisição da L1, a idade ideal para aprender a L2, o tempo de exposição à L2 (input), a qualidade do input recebido, o período necessário para adquirir a L2, discussões sobre conhecimentos implícitos e explícitos da L2, a relevância da gramática, além de fatores relacionados ao nível maturacional da criança, seu estilo de aprendizagem e estratégias preferidas para diferentes atividades, podem orientar o professor na tomada de decisões sobre o ensino do Português para surdos.

Ainda com Quadros (1997, p. 94), defendemos que “a compreensão da leitura pode favorecer o aprendizado de uma língua de forma rápida e eficiente”. Ao encontro dessa afirmação, Taglieber (1988) afirma que a compreensão da leitura depende, essencialmente, do conhecimento prévio do leitor, bem como de sua bagagem linguística e cultural. A estudiosa enfatiza que o significado da leitura não está contido apenas no texto, mas é um resultado da interação entre o leitor e o texto. A partir disso, defendemos que a leitura é uma aliada importante no ensino de Português como L2 para surdos. Porém, a compreensão do texto é fundamental para efetivar a aprendizagem.

Assim, o docente de surdos deve trabalhar com glossário bilíngue, interpretação de textos e tradução da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa, proporcionando também atividades de apreensão textual aos discentes surdos conforme o nível e a faixa etária de cada um. Para tanto, Coste (1988) enfatiza que são necessários alguns procedimentos como passos iniciais na leitura de L2 em que atividades complementares podem focar na linearidade do texto. Importa observar que a prática de tomar notas, classificar significados e traduzir envolve estratégias diferentes da leitura global, mas que contribuem para uma leitura mais detalhada de um texto em outra língua.

Nessa direção, Coste (1988) sugere alguns procedimentos que podem contribuir para o desenvolvimento da leitura de uma segunda língua. Primeiro, a identificação dos elementos que compõem o texto, como títulos, parágrafos, marcadores discursivos, conectores lógicos e palavras anafóricas, que podem fornecer pistas sobre seu significado. Segundo, a identificação de palavras-chave que servem como ativadoras de significado para o leitor de L2; ilustrações, esquemas e gráficos, quando presentes, podem ajudar na pré-semantização antes mesmo de aprofundar no texto. Por fim, o conhecimento prévio do leitor sobre a situação, as relações e as referências podem muitas vezes ser suficientes para promover uma compreensão global, mesmo quando a língua é desconhecida.

A escrita requer habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas com domínio da linguagem. Portanto, os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é através dela que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos têm significados e que essas palavras devem ser situadas em contextos apropriados (Quadros, 1997). Diante disso, Zamel (1988), ao discutir sobre o ensino de segunda língua por meio da produção escrita, enfatiza que a produção criativa é possível somente quando envolve situações comunicativas verdadeiras e quando o aluno identifica as possibilidades da nova língua como objeto social e interacional.

Essas considerações vão ao encontro do que defende Quadros (1997) ao salientar que é fundamental despertar o interesse dos alunos pela L2. A leitura e a escrita devem transcender o

ambiente da sala de aula e ter um impacto significativo em suas vidas. As várias dimensões dessa segunda língua devem servir como uma fonte de motivação para os estudantes. Cabe ao professor explorar essas oportunidades. O prazer e a satisfação decorrentes dessas atividades ajudarão a despertar o significado para o aluno.

Quadros (1997) cita Axelsson (1994) para discorrer sobre a diferença entre o processo de aquisição da língua escrita em crianças que falam a língua correspondente à escrita e crianças surdas, que não possuem a representação oral-auditiva correspondente às letras, sílabas, palavras e textos escritos. Alguns estudos sobre a aquisição da linguagem indicam que os "erros" cometidos pelos alunos podem refletir uma transferência dos conhecimentos da L1 para a L2 de maneira contrastiva e/ou evidenciar um processo comum à aquisição da primeira língua.

Para aprofundar suas reflexões sobre esse assunto, Quadros (1997) também cita Svartholm (1994) ao analisar os "erros" cometidos por alunos surdos ao utilizarem a língua escrita. Esse autor propõe que esses "erros" na produção escrita dos alunos surdos podem ser fortes evidências da capacidade humana para a linguagem natural. De acordo com Svartholm (1994), é importante não comparar esses "erros" com os cometidos por crianças que estão aprendendo uma segunda língua.

Erroneamente, os "erros" são observados por profissionais como característicos de pessoas surdas, sendo que na verdade evidenciam o processo de aquisição da escrita em uma segunda língua. Portanto, é um equívoco atribuir problemas na expressão escrita à surdez (Quadros, 1997). Com isso, observamos que é fundamental que os professores tenham conhecimento sobre o que é a surdez e como ela impacta o processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

Caso contrário, o ensino de Português para surdos pode fracassar em função do desconhecimento por parte dos professores que empregam metodologias de ensino de segunda língua que são elaboradas para ouvintes, no ensino de surdos. Tal aspecto compromete severamente o desenvolvimento dos aprendizes surdos em relação a uma língua que é oral e apresenta características linguísticas que diferem da sua primeira língua, a língua de sinais. Essas considerações se alinham à afirmativa de Andrade (2016, p. 13) ao pontuar que "Assim como a aquisição de L1, o processo de aquisição da L2 envolve etapas de desenvolvimento. Cada etapa corresponde a um nível da 'interlíngua'".

De acordo com a estudiosa, a interlíngua exibe características de uma língua natural, possuindo suas próprias regras. Portanto, a interlíngua não é caótica ou desorganizada, mas apresenta hipóteses e regras que começam a formar uma nova língua, distinta da primeira língua de quem está no processo de aquisição da segunda língua. Em função disso, é imprescindível o

desenvolvimento de metodologias de ensino de L2 para alunos surdos a fim de favorecer a compreensão desse sistema linguístico, analisando o processo de interlíngua e o seu conhecimento na L1 para fundamentar a aprendizagem na segunda língua (Andrade, 2016).

Na mesma linha de pensamento, Silva (2017) destaca a urgência de buscar metodologias e estratégias adequadas para a alfabetização de crianças surdas, como: (i) o uso de recursos visuais no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita para crianças surdas (Fernandes, 2003); (ii) o estabelecimento progressivo da relação entre diferentes signos – Quadros e Schmiedt (2006, p.42-43) explicam que a leitura para crianças surdas passa por diversos níveis, como associar palavras a desenhos, palavras a sinais e/ou ao alfabeto manual, etc.; (iii) o uso intenso do alfabeto manual de forma a estabelecer uma conexão entre o sistema de escrita alfabética e a percepção visual do aluno surdo (Lebedeff, 2006).

Somando a isso, Andrade (2016) menciona três aspectos que envolvem o trabalho da leitura como segunda língua. De acordo com a estudiosa,

- (1) o fato de que a leitura é um processo ativo, em que o leitor usa seu conhecimento de vocabulário, de sintaxe, de discurso e do mundo. Cabe ao professor providenciar atividades em que o aluno possa praticar essas habilidades;
- (2) o fato de que a leitura deve ser vista como fenômeno constituído por duas partes: a) o processo (compreendendo) e b) o produto (compreensão);
- (3) o fato de que a boa compreensão da leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo do leitor (Andrade, 2016, p.17).

Observando os três aspectos apresentados, compreendemos que há a necessidade de uma abordagem integrada e dinâmica no ensino da leitura. Primeiramente, é fundamental entender que a leitura é um processo ativo, no qual o leitor utiliza seu conhecimento de vocabulário, sintaxe, discurso e conhecimento de mundo. Por isso, cabe ao professor proporcionar atividades que permitam aos alunos praticarem essas habilidades de maneira eficaz e contextualmente significativa.

Além disso, a leitura deve ser vista como um fenômeno composto por duas partes essenciais: o processo (compreensão) e o produto (entendimento). Esse entendimento obriga-nos a oferecer aos alunos não apenas a capacidade de decodificar palavras, mas também estratégias para construir significado a partir do texto, o que leva a uma compreensão mais significativa.

Por último, “a boa compreensão da leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo do leitor” (Andrade, 2016, p.17). Essa

interação reflete a capacidade do leitor de combinar aspectos gramaticais e semânticos com suas experiências e informações prévias, resultando numa compreensão holística do texto.

Portanto, ao considerar esses três aspectos, o ensino da leitura de segunda língua deve ser cuidadosamente planejado, de modo a desenvolver tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento de mundo dos alunos surdos, com base em sua primeira língua. Só assim será possível promover uma leitura ativa, eficaz e significativa que contemple as suas necessidades linguísticas.

Ao levar em conta a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos, apresentamos uma sucinta reflexão no sentido de fundamentar as nossas discussões. Na próxima seção, vamos refletir sobre as políticas públicas de educação de surdos, a Escola Bilíngue e sua relevância na formação dos estudantes surdos.

4 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BILÍNGUE

Nesta seção apresentamos um panorama conciso das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva com foco nas alterações introduzidas pela Lei nº 14.191/2021¹¹ que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além disso, discorremos sobre como as escolas bilíngues contribuem para a formação acadêmica e social dos surdos, garantindo condições de igualdade.

Finalmente, apresentamos nossas reflexões sobre a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue que, entre outros aspectos, visam à elaboração de um currículo pautado na diferença e que considera as singularidades surdas como pilares da educação bilíngue.

4.1 Breve panorama das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva

O principal obstáculo na implementação de políticas de educação especial e inclusiva, mesmo antes de se considerar a aplicação das leis existentes, é a criação de normas que realmente atendam às demandas da área. Para isso, é fundamental que as iniciativas apresentem propostas que promovam um processo educativo pautado na interação crítica e na criatividade; respeitem as particularidades dos indivíduos e estimulem práticas educativas genuínas; e envolvam a comunidade escolar e seu contexto, permitindo a articulação social e evitando a reprodução de padrões estereotipados.

Examinamos as diretrizes nacionais sobre educação inclusiva com foco na legislação e na educação de surdos para elaborar uma síntese das principais políticas nacionais de educação inclusiva para surdos. O Quadro 3 apresenta os dispositivos legais do levantamento realizado.

Quadro 3. Síntese das principais políticas nacionais de educação inclusiva para surdos

1988	Constituição Federativa da República do Brasil	Dá sinais do início da implementação dessa perspectiva educacional em nosso país quando cita que o dever do Estado com a educação só ganhará efetivação por meio da garantia do AEE às pessoas com deficiência, de preferência, na rede regular de ensino.
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia	Aprovou a Declaração Mundial de Educação para Todos

¹¹ Esta lei dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

1994	Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha	Aprovou a Declaração de Salamanca, que consolidou a educação inclusiva
1996	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9694	Respalda em seu texto constitucional que a educação para os estudantes com deficiência deve ser oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino, assim como oferta do AEE (Brasil, 2010)
2000	Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ¹² ou com mobilidade reduzida
2001	Convenção de Guatemala	Trouxe aspectos muito relevantes para o avanço da inclusão. Promulgada no Brasil por meio do Decreto n. 3.956/2001, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (Brasil, 2010)
2002	Lei nº 10.436	Reconhece o <i>status</i> linguístico da Língua Brasileira de Sinais
2004	Decreto nº 5.296	Assegura o direito à pessoa com deficiência auditiva às Tecnologias Assistivas
2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras
2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas	Em que está previsto para a pessoa com deficiência o acesso ao sistema educacional geral e também o recebimento de atendimento adequado para maximizar o seu desenvolvimento acadêmico e social. No Brasil, essas recomendações foram promulgadas por meio do Decreto n. 6949/2009 (Brasil, 2009).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Dá diretrizes para o trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial, incluindo os surdos, com a proposta de Educação Bilíngue neste contexto.
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência	Foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos a seconfigurar em norma constitucional no Brasil, determinando a garantia de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado
2015	Lei nº 13.146 Estatuto da Pessoa com deficiência – Lei Brasileira da Inclusão	Corrobora com a perspectiva da Educação Inclusiva, bem como com a Educação Bilíngue para os surdos (Brasil, 2015)
2021	Lei nº 14.191	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.

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹² Terminologia adotada pelo referido documento para fazer referência à pessoa com deficiência.

Ao apresentar de forma breve as políticas nacionais de educação inclusiva, observa-se que além dos alunos surdos, pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação também são acolhidas pela Educação Especial. As políticas linguísticas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras, resultaram na publicação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta. A partir desses documentos, várias ações significativas para a educação de surdos foram implementadas.

O Atendimento Educacional Especial (AEE) é oferecido a esses alunos como um recurso que complementa e/ou suplementa a educação regular. Independentemente de suas particularidades, o AEE é um direito também do aluno surdo. O artigo 1º do Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado determina no segundo parágrafo que “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (Brasil, 2011).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 é regulamentada pelo Decreto 5.626/2002 que discorre em seu capítulo VI sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. O referido decreto determina sobre o direito à escolarização ocorrer em um turno diferente ao do atendimento educacional especializado “para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação”. O parágrafo quarto do Art. 22 prevê que esse direito deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras (Brasil, 2005).

O Decreto 5.626/2005 também estabelece que as instituições federais de ensino que oferecem educação básica devem assegurar a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Esse documento legal estabelece a organização de

I-escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II-escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras- Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Dessa maneira, o Decreto nº 5.626/2005, em consonância com as demandas das comunidades surdas brasileiras (Feneis, 1999), promove a educação bilíngue, delineando-a e especificando os locais de sua implementação. Esse dispositivo legal define que escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas onde a Libras e a modalidade escrita da Língua

Portuguesa são utilizadas como línguas de instrução em todo o processo educativo (Brasil, 2005).

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a educação bilíngue deve ser realizada por professores bilíngues. Portanto, entende-se que os espaços destinados à escolarização inicial devem ser organizados de modo que a Libras seja a língua de comunicação entre professores e alunos, sendo assim a língua de instrução. Essa organização é essencial para mediar os processos escolares, motivo pelo qual é necessário que os professores sejam bilíngues. Isso ocorre porque a habilidade de escrita da Língua Portuguesa, não pode ser usada na interação imediata entre professor e aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem (Lodi, 2013).

Sobre esse processo, Lodi (2013) explica que a escrita em Português está presente nos processos educacionais devido à organização pedagógica, uma vez que as atividades, os textos complementares e os livros didáticos direcionados para a leitura são redigidos em Português, conferindo-lhe também status de língua de instrução. Assim, o desenvolvimento e a apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares são assegurados, garantindo-se uma base educacional sólida, pois esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Este processo permite reconsiderar a organização dos anos finais do ensino fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional.

Para esses níveis de ensino, a educação bilíngue pode ser implementada por “docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, Artigo 22, Inciso II). Nesse contexto, Lodi (2013) destaca que embora o Decreto sustente que a educação de surdos possa seguir sendo realizada em escolas bilíngues, ele não exclui a possibilidade de que também possa ser desenvolvida em escolas da rede regular de ensino.

No entanto, é necessário haver professores com o perfil descrito e tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa responsáveis por “viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (Brasil, 2005, Artigo 21, §1º, Inciso II) e “no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino” (Artigo 21, §1º, Inciso III). Ainda com Lodi (2013), o Decreto posiciona a Libras como elemento central na educação bilíngue para surdos, exigindo “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou outros meios eletrônicos e tecnológicos” (Artigo 14, §1º, Inciso VII).

A habilidade de escrita em Língua Portuguesa, tratada e compreendida nas escolas como segunda língua, deve ser ensinada como conteúdo complementar curricular (Artigo 15), o que requer mecanismos específicos 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 (Brasil, 2015, Artigo 14, §1º, Inciso VI).

Lodi (2013) elucida que embora o documento da Política de Educação Especial também reconheça o direito dos alunos surdos à educação bilíngue, essa educação é descrita como "o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais" (Brasil, 2008, p. 11). Além disso, destaca-se o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para alunos surdos.

Já a recente Lei nº 14.191/21 introduz a educação bilíngue de Surdos na LDB, Lei nº 9.394/96, como uma modalidade de ensino independente da educação especial. Sobre a educação bilíngue, o artigo 60 A dispõe que essa

modalidade [consiste na oferta] 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).

Após a análise do conceito de educação bilíngue contido no documento em questão, o respectivo artigo exemplifica os locais onde essa modalidade de ensino pode ser oferecida. Ademais, amplia o escopo para incluir não apenas os estudantes surdos, mas também os surdocegos, deficientes auditivos, os usuários da Libras, assim como os surdos com altas habilidades ou superdotação.

Com base nesse público previamente mencionado, a implementação da educação bilíngue deve abranger todas as particularidades desses alunado, como por exemplo, no caso das pessoas surdocegas que se comunicam pela Libras tátil e utilizam recursos de comunicação haptica. Nesse contexto, a presença de profissionais com competências adequadas é fundamental.

A educação bilíngue deve ser estabelecida desde o nascimento da criança surda, estendendo-se ao longo de sua vida, incluindo o ensino superior, onde os alunos surdos poderão desenvolver pesquisas que enfoquem diretamente temáticas relacionadas à sua língua e cultura.

Além disso, os materiais disponibilizados aos estudantes surdos não devem ser meras adaptações de conteúdos da língua oral para a língua sinalizada. Ao contrário, devem ser elaborados materiais didáticos sistematicamente bilíngues, com conteúdos específicos e diferenciados, visando o desenvolvimento das potencialidades e o respeito à sua língua e à sua cultura.

A Lei nº 14.191/21 garante também o acesso a tecnologias assistivas para os estudantes surdos que utilizam a oralização. No que diz respeito ao atendimento educacional especializado voltado a esse grupo, é crucial entender que as práticas didático-pedagógicas devem estar alinhadas com a compreensão do surdo como um sujeito social único e em seus modos de se constituir como comunicador em interações sociais.

A previsão de escolas bilíngues é contemplada, ainda que não de forma exclusiva, uma vez que são previstas salas bilíngues para surdos em ambientes regulares ou em polos de Educação Bilíngue. A escola comum também é mencionada nessa legislação, desde que atenda às necessidades linguísticas desse alunado.

Vale ressaltar que a legislação não aborda a criação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nas escolas, mas sim o uso da modalidade bilíngue como língua de instrução no contexto educacional de alunos surdos. O artigo 3º A, que altera o artigo 78-A da LDB, determina que sejam buscadas oportunidades formativas que ampliem os conhecimentos dos estudantes surdos, incluindo a produção e a disseminação de informação em Libras.

Em seu artigo 78-A, a Lei nº 14.191/21 orienta que os sistemas de ensino promoverão, em regime de colaboração, ações integradas de ensino e pesquisa, viabilizando a oferta de educação bilíngue para o público atendido por este dispositivo legal. Essa oferta deve atender aos seguintes objetivos:

- I- Proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;
- II- Garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas” (Brasil, 2021, p.1).

Com isso, observamos que a referida lei prevê que os aspectos histórico - culturais devem estar presentes na trajetória educacional dos surdos para promover a construção da identidade surda. Tais aspectos apontam que o dispositivo legal considera a perspectiva socioantropológica da surdez. Nessa linha de pensamento, Skliar (1998) defende uma ideologia que se difere da visão clínica, uma vez que ele leva em conta os paradigmas social,

cultural e antropológico da surdez, com enfoque nos conceitos de bilíngue e bicultural.

No que se refere à Educação Superior, a assistência ao público contemplado pela Lei nº 14.191/21 também deve ser viabilizada, sendo a sua efetivação garantida pela oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, além do estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 2021). Nesse nível de ensino, a acessibilidade e a permanência dos alunos devem respeitar suas singularidades, assim como sua participação nas ações educacionais propostas pela instituição, sem que haja a supressão de atividades em razão de suas diferenças.

Comparando a Lei nº 14.191/21, com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, analisamos que o dispositivo legal mais recente tende a enfatizar o reconhecimento da surdez como uma diferença e a considerar a diversidade surda. Ainda, busca promover a inclusão dos surdos na educação regular, facilitando a maior circulação da Libras nas instituições educacionais. Além disso, favorece uma visão da surdez como um aspecto cultural, uma vez que confere à Libras um reconhecimento linguístico.

Em 2015 a Lei Brasileira da Inclusão já determinava a oferta de educação bilíngue em escolas:

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 (Brasil, 2015).

Em função disso, foi necessário demandar a reformulação da LDB para interligar com o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, que assegura a criação e a implementação da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino pautada em um currículo bilíngue com professores especializados. Nesse cenário, é importante destacar que esses documentos legislativos buscam, em seus conteúdos, promover uma educação igualitária que assegure o acesso e permanência do público atendido.

Conforme apresentado de maneira sucinta, as políticas públicas de educação desempenham um papel vital na promoção de uma educação inclusiva, acessível e bilíngue para as pessoas surdas. Elas asseguram que desde a primeira infância, as crianças surdas tenham acesso ao ensino bilíngue, que inclui tanto a língua de sinais quanto a Língua Portuguesa escrita. Além disso, essas políticas garantem a formação adequada de professores e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados às necessidades desses alunos como público-alvo da Educação Especial.

A implementação de políticas públicas sólidas viabiliza um ambiente educacional que respeita e valoriza as diferenças linguísticas e culturais, promovendo a alfabetização, o desenvolvimento cognitivo e o pleno potencial dos estudantes surdos. Ao fomentar a inclusão, as políticas educativas contribuem não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a emancipação e a participação ativa dessas pessoas na sociedade.

Para contribuir com essa discussão de uma maneira sistematizada, apresentamos na Imagem 1 um resumo dos marcos no ensino inclusivo para surdos.

Imagen 1: Marcos no ensino inclusivo



Fonte: Revista Darcy¹³

¹³ Revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://revistadarcy.unb.br/edicao-n-27/reportagem/187-re-pensando-o-ensino-bilingue-para-surdos> Acesso em: 20 jan. 2025

Em seguida, vamos retomar alguns aspectos legais já mencionados para enfatizar as alterações na LDB em função da Lei nº 14.191/2021.

4.1.1 A Lei nº 14.191/2021 e as alterações na LDB

Retomamos alguns aspectos mencionados anteriormente para aprofundar nossa análise sobre as alterações da LDB efetivadas pela Lei nº 14.191/2021. Os intensos movimentos sociais da comunidade surda resultaram em uma conquista significativa: a inclusão da Educação Bilíngue para surdos na LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2021). Com isso, essa modalidade de ensino se tornou independente da Educação Especial. A LDBEN, portanto, ampliou seu capítulo V para introduzir essa nova modalidade no capítulo V-A.

Essa Lei que define a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino escolar é nossa base para análise. Em 3 de agosto de 2021, a LDBEN foi complementada para incluir essa nova modalidade de ensino. Nesse documento, são estabelecidos os preceitos tanto para a Libras quanto para a Língua Portuguesa. Conforme mencionado, está assim disposto no referido dispositivo legal:

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, 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).

A definição de educação bilíngue para surdos, conforme estipulado pela lei, abrange a modalidade de ensino escolar oferecida em Libras como primeira língua e no Português escrito como segunda língua. Esta modalidade pode ser implementada em escolas bilíngues para surdos, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. Além disso, ela é destinada a atender educandos surdos, surdocegos, deficientes auditivos sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, que optam por essa forma de educação.

Essa abordagem inclusiva visa assegurar que todos esses alunos tenham acesso a uma educação de alta qualidade, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais, destacando a importância de contar com profissionais adequados e qualificados para garantir o sucesso dessa modalidade de ensino. Observamos ainda, que a Lei 14.191/2021 apresenta importantes

contribuições para a educação 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 (Brasil, 2021).

Além disso, este direito é assegurado pelas garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que também inclui o acesso a tecnologias assistivas para os surdos oralizados. Esses dispositivos legais visam assegurar uma educação bilíngue que atenda às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, considerando a diversidade surda. Para tanto, o Artigo 60-B e o parágrafo único da referida Lei buscam assegurar que

Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, 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, 2021).

O Art. 60-B da legislação estabelece uma série de garantias essenciais para a educação bilíngue dos alunos surdos, surdo-cegos, e aqueles com deficiência auditiva ou outras necessidades específicas. Além das disposições já mencionadas anteriormente na Lei, este artigo reforça a obrigação dos sistemas de ensino em fornecer materiais didáticos adequados e professores bilíngues, devidamente formados e especializados em nível superior. Essa medida enfatiza a importância de preparar profissionais que compreendam as necessidades linguísticas e culturais desses alunos, garantindo assim uma educação de qualidade e adequada às suas especificidades.

Adicionalmente, o parágrafo único ressalta a importância da colaboração com as entidades representativas das pessoas surdas durante os processos de contratação e avaliação periódica dos professores. Essa prática assegura que a comunidade surda tenha voz ativa na definição e avaliação dos critérios de qualidade da educação bilíngue, promovendo uma

abordagem mais inclusiva, participativa e autônoma.

Essas disposições legais são fundamentais para criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural, oferecendo oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os alunos surdos. Ao proporcionar acesso a materiais didáticos apropriados e a professores com formação especializada, a legislação busca eliminar barreiras e promover a inclusão efetiva dos surdos e deficientes auditivos no sistema educacional. Isso reflete um compromisso contínuo com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a educação é acessível a todos, com igualdade de oportunidades, independentemente de suas diferenças individuais.

Observamos ainda, que o Artigo 78-A da Lei nº 14.191/2021 estabelece que:

os sistemas de ensino em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para que a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades e superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (Brasil, 2021).

Conforme consta no referido decreto, deverão ser observados dois objetivos na oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para surdos, a saber, a recuperação de memórias históricas e valorização cultural, e o acesso ao conhecimento técnico-científico. Em relação ao primeiro objetivo, ele se refere à importância de permitir que a comunidade surda recupere e valorize suas memórias históricas, reafirmando suas identidades e especificidades. A proposta é fornecer um ambiente educacional onde a língua de sinais e a cultura surda são celebradas e respeitadas, permitindo que os alunos surdos se conectem com seu patrimônio cultural e linguístico, com a interação desses aprendizes com os professores surdos bilíngues/biculturais que transmitam o resgate histórico-cultural da comunidade surda, não somente durante as aulas mas por meio de palestras e eventos promovidos pela instituição escolar. A promoção ao acesso técnico-científico dos estudantes surdos realiza-se pelo contato com diversos materiais digitais bilíngues que os conscientizem sobre a valorização da própria cultura, tais como narrativas e contos sobre as vivências da comunidade surda em Libras e na Língua Portuguesa, atividades linguísticas com temáticas envolvendo a identidade surda, utilizando o laboratório de informática da escola com ministração de aulas de informática. Isso não só fortalece a identidade dos alunos, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Já o segundo objetivo diz respeito à necessidade de garantir que os alunos surdos tenham acesso pleno às informações e conhecimentos técnicos e científicos tanto da sociedade em geral quanto das comunidades surdas e não surdas. A educação bilíngue e intercultural, nesse sentido, visa equipar os alunos surdos com as ferramentas necessárias para participar ativamente no mundo acadêmico e profissional, eliminando barreiras de comunicação e promovendo a inclusão. Ao integrar o acesso a uma ampla gama de conhecimentos, o objetivo é permitir que os alunos surdos se tornem cidadãos bem-informados e capacitados, capazes de contribuir significativamente para a sociedade.

Em suma, o Art. 78-A da legislação é um passo fundamental para promover a inclusão e a valorização das diferenças culturais e linguísticas dos alunos surdos. Ao estabelecer a integração de programas educacionais e pesquisas, assegura-se que a educação desses alunos seja holística, respeitando suas necessidades específicas e proporcionando igualdade de oportunidades.

Em nossa análise, vale também mencionar o que estabelece o Art. 79-C da Lei 14.191/2021 em que “a união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa” (Brasil, 2021). A partir disso, é papel da União prover suporte técnico e financeiro para garantir a educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas.

O desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa desempenha um papel vital na criação de um sistema educacional inclusivo e equitativo para surdos. Este apoio assegura que as necessidades específicas das comunidades surdas sejam atendidas, promovendo a recuperação de memórias históricas, fortalecendo identidades culturais e facilitando o acesso a conhecimentos técnicos e científicos. A colaboração entre entidades governamentais e organizações representativas das pessoas surdas é essencial para a implementação eficaz desses programas, assegurando resultados positivos que beneficiam toda a comunidade.

Em continuidade à nossa análise, observamos o que estabelecem os parágrafos do Artigo 79-C da Lei 14.191/2021:

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I. fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

- II. manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
- III. desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- IV. elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado (Brasil, 2021).

Conforme mencionado no primeiro parágrafo, os programas serão planejados através da colaboração ativa das comunidades surdas, instituições de ensino superior e entidades representativas das pessoas surdas, buscando assegurar a inclusão e a representatividade da comunidade surda na sua elaboração. Esses programas, ao serem planejados e implementados com a participação ativa das comunidades surdas e entidades representativas, promovem uma educação bilíngue e inclusiva ao levar em conta a diversidade linguística e cultural dos surdos.

O segundo parágrafo do Artigo 79-C detalha os objetivos desses programas que são incorporados no Plano Nacional de Educação. Entre os objetivos estão o fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e da Língua Brasileira de Sinais, o que é essencial para a preservação e valorização da cultura surda. Além disso, é destacado o compromisso com a formação de pessoal especializado para a educação bilíngue, incluindo surdos, surdocegos e estudantes com deficiência auditiva que utilizam Libras, bem como aqueles com altas habilidades ou superdotação, ou deficiências associadas.

Outro objetivo fundamental é o desenvolvimento de currículos, métodos e programas específicos que incluem conteúdos culturais pertinentes aos surdos. Esse aspecto é crucial para garantir uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize a identidade e as particularidades culturais dos alunos surdos, considerando a sua diversidade. A elaboração e publicação sistemática de material didático bilíngue, específico e diferenciado, também são pontos centrais, garantindo que os recursos educacionais sejam apropriados e eficazes para o ensino bilíngue.

Por fim, apresentamos as nossas discussões em relação ao terceiro parágrafo do Artigo 79-C que estabelece o atendimento aos estudantes surdos na educação superior. De acordo com o dispositivo legal,

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 2021).

O terceiro parágrafo estabelece a obrigatoriedade de proporcionar ensino bilíngue e assistência estudantil aos estudantes surdos, surdocegos, e aqueles com deficiência auditiva sinalizantes, além dos surdos com altas habilidades ou superdotação, ou outras deficiências associadas. Para esses estudantes, a inclusão não deve se limitar apenas ao fornecimento de instrução em sala de aula, mas deve também garantir condições apropriadas por meio de apoio contínuo e especializado assegurando o acesso e a permanência no ensino superior.

A assistência estudantil desempenha importante papel para buscar amenizar lacunas na aprendizagem de modo a levar à superação de eventuais barreiras e desafios que permeiam o ensino superior. Esse suporte pode incluir disponibilização de materiais didáticos adaptados, intérpretes de Libras, tecnologia assistiva e outros recursos que facilitam a aprendizagem e a participação plena na vida acadêmica.

Além disso, o estímulo à pesquisa e o desenvolvimento de programas especiais são indispensáveis. Esses programas devem ser desenhados para abordar as necessidades únicas desses estudantes, promovendo um ambiente acadêmico inclusivo com igualdade de oportunidades. As iniciativas de pesquisa podem também contribuir significativamente para a produção de conhecimento específico sobre a inclusão e educação bilíngue de surdos, incentivando práticas pedagógicas com a participação de surdos pesquisadores.

Essas ações conjuntas visam garantir a equidade no acesso e na permanência dos estudantes surdos e com outras necessidades específicas no ensino superior, promovendo uma educação inclusiva que respeite e valorize as diferenças linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda. É notório que os surdos estão ocupando o seu merecido espaço no âmbito acadêmico tanto na graduação quanto na pós-graduação. Essas considerações apontam para a relevância do que dispõe a Lei 14.191/2021 ao estabelecer ações para o atendimento à comunidade surda acadêmica.

De modo geral, retomamos que após a Lei nº 14.191/2021 definir a Educação Bilíngue, ela detalha os contextos em que essa modalidade pode ser oferecida. Além dos surdos, inclui surdocegos, deficientes auditivos que possuem conhecimento e utilizam Libras, assim como surdos com altas habilidades ou superdotação. A oferta da Educação Bilíngue deve considerar todas essas especificidades, como a Libras tátil e a comunicação háptica para surdo-cegos. Para isso, é fundamental contar com profissionais qualificados.

No entanto, a implementação de uma educação bilíngue para surdos, conforme alertam Thoma (2002) e Lacerda (2013), exige reflexão sobre diferentes maneiras de organizar o ambiente escolar, a equipe pedagógica, o currículo, os espaços de aprendizagem e as propostas

educacionais e pedagógicas destinadas a esse público-alvo da Educação Especial. Em relação à eficácia de uma proposta bilíngue, Lacerda (2013), Quadros e Schmiedt (2006), e Quadros (2013) elucidam sobre a necessidade de coexistência da Libras e da Língua Portuguesa no espaço escolar, em que a Libras ocupa o papel de língua de instrução e a L1 dos estudantes.

Em termos gerais, observamos que as políticas educacionais inclusivas são respostas significativas da União à sociedade, em especial, à comunidade surda. No entanto, a eficácia de sua aplicação demanda ser acompanhada por órgãos competentes para que as propostas sejam efetivadas. Consideramos esse aspecto fundamental, uma vez que existe uma gama de documentos legais que orientam a educação de surdos. Contudo, por vezes a sua prática não é estabelecida.

Para evitar que situações semelhantes se repitam é crucial avaliar e fiscalizar os dispositivos legais que orientam a educação de surdos em nosso país, o que certamente impactará os desdobramentos futuros. Neste contexto, é fundamental discutir sobre as escolas bilíngues para surdos e sobre como essas instituições podem garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Esta reflexão deve ser articulada com as políticas públicas de educação para surdos, assegurando que as diretrizes e ações governamentais estejam alinhadas com as necessidades e direitos da comunidade surda.

4.2 Escola Bilíngue: formação acadêmica e social dos surdos em condição de igualdade

A Escola Bilíngue, baseando-se nos estudos de Lodi (2013), Quadros (2012), Skliar (2013) e outros pesquisadores, propõe um ensino voltado para as minorias linguísticas. No caso dos surdos, essa abordagem se concentra em sua língua materna, a Libras (L1), e na aprendizagem do Português como L2. Nesse contexto, Dorziat (2013) alerta que é necessário ter cuidado para não generalizar um discurso cultural sem levar em conta o multiculturalismo da pessoa surda. É importante considerar suas identidades e ter cautela ao pensar em um modelo bilíngue, para que este não se torne um mecanismo normalizador. Afinal, a educação de surdos não deve e nem pode ser alinhada ao padrão de educação destinado às pessoas ouvintes.

De acordo com Skliar (1998), a educação bilíngue para surdos vai além de uma simples alteração na proposta pedagógica ou da inclusão da língua de sinais. Ela demanda uma política robusta de incorporação das questões culturais surdas no currículo escolar. Isso implica na reestruturação dos serviços educacionais oferecidos à comunidade surda e na reavaliação das políticas públicas direcionadas a esse grupo. Em vistas disso, o currículo voltado aos estudantes surdos não deve ser reduzido, mas deve ser elaborado a partir das necessidades educativas,

linguísticas e sensoriais levando em consideração como os surdos aprendem, de que forma aprendem, sua visão de mundo e o ambiente social em que se encontram inseridos.

Portanto, é essencial pensar no ensino a partir das particularidades dos surdos, dado que a maioria nasce em famílias ouvintes que geralmente não dominam a língua de sinais. A Escola Bilíngue, na concepção de Dorziat (2013, p. 34), deve proporcionar às crianças surdas,

desde bem pequenas (0 a 4 anos), o maior número de experiências com jogos, brincadeiras, passeios, dramatizações, todas respaldadas pela língua de sinais e com a presença de adultos surdos. Assim, procura-se preencher essa lacuna, proporcionando às crianças surdas um nível adequado de informações e conhecimentos de mundo (Dorziat, 2013, p. 34).

De acordo com esse pensamento, é essencial que as escolas bilíngues abordem questões educacionais amplas, levando em conta o contexto familiar e social no qual as pessoas surdas estão inseridas. O ensino deve ter como foco promover a emancipação dos surdos como indivíduos com potencial de aprendizado. Para isso, é necessário criar condições que permitam aos surdos se desenvolverem no mesmo nível que os ouvintes, incentivando o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado (Dorziat, 2013).

Ao encontro dessa argumentação, (Campello e Rezende, 2014; Lacerda, 2006; Lodi, 2013; Martins, 2016), defendem a educação bilíngue para crianças surdas, utilizando a língua de sinais como referência fundamental para a aprendizagem. Em linhas gerais, a Escola Bilíngue de surdos desempenha um papel indispensável na aquisição precoce da língua de sinais e na alfabetização de crianças surdas.

Conforme mencionado, a maioria dessas crianças nasce em famílias ouvintes que não utilizam a língua de sinais, tornando necessário um ambiente escolar que promova a aprendizagem da Libras. Isso é fundamental para desenvolver sua compreensão do mundo e garantir seu progresso escolar. Por meio de suas investigações, Goldfeld (2002) discute um ponto interessante sobre a língua de sinais. Nas palavras da pesquisadora,

o caminho que vem sendo analisado é a utilização da língua de sinais como a única que o surdo pode dominar totalmente e através da qual perceber a mudança de significados da língua, bem como adquirir a cultura que esta língua carrega, que é usualmente denominada cultura surda (Goldfeld, 2002, p. 66).

Esse pensamento é esclarecedor sobre o quanto a Libras é imprescindível no desenvolvimento da criança surda, uma vez que por meio dela é que sua identidade é construída. Ainda com essa autora, o aprendizado espontâneo da língua de sinais na mesma idade em que crianças ouvintes adquirem a língua oral previne atrasos na linguagem e todas as suas

consequências em áreas como percepção, generalização, formação de conceitos, atenção, memória, desenvolvimento das brincadeiras e também na educação escolar, desde que a escola utilize a língua de sinais como principal meio linguístico (Goldfeld, 2002).

De acordo com Quadros (2006, p. 18), a educação bilíngue deve incorporar, no mínimo, duas línguas no ambiente educacional. A forma de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança depende de decisões político-pedagógicas. Ao optar por um modelo bilíngue, a escola adota uma política linguística que permite a coexistência de duas línguas no espaço escolar. Além disso, define-se qual será a primeira língua e qual será a segunda, bem como as funções que cada uma terá no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola deve garantir que essas línguas sejam acessíveis às crianças e promover o desenvolvimento das demais atividades escolares de forma integrada.

Nascimento e Costa (2014) alertam que compreender os princípios da educação bilíngue oferecida nas escolas bilíngues é essencial para entender melhor as escolas bilíngues de surdos. Ao contrário do início deste milênio, hoje existe uma certa quantidade de pesquisas e documentos que nos ajudam a reconhecer e entender a Escola Bilíngue como um espaço apropriado para o aprendizado eficiente e eficaz das crianças surdas. De acordo com os pesquisadores:

A questão linguística é o principal diferencial de toda proposta de educação a ser ofertada para os surdos, e a oferta de educação bilíngue em Escolas Bilíngues é consequência desse diferencial, recomendado a partir do que tem sido coletado, analisado e fundamentado nas pesquisas que surgiram com a visibilidade dada às línguas de sinais e aos estudos surdos após as pesquisas de Stokoe (1960) (Nascimento; Costa, 2014, p. 28).

Os pesquisadores evidenciam que a questão linguística constitui o principal diferencial em qualquer proposta educacional destinada a surdos. Em função disso, com Nascimento e Costa (2014) concordamos que a educação bilíngue não pode ser implementada de maneira indiscriminada e a qualquer custo. Este processo transcende o mero agrupamento de surdos e ouvintes em um ambiente educacional; não se trata de qualquer espaço onde haja um profissional que tenha realizado algum curso de Libras, independentemente de sua fluência na língua ou do domínio do conteúdo a ser traduzido. A simples reunião de pessoas com características e necessidades distintas não resulta em inclusão efetiva.

A Escola Bilíngue atende a uma demanda historicamente priorizada pela comunidade surda brasileira. Nas últimas duas décadas, essa demanda tem sido descrita, relatada e analisada em trabalhos acadêmicos cada vez mais numerosos e qualitativos. Além disso, a Escola Bilíngue tornou-se parte da sociedade brasileira graças à significativa conquista do Movimento Nacional em Favor da Educação e da Cultura Surda, liderado pela Feneis. Esse movimento

garantiu uma Política de Educação de Surdos abrangente e diversificada, que oficializa e legaliza as escolas bilíngues por meio da sanção da Lei Federal nº 13.005, em 25 de junho de 2014, durante a presidência de Dilma Rousseff. Esta lei regulamenta o Plano Nacional de Educação, vigente de 2014 a 2024 (Nascimento; Costa, 2014).

Além dos dispositivos legais, os estudos de Ferreira-Brito (1995), Quadros (1997), Fernandes (1998; 2006), Lacerda (1998), Skliar (1997), Sá (2011) sustentam a educação bilíngue oferecida nas escolas bilíngues, também defendida por Skliar (1997/2004). De acordo com esse pesquisador, "crianças surdas devem crescer bilíngues, tendo a língua de sinais como sua L1 e a língua majoritária, na modalidade escrita, como L2 e terem a oportunidade de acesso a uma educação bilíngue e bicultural" (Skliar, 1997/2004, p. 54).

Nessa mesma linha de pensamento, Perlin e Miranda (2011, p. 109) argumentam que

o surdo, em primeiro lugar, tem de saber sua língua, sua cultura, e também aprender o mesmo que o ouvinte aprende, para poder interagir com ele. Digamos que o surdo nunca vai viver num gueto, como preconizam, mas que vai interagir continuamente no campo ouvinte (Perlin; Miranda, 2011, p. 109).

O argumento das autoras reforça a importância de uma abordagem educacional inclusiva e bilíngue para pessoas surdas. Perlin e Miranda (2011) sublinham que, além de aprender sua própria língua e cultura, os alunos surdos devem ter acesso ao mesmo conteúdo educacional oferecido aos alunos ouvintes. Isso é essencial para que possam interagir de forma plena e efetiva na sociedade, evitando qualquer forma de segregação. Portanto, a educação bilíngue e a inclusão de conteúdos equivalentes são fundamentais para promover a igualdade e a integração dos surdos em diversos contextos sociais e culturais.

Ademais, as Escolas Bilíngues não são consideradas apenas como ambientes inclusivos, mas como espaços que proporcionam benefícios cognitivos significativos aos alunos. Nessas escolas, a instrução em uma língua visual, como a Libras, juntamente com a Língua Portuguesa, promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas adicionais que não são exploradas em escolas monolíngues. Esse ambiente bilíngue pode estimular a flexibilidade cognitiva, a capacidade de resolução de problemas e a habilidade de pensar em múltiplas perspectivas, oferecendo aos alunos surdos uma educação mais rica e completa (Nascimento; Costa, 2014).

A Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) utiliza o seguinte conceito para Escolas Bilíngues de Surdos:

instituições educacionais do sistema regular de ensino, especializadas na escolarização e formação integral de estudantes surdos, surdocegos, estudantes com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas

habilidades/superdotação, assim como surdos com deficiências associadas. O ensino oferecido nas Escolas Bilíngues de Surdos é mediado pela Língua de Sinais Brasileira, que é primeira língua de comunicação, instrução, interação e ensino, além do Português escrito, que é língua de instrução, ensinada como segunda língua, de forma a atender às especificidades educacionais e linguísticas dos estudantes (Brasil, 2022, p. 10).

Ainda de acordo com a Cartilha Técnica elaborada pela DIPEBS com instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos, fazem parte do grupo atendido pelas Escolas Bilíngues, os alunos surdos, os que têm deficiência auditiva e preferem Libras, também os surdos com altas habilidades ou superdotação, “surdos com deficiências associadas, os quais demandam a adoção do ensino bilíngue que optam pela Libras, visto que estes compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais e manifestam sua cultura principalmente por meio da Libras” (Brasil, 2022, p. 10).

No caminho de efetivar a educação bilíngue nas escolas bilíngues, Sá (2011) chama a atenção para o fato de que a simples presença de estudantes surdos, professores surdos e a utilização da língua de sinais como língua de instrução em uma escola ou classe específica não assegura o pleno êxito – pois a qualidade não é garantida apenas pela proposta em si. Na defesa pela educação bilíngue, o pesquisador alerta que a "melhor" escola para os surdos é aquela que lhes dá acesso, permanência e sucesso educacional; é aquela na qual eles podem reconstruir seu próprio processo educacional; é aquela que possibilita trocas culturais e o fortalecimento do discurso dos surdos; é aquela na qual as comunidades surdas manifestam sua própria produção cultural e suas próprias formas de ver o mundo.

Para reforçar esse alerta, Fernandes (2006, p. 122-123) complementa que

a educação bilíngue certamente não se concretizará na escola comum que aí está e, tampouco, na escola especial que aí está. Tanto uma como a outra são produtos históricos da violência simbólica e cultural que narrou os surdos como seres menos dotados, ignorando-lhes as diferenças ou promovendo a assimilação da cultura e línguas majoritárias, em detrimento de suas idiossincrasias (Fernandes, 2006, p. 122-123).

As palavras de Fernandes (2006) expõem a ineficácia tanto da escola comum quanto da escola especial em proporcionar uma educação bilíngue adequada para surdos. Estas instituições são apresentadas como produtos da violência simbólica e cultural, que historicamente descreveu os surdos como seres menos capacitados, desconsiderando suas diferenças ou promovendo a assimilação às culturas e línguas majoritárias. Esse contexto negligencia as idiossincrasias da comunidade surda, ao invés de valorizá-las e respeitá-las. Portanto, propõe-se uma reformulação profunda no sistema educacional, buscando a criação de

ambientes que promovam de fato uma educação bilíngue e inclusiva, respeitando e reconhecendo a cultura e as particularidades dos surdos.

Para compreender melhor sobre a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos, apresentamos as nossas discussões.

4.2.1 Estrutura e funcionamento da Escola Bilíngue

No decorrer desta tese, pontuamos sobre alguns aspectos que compõem a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos. De modo geral, essas instituições necessitam dispor de ambiente, currículo, estrutura e metodologias que contemplem a diversidade surda em relação às necessidades linguísticas e culturais.

De acordo com Vieira (2001), a estrutura e o funcionamento de uma escola estão intrinsecamente ligados à organização do sistema escolar. A estrutura engloba os edifícios e instalações físicas, como bibliotecas, laboratórios, salas de aula, quadras esportivas e banheiros. Já o funcionamento depende diretamente dessa estrutura, sendo necessário contar com a presença de funcionários, professores, alunos, diretores e coordenadores.

No entanto, a autora destaca que, para que a escola funcione adequadamente, é fundamental o comprometimento de todos com a aprendizagem. Caso contrário, a escola não atingirá um bom desempenho operacional (Vieira, 2001). Essa pesquisadora chama a atenção para o fato de que tanto o funcionamento quanto a estrutura não permanecem inalteráveis.

Se é verdade que tanto a estrutura quanto o funcionamento podem mudar o primeiro possui um caráter determinante sobre o segundo. Quando uma reforma educacional modifica a organização do ensino provendo novas formas de acesso, de financiamento, etc, podemos dizer que está é uma reforma estrutural. Com certeza implicará mudanças no seu funcionamento do ensino. O contrário não é verdadeiro, várias formas de funcionamento podem corresponder a uma mesma estrutura (Vieira, 2001, p. 22).

Essas considerações colocam em destaque a relação crucial entre a estrutura e o funcionamento das instituições educacionais. Mudanças na estrutura, como reformas que alteram a organização do ensino, financiamento e acesso, têm um impacto determinante no modo como a educação é administrada e executada. Por exemplo, a introdução de novas formas de financiamento e acesso pode levar a uma reorganização das práticas pedagógicas e administrativas, impactando diretamente o funcionamento da escola. No entanto, Vieira (2001) observa que o inverso não é verdadeiro: diferentes formas de funcionamento podem coexistir dentro de uma mesma estrutura.

Isso sugere que, enquanto a estrutura impõe limitações e oferece possibilidades, o funcionamento pode ser adaptável e flexível, operando de variadas maneiras dentro dos mesmos parâmetros estruturais. Essa distinção é essencial para compreender como reformas educacionais podem ser eficazes ao atuar sobre a estrutura, e como várias abordagens pedagógicas podem ser implementadas dentro de um mesmo contexto estrutural.

Em relação à estrutura e ao funcionamento da Escola Bilíngue, o trabalho da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) é de significativa relevância para a educação de surdos, uma vez que visa à inclusão e ao acesso dos alunos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, e surdos com altas habilidades ou superdotação, e outras deficiências associadas, à educação bilíngue. Isso está de acordo com o Art. 60-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que enfatiza a importância da educação bilíngue para surdos em todos os níveis e etapas de ensino.

A fim de orientar os estados, municípios e o Distrito Federal, a DIPEBS elaborou uma cartilha com informações essenciais para a construção, ampliação ou reforma de Escolas Bilíngues de Surdos. Nos acordos estabelecidos com os entes federados, os recursos transferidos asseguram a edificação dessas escolas, de acordo com a demanda educacional de cada região. Os projetos apresentados devem respeitar as normas descritas no documento, contemplando exigências de dimensionamento do espaço educacional, ventilação, iluminação, acessibilidade e conforme as Normas Técnicas Brasileiras (Brasil, 2022).

Para garantir que o projeto atenda às necessidades específicas do público-alvo educacional, ele deve respeitar os padrões mínimos de construção e possuir uma arquitetura compatível. Este documento oferece suporte às equipes de profissionais estaduais, municipais e distritais beneficiadas pela assistência técnica e financeira do Plano de Ações Articuladas (PAR). A cartilha técnica tem como objetivo reunir e sistematizar as informações essenciais para a construção, ampliação e reforma de uma escola, assegurando que ela seja adequada para atuar como uma Escola Bilíngue de Surdos (EBS).

Ao encontro do que dispõe a cartilha técnica, em relação à infraestrutura escolar, Santos Filho *et al.* (2024, p. 24) explicam que

A organização das salas de aula, as cadeiras e mesas devem ser arrumadas em formato de U para quando o aluno sinalizar possa ser visto pelos os demais; as salas devem ter internet e projetor, ferramentas necessárias para auxiliar o professor a ministrar suas aulas, tornando-as mais dinâmica e visual, facilitando a aprendizagem do aluno; afixar nas paredes os materiais bilíngues que contemplem metodologias de aprendizagens direcionadas ao nível dos alunos atendidos; Campainha sinalizadora visual; Rampa para cadeirantes;

Sinalização do piso para cego; Recursos de acessibilidade; Iluminação e ventilação (Filho *et al.*, 2024, p. 24).

Os autores destacam diferentes elementos em relação à infraestrutura da Escola Bilíngue em que alguns aspectos são essenciais para a organização de salas de aula voltadas para alunos surdos e com deficiência auditiva, bem como para outros estudantes que se beneficiam de um ambiente educativo inclusivo e acessível. O formato em U das cadeiras e mesas permite que todos os alunos possam ver uns aos outros durante a comunicação em Libras, favorecendo a interação e veiculação dos saberes.

Isso promove uma acessibilidade linguística e atitudinal, pois favorece a participação de todos. Além disso, a utilização de projetor nas salas de aula e das tecnologias assistivas na dinamização das atividades torna as aulas, mais interativas e visualmente estimulantes, o que é fundamental para a aprendizagem dos alunos surdos. Também nesse sentido, a organização da sala em U favorece a visualização do conteúdo exposto.

Em relação ao acesso à tecnologia visual na Escola Bilíngue, Benedict e Legg (s/d) alertam sobre a necessidade de

[ser] importante fornecer a uma criança surda acesso à tecnologia visual. Essas ferramentas, como telefones com vídeo com acesso a serviços de retransmissão de vídeo (VRS), celulares ou pagers com planos de dados para e-mails e mensagens de texto, pisca-piscas conectados a campainhas e telefones e legendas ocultas na televisão, criam um ambiente compatível com uma visão de mundo surda, e torná-los uma faceta permanente da vida de uma criança surda fornece a ela acesso total ao ambiente¹⁴ (Benedict; Legg, s/d, p. 3, tradução nossa).

Essa abordagem não só facilita a comunicação e a interação diária, como também promove a autonomia das crianças surdas, permitindo-lhes uma participação plena em todas as atividades cotidianas. Ao integrar essas tecnologias na vida diária, é possível reconhecer as diferentes formas de comunicação e experiência que compõem a visão de mundo dos surdos. Essas inovações tecnológicas são fundamentais na criação de um ambiente mais inclusivo e acolhedor às necessidades linguísticas dos surdos.

Além disso, outros recursos mencionados, como materiais bilíngues afixados nas paredes, campainha sinalizadora visual, rampas para cadeirantes e sinalização do piso para

¹⁴ No original: *It is important to provide a Deaf child with access to visual technology. These tools, such as video phones with access to video relay services (VRS), cell phones or pagers with data plans for emailing and texting, light flashers connected to doorbells and phones and closed captioning on the television, create an environment that is compatible with a Deaf worldview, and making them a permanente faceto f a Deaf child's life provides him or her full access to the environment.*

cegos, refletem um compromisso importante com a acessibilidade universal. Esses elementos não apenas facilitam a participação ativa dos alunos, como também asseguram que as salas de aula sejam ambientes adequados para diversos tipos de necessidades especiais.

A ênfase na iluminação e ventilação também é relevante, já que garante condições físicas que favorecem a concentração e o bem-estar dos alunos. Em suma, a organização e estrutura das salas de aula conforme descrito na citação visam criar uma atmosfera educativa inclusiva, acessível e adequada às necessidades específicas dos alunos, com o intuito de promover uma educação de qualidade para todos.

Em relação ao seu funcionamento, Pereira e Vieira (2009) destacam a importância de buscar garantias de que a escola promova sistematicamente processos significativos de ensino e aprendizagem da língua escrita para crianças surdas. Em estudos anteriores, Pereira (2009) sublinhou a necessidade de redefinir o ensino e a aprendizagem de Libras e do Português nas escolas bilíngues. Além disso, Pereira (2009) observa que os professores têm uma preocupação constante com o ensino da Língua Portuguesa, muitas vezes focando de maneira exaustiva em listas de vocabulário- uma prática que se revela ineficaz tanto para alunos surdos quanto para ouvintes.

Somadas a essas considerações, a Escola Bilíngue deve respeitar as diferenças e acolher todos os alunos, considerando suas especificidades linguísticas. Para isso, dentro do processo de ensino, é essencial criar diretrizes de trabalho que enfoquem a avaliação da aprendizagem dos surdos, levando em conta suas particularidades em relação à heterogeneidade da surdez. Na elaboração de um currículo que valorize as singularidades dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, é importante considerar que, embora alguns deles utilizem dispositivos auditivos eletrônicos que podem proporcionar algumas experiências auditivas, esses alunos acessam o mundo principalmente pela visão.

Em outras palavras, são sujeitos predominantemente visuais. Desse modo, é fundamental considerar que a surdez envolve aspectos significativos que precisam ser considerados ao tomar decisões para reorientar a aprendizagem. Esses aspectos necessitam estar presentes no funcionamento da Escola Bilíngue que deve levar em conta a diversidade surda para propiciar uma aprendizagem que de fato signifique o saber.

A escolarização de alunos surdos em escolas bilíngues, conforme os documentos e disposições legais, pode abranger desde a educação infantil até o ensino fundamental. Nessa perspectiva, a Escola Bilíngue não visa à segregação, mas ao preparo dos surdos para o Ensino Médio, ensino superior e para o mercado de trabalho, onde a convivência com ouvintes é essencial. Não é demais enfatizar que a educação bilíngue, conforme os princípios indicados

por Skliar (1997) e reafirmados por Lacerda e Lodi (2009), visa proporcionar aos alunos surdos as condições necessárias para a aprendizagem, utilizando a língua de sinais - que deve ser oferecida desde a mais tenra idade através do contato com interlocutores surdos usuários dessa língua.

Nesse contexto, a proposta busca assegurar o direito linguístico das pessoas surdas e possibilitar o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais por meio de sua língua principal, ao respeitar suas condições diferenciadas de aprendizado (metodológicas), bem como os aspectos culturais e sociais que envolvem a surdez. Adicionalmente, a Escola Bilíngue deve proporcionar o ensino do Português como L2, visando ao conhecimento de ambas as línguas e culturas, bem como a presença de profissionais que tenham fluência na língua de sinais e estejam cientes das necessidades linguísticas dos surdos.

Além dos pontos mencionados, a escola também necessita de adequações em seu funcionamento global e na sua equipe de funcionários, que deve incluir profissionais especializados (Brasil, 2005). Proporcionar à criança surda o contato com adultos fluentes em Libras é essencial para a aquisição plena da língua, que ocorre por meio da convivência com aqueles que a dominam e a utilizam.

A esse respeito, Gesueli (2006) apresenta importantes considerações:

A questão da língua de sinais, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda. Esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte). Neste contexto, importa analisar o modo que os sujeitos inseridos em escolas bilíngues se narram como sujeitos da comunidade surda. Assim, o papel do professor surdo e da língua de sinais no ambiente escolar é essencial para que haja construção da identidade surda e, consequentemente, para chegarmos a uma educação eficiente (Gesueli, 2006, p. 280).

Esse pensamento dialoga com o de Perlin (1998), no que tange à construção da identidade dos sujeitos surdos, ao destacar a importância da convivência entre os pares surdos. Esse contato não apenas favorece trocas linguísticas, mas também enriquece o conhecimento simbólico e de mundo. No ambiente escolar bilíngue, os aspectos relativos à língua de sinais e à identidade dos surdos se tornam cotidianos e basilares.

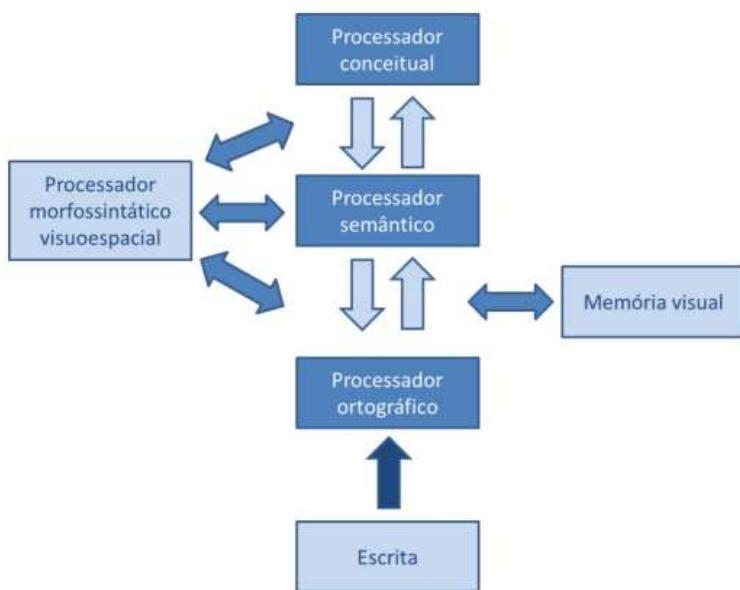
Lacerda e Caporali (2001) argumentam que a interação com um instrutor surdo proporciona às crianças surdas um modelo linguístico e cultural que contribui significativamente em seu processo de construção identitária. Em relação a isso, Bergmann (1994) enfatiza a necessidade de comunicação fluente com as crianças surdas que atua como modelo linguístico essencial para o conhecimento da cultura surda. Isso é vital, pois facilita a

aquisição plena da língua de sinais e contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Nesse movimento de proporcionar interações no ambiente educativo com pares surdos, tanto professores quanto colegas, a Escola Bilíngue deve contar com a implementação de metodologias de ensino que sejam visualmente orientadas, proporcionando o acesso a materiais didáticos bilíngues. O desenvolvimento da competência linguística da pessoa surda é estruturado sobre a visualidade. Os sinais evocados e os sentidos interpretados são processados por meio de uma imagem visual, ao invés de uma imagem acústica (Barbosa, Neves e Barbosa, 2013).

Com essa base, a língua de sinais se desenvolve com características fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas próprias, que não têm correspondência direta com a Língua Portuguesa. Portanto, a assimilação das características gramaticais da língua oral deve ocorrer com um conhecimento metalingüístico explícito (São Paulo, s/d). Para elucidar sobre como ocorre o processo de construção da competência linguística da pessoa surda, apresentamos a Imagem 2.

Imagen 2. A construção da competência linguística da pessoa surda



Fonte: São Paulo, s/d, p. 28

A compreensão de como se dá a construção da competência linguística da pessoa surda é fundamental para o professor que trabalha na perspectiva bilíngue, uma vez que é necessário desenvolver uma metodologia que favoreça o desenvolvimento da sua linguagem. Nesse sentido, Quadros (2000, p. 11) enfatiza que a criança na fase de desenvolvimento da linguagem precisa imergir “nas relações cognitivas estabelecidas através da língua de sinais para a

organização do pensamento, naturalmente passa a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo". Nesse caminho, é necessário elaborar atividades para

Desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas; exercitar o uso de jogos de inferências; trabalhar com associações; desenvolver as habilidades de discriminação visual; explorar a comunicação espontânea; ampliar constantemente vocabulário; oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais; proporcionar atividades para envolver a criança no processo de aquisição da linguagem como autora do próprio processo (Quadros, 2000, p. 11).

A construção da competência linguística de uma pessoa surda é um processo intrincado e único, centralizado na visualidade. A língua de sinais, que é a principal forma de comunicação para muitas pessoas surdas, não apenas substitui, mas transforma a forma como a linguagem é percebida e processada. É nesse sentido que a Escola Bilíngue de surdos deve dispor de metodologia de ensino bilíngue que considere as produções literárias e culturais das comunidades surdas.

As práticas de letramento visual no currículo necessitam se basear na multiculturalidade visual das pessoas surdas. A partir das discussões apresentadas no decorrer desta tese, buscamos refletir sobre a construção de práticas que configuram um espaço bilíngue. De acordo com Quadros (2006, p. 26) "os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa". Para tanto, Quadros (2006) ressalta a importância de considerar o processamento cognitivo especializado dos surdos baseado na espacialidade; o potencial das relações visuais que os surdos estabelecem; a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português; as diferenças nas modalidades linguísticas no contexto educacional e as diferenças nos papéis sociais e acadêmicos desempenhados por cada linguagem.

Além disso, também é preciso levar em conta as diferenças nas relações da comunidade surda com a escrita, considerando sua cultura; um sistema de escrita alfabética distinto do sistema de escrita na língua de sinais; a existência do alfabeto manual, que mantém uma relação visual com as letras usadas na escrita do português (Quadros 2006). Essas considerações apontam para a relevância de incorporar todas as produções culturais da comunidade surda para utilizá-las como ferramenta e objeto de estudo na Escola Bilíngue para promover a aprendizagem e a construção da identidade dos surdos.

Portanto, o currículo multicultural para o ensino bilíngue de surdos deve incorporar práticas de letramento visual. Nesse ponto, concordamos com Roth e Lee (2004) sobre a concepção de letramento como prática social envolvendo a participação ativa do sujeito na

sociedade para promover a igualdade social. Em se tratando do letramento visual, compreendemos que ele vai além da capacidade de ler e escrever, abrangendo práticas de codificação e decodificação, como ocorre na alfabetização; envolve também a aplicação dessas habilidades em práticas sociais cotidianas de cada indivíduo.

Em outras palavras, o letramento visual é a habilidade de interpretar, ler e compreender informações por meio de imagens, transformando percepções visuais em objetos de estudo e utilizando estratégias e práticas de leitura e escrita do que é visto. Dessa forma, o sujeito surdo pode usar imagens como recurso didático para desenvolver sua comunicação e cognição.

A partir de nossas discussões sobre a Escola Bilíngue, elaboramos o Quadro 4 que apresenta a língua, o atendimento, a organização e a oferta, e o currículo da educação bilíngue para surdos.

Quadro 4: Organização da Escola Bilíngue

Aspecto	Descrição
Língua	<ul style="list-style-type: none"> . As escolas bilíngues para surdos adotam a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como a língua principal de instrução, enquanto o Português escrito é ensinado como segunda língua (Quadros, 2006). Este modelo dual-lingüístico é essencial para garantir a competência linguística em ambas as línguas, fortalecendo a comunicação e o aprendizado dos estudantes; . A língua de sinais é a língua de instrução e das relações na Escola Bilíngue.
Atendimento	Realizado por professores bilíngues que utilizam a pedagogia visual, materiais visuais, imagens e práticas de letramento ou leitura visual.
Organização e oferta da educação bilíngue	<ul style="list-style-type: none"> . Organização de práticas educativas que respeitem as diferentes necessidades linguísticas; . Promoção do uso da visualidade e das tecnologias da informação e comunicação a fim de promover o pleno acesso ao currículo; . Organização dos tempos e espaços que favoreçam as interações entre alunos surdos, surdocegos e ouvintes, de mesma idade ou de diferentes faixas etárias, com interlocutores bilíngues, para que se identifiquem e se reconheçam como usuários da língua de sinais; . Articulação entre os profissionais que oferecem o atendimento na Escola Bilíngue; . Acompanhamento aos familiares sobre os princípios e particularidades da educação bilíngue, incluindo a orientação sobre a importância do conhecimento, aquisição e uso da Libras por parte deles.
Curriculo	<p>Revisão do currículo de Libras e do currículo de Língua Portuguesa para surdos, com o objetivo de manter a inter-relação entre ambos, de modo que possam se desenvolver conjuntamente nas etapas de construção e nos conteúdos abordados ao longo dos anos escolares.</p> <p>A Libras</p> <ul style="list-style-type: none"> . A composição do currículo da Educação Infantil terá como objetivo específico a solidificação da competência linguística em Libras. Para isso, a base primordial será a criação de um ambiente comunicativo adequado à aquisição

	<p>da língua de sinais, bem como o empenho no desenvolvimento de marcos linguísticos compatíveis, aproveitando o período ideal para a aquisição da língua;</p> <p>. Para o Ensino Fundamental, considerando o número significativo de crianças surdas que chegam à escola sem uma língua estabelecida, a ênfase na solidificação da competência linguística será mantida e desenvolvida juntamente com os objetivos de domínio da consciência metalinguística da Libras. Esse desenvolvimento proporcionará aos alunos o conhecimento linguístico necessário para compreender como as formas expressas e percebidas na Libras formam significados e como esses significados podem ser traduzidos para a língua portuguesa. Isso permitirá a concretização de uma abordagem bilíngue-bicultural.</p> <p>A Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> . O domínio da Língua de sinais é uma das condições para a aprendizagem significativa da Língua Portuguesa (Quadros, 1997; Lacerda, 2000; Lodi, 2000); . A aprendizagem da segunda língua deve ser apoiada pelos recursos linguísticos e cognitivos já desenvolvidos na primeira língua; . Os conteúdos, apresentados com carga horária e complexidade progressiva, devem ser ministrados em língua de sinais. Isso implica que o professor de língua portuguesa para surdos, preferencialmente, deve dominar a Libras e possuir conhecimentos claros sobre os aspectos linguísticos das línguas de sinais. Essa habilidade permitirá ao professor trabalhar com o contraste linguístico no ensino da língua portuguesa, em colaboração com o professor de Libras. Essa parceria é fundamental para que os conteúdos apresentados pelo professor de língua portuguesa possam, com o suporte do professor de Libras, acompanhar o desenvolvimento da aquisição da L1 e estabelecer as conexões necessárias para o aprendizado da L2.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme mencionado, a proposta de um currículo bilíngue para surdos se fundamenta no princípio de estabelecer uma base linguística e cognitiva sólida, impulsionando o aprendizado dos conteúdos escolares e da segunda língua. O princípio central é a aquisição precoce da Libras para promover o desenvolvimento cognitivo da criança surda desde cedo, facilitando a compreensão do mundo e das relações sociais por meio da língua de sinais e, posteriormente, incorporando conteúdos relacionados à L2 - sempre com a Libras como fundamento.

Cormier *et al.* (2012); Lichtig e Barbosa (2012); e Mayberry (1993), elucidam que a ausência de estímulo linguístico adequado, especialmente por meio da língua de sinais, durante a primeira infância, pode causar prejuízos significativos no desenvolvimento escolar de crianças surdas e, em casos de atraso grave no contato com essa língua, possíveis danos cognitivos. Ao encontro do que defendem os autores, Quadros (1997) destaca sobre a importância da aquisição da língua de sinais desde cedo para fundamentar a base linguística dos surdos.

Além disso, Góes (2000) reforça a necessidade de contato das crianças surdas com interlocutores fluentes na língua de sinais. Diante disso, constatamos que essas ações devem ser prioridades na Escola Bilíngue para promover um ensino de qualidade que se paute nas necessidades linguísticas e educativas dos surdos, e que promova uma consciência metalinguística. A habilidade de refletir sobre a língua, deve ser abordada no currículo de Libras de maneira que a criança surda não apenas aprenda a língua, mas também comprehenda seu funcionamento e a capacidade de fazer modificações em suas produções linguísticas.

Isso inclui a consciência de utilizar diferentes léxicos, a possibilidade de estruturar frases de diversas formas e o entendimento de que Libras possui níveis de análise linguística, como fonético-fonológico, morfológico, sintático e pragmático, além do controle desses aspectos. A meta deve ser que, ao final do nono ano do ensino fundamental, as crianças surdas sejam não só fluentes em Libras, mas também competentes no conhecimento metalinguístico da língua de sinais.

Esse aprofundamento linguístico terá um impacto significativo no currículo de Língua Portuguesa, pois o contraste entre o Português e a Libras permitirá um aprendizado mais abrangente e contextualizado, promovendo o domínio da segunda língua para fundamentar a sua proficiência na escrita. Essas questões precisam ser contempladas no currículo e nas metodologias implementadas na Escola Bilíngue de surdos para o desenvolvimento da competência linguística nas duas línguas.

Após a apresentação dos pressupostos teóricos que embasaram nossas discussões e nortearam o desenvolvimento da investigação, além de fornecerem suporte para a análise dos dados, o próximo passo é abordar os aspectos metodológicos e o percurso seguido nesta tese.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Nesta seção, será discutida a abordagem metodológica adotada que lançou mão da pesquisa documental e do estudo de caso. Em seguida, apresentaremos as trajetórias do presente estudo, detalhando o cenário da coleta de dados e os participantes de pesquisa. Por fim, a pesquisa como instrumento da coleta de dados é apresentada. Essas etapas foram fundamentais para sustentar esta investigação.

5.1 Abordagem metodológica

Nossa investigação está situada no campo das pesquisas qualitativas e interpretativas. Conforme destaca Santade (2014, p. 99), a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser "um estudo não estatístico, que identifica e examina, de maneira precisa, dados que são difíceis de medir." Em consonância com essa afirmação, De Grande (2011, p. 11) enfatiza que "essa escolha não é aleatória, é fruto de uma compreensão sobre o que significa realizar uma pesquisa, sobre seus objetivos e objetos, e sobre a relação entre pesquisador e pesquisados," além de estar alinhada aos pressupostos e objetivos teóricos da investigação.

As novas perspectivas e demandas de pesquisa exigem diferentes abordagens investigativas e procedimentos metodológicos. Em resposta a essa necessidade, há algumas décadas, as pesquisas qualitativas passaram a ser amplamente adotadas nas ciências da linguagem (Silva, 2016). Considerando esse contexto, optamos por desenvolver nossa tese sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, fundamentada nas diretrizes gerais apresentadas por Cassel e Symon (1994), citadas por Santade (2014). As seis diretrizes compreendem um foco na interpretação com ênfase na subjetividade, flexibilidade no processo de condução da pesquisa, orientação para o processo e preocupação com o contexto, por fim, reconhecimento do impacto entre pesquisador e pesquisa.

O pensamento de Denzin e Lincoln (2006, p. 17) está em sintonia com as características mencionadas, ao destacarem que "os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na expectativa de sempre compreenderem melhor o objeto de estudo". Adicionalmente, esses autores defendem que a escolha da pesquisa qualitativa como metodologia envolve o uso de diferentes práticas interpretativas, orientando os observadores a dar visibilidade ao objeto de pesquisa.

Nesse cenário, optamos pela pesquisa qualitativa como a abordagem mais adequada para a coleta e análise dos dados do presente estudo. Simultaneamente, procuramos conduzir

as análises dessa pesquisa a partir de um paradigma interpretativista. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), esse paradigma esclarece que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados”.

Realizar a pesquisa sob a ótica do paradigma interpretativista requer a interpretação dos dados pelo pesquisador. Sobre essa questão, a autora mencionada destaca que “a pesquisa interpretativista não busca descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42). Com base nessas considerações, pode-se entender que a pesquisa interpretativa permite uma investigação detalhada de como os participantes constroem seus significados, comparando-os com outras circunstâncias e buscando os diversos significados que moldam a realidade.

Para isso, é essencial considerar que a presença do pesquisador é parte da pesquisa. Moita Lopes (1994) enfatiza que, para o pesquisador interpretativista, reduzir a realidade a uma causa e padronizar os fatos do mundo social pode distorcer a realidade revelada pela investigação científica. Segundo esse autor, a abordagem interpretativista reconhece a possibilidade de diferentes significados dos fatos sociais, já que eles são construídos e vivenciados de maneira dinâmica pelos indivíduos.

Ao considerar as ideias do autor, percebemos que a investigação científica, sob a ótica da prática interpretativista, entende que o mundo social é construído por meio da linguagem e da multiplicidade de significados. Nessa perspectiva, os significados são construídos a partir da interação social, aproximando o homem da realidade, em um processo onde a observação indireta dos fatos leva à interpretação dos diversos significados (Moita Lopes, 1994). Dentro desse contexto, os significados são formados socialmente como resultado da interação entre o pesquisador e os participantes, sem desconsiderar a visão dos envolvidos sobre o mundo social.

Essas considerações indicam que o presente estudo se insere no campo das pesquisas qualitativa e interpretativa em que buscamos investigar se a estrutura escolar atende à demanda linguística dos surdos, bem como se o funcionamento desse espaço condiz com as políticas públicas de inclusão na Escola Bilíngue para surdos.

5.1.1 Pesquisa documental

Para os pesquisadores que optam pela pesquisa bibliográfica, os livros de referência, também chamados de livros de consulta, têm como objetivo fornecer rapidamente as

informações necessárias ou indicar as obras que contêm essas informações. Nesse contexto, Gil (2002) distingue dois tipos de livros de referência: os de referência informativa, que apresentam diretamente as informações procuradas, e os de referência remissiva, que direcionam para outras fontes.

Em função disso, Gil (2002, p. 62) explica que a pesquisa documental oferece várias vantagens por ser uma "fonte rica e estável de dados". Entre os benefícios estão os baixos custos envolvidos, a dispensa de contato direto com os sujeitos da pesquisa e a possibilidade de realizar uma leitura aprofundada das fontes. Segundo o autor, a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se pela natureza das fontes, que consistem em materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reanalisados conforme os objetivos da pesquisa.

Para compreender os fenômenos e revelar como os fatores e elementos têm sido desenvolvidos no contexto da pesquisa, nos baseamos nos estudos de Kripka, Scheller e Bonotto (2015). Esses autores explicam que a pesquisa documental pode ser utilizada com a perspectiva de que o investigador se insira profundamente no campo de estudo, captando o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo assim para a área de estudo.

É nessa linha de pensamento que buscamos analisar o Projeto Político Pedagógico da escola como documento interno com o intuito de investigar sobre sua estrutura e funcionamento, e o seu atendimento aos dispositivos legais que asseguram a educação de surdos. Diante disso, alinhamos a nossa proposta aos estudos de Oliveira (2007) ao destacar que a finalidade principal da pesquisa documental é promover o contato direito com documentos relacionados à temática em estudo.

No caso desta tese, buscamos também fazer um levantamento das políticas nacionais da educação de surdos, especificamente, à modalidade de educação bilíngue. O nosso intuito é o de verificar se a instituição escolar atende ao disposto nos documentos legais.

5.1.2 Estudo de caso como natureza de pesquisa

Leonard-Baxton (1990) define o estudo de caso como a narrativa de um fenômeno, seja ele passado ou presente, que é construída com base em várias fontes de evidência. Essas fontes englobam dados obtidos por meio de observações diretas e entrevistas sistemáticas, bem como registros provenientes de arquivos públicos ou privados. Cada fato relevante para o conjunto dos eventos analisados é considerado um dado potencial para o estudo de caso.

Segundo os preceitos de Triviños (1987), o estudo de caso é a modalidade mais relevante dentro dos tipos de pesquisa qualitativa. Embora reconheça a possibilidade de utilizar o estudo de caso na pesquisa quantitativa, o pesquisador ressalta que esse método é menos apropriado para a quantificação de informações. Na condução de um estudo de caso, não há um único método a ser seguido. É possível combinar diversas técnicas investigativas, conforme o objetivo da pesquisa.

Explorar fenômenos educacionais no seu contexto natural por meio da perspectiva do estudo de caso permite descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações e interpretar linguagens, dentre outros elementos, sem separá-los das suas circunstâncias específicas (André, 2013). Este trabalho também está em consonância com a definição de estudo de caso de Gil (1999), em que se caracteriza pela análise detalhada de um ou poucos casos.

Trabalhos como os de André (2005), Mazzotti (2006), Stake (1995) e Yin (2001) apontam dois traços comuns em estudos de caso. Primeiramente, é crucial identificar uma particularidade que merece ser investigada. Em seguida, o estudo deve abarcar a multiplicidade de aspectos que caracterizam o caso. André (2013) enfatiza que, uma vez identificado o caso, é essencial questionar sua importância e, reconhecendo sua relevância, realizar o estudo levando em conta o contexto e os diversos elementos que o compõem.

Para Yin (2001), embora o estudo de caso possa parecer simples para muitos, ele é de fato bastante complexo, exigindo a identificação das condições de investigação e a preparação adequada do pesquisador. Essas explicações guiam nosso trabalho, que escolheu o estudo de caso como procedimento metodológico, descrito por Leffa (2006, p. 15) como "uma das mais antigas ferramentas de pesquisa". O linguista destaca que a base teórica do estudo de caso envolve uma metodologia indutiva e observações empíricas, com ênfase na interação entre os dados e sua análise.

Nesse contexto, é crucial considerar as diversas vozes que permeiam esse processo, já que o estudo de caso permite a investigação no âmbito da interação do sujeito com o ambiente e as situações a que está exposto. Diante disso, o estudo de caso é referente à estrutura e ao funcionamento da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga. Com base nos autores mencionados, adotamos o estudo de caso como procedimento metodológico para o presente estudo, com o foco na abordagem qualitativa-interpretativista, considerando como a Escola Bilíngue de Taguatinga como fonte direta de dados.

5.2 Trajetórias da pesquisa

O procedimento metodológico escolhido será o estudo de caso da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, em Brasília no Distrito Federal e que atende alunos surdos e com deficiência auditiva com características diversificadas. Além de estudantes surdos com diversos níveis de fluência em Libras e com variados perfis, a escola também recebe estudantes cudas¹⁵ e com outras demandas, tais como autismo, deficiência intelectual, surdo cegueira, dificuldade de mobilidade, entre outras características.

A presente pesquisa foi submetida para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP da Universidade Federal de Uberlândia via Plataforma Brasil. Recebemos o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética sob o número 64411922.0.0000.5152 e a autorização por meio do Parecer Consustanciado do CEP nº 5.779.707. Assim que recebemos a permissão do CEP, entramos em contato presencialmente com a diretora da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, no Distrito Federal com o intuito de apresentar um convite para a participação neste estudo.

Após o aceite, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicamos os objetivos e a metodologia da pesquisa, bem como o instrumento de coleta de dados. Iniciamos as visitas à instituição para coleta de dados e apresentamos o convite aos demais participantes de pesquisa, a saber, a coordenadora pedagógica, três professoras e sete estudantes. Em função disso, a diretora, a coordenadora pedagógica, os professores e os estudantes da EBT se constituíram como participantes de pesquisa, cujo número dependeu da quantidade que se disponibilizou a participar desta tese.

Diante do exposto, apresentamos a síntese da base de dados: a) análise das respostas dos participantes de pesquisa; b) análise dos documentos legais que respaldam o funcionamento da Escola Bilíngue; c) análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga.

A investigação levada a efeito considera a seguinte ordem na coleta e análise dos dados, a saber:

- 1) Visita à Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga para observação e coleta de dados;

¹⁵ Conforme a pesquisadora Karina Ávila Pereira (2020), da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, os filhos ouvintes de pais surdos passaram a ser referidos como “cudas” devido a organização internacional CODA (*Children of Deaf Adults*). Normalmente, são crianças ou adultos ouvintes que são filhos de pais surdos e convivem em dois mundos, o de surdos e de ouvintes e são bilíngues. Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2020/11/09/ser-coda-voce-sabe-o-que-isso-significa/>. Acesso em 26 out. 2023.

- 2) Elaboração da entrevista para a diretora, a coordenadora pedagógica, os professores e os estudantes da EBT;
- 3) Levantamento dos docentes que ministram e/ou ministraram as disciplinas de Libras e de Língua Portuguesa para os estudantes surdos e com deficiência auditiva da EBT;
- 4) Aplicação das entrevistas para os participantes da pesquisa;
- 5) Análise das respostas dos participantes;
- 6) Análise das observações realizadas durante as visitas;
- 7) Análise do Projeto Político Pedagógico da instituição como cenário da coleta de dados;
- 8) Descrição das análises dos documentos legais e do documento interno da instituição com o intuito de compreender como se dão a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga e se estabelecem as políticas públicas de educação de surdos.

Sumarizando essas considerações, a trajetória desta pesquisa foi delineada conforme descrito, com o objetivo geral investigar e descrever a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos e como se estabelecem as políticas públicas de inclusão de surdos nesse contexto, bem como apontar ações e o processo de acolhimento nessa escola.

6 A ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: ESTRUTURA, DIRETRIZES E DIVERSIDADE DE OLHARES

Esta seção encontra-se delineada da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos a discussão dos resultados da análise sobre a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal. Em seguida, descrevemos e analisamos o Projeto Político Pedagógico como fundamento legal interno para efetivar uma educação bilíngue. Na próxima seção secundária, volvemos o nosso olhar sobre as diretrizes do ensino de línguas na EBT e, por fim, apresentamos nossas análises de dados junto aos participantes de pesquisa.

Os dados foram analisados à luz do aporte teórico envolvendo trabalhos que tratam sobre a educação bilíngue de surdos apresentados como fundamentação das discussões no decorrer deste estudo. Feitas essas considerações, passamos à reflexão no tocante à estrutura e ao funcionamento como pilares da EBT.

6.1 Estrutura e funcionamento: os pilares da EBT

Para discorrer sobre a estrutura e o funcionamento da EBT, vamos retomar alguns dados sobre como surgiu e se estabeleceu essa instituição. A Escola Bilíngue Libras e Português escrito foi estabelecida para substituir a Escola Classe 21 de Taguatinga, uma instituição educativa fundada em 1968 e incorporada pela antiga Fundação Educacional do Distrito Federal em 13 de fevereiro de 1969. A Escola Classe 21 de Taguatinga foi inaugurada em 3 de agosto de 1969, sob a direção de Maria Gisele Moraes Calado, sendo regulamentada pelo Decreto Nº 140.166 e autorizada pela Portaria nº 17 de 7 de julho de 1980. O estabelecimento conta com uma área de 1.532m².

Inicialmente, a instituição foi nomeada como Escola Classe nº 21 e, posteriormente, passou a ser conhecida como Escola Classe 21 de Taguatinga. Desde 1989, a escola tem matriculado crianças surdas e com deficiência auditiva, além de estudantes com outras necessidades educacionais especiais. A partir de 1999, a escola se tornou inclusiva, sendo uma das primeiras instituições da rede oficial de ensino do Distrito Federal a adotar essa abordagem.

As aulas na Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga iniciaram em 5 de agosto de 2013. A comunidade surda do Distrito Federal, junto com professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, lutou por cerca de doze anos para a criação de uma

escola que atendesse às necessidades pedagógicas dos estudantes surdos. Como fruto dessa luta, a Escola Bilíngue Libras e Português escrito oferece aprendizado com a Libras como L1 e o Português escrito como L2, atendendo alunos surdos e outros desde a Educação Linguística Precoce até o Ensino Médio.

Em janeiro de 2013, a Câmara Legislativa do DF aprovou por unanimidade a Lei nº 5016, que permitiu o início da implantação da escola no segundo semestre de 2013. As aulas foram inicialmente ministradas em salas não utilizadas nos períodos vespertino e noturno, e no período matutino, uma sala foi dividida para acomodar duas turmas. Em 2014, a escola tinha aproximadamente 350 alunos matriculados e funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, com o período vespertino sendo o principal turno da educação integral.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EBT, para iniciar o seu funcionamento foram remanejadas turmas de alunos

- a) do Centro de Ensino Fundamental 04 de Taguatinga - CEF 04 as turmas de unidades especiais compostas por estudantes surdos dos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- b) do Centro Educacional 06 de Taguatinga - CED 06 estudantes surdos das turmas de unidades especiais e de turmas inclusivas;
- c) da Educação de Jovens e Adultos – EJA estudantes surdos provenientes de turmas inclusivas do Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga – CEMEIT e
- d) foram absorvidas as classes bilíngues e classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental da antiga Escola Classe 21 de Taguatinga (SEEDF, 2022).

Com base nas informações iniciais fornecidas pelo PPP da instituição, observamos que a escola tem como missão atender e promover a inclusão educacional e social dos alunos surdos matriculados. Para isso, oferece um modelo de educação diferenciado, específico, cultural e bilíngue, garantindo o direito linguístico dos surdos, que utilizam a língua de sinais como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, tanto como línguas de instrução quanto de interação no ambiente escolar.

Conforme mencionado, a escola foi desenvolvida para atender estudantes desde a educação bilíngue precoce, a partir da mais tenra idade, até o Ensino Médio. Seu objetivo é abranger todas as etapas da educação básica, oferecendo uma estrutura e uma proposta pedagógica preparadas para acompanhar os alunos ao longo de toda a sua trajetória educacional. Com isso, retomamos Quadros e Karnopp (2004), que apontam que a aquisição precoce da Libras é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças surdas.

Além disso, vai ao encontro do que defende Fernandes (2003) ao argumentar que o ensino da Libras como primeira língua é fundamental para o desenvolvimento linguístico e

cognitivo dos surdos. Essa pesquisadora ressalta que a aquisição precoce de Libras proporciona uma base sólida para o aprendizado de outras línguas, incluindo a Língua Portuguesa, e contribui para favorecer que os surdos possam se comunicar efetivamente desde a infância. Essas considerações demonstram a importância de uma educação bilíngue bem estruturada, que valorize a língua de sinais desde cedo e ofereça suporte contínuo ao longo de toda a trajetória escolar.

Essa abordagem é corroborada por Quadros e Karnopp (2004) e Góes (2000) que defendem que a priorização à Libras no início da educação dos surdos valoriza a identidade cultural surda, além de promover uma inclusão social mais significativa. Ao permitir que os alunos desenvolvam plenamente suas habilidades de comunicação, a escola não só cumpre seu papel educativo, mas também favorece a inclusão dos surdos nas esferas social e cultural.

Para reforçar essa análise, nos valemos dos estudos de Bueno e Silva (2020) ao afirmarem que a EBT defende que para a inclusão efetiva dos surdos, não apenas na escola, mas em todos os aspectos de sua vida social, cultural e educacional, só será alcançada por meio da promoção do ensino bilíngue. Esse processo de escolarização é essencial para fortalecer a luta dos surdos por direitos e autonomia. Essa perspectiva sublinha a importância fundamental do ensino bilíngue para efetivar a inclusão dos surdos na sociedade. Ao ofertar a Libras como L1 e o Português escrito como L2, a EBT reconhece que a comunicação é a chave para o acesso pleno à educação e, por extensão, à participação social.

Esse modelo educacional não apenas promove uma educação linguística, mas também valoriza a cultura surda, respeitando sua identidade e fomentando a plena participação dos surdos na sociedade. Dessa maneira, a escolarização bilíngue proporciona aos estudantes surdos as ferramentas necessárias para reivindicar seus direitos e alcançar a autonomia. Ao se capacitarem linguística e culturalmente, as pessoas surdas fortalecem sua luta por igualdade, inclusão e reconhecimento em todas as esferas da vida. Diante disso, a EBT não está apenas cumprindo um papel educativo, mas também desempenhando uma função social vital na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva com igualdade de oportunidade para todos.

Nesse ponto, retomamos Lacerda e Santos (2016) para destacar que o reconhecimento e a valorização da Língua de Sinais como língua materna não só promovem a autoestima e a identidade cultural dos surdos, mas também são fundamentais para a luta pelos direitos da comunidade surda. Ademais, a educação bilíngue que incorpora Libras desde cedo facilita a aquisição de um ensino de alta qualidade, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e social, e garante que os surdos se comuniquem com fluência e competência em diversos contextos.

De acordo com o PPP, para que a Escola Bilíngue de Taguatinga possa oferecer educação bilíngue de qualidade nas diversas etapas previstas pela Lei nº 5.016/2013 - incluindo Educação Linguística Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos - foi necessário adequar a estrutura física da instituição. Assim, foram enviados memorandos solicitando a reforma da escola e a construção de novos espaços, como salas de aula, banheiros para estudantes do Ensino Médio, auditório e salas para estimulação linguística precoce (SEEDF, 2022).

Em 2024, a escola atendeu 59 alunos na educação infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de 14 estudantes no período noturno na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No início da coleta de dados para o desenvolvimento desta pesquisa, a estrutura da escola contava com 20 salas de aula, uma cantina, uma biblioteca, uma sala do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), um laboratório de informática, uma quadra de esportes, além de alguns espaços abertos e outras salas.

Após um período de reforma, em outubro de 2024, a Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga comemorou a conclusão de sua revitalização, que envolveu a reforma dos banheiros, troca do piso, pintura e intervenções artísticas no pátio. A revitalização foi realizada por meio do Programa de Descentralização Financeira (PDAF), com recursos provenientes de uma emenda parlamentar e da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga.

A primeira etapa foi a reforma dos banheiros dos alunos, incluindo o banheiro acessível, garantindo uma nova estrutura com melhorias hidráulicas, elétricas e de revestimento. A reforma das salas de aula incluiu a substituição do piso antigo por granitina nova e a renovação das pinturas internas e externas, além de intervenções artísticas inspiradas na Turma da Mônica. A proposta, com desenhos em 3D e elementos em Libras, visou tornar a escola ainda mais inclusiva e acolhedora.

Após a reforma e revitalização do espaço, a infraestrutura da escola conta atualmente com 24 salas de aula, além de espaços comuns como um ginásio e uma cantina. Para fins de análise, aproximamos os dados referentes à estrutura da EBT à cartilha técnica com instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos elaborada pela Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) do Ministério da Educação (Brasil, 2022).

Sistematizando a nossa análise sobre a estrutura da EBT, apresentamos o Quadro 5 de acordo com os dados coletados.

Quadro 5: Estrutura da EBT

Salas de Aula	Possui 24 salas de aula, organizadas de maneira a garantir uma visibilidade adequada para todos os alunos, essencial para a comunicação em Libras.
Cantina	Oferece um espaço acessível para refeições, atendendo às necessidades nutricionais dos estudantes.
Biblioteca	Contém uma vasta coleção de livros e materiais tanto em português quanto em Libras, além de recursos audiovisuais.
Sala do CAS	O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez está integrado à escola, fornecendo apoio especializado
Laboratório de Informática	Equipado com computadores e softwares adaptados para o uso de alunos surdos e com deficiência auditiva.
Quadra de Esportes	Disponibiliza infraestrutura esportiva para a prática de atividades físicas, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.
Espaços Abertos e Salas Adicionais	Há várias áreas ao ar livre e salas adicionais que são usadas para diferentes atividades educativas e recreativas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Adicionalmente a essas informações dispostas no Quadro 5, a instituição dispõe de rampa de acesso adequada à topografia do terreno, respeitando os limites de inclinação estabelecidos pela norma técnica de acessibilidade. Outro ponto a ser destacado é o piso tátil, direcional e de alerta, perceptível para os alunos com deficiência visual ou surdocegueira. Ainda, os sanitários são acessíveis conforme a NBR 9050, a norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Ao aproximar esses dados à cartilha técnica da DIPEBS, observamos que a estrutura mencionada está em consonância com os critérios gerais para enquadramento de uma Escola Bilíngue de surdos. Contudo, não identificamos a campainha luminosa para alertar os horários de entrada, saída e intervalo que, de acordo com a cartilha técnica, deverão estar presentes nas salas de aula, corredores, sanitários, sala de professores e outros espaços compartilhados. Outro item não identificado, é a sirene luminosa de emergência para avisar aos alunos em caso de incêndio ou qualquer intercorrência.

No entanto, no que diz respeito à estrutura do setor administrativo, a instituição contempla todos os itens listados pela cartilha técnica, a saber, secretaria, sala de professores para reuniões, direção, coordenação, almoxarifado e sanitários acessíveis. Outro aspecto positivo diz respeito aos setores de serviços como a cozinha, copa, depósito de materiais de limpeza, despensa, varanda se serviço com área de recepção e pré-lavagem de hortaliças, pátio de serviço com depósito de lixo orgânico e reciclável, utensílios, refeitório e pátio coberto.

Dessa forma, no que tange à estrutura da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, em termos gerais, a instituição dispõe de uma estrutura robusta para propiciar uma educação bilíngue que atende ao disposto na cartilha técnica com instruções para adesão ao Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos elaborada pela Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) do Ministério da Educação (Brasil, 2022). Os dados indicaram que a estrutura da escola está em plena consonância com os dispositivos legais e oferece um ambiente inclusivo e acessível para toda a comunidade escolar.

A ausência da campainha e da sirene luminosas na Escola Bilíngue de Taguatinga é uma questão importante a ser considerada, pois tais itens são fundamentais para a segurança dos alunos e funcionários, especialmente em situações de emergência. Esses dispositivos poderão ser providenciados em breve, ou podem já ter sido instalados, considerando que a coleta de dados foi realizada antes da reforma da escola. A inclusão desses sistemas de alerta é essencial para garantir um ambiente escolar seguro e acessível, atendendo às normas de segurança e acessibilidade vigentes.

Em relação ao seu funcionamento, conforme mencionado no decorrer dessa análise, a metodologia utilizada na EBT é visual e contextualizada, com adequações curriculares específicas para surdos. Nesse ponto, enfatizamos que a metodologia contempla a diversidade surda, uma vez que a escola atende alunos com baixa visão e também surdocegos. Além de surdos, a Escola Bilíngue de Taguatinga acolhe estudantes com deficiência auditiva, independentemente de serem oralizados, utilizarem próteses auditivas ou ICs, desde que aceitem a Libras como língua de ensino e instrução.

A escola também está aberta para cudas (filhos de pais surdos) e surdo-cegos, além de qualquer estudante interessado. Desse modo, a EBT não atende apenas alunos surdos, mas também ouvintes, desde que pais e alunos estejam cientes e de acordo com a proposta educacional. Vale destacar que as matrículas na Escola Bilíngue são prioritariamente destinadas a estudantes surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos, que têm a Libras como L1. No entanto, a escola está disponível para todos os estudantes que desejam estudar em um ambiente onde a língua de ensino e instrução sejam a Libras e o Português escrito, fazendo deles candidatos potenciais para serem atendidos na Escola Bilíngue Libras e Português escrito.

O corpo docente da EBT é formado por quatro professores surdos, que ministram aulas da 1^a à 5^a série e na sala do CAS, e doze professores ouvintes que atuam nas turmas da 1^a à 5^a série, da 6^a à 9^a série, no Ensino Médio e na EJA. Entre os educadores, o quadro docente é composto por profissionais surdos e ouvintes, em que 43 professores são efetivos e 16 professores têm contrato temporário por meio de Processo Seletivo Simplificado. A instituição

também conta com 02 profissionais de merenda terceirizados e 07 agentes de limpeza terceirizados.

Em 2024, a Escola Bilíngue de Taguatinga atendeu 73 estudantes surdos e com deficiência auditiva e, desde 2014, formou 216 alunos no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso demonstra o impacto social positivo e a importância das escolas bilíngues na promoção de uma educação mais inclusiva. O atendimento do CAS nessa Escola Bilíngue é organizado em quatro núcleos: estudo da língua de sinais, atendimento educacional especializado, produção de material didático e núcleo de convivência.

Com Valle (2023) elucidamos que o CAS da EBT atende todos os alunos surdos das redes de ensino pública e particular, cabendo à comunidade buscar esses serviços. Das vagas disponíveis, 20% podem ser destinadas a familiares dos estudantes, surdos da comunidade, servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e pessoas da comunidade em geral interessadas na área. A Portaria nº 252, de 25 de maio de 2021 estabelece o funcionamento administrativo do CAS do Distrito Federal, criado em 2002.

De acordo com esse documento, o CASDF apresenta características distintas que se diferenciam dos CAS de outras Unidades Federativas que não oferecem a mesma variedade de atendimentos específicos que a SEEDF disponibiliza, devido à diversidade de serviços educacionais especializados destinados aos estudantes com surdez/deficiência auditiva (S/DA) e surdocegueira (SC) (Distrito Federal, 2021). O PPP da instituição oferece informações detalhadas sobre o funcionamento do CASDF que é composto por quatro núcleos, cada um com funções específicas. O primeiro, Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático (NUTAM) tem como principal função a criação de materiais didáticos bilíngues para todas as áreas do conhecimento, destinados a estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

O segundo, Núcleo de Apoio Didático Pedagógico (NUADIP) realiza o Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, matriculados na unidade escolar onde o CAS está localizado ou em qualquer outra unidade. O terceiro, Núcleo de Capacitação de Profissionais de Educação (NUCAPE) é responsável pela capacitação de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tanto efetivos quanto temporários, em parceria com a EAPE. Além disso, o NUCAPE ensina Libras e Libras Tátil, bem como educação bilíngue para surdos, destinada aos profissionais da Carreira Assistência e terceirizados da SEEDF, assim como aos estudantes da Rede Pública de Ensino e à comunidade.

Por fim, o Núcleo de Convivência (NUCON) promove espaços de convivência e troca de experiências para facilitar a interação entre pessoas com surdez ou deficiência auditiva,

surdocegos e seus colegas, além de ouvintes, incentivando a inclusão educacional e social dos alunos surdos. A análise do funcionamento do CASDF indica o seu papel imprescindível na educação bilíngue dos surdos, tanto na esfera educacional quanto social. Por meio de seus núcleos, o CASDF fornece suporte didático-pedagógico, desenvolve materiais bilíngues, capacita profissionais da educação e promove espaços de convivência e troca de experiências.

Essas iniciativas buscam garantir que os alunos surdos recebam uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades, e desenvolvam habilidades linguísticas em Libras e Português escrito. Além disso, o CASDF promove a inclusão social, ao facilitar a interação entre surdos, surdocegos e ouvintes, criando um ambiente educacional mais inclusivo e equânime. Dessa forma, o CASDF torna-se essencial para a formação integral dos estudantes, preparando-os para uma vida plena e participativa na sociedade.

No que se refere à organização dos componentes curriculares, de acordo com o PPP da instituição,

O Projeto Político tem a colaboração dos professores das áreas específicas, com experiência na educação de surdos, além da colaboração da comunidade escolar, e busca garantir o componente curricular Libras, em todos os níveis da escolaridade e o Componente Curricular de Língua Portuguesa como segunda língua. Os demais componentes, seguem o fluxo escolar da educação básica, considerando-se os aspectos necessários às questões identitárias e multiculturais, imprescindíveis à educação que envolve alunos surdos. Ao mesmo tempo, a literatura, a cultura e a identidade surda devem ser contempladas ao lado da literatura universal (SEEDF, 2022, p. 22).

A partir dessas orientações como parte do documento norteador das ações desenvolvidas na escola, compreendemos que a educação bilíngue abrange todos os níveis de escolaridade da instituição, no sentido de buscar garantir o direito dos estudantes surdos respaldado por dispositivos legais, e respeitar a cultura surda com a finalidade de contribuir para a construção identitária e multicultural dos alunos. Nesse ponto, retomamos os estudos de Fernandes (2003) para enfatizar que a educação bilíngue vai além do simples domínio de uma segunda língua como ferramenta de comunicação, pois envolve também aspectos culturais, hegemônicos, ideológicos e identitários.

Em relação à língua de instrução no espaço escolar, garantido por normas legais, o direito à educação bilíngue para surdos exige um ambiente que reconheça o Português como segunda língua, adequando o ensino e avaliações de escrita, inclusive por meio de avaliações em Libras ao longo de todo o processo. O objetivo é assegurar a aprendizagem das línguas envolvidas, essencial para a educação de surdos, permitindo a construção de sua identidade

linguística e cultural em Libras, e garantindo que completem a educação básica em igualdade com crianças ouvintes e falantes de Português.

Isso requer a formulação de uma política linguística que define o uso de ambas as línguas no processo educacional, conferindo legitimidade e prestígio à Libras como língua curricular e formadora da identidade dos surdos. De acordo com o PPP, a avaliação em Língua de Sinais e em Português escrito é uma prática constante na Escola Bilíngue, desde a entrada dos alunos na educação fundamental. Os instrumentos de avaliação são apresentados em Libras, em conformidade com os Direitos Linguísticos dos Surdos, a Lei de Acessibilidade, o Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei de Libras e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (SEEDF, 2022). Retomaremos sobre esse assunto ao apresentar as nossas análises em relação ao ensino de línguas na EBT.

Em relação aos ciclos e/ou séries e fases, de acordo com o PPP da instituição, a EBT adotou os Ciclos de Aprendizagem, uma organização do tempo e espaço escolar que busca atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, de acordo com a lógica do processo. Isso está relacionado à necessidade de uma nova concepção de currículo, que promova maior integração e articulação entre as etapas do Ensino Fundamental e as demais etapas da educação básica, possibilitando uma inserção pedagógica mais adequada entre elas (SEEDF, 2022).

O Quadro 6 apresenta a organização do funcionamento da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

Quadro 6: Organização do funcionamento

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio
Dias letivos: 200 dias
Carga Horária semanal: 25 horas por semana
Carga horária diária: 5 horas/aulas por dia
Educação de Jovens e Adultos - EJA
Dias letivos: 200 dias
Carga Horária semanal: 25 horas/aulas por semana
Carga horária: 5 horas/aulas por noite

Fonte: Elaborado pelo autor

Em 2013, os anos iniciais do Ensino Fundamental já estavam organizados em ciclos de aprendizagem (1º e 2º ciclo). Em 2014, a escola adotou também a organização em ciclos para os Anos Finais do Ensino Fundamental (3º ciclo) e em semestres, com dois blocos de componentes curriculares, no regime anual do Ensino Médio, seguindo as orientações do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF. Em 2022, a escola passou a

implementar o Novo Ensino Médio para as turmas de 1^a série, conforme regulamentado pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A Educação de Jovens e Adultos continua a ser organizada em semestres.

Sobre o funcionamento da orientação educacional, conforme estabelecido no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Art. 127, o trabalho do Pedagogo-Orientador Educacional deve ser baseado na ação coletiva, contextualizada e integrada ao Projeto Político Pedagógico. O objetivo é promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, tornando-os autônomos, críticos, participativos, criativos e protagonistas, capazes de interagir no ambiente social e escolar e exercer a cidadania de forma responsável (SEEDF).

Desse modo, o planejamento da Orientação Educacional, consiste em manter contato e a parceria com os pais/responsáveis pelos estudantes; colaborar com a direção e professores na realização do processo educativo, visando ao desenvolvimento global e adequar para educando; garantir a acessibilidade e adaptação de recursos necessários, oportunizar os meios adequados para que as atitudes saudáveis nos estudantes de autorrespeito e com o próximo sejam despertadas; multiplicar as habilidades que favoreçam a autonomia de estudos, entre outras ações.

Como parte das ações propostas, colocamos ênfase no acolhimento aos estudantes surdos e também às suas famílias. O PPP preconiza o desenvolvimento do processo de acolhimento e apresentação do serviço e da profissional adaptado para o contexto da surdez realizado em sala de aula, tendo como eixo de ação a Comunidade Escolar (Equipe gestora, docentes, discentes, famílias e demais funcionários). Além disso, as palestras/rodas de conversa com orientações para as famílias sobre rotina escolar, importância de o estudante reconhecer o seu papel social dentro do contexto escolar, com eixo de ação junto à família.

O processo de acolhimento também prevê o acompanhamento da frequência escolar dos estudantes, com atendimento individualizado aos responsáveis por contato por via do WhatsApp e ligações. Atendimento individual conforme demanda levantada pelo grupo de professores, quando necessário, também faz parte do acolhimento aos estudantes. Ao aproximar a análise do PPP sobre o funcionamento da Orientação Educacional, observamos que as ações propostas visam ao acolhimento fundamentado na compreensão de que a surdez representa uma forma diferente de ser e de estar no mundo. Essa concepção vai ao encontro do que defende Ladd (2013), ao defender que as experiências visuais e linguísticas desse alunado se difere substancialmente das vividas por ouvintes.

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem desempenha um papel importante no funcionamento da EBT. A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) é um

serviço técnico-pedagógico de natureza multidisciplinar, formado por profissionais com formação em Psicologia, atuando no contexto educacional como Psicólogos Escolares, e em Pedagogia (SEEDF, 2022). A atuação ocorre em três níveis de intervenção no contexto educacional: institucional, oferecendo assessoria ao trabalho pedagógico e acompanhando o processo de ensino e aprendizagem.

Ao descrever a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, observamos que os aspectos estruturais e funcionais da instituição vão de encontro do que alerta Mello (2001, p.1) ao pontuar que “A prática escolar, em geral, tem sido desenvolvida com base na ideia de um aluno hipotético, tendendo a generalizações”. Ao contrário, a EBT visa ao atendimento do seu alunado considerando a diversidade surda e com foco em suas necessidades específicas. Desde sua fundação em 2013, a escola tem se destacado pela utilização da Libras como principal meio de comunicação e ensino, além do Português escrito.

A estrutura da escola é projetada para atender alunos de educação infantil até Ensino Médio e EJA, com uma abordagem inclusiva que acolhe alunos surdos, com surdez de leve a profunda, tanto com implante coclear quanto não implantados. Com base na observação de Basso, Strobel e Masutti (2009) sobre o desafio de desenvolver uma metodologia sustentada em bases culturais e linguísticas alinhadas a uma lógica visual, pode-se entender a importância de adotar uma abordagem educacional que leve em consideração essas especificidades.

A metodologia utilizada pela Escola Bilíngue de Taguatinga é visual e interdisciplinar, com adaptações curriculares específicas para surdos, exatamente para responder a essas demandas, o que vai ao encontro do que defendem Basso, Strobel e Masutti (2009). Essa abordagem permite que os alunos surdos não apenas se comuniquem de maneira eficiente, mas também adquiram conhecimentos de forma significativa, respeitando suas particularidades culturais e linguísticas.

Em relação à gestão da escola, ela é democrática e participativa, envolvendo alunos, professores e a comunidade escolar no planejamento e execução das atividades. Além disso, a escola oferece palestras e cursos para famílias, promovendo a comunicação eficaz entre pais e filhos e incentivando a inclusão social. A proposta de gestão democrática defendida pelo PPP da instituição, baseia-se em um trabalho coletivo em constante desenvolvimento. A participação coletiva na escola é concretizada por meio de reuniões do Conselho Escolar, encontros coletivos semanais e Conselhos de Classe, nos quais são discutidos temas como a aplicação dos recursos recebidos. Isso garante a participação de todos os segmentos da escola nos processos decisórios

e assegura a transparência nos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos (SEEDF, 2022).

A Escola Bilíngue de Taguatinga também se destaca pelo seu trabalho contextualizado e interdisciplinar, utilizando a pedagogia de projetos que visa a interação entre o ser humano e o mundo-natureza. A escola realiza eventos, participa de feiras e campeonatos, e busca constantemente a aquisição de recursos materiais e tecnológicos para melhorar a qualidade do ensino. Em função disso e de outros aspectos, a instituição é considerada como uma referência em ensino para surdos no Distrito Federal e tem se destacado pelo seu compromisso com a educação bilíngue de surdos.

Após descrever a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, bem como apontar ações e o processo de acolhimento nessa instituição, vamos apresentar as nossas análises sobre o Projeto Político Pedagógico da escola como documento legal interno para verificar se atende ao disposto na legislação vigente que estabelece o direito dos surdos à Escola Bilíngue.

6.2 Projeto Político Pedagógico: fundamento legal interno para efetivar uma educação bilíngue

O Projeto Político Pedagógico é um documento fundamental que estabelece o alicerce legal e institucional para a implementação de uma educação bilíngue de qualidade. Ele delinea diretrizes e estratégias pedagógicas que asseguram o ensino de Libras e da Língua Portuguesa escrita de forma integrada e complementar. O PPP reflete o compromisso da instituição em promover a inclusão e a equidade educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades auditivas, tenham acesso ao currículo completo, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular.

Em relação à análise de a EBT atender ao disposto na legislação vigente que estabelece o direito dos surdos à Escola Bilíngue, bem como a forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo e do bilinguismo se estabelecem na instituição pesquisada, constatamos que a educação bilíngue proposta pela EBT é respaldada pela legislação e recomendada pelo Ministério da Educação. Foi oficialmente reconhecida como uma modalidade de ensino na LDB por meio da Lei 14.191 de 2021, sendo considerada uma abordagem que considera as demandas linguísticas das pessoas surdas no ensino da Libras e do Português escrito, ambas essenciais para a inclusão educacional e social desses sujeitos.

Além disso, a educação bilíngue proposta pela EBT é garantida conforme a Estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; pelo artigo 28, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; e pelo artigo 24 do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e ratificou a oferta de educação bilíngue para surdos, conforme previsto na legislação. Adicionalmente, a oficialização da Libras, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, pavimentou o caminho para a educação bilíngue dos surdos e para a aceitação da "cultura surda" e da "identidade surda".

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, entre outras providências. Em seu artigo 17, determina que o Poder Público deve eliminar barreiras na comunicação e implementar mecanismos e alternativas técnicas que tornem os sistemas de comunicação e sinalização acessíveis para pessoas com deficiência sensorial e dificuldades de comunicação, garantindo-lhes acesso à informação, comunicação, trabalho, educação, transporte, cultura, esporte e lazer. Este grupo que necessita de plena acessibilidade educacional inclui surdos sinalizantes, implantados e oralizados, juntamente com ouvintes familiares de surdos que são falantes de língua de sinais desde a infância.

É nesse sentido que a Secretaria de Educação do Distrito Federal assumiu o desafio de propiciar um atendimento a todos os alunos. De acordo com o PPP da EBT, o Atendimento Educacional Especializado é oferecido para estudantes surdos e deficientes auditivos, implantados e não implantados, sinalizantes e oralizados. Em conformidade com o Decreto 5626/2005, a Escola Bilíngue é uma das modalidades de ensino que deve ser disponibilizada às pessoas surdas, como uma das opções disponíveis de escolha das famílias e/ou responsáveis por sua educação.

O artigo 22, do capítulo VI, do Decreto 5626/2005, destaca essa necessidade:

as instituições federais de ensino, responsáveis pela educação básica, devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de [...] II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Ainda conforme o decreto, denominam-se escolas ou classes de educação bilíngue aquelas onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita são utilizadas como línguas de instrução

ao longo de todo o processo educativo (Brasil, 2005). Diante dessas considerações legais, o PPP da Escola Pública Bilíngue (Libras e Português-Escrito) aponta a educação ofertada pela instituição como uma das ações da SEEDF desenvolvidas para a inclusão na educação brasileira. Nesse sentido, vale ressaltar que a instituição dispõe de infraestrutura adequada e conta com diferentes profissionais habilitados, fluentes na língua de sinais e competentes para atender a essa demanda.

Em conformidade com o PPP, a proposta curricular da EBT é respaldada pelo inciso V do Art. 2º da Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que estabelece que o desenvolvimento das políticas públicas educacionais deve ocorrer por meio de escolas públicas bilíngues de Libras e língua portuguesa escrita. Nessas escolas, todas as disciplinas curriculares devem ser ministradas em todos os níveis da educação básica, garantindo a preservação dos mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum, assim como a complementação e suplementação conforme necessário no currículo da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito.

No que tange à organização do trabalho pedagógico do componente curricular de Libras, o PPP afirma que essa proposta é respaldada pelo inciso V do artigo segundo da Lei nº. 5.016/2013, que possibilita à Escola Bilíngue

preservar os mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum no currículo da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito, permitidas a adequação, a complementação e a suplementação, conforme necessário, garantindo-se o componente curricular Libras, em todos os níveis da educação básica (DF, 22013)

Com isso, observamos que a Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito preserva os componentes curriculares estabelecidos pela Base Nacional Comum. A instituição está em consonância com o previsto pela legislação ao fazer adequações, complementações e suplementações necessárias ao currículo, garantindo a inclusão do componente curricular de Libras em todos os níveis da educação básica. Essa abordagem é essencial para promover a equidade educacional, proporcionando aos estudantes surdos acesso a uma educação de qualidade que valorize sua língua natural, a Libras. Além disso, permite que esses alunos se desenvolvam academicamente em um ambiente que reconhece e respeita suas necessidades específicas, contribuindo para sua inclusão social e acadêmica de maneira significativa.

A nossa análise do PPP identificou que a Escola Bilíngue de Taguatinga busca atender a Meta 4 do atual Plano Nacional de Educação que garante

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 alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues (Brasil, 2014).

A escola, alinhada a esta política, proporciona um ambiente educacional inclusivo e acessível, permitindo que os alunos surdos desenvolvam suas habilidades linguísticas e cognitivas de forma integrada e complementar. Ao seguir as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, a Escola Bilíngue de Taguatinga reafirma o compromisso com a inclusão e a qualidade da educação, favorecendo que todos os alunos tenham acesso a um currículo adaptado às suas necessidades específicas e contribuindo para a formação de cidadãos plenos e participativos.

Recentemente, a inclusão da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, modificou a LDB no artigo 3º, estipulando que a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva sinalizantes deve ser respeitada. Além disso, o Art. 60-A introduz o conceito de educação bilíngue de surdos, caracterizada como a modalidade de ensino que promove a especificidade linguística e cultural dos estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos que escolhem utilizar a Libras.

De acordo com esse dispositivo legal, esse ensino é oferecido por meio de recursos e serviços educacionais especializados, disponíveis tanto em escolas bilíngues de surdos quanto em classes bilíngues de surdos dentro de escolas regulares inclusivas, utilizando Libras como primeira língua e língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa prática já é consolidada na EBT.

A implementação da Lei nº 14.191/2021 reforça e legitima essa abordagem, assegurando que os alunos surdos recebam uma educação que respeite e valorize sua identidade linguística e cultural. Além disso, a inclusão da Língua Portuguesa escrita como L2 no currículo garante que os estudantes desenvolvam competências bilíngues, permitindo uma aprendizagem significativa tanto em Libras quanto em Português.

Esse suporte legal proporciona uma base sólida para que a Escola Bilíngue de Surdos de Taguatinga continue promovendo a especificidade linguística e cultural de seus alunos, oferecendo um ambiente educacional inclusivo e adaptado às suas necessidades, o que é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Dessa forma, a EBT atende plenamente ao disposto na Lei nº 14.19/2021 ao seguir a legislação que estabelece a

oferta de ensino bilíngue para surdos, com a Libras como L1 e a Língua Portuguesa escrita como L2.

A escola se compromete a respeitar a diversidade humana, linguística, cultural e identitária de seus alunos surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes, proporcionando um ambiente de ensino que promova a inclusão e atenda às suas necessidades linguísticas. Diante disso, a Escola Bilíngue de Taguatinga demonstra seu compromisso com a educação de qualidade e a inclusão social, garantindo que seus alunos tenham acesso a uma formação completa e integral, conforme preconizado pela Lei nº 14.191/2021.

Conforme mencionado, ao estabelecer a participação ativa de ambas as línguas, a EBT não só promove a equidade no acesso à educação, mas também possibilita que os alunos surdos desenvolvam suas competências bilíngues de forma integrada e harmoniosa. Isso contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, fortalecendo a autoestima e a identidade das pessoas surdas e respeitando a diversidade linguística e cultural presente em nossa sociedade.

Em termos gerais, a análise do PPP identificou que a Escola Bilíngue de Taguatinga não apenas atende às normativas legais vigentes, mas também reafirma o direito dos estudantes surdos a uma educação integral e inclusiva, desde a educação infantil até o Ensino Médio. A instituição se alinha ao disposto na legislação vigente que estabelece o direito dos surdos à educação bilíngue, buscando promover um ambiente educacional inclusivo e adequados às necessidades individuais desses estudantes, promovendo a valorização e o prestígio da Libras como língua de instrução e comunicação, além de garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Após apresentar a nossa análise do PPP em relação às leis que regulamentam o ensino bilíngue na Escola Bilíngue de Taguatinga, apresentamos nossa discussão sobre as diretrizes específicas do ensino de línguas na EBT. Essas diretrizes são fundamentais para compreender como a escola implementa a educação bilíngue, promovendo o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos surdos.

6.3 Diretrizes do ensino de línguas na EBT

O ensino de línguas na Escola Bilíngue de Taguatinga é estruturado de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, que estabelece diretrizes claras para a educação bilíngue. A EBT adota a Libras como a primeira língua de instrução e comunicação, garantindo que os alunos surdos desenvolvam uma base sólida em sua língua natural. A língua de sinais é

utilizada não apenas nas aulas específicas de Libras, mas também em todas as disciplinas, como língua de instrução.

Além disso, a Língua Portuguesa escrita é ensinada como segunda língua, com métodos pedagógicos adequados para atender às necessidades linguísticas dos surdos. O ensino da Língua Portuguesa é focado no desenvolvimento da leitura e da escrita, proporcionando aos estudantes as habilidades necessárias para a comunicação escrita e para o desempenho acadêmico em todas as áreas do conhecimento.

O PPP também prevê a utilização de recursos educacionais especializados e a formação continuada dos professores para subsidiar a qualidade do ensino bilíngue. Retomamos Quadros (2008) para salientar que a educação de surdos na perspectiva bilíngue vai além de questões puramente linguísticas, uma vez que demanda condições de acesso e permanência na escola. Nesse ponto, a formação continuada dos professores e a utilização de recursos educacionais que consideram a diversidade surda podem contribuir de maneira significativa na aprendizagem dos surdos e para a sua permanência na escola.

Em função disso, a EBT se compromete a oferecer um ambiente educativo inclusivo e adequado às necessidades individuais dos alunos surdos, levando em conta a heterogeneidade da surdez, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural. O PPP da instituição destaca que o ensino de Libras compreende os variados níveis de proficiência em Libras (básico, intermediário e avançado), proporcionando a fluência e a desenvoltura aos alunos que ainda não possuem o conhecimento da língua (SEEDF, 2022).

Essa concepção reconhece a heterogeneidade da surdez ao atender às diferenças linguísticas de cada estudante surdo. Ao refletir sobre essa diversidade, nos baseamos nos estudos de Fernandes (2003), que defendem que a educação bilíngue deve procurar maneiras de unir diferentes grupos socioculturais, superando práticas históricas de exclusão e marginalização. A criação de um currículo e programas de ensino de Libras deve levar em conta os diferentes níveis de proficiência dos estudantes surdos, dado que cada um possui um grau variado de competência linguística. Adicionalmente, é necessário considerar que os alunos se encontram em contextos comunicativos, culturais e sociais distintos.

Em vista disso, o ensino de Libras na Escola Bilíngue de Taguatinga é sensível a essa diversidade e heterogeneidade surda ao reconhecer a necessidade de desenvolver práticas de ensino que levem em conta as necessidades identificadas. Aproximando-se mais dos apontamentos do PPP como documento norteador das ações desenvolvidas no ensino de línguas da EBT, as propostas vão ao encontro dos estudos de Benedict e Legg (s/d), quando esclarecem que a identificação com a comunidade surda não é determinada exclusivamente pelo grau de

audição ou pela fluência na língua de sinais. Surdos relatam sentir uma conexão especial ao encontrar outra pessoa surda.

Alinhada a essa perspectiva, a EBT valoriza a importância de criar um ambiente educativo inclusivo e culturalmente enriquecedor, onde os alunos possam desenvolver um senso de pertencimento e identidade através de interações significativas com seus pares, promovendo assim uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva. Nesse enfoque, retomamos Cavalcante e Stumpf (2023) quando elucidam que o encontro de pares surdos que são usuários da Libras com aqueles que estão em fase de aquisição, contribui para a percepção de que a língua de sinais é um símbolo de pertencimento e conforto.

Consequentemente, a instituição favorece um ambiente bilíngue para permitir a interação entre alunos com diferentes níveis de proficiência em Libras, para que eles aprendam e se desenvolvam juntos, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento. Dessa forma, a EBT se compromete a criar um espaço onde a diversidade linguística e cultural seja respeitada e valorizada, proporcionando aos estudantes surdos uma educação que reconheça e celebre sua identidade única.

Em relação ao componente de Libras na organização curricular da Escola Bilíngue, o documento norteador das ações indica que capacita o aluno surdo a receber instrução em sua primeira língua, assegurando seu desenvolvimento integral e a formação de sua cidadania. As atividades dessa disciplina são conduzidas de maneira a promover o aprendizado eficiente e inclusivo, garantindo que os estudantes adquiram competências linguísticas e culturais essenciais para sua formação.

Ao retomar Quadros (2009), constatamos que de acordo com estimativas, 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e muitas vezes só terão contato com a língua de sinais ao iniciarem a escolarização. Por essa razão, o PPP da Escola Bilíngue de Taguatinga prevê que é essencial que o ensino de Libras comece na Educação Infantil (incluindo o Programa de Educação Linguística Precoce) e continue em todas as etapas da Educação Básica.

Retomamos os estudos de Godoi et. al. (2019) para sublinhar a importância de metodologias interdisciplinares e da inclusão da Libras como primeira língua nos currículos escolares de estudantes surdos. Esse enfoque visa promover tanto a identidade cultural quanto o desenvolvimento linguístico dos alunos. A nossa análise é reforçada pelos estudos de Pereira (s/d) ao afirmar que a Libras deve ser disponibilizada às crianças surdas desde cedo, favorecendo a aquisição da língua de sinais como primeira língua e acelerando o desenvolvimento linguístico. Isso é possível por meio da interação com professores surdos fluentes em Libras e bilíngues.

O fato de a EBT contar com professores surdos em seu quadro docente, promove a construção da identidade surda dos estudantes surdos, o que vai ao encontro do que argumentam Bergmann (1994), Lacerda e Caporali (2001) e Perlin (1998). Os pesquisadores são uníssonos na defesa de que a comunicação de maneira fluente com as crianças surdas, servindo como um modelo linguístico para elas, impactará significativamente no seu entendimento e pertencimento à cultura surda.

Em relação à Educação Linguística Precoce, o PPP da instituição destaca que a proposta curricular está sendo desenvolvida de forma colaborativa. Embora a SEEDF já tenha o Programa de Educação Precoce, a introdução da Educação Linguística Precoce é uma iniciativa inovadora, sendo 2022 o primeiro ano em que foi oferecida na EBT. As vagas na Educação Linguística Precoce são oferecidas mediante reunião com a família para explicar os procedimentos adotados pela instituição e as línguas e modalidades de língua utilizadas na instrução de todos os alunos. Também é realizada uma avaliação e triagem realizadas pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

O próximo passo é uma orientação do supervisor pedagógico da escola, informando que a língua de instrução da escola será a Libras, sem acompanhamento de intérprete de Língua Portuguesa. Em seguida, deve ocorrer a assinatura do termo de ciência e consentimento pelo pai ou responsável legal, aceitando a escolha da escola cuja língua de instrução é a Língua de Sinais. O atendimento é realizado por professor surdo ou bilíngue, preferencialmente um professor bilíngue surdo cuja primeira língua é a Libras.

De acordo com o PPP, um professor atende até 9 alunos por turma, com foco em crianças de 0 a 3 anos de idade surdas ou com deficiência auditiva, conforme a estratégia de matrícula de 2022. A Escola Bilíngue planeja expandir seu público-alvo para incluir crianças ouvintes que são filhos de pais surdos, irmãos de surdos, e aquelas cujos pais optem pela instrução em Libras, desde que o percentual de crianças ouvintes não ultrapasse 60% do total de crianças surdas, e priorizando vagas para as crianças surdas, que precisam adquirir Libras para sua comunicação (SEEDF, 2022).

A seguir, a Imagem 3 apresenta a organização da Educação Linguística Precoce na instituição.

Imagen 3: Educação Linguística Precoce

Etapas da Educação Básica	Idade/ano	Atendimento/turma	Classes Bilínguese Classes Bilíngues Diferenciadas	Nº de estudantes
Educação linguística precoce	Crianças de 0 a 1 ano e 6 meses.	Atendimento de 50 min e ou 1 hora por diário.	(a partir das 10º crianças, poderá ser aberta a segunda turma) 1 professor surdo e ou bilíngue de atividades/SDA 1 monitor	
	Crianças de 2 e 3 anos	Atendimento de 3 h diárias.	a partir das 6º crianças, poderá ser aberta a segunda turma) 1 professor surdo ou bilíngue de atividades/SDA e 1 monitor	

Fonte: PPP da EBT (2022, p. 69)

Atualmente, o atendimento ocorre em grupo, com duração de 3 horas por dia, três vezes por semana (segundas, terças e quintas-feiras). Durante o lanche e intervalos, os alunos devem estar acompanhados por um monitor. Com isso, observamos a importância da educação linguística precoce, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento integral da criança surda. Nos primeiros anos de vida, o cérebro está em um estágio de alta plasticidade, o que facilita a aquisição de novas línguas. Introduzir a Libras desde cedo proporciona uma base sólida para a comunicação, permitindo que a criança desenvolva habilidades linguísticas, cognitivas e sociais de maneira plena.

Além disso, a educação linguística precoce ajuda na construção da identidade cultural e linguística da criança, promovendo um senso de pertencimento e autoconfiança. Por isso, desde a tenra idade, compreendemos a importância de a criança surda conviver com um adulto surdo sinalizante para favorecer a aprendizagem linguística e enriquecer o conhecimento simbólico e de mundo. Nesse enfoque, retomamos os estudos de Perlin (1998) e Cromack (2004) para colocar destaque que a construção da identidade surda é um processo contínuo e dinâmico. Desse modo, é fundamental que esse processo tenha início desde os primeiros anos de vida da criança surda.

Ao aprender Libras desde cedo, a criança surda tem melhores condições de se integrar ao ambiente escolar, participar ativamente das atividades educacionais e sociais e exercer sua cidadania de maneira plena. Portanto, a educação linguística precoce é um investimento essencial para o futuro das crianças surdas, garantindo-lhes igualdade de oportunidades e uma formação mais completa.

Na 1^a série do Ensino Fundamental, o aluno deve progredir do nível básico de uso da língua e ser capaz de narrar eventos e transmitir pequenas mensagens. Nessa etapa, o professor monitora e observa a transição da linguagem rudimentar utilizada no ambiente familiar, baseada em gestos, mímicas e sinais domésticos, para a língua de sinais formal da comunidade surda brasileira – Libras.

A partir da 2^a série, espera-se que o aluno não se comunique mais apenas com sinais isolados, mas utilize a língua de maneira completa e funcional, transmitindo mensagens completas em contextos sociais. O desenvolvimento da aprendizagem em Libras na Escola Bilíngue de Taguatinga é cuidadosamente estruturado para atender às diversas necessidades dos alunos surdos em diferentes etapas educacionais.

Desde a Educação Infantil, o ensino de Libras é introduzido para assegurar que as crianças desenvolvam uma base linguística sólida. No Ensino Fundamental, o foco é consolidar a competência linguística, permitindo que os alunos avancem do nível básico para uma comunicação mais elaborada. Durante a 1^a série, os alunos são acompanhados na transição de uma linguagem rudimentar para a língua de sinais formal, enquanto na 2^a série, espera-se que eles utilizem Libras de maneira completa e funcional em contextos sociais.

Essa abordagem promove não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a inclusão e o fortalecimento da identidade surda, conforme sustentado pelos estudos de Fernandes (2003), que destacam a importância de uma educação bilíngue para superar práticas de exclusão. Além disso, a criação de um ambiente educativo inclusivo e culturalmente enriquecedor, como preconizado por Cavalcante e Stumpf (2023), fortalece o senso de pertencimento e identidade dos alunos surdos, proporcionando uma aprendizagem significativa e integrada.

De acordo com o PPP, as atividades da disciplina de Libras são desenvolvidas da seguinte maneira:

- . Para as classes bilíngues no Ensino Médio: o Bloco 1 da semestralidade oferece 1 h/aula de Libras no horário destinado à Prática Diversificada – PD; enquanto o Bloco 2 da semestralidade oferece 2 h/aulas de Libras;
- . Para as classes bilíngues nos anos finais do Ensino Fundamental: o componente de Libras é oferecido em 2h/aulas, sendo 1 h/aula, substitutivo à carga horária de Ensino Religioso e 1 h/aula na Parte Diversificada – PD;
- . Para as classes bilíngues nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 1h/aula no matutino e 3h/aula distribuídas nas atividades do contraturno na Educação Integral;
- . Para as classes bilíngues da EJA: 1º segmento: 5h/aulas, 2º e 3º segmento: 1h/aula, substitutivo à carga horária de Ensino Religioso (SEEDF, 2022).

A organização das aulas de Libras em diferentes níveis educacionais na Escola Bilíngue de Taguatinga é fundamental para garantir que os alunos surdos tenham uma aprendizagem significativa alinhada aos saberes concernentes em cada etapa da educação básica. No Ensino Médio, a oferta de 1 hora/aula de Libras no Bloco 1 da semestralidade durante a Prática Diversificada, e de 2 horas/aula no Bloco 2, assegura uma continuidade no desenvolvimento das habilidades de comunicação e compreensão em Libras. Essa estrutura permite que os alunos aprofundem seu conhecimento linguístico ao longo do tempo.

É importante mencionar que a competência linguística deve considerar a espacialidade; a capacidade dos surdos de estabelecer conexões por meio de relações visuais; as distinções entre as modalidades linguísticas no ambiente educacional e as variações nos papéis sociais e acadêmicos atribuídos a cada um dos sujeitos. Nesse ponto, retomamos Quadros (2006) para enfatizar que as práticas de letramento visual no currículo necessitam se basear na multiculturalidade visual da pessoa surda.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o componente de Libras é integrado com 2 horas/aulas semanais, divididas entre a substituição do Ensino Religioso e a Parte Diversificada. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a EBT dedica 1 hora/aula no período matutino e mais 3 horas/aula distribuídas nas atividades do contraturno na Educação Integral. Esse modelo proporciona um tempo significativo de exposição à Libras, facilitando a assimilação da língua em diferentes contextos e momentos do dia escolar.

É de realçar que no Ensino Fundamental, levando em conta o número expressivo de crianças surdas que chegam à escola sem uma língua estabelecida, a ênfase na consolidação da competência linguística deve ser mantida e aprimorada juntamente com os objetivos de domínio da consciência metalinguística da Libras. Esse desenvolvimento proporcionará aos alunos as habilidades linguísticas necessárias para entender como as formas expressas e percebidas na Libras criam significados e como esses significados podem ser traduzidos para a Língua Portuguesa. Isso permitirá a implementação efetiva de uma abordagem bilíngue-bicultural.

Com Basso, Strobel e Masutti (2009), retomamos sobre a necessidade de a complexidade gramatical da Libras ser considerada no processo de ensino, visto que demanda a elaboração de atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. Para as classes bilíngues da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola destina 5 horas/aulas para o 1º segmento e 1 hora/aula para os 2º e 3º segmentos, substituindo a carga horária de Ensino Religioso. Essa abordagem reconhece a importância da educação contínua e adaptada para adultos surdos, valorizando sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Essa distribuição cuidadosa das horas de ensino de Libras em todos os níveis educacionais reforça o compromisso da EBT com a formação integral e inclusiva dos alunos surdos, promovendo a aquisição de competências linguísticas e culturais essenciais para sua cidadania e participação ativa na sociedade. Para tanto, o PPP aponta que o ensino de Libras como primeira língua envolve três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos (SEEDF, 2022).

Com base nessa premissa, tem como objetivo desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, análise sobre o funcionamento e os usos da língua de sinais, estudo da gramática, apreciação da literatura criada pela comunidade surda, criação de sinalários (glossários), e exploração da origem e evolução da língua de sinais. Ao analisar a proposta de ensino de Libras da EBT ao encontro da fundamentação teórica deste trabalho, encontramos respaldo em Goldfeld (2002), Quadros (1997), Skliar (1999), Slomski (2012), e outros pesquisadores na defesa de que o ensino da Libras como língua materna para surdos é fundamental para proporcionar uma base sólida para a comunicação, a construção da identidade e o desenvolvimento cognitivo.

Ao abordar esses elementos, a escola desenvolve a aprendizagem da segunda língua após ter consolidado a primeira, e valoriza a identidade cultural e linguística dos surdos. Essa concepção de ensino de línguas promove a aprendizagem, a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos, além de permitir que os alunos surdos se sintam parte integrante da sociedade para desenvolver a sua cidadania de forma plena, autônoma, crítica e consciente. Outro ponto que enfatizamos, é que a EBT oferece o ensino de Libras como segunda língua para pais, responsáveis, familiares e demais interessados da comunidade escolar.

Com Goldfeld (2002) relembramos que mais de 90% dos surdos são oriundos de famílias ouvintes que não têm conhecimento sobre a Libras, sobre o que é a surdez e como ela impacta na educação e no desenvolvimento dos filhos. Nesse sentido, a oferta de um curso de Libras voltado às famílias e à comunidade escolar, de modo geral, é de suma importância por várias razões. Primeiro, isso fortalece a comunicação dentro da família. A barreira linguística muitas vezes impede que pais e filhos surdos se comuniquem de maneira produtiva, o que pode levar a sentimentos de isolamento e frustração. Aprender Libras permite que os pais compreendam e se comuniquem melhor com seus filhos, criando um ambiente familiar mais harmonioso, acolhedor, afetuoso e inclusivo.

Segundo, a participação dos pais na aprendizagem de Libras demonstra um forte apoio emocional e social ao desenvolvimento das crianças surdas. Isso ajuda a construir a autoestima das crianças, pois elas se sentem mais valorizadas e aceitas em seu próprio núcleo familiar.

Saber que seus pais estão investindo tempo e esforço para aprender a mesma língua fortalece o vínculo afetivo e promove um desenvolvimento emocional saudável. Terceiro, ao aprender Libras, as famílias se tornam mais envolvidas no processo educacional dos seus filhos, o que pode promover a colaboração com os professores e profissionais da escola, permitindo uma abordagem educativa mais integrada e proveitosa. As famílias bem-informadas e capazes de se comunicar em Libras podem participar de reuniões escolares, entender as necessidades específicas de seus filhos e colaborar de maneira mais efetiva para o seu sucesso acadêmico e social.

Além disso, promover a aprendizagem de Libras entre os familiares ajuda a sensibilizar a comunidade sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças linguísticas e culturais. Essa conscientização pode se espalhar além do núcleo familiar, contribuindo para a criação de uma sociedade mais inclusiva e empática. Por fim, a oferta de um curso de Libras fortalece a identidade cultural dos alunos surdos, permitindo que eles vejam sua língua sendo valorizada não apenas na escola, mas também em casa.

Já no que se refere ao ensino de Português escrito para surdos, a EBT se apoia na metodologia de ensino de segunda língua. A oficialização do ensino de Português escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (PSLS) trouxe a necessidade de organizar um currículo específico tanto para o PSLS quanto para a Língua de Sinais Brasileira. Em 2021, o Ministério da Educação lançou a Proposta de Referencial Curricular para o Ensino de Português escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, um documento orientador para estados, municípios e o Distrito Federal. Esse referencial curricular é destinado aos estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos, abrangendo a educação básica e o ensino superior.

A metodologia de ensino de Português escrito adotada pela EBT vai ao encontro da Proposta de Referencial Curricular para o Ensino de Português escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (Brasil, 2021). A proposta curricular reforça as identidades linguísticas dos surdos ao proporcionar novos aprendizados aos estudantes, começando pela aquisição da Libras como primeira língua e pelo aprendizado do Português escrito como segunda língua. Um dos objetivos deste referencial curricular é desenvolver práticas educativas que permitam aos estudantes surdos navegar livremente entre diferentes culturas e línguas, promovendo uma inclusão escolar genuína.

A análise do PPP e a coleta de dados evidenciaram que a proposta de ensino de línguas na EBT considera a Libras e o Português escrito como língua de instrução. Em função disso, o ensino de Português escrito não ocorre de maneira isolada, uma vez que as duas línguas coexistem em condição de igualdade. Como exemplo, o trabalho é desenvolvido

“preferencialmente, em grupo, para que o aluno possa ter o desenvolvimento de sua identidade surda garantida por meio do convívio com seus pares e de professores fluentes em Libras” (SEEDF, 2022, p. 67). São desenvolvidas algumas atividades no ensino de línguas tais como

Contação de histórias em LIBRAS; Teatro envolvendo L1 e L2; Histórias em português (textos, gravuras, leitura e escrita de imagens); Compreensão e interpretação de textos; Atividades escritas que desenvolvam os parâmetros morfológicos, sintáticos e semânticos da L2; Jogos e brincadeiras; Ampliação do vocabulário em LIBRAS e Língua Portuguesa (SEEDF, 2022, p. 67).

Diante disso, observamos que a Libras desempenha um papel fundamental ao mediar a aprendizagem do Português escrito para estudantes surdos, servindo como a base linguística a partir da qual a segunda língua é aprendida. Como a língua materna dos surdos, a Libras oferece um conjunto de recursos linguísticos que facilita a compreensão e aquisição do Português escrito. Este processo de mediação é indispensável, uma vez que permite que os estudantes se apropriem do Português escrito de maneira significativa e contextualizada, utilizando o conhecimento prévio adquirido em Libras.

Com Quadros (1997) reforçamos o papel primordial da Libras ao estimular experiências linguísticas positivas e visíveis para a criança surda, ativando o dispositivo de aquisição de linguagem comum a todos os seres humanos. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais eficiente e natural, respeitando as particularidades linguísticas e culturais dos surdos, já que ocorreu a consolidação da aprendizagem mediada por sua primeira língua. Nesse ponto, retomamos Godoi et. al. (2019) para destacar a importância da abordagem bilíngue no ensino de línguas para surdos, envolvendo tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa.

Importante ressaltar que a análise em como se dá o ensino de línguas na EBT se pauta em como esse processo é contemplado no PPP, uma vez que a quantidade de visitas efetuadas na escola não daria conta de uma análise aprofundada em relação às metodologias de ensino de L1 e L2. Nesse sentido, volvemos o nosso olhar para o documento norteador das ações desenvolvidas na instituição para analisar como ocorre o ensino de Libras e do Português escrito.

Como parte do ensino e da aprendizagem, o PPP também menciona sobre a avaliação nesse processo. A EBT realiza uma avaliação diagnóstica no início de cada ano letivo com o objetivo de compreender as especificidades das turmas e dos estudantes, suas necessidades e dificuldades de aprendizagem. Geralmente, essa avaliação abrange os componentes de português, matemática e Libras. Concordamos com Leite (2024) ao apontar a relevância da

avaliação diagnóstica que aspira ser formativa oferecendo condições de compreensão do estágio de aprendizagem do aluno surdo antes de iniciar uma nova etapa.

O PPP apresenta as seguintes informações sobre a avaliação da aprendizagem diagnóstica no português e na Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º segmento

No componente de português, tem o objetivo de identificar o conhecimento de vocabulário, a leitura, interpretação de texto bem como a produção de texto. No diagnóstico de Libras, o objetivo é identificar o nível linguístico. Vocabulário solto, capacidade de interpretação de pequenas frases, textos de nível básico na Língua de Sinais e o uso na comunicação de frases e textos. É realizada a partir de conversação sinalizada individualmente com cada aluno (SEEDF, 2002, p. 30).

A abordagem descrita reflete uma prática abrangente e detalhada para avaliar tanto o componente de português quanto o de Libras. No componente de português, a identificação do conhecimento de vocabulário, leitura, interpretação de texto e produção textual é fundamental para compreender o nível de proficiência dos alunos e, assim, ajustar as estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas. Isso permite um acompanhamento mais individualizado e produtivo para favorecer o desenvolvimento linguístico com base nas necessidades identificadas.

No diagnóstico de Libras, a avaliação do nível linguístico dos alunos é igualmente relevante. Ao identificar o vocabulário solto, a capacidade de interpretar pequenas frases e textos básicos na Língua de Sinais, bem como o uso na comunicação de frases e textos, a escola pode oferecer suporte direcionado à necessidade de cada estudante. Realizar essa avaliação através de conversação sinalizada individualmente proporciona um entendimento mais preciso das habilidades e demandas dos alunos, permitindo que os educadores realizem adequações metodológicas de ensino de acordo com o progresso e os desafios específicos de cada criança.

Já na avaliação diagnóstica dos anos finais Ensino Médio, 2º e 3º segmentos, em relação à Libras, o objetivo é verificar o “aprofundamento do conhecimento da língua através de conversação sinalizada direta com cada aluno” (SEEDF, 2002, p. 30). Por outro lado, no componente do Português escrito, o objetivo consiste em identificar o domínio do vocabulário, a habilidade de leitura, interpretação de textos e a produção textual são essenciais para a compreensão dos conteúdos de história, geografia, artes, sociologia, filosofia, inglês e português.

O PPP também apresenta o resultado de avaliações realizadas anteriormente no que se refere à avaliação diagnóstica nos componentes de Libras e de Português. O Quadro 7 apresenta

os resultados dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, indicando que os estudantes possuem conhecimentos em níveis diferentes.

Quadro 7: Níveis na aquisição de línguas

Níveis identificados na aquisição do Português escrito
Nível 1 – incipientes na língua, total apoio/dependência da LS, não entendem a estrutura básica da LP, pouco ou nada produzem em termos de escrita mais elaborada.
Nível 2 – maior vivência da língua, alguma habilidade linguística, certa dificuldade em se posicionar através da escrita e de ler e entender nas entrelinhas
Nível 3 – consegue ler e explicar não só na LS mas também através da escrita aquilo que leu, não só estrutura o pensamento através da LS mas se posiciona através do Português escrito, transita pelas duas línguas e identifica as diferenças entre elas, lê nas entrelinhas, argumenta, questiona e discorda através da língua escrita.
Níveis identificados na aquisição da Libras
Nível 1 - Os alunos apresentam déficit linguístico, não adquiriram a Língua de Sinais ou adquiriram com falhas e não decodificam o significado dos sinais e das palavras, tendo falhas na aquisição e na aprendizagem da mesma, sendo assim necessário trabalhar a Língua materna e os seus significados trazendo contextualização para os mesmos
Nível 2 - O aluno já demonstra alguma aquisição da Libras, porém o aluno não interpreta grandes contextos, não entende vocabulários formais, apresenta pouco domínio de vocabulário, precisa aprofundar e entender contextos e sinais.
Nível 3 - O aluno já demonstra aquisição da Libras, porém o aluno não entende metáforas, não entende contextos profundos, apresenta vocabulário mediano. O aluno precisa aumentar o vocabulário e entendimentos de temas complexos.
Nível 4 – O aluno já apresenta aquisição da Libras, vocabulário é rebuscado, já comprehende alguns contextos complexos e tenta aprofundar ainda mais esses vocabulários.

Fonte: SEEDF, 2002, p. 31

A diversidade surda em relação ao conhecimento de Libras e de Língua Portuguesa é uma realidade que exige uma abordagem educacional adequada às necessidades linguísticas de cada estudante. Os alunos surdos chegam à escola com diferentes níveis de proficiência em Libras e para atender a essa diversidade linguística e os variados estágios de aprendizagem, é essencial adotar metodologias de ensino que considerem a diversidade surda.

Essa perspectiva demanda a utilização de abordagens específicas para a L1 (Libras), que fortaleçam a base comunicativa e o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Ainda, é necessário desenvolver metodologias de ensino de L2 que levem em conta o conhecimento da L1, para sedimentar a aquisição de habilidades de leitura e escrita de forma significativa e contextualizada.

Sobre esse assunto, retomamos Quadros (2006) para reforçar a necessidade de os alunos surdos se tornarem leitores na língua de sinais para que possam desenvolver habilidades de

leitura na língua portuguesa. Não é demais enfatizar a importância de considerar o processamento cognitivo especializado dos surdos, que é baseado na espacialidade, o potencial das relações visuais que os surdos estabelecem, a transferência possível da língua de sinais para o português, as diferenças nas modalidades linguísticas no contexto educacional, e os distintos papéis sociais e acadêmicos que cada linguagem desempenha.

Após apresentar nossas discussões sobre como se dá o ensino de línguas na EBT de acordo com o PPP da instituição, apresentamos nossa análise em relação aos dados coletados junto aos participantes desta pesquisa.

6.4 A EBT sob diferentes olhares

A coleta de dados na Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga abrangeu diferentes perspectivas e vivências, envolvendo alunos, professores, coordenação pedagógica e direção. Para compreender melhor o funcionamento da escola e a participação desses sujeitos no cenário investigado, entrevistamos os participantes de pesquisa a fim de realizarmos as análises para o presente estudo. Inicialmente, apresentamos as nossas análises da coleta de dados realizada junto aos alunos surdos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

6.4.1 Os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Participaram deste estudo sete estudantes, sendo quatro do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio. A entrevista foi realizada em língua de sinais, uma vez que todos são fluentes em Libras, mesmo um dos alunos sendo ouvinte. O contexto bilíngue em que a entrevista foi realizada abrange a multiculturalidade de duas línguas de modalidades diferentes, nas quais os alunos estão inseridos.

Nesse sentido, os estudos de Salles *et al.* (2004, p. 40), contribuem para refletir que

caracterizar a Cultura Surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a Comunidade Surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano (Sales, *et al.*, 2004, p. 40).

Esse pensamento sobre a interação entre as duas culturas ganha significado na EBT em que surdos e ouvintes convivem e partilham o mesmo espaço e as mesmas línguas, tendo a oportunidade de aprender uns com os outros. As entrevistas realizadas sob essa perspectiva

buscaram captar essas dinâmicas e compreender como essa interação cultural se reflete no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Para proteger a identidade dos participantes de pesquisa utilizamos nomes fictícios. No caso do Ensino Fundamental, Dedé, Lua, Chica e Tatá. Chica é da 6^a série, Tatá cursa a 7^a série, Dedé e Lua são da 8^a série. Chica, Dedé e Lua foram os primeiros a participarem da entrevista. Eles informaram que estudam na EBT desde os 6 ou 7 anos de idade e que foram alfabetizados nessa época. Dedé expressou que a sua família sabe um pouco de Libras e que é o único surdo da família.

Ele participa da Confederação Desportiva de Surdos (CBDS) de Brasília e relatou que considera o Português difícil de aprender, mas que utiliza o celular para aprender novas palavras. Admitiu faltar às aulas e reconheceu ter reprovado por falta. A análise desse relato nos leva à compreensão de que o possível motivo da frequência irregular de Dedé às aulas pode estar relacionado à dificuldade em aprender o Português, o que destaca a necessidade de estratégias pedagógicas específicas e metodologias de ensino de L2.

Para contribuir com a sua permanência na escola, é essencial que as abordagens educacionais sejam voltadas para o conhecimento que ele já tem consolidado em Libras, facilitando a aprendizagem do Português escrito. Retomamos Quadros (2006) e Skliar (1999) para enfatizar a importância do acesso e permanência dos estudantes surdos na escola, apontando que uma educação bilíngue eficaz pode melhorar significativamente a experiência escolar e acadêmica desses alunos. Ao adotar essas estratégias, a escola pode promover um ambiente mais inclusivo e que respeite as particularidades linguísticas dos alunos surdos, contribuindo para seu desenvolvimento integral e sucesso educacional.

Lua informou que em sua família, somente a mãe tem mais conhecimento da Libras, e que também é a única surda de sua família. Assim como Dedé, Lua tem dificuldades em aprender a Língua Portuguesa e que não faz uso de nenhum meio para facilitar essa aprendizagem, nem mesmo o celular. Ao contrário de Dedé, Lua raramente falta às aulas. No caso de Lua, compreendemos que a tecnologia visual poderia apresentar contribuições para a aprendizagem da Língua Portuguesa ao significar a sua aprendizagem por meio de um letramento visual. Pereira e Vieira (2009) destacam a importância da promoção de uma aprendizagem da língua escrita para surdos com base em suas demandas linguísticas.

A próxima entrevistada, Chica, mencionou que a sua mãe sabe se comunicar em Libras e que tem um tio de seu vizinho que é surdo e fluente em Libras, que ela considera como um familiar. Afirmou também ser a única surda da família. Assim como os outros entrevistados, Chica admitiu ter dificuldades em aprender o Português. Contudo, comentou que quando a

professora mostra as imagens, ela e seus colegas ampliam a compreensão sobre o que foi explicado. De vez em quando, Chica falta às aulas por morar longe da EBT e depender do ônibus para ir à escola. Ela conta que sonha em estudar moda futuramente.

O relato de Chica aponta para a importância de um ensino contextualizado com a utilização de imagens o que nos sugere que a utilização de recursos visuais e imagéticos podem tornar o aprendizado mais envolvente. Especialmente para estudantes surdos, a incorporação de elementos visuais pode facilitar a compreensão, além de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador. A promoção do ensino da Língua Portuguesa de maneira acessível e significativa para os surdos, promove a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira efetiva e contextualizada.

Em relação à trajetória escolar, os três estudantes informaram que antes de estudar na EBT frequentavam escolas inclusivas. Mas como eles se sentiam pressionados a oralizar, a família fez a opção de transferência para a atual escola. O fato de poder sinalizar livremente na EBT influencia na preferência por estudar nessa instituição. Nesse enfoque, retomamos Santana (2007) para pontuar que a luta pelos direitos dos surdos à utilização da língua de sinais é uma questão que transcende o âmbito educacional e abrange dimensões políticas, sociais e culturais.

A garantia do direito à comunicação em língua de sinais não é apenas uma demanda por acessibilidade, mas também uma reivindicação por reconhecimento e respeito à identidade cultural da comunidade surda. A inclusão da língua de sinais nas políticas públicas, na legislação e nos serviços oferecidos pelo Estado é fundamental para assegurar a plena cidadania dos surdos. Além disso, essa luta envolve a sensibilização da sociedade em geral para as questões de diversidade linguística e cultural, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades. A implementação de políticas que reconheçam a língua de sinais como oficial e a inclusão de intérpretes em diversos contextos são passos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que os direitos dos surdos sejam plenamente respeitados.

A próxima entrevistada, Tatá, cursa a 7^a série, é coda e tem 12 anos. O seu ingresso na EBT se deu em 2022 e antes disso, estudava em uma escola inclusiva. Ela tem uma irmã, os pais e um tio surdos. Em casa, ela se comunica de três maneiras: em Libras, oralizando e fazendo gestos. Nesse último caso, é com o seu avô. Quando chegou na EBT, sentiu vergonha de se comunicar com as pessoas porque achava que os surdos sinalizavam muito rápido. Porém, com o tempo evoluiu bastante na Libras e adquiriu mais fluência.

Em sua opinião, as aulas de Libras são mais fáceis que as de Português pelo fato de as atividades para os codas serem diferentes das atividades para surdos. Sobre a sua comunicação no espaço escolar, ela contou que oraliza com as professoras e se expressa em Libras com os

alunos. Tatá tem uma boa convivência com os colegas, sinalizando e oralizando quando necessário. O seu pai pensa em transferi-la de escola por entender que ela está em um nível mais avançado que seus colegas surdos. Ela se sente triste com isso porque gosta bastante da escola e dos seus colegas.

A partir do comentário de Tatá sobre a diferença de atividades na aula de Libras, observamos que isso ocorre em função de que em seu caso, o ensino da língua de sinais demanda uma metodologia de segunda língua, uma vez que Tatá é ouvinte e sua base linguística é a Língua Portuguesa. No entanto, o fato de ela ser fluente em Libras a torna bilíngue, e também pela convivência com familiares surdos, Tatá faz parte da comunidade surda. Um fato que nos chama a atenção é que a aluna não menciona nada sobre ter dificuldades na aprendizagem do Português.

A facilidade com que os alunos ouvintes aprendem a Língua Portuguesa pode ser atribuída ao fato de que essa é uma língua de modalidade oral-auditiva, que se alinha com a forma natural de comunicação e percepção linguística dos ouvintes. Desde cedo, os alunos ouvintes estão imersos em um ambiente em que o Português é falado e ouvido continuamente, permitindo que adquiram a língua de forma espontânea e intuitiva por meio da audição e da fala. Esse processo de imersão constante facilita a aprendizagem da língua, pois eles desenvolvem habilidades de compreensão e produção oral desde os primeiros anos de vida.

Mesmo que Tatá tenha pais surdos, ela frequentava uma escola em que a língua majoritária das relações e do ensino é a Língua Portuguesa. As interações diárias e as experiências comunicativas fornecem um contexto no qual os alunos ouvintes podem praticar e refinar suas habilidades linguísticas de maneira efetiva. Por outro lado, os alunos surdos enfrentam desafios distintos, uma vez que a modalidade visual-espacial da Libras é a mais natural para eles. Portanto, é primordial que a metodologia de ensino seja adequada para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, favorecendo que eles também tenham acesso a um ambiente de aprendizagem em condição de igualdade com os ouvintes.

Finalizadas as entrevistas com os discentes do Ensino Fundamental, passamos à próxima etapa: entrevistar os alunos do Ensino Médio. Nesse caso, utilizamos Fred, Cris e Helinho como nomes fictícios. A trajetória de Fred, um jovem de 17 anos cursando o 2º ano, revela desafios e conquistas no contexto da educação bilíngue para surdos. Sua transferência para a Escola Bilíngue de Surdos de Taguatinga aos nove anos marcou um ponto crucial em seu desenvolvimento, pois foi lá que ele aprendeu Libras. A situação de Fred é particularmente desafiadora, pois ele é o único surdo em sua família e seus familiares não sabem a língua de

sinais, o que obriga uma comunicação escrita. Esse aspecto reforça a importância de uma comunidade escolar que compreenda e apoie suas necessidades linguísticas.

Fred destaca a importância de sua professora de Libras, cujo papel vai além do ensino da língua. A paciência e empatia da professora, aliadas ao uso de materiais criativos e a uma abordagem bilíngue, têm sido fundamentais para sua aprendizagem. Essa dinâmica pedagógica não apenas facilita a aquisição de Libras, mas também cria um ambiente de apoio e motivação. A preferência de Fred pelas aulas da professora de Libras ressalta a importância de educadores capacitados e comprometidos com a educação de surdos.

O gosto de Fred pelo espaço e ambiente da EBT, bem como sua participação em eventos promovidos pela escola, mostra que a instituição vai além do currículo acadêmico, oferecendo um ambiente acolhedor e enriquecedor. No entanto, a dificuldade enfrentada quando a professora de Libras falta evidencia a necessidade de estratégias alternativas que garantam a continuidade do aprendizado, sem prejudicar a rotina dos alunos. Por fim, o sonho de Fred de trabalhar como barbeiro ilustra a importância de um apoio educacional que valorize suas ambições e interesses pessoais, proporcionando-lhe as ferramentas necessárias para alcançar seus objetivos. A experiência de Fred na EBT demonstra a relevância de um ensino adaptado às necessidades dos alunos surdos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

A trajetória de Cris, a segunda entrevistada, é bastante reveladora sobre os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas no contexto educacional para surdos. A transição de uma escola inclusiva para a EBT foi um divisor de águas em seu desenvolvimento acadêmico e social, especialmente considerando que, anteriormente, Cris não conseguia compreender nada nas aulas.

A comunicação de Cris com a família por meio da escrita pelo celular e o fato de ter um irmão que sabe Libras destacam a dinâmica familiar única e a importância de recursos de comunicação para superar barreiras linguísticas. Sendo a única surda na família, a experiência de Cris reforça a necessidade de uma rede de apoio que entenda e respeite suas necessidades linguísticas.

A valorização da semiótica e da variedade temática nas aulas da professora de Libras demonstra como metodologias inovadoras podem facilitar a aprendizagem e manter o interesse dos alunos. A rápida progressão de Cris na aprendizagem de Libras, reconhecida pela própria professora, é um testemunho de seu esforço e da eficácia das abordagens pedagógicas adotadas.

O uso da escrita como estratégia comunicativa no meio social, especialmente em atividades cotidianas como fazer compras, mostra a adaptabilidade de Cris e a importância de

habilidades bilíngues na prática. Sua preferência por estudar com professores ouvintes, embora goste de ambos, pode indicar um desejo de integrar e aprender de diferentes perspectivas.

A história de Helinho ilustra de maneira singular a importância de um ambiente educacional que dialoga com suas necessidades linguísticas. A felicidade que Helinho sente por ter familiares surdos ressalta a relevância do apoio familiar e do sentimento de pertencimento dentro da comunidade surda. Sua transferência à EBT aos 8 anos marcou um ponto decisivo em sua trajetória acadêmica, proporcionando-lhe um ambiente onde ele pudesse se comunicar e aprender efetivamente.

A fluência da professora de Libras e o uso de materiais tecnológicos, aliados a gravuras, são fatores que Helinho considera essenciais para sua aprendizagem. Isso destaca a necessidade de metodologias diversificadas e recursos visuais para tornar o ensino mais significativo para alunos surdos. Helinho valoriza o espaço da EBT e a iniciativa da diretora em buscar mais vagas para professores bilíngues, o que demonstra um compromisso contínuo com a qualidade do ensino na perspectiva bilíngue. A preferência de Helinho por professores surdos devido à identidade surda reflete a importância de modelos linguísticos e culturais que fortalecem a sua identidade surda.

As aulas de Libras que utilizam computadores e filmes mostram como a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no processo educativo, proporcionando uma aprendizagem dinâmica e envolvente. O interesse de Helinho por Português e Matemática e seu sonho de estudar Letras/Libras na faculdade indicam suas aspirações acadêmicas e profissionais, evidenciando a importância de uma base educacional sólida que o prepare para o futuro.

Em resumo, as experiências de Fred, Cris e Helinho na EBT destacam a importância de uma abordagem pedagógica bilíngue que leve em conta os diversos modos de aprender, que respeita e valoriza as diferentes identidades para promover as potencialidades. Além disso, essa abordagem de ensino necessita dialogar com as habilidades individuais, preparando os alunos para enfrentar desafios e alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

No que se refere aos dados coletados, de modo geral, constatamos que a maioria dos alunos é oriunda de família ouvinte, o que vai ao encontro do preconizado por Goldfeld (2002). Essa pesquisadora alerta sobre a necessidade da aprendizagem da Libras pelos familiares para promover a comunicação no meio familiar. No entanto, observamos que as famílias relatadas não têm fluência na língua de sinais. Em função disso, enfatizamos a importância de a EBT ofertar o curso de Libras para familiares.

Outro fato é em relação à necessidade da promoção do uso da visualidade e das tecnologias da informação e comunicação a fim de promover o pleno acesso ao currículo, visto

que são sujeitos visuais. Com Barbosa, Neves e Barbosa (2013) enfatizamos que o desenvolvimento da competência linguística da pessoa surda é baseado na visualidade. Os sinais comunicados e os significados interpretados são processados por meio de imagens visuais, em vez de imagens acústicas.

Somado a isso, retomamos os estudos de Fernandes (2003), Lebedeff (2006) e Quadros e Schmiedt (2006) para colocar em destaque a urgência do desenvolvimento de metodologias e estratégias adequadas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Como exemplo, a utilização de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para crianças surdas; o desenvolvimento progressivo da relação entre diferentes signos; o uso frequente do alfabeto manual para estabelecer uma conexão entre o sistema de escrita alfabética e a percepção visual do aluno surdo.

Como sugestão para o trabalho a ser desenvolvido, sugerimos o material didático elaborado por Silva e Guimarães (2018) que apresenta atividades dinâmicas no ensino da Língua Portuguesa utilizando variados recursos visuais de maneira significativa e contextualizada. A proposta das autoras se diferencia dos materiais tradicionais empregados nas escolas para o ensino de crianças ouvintes, considerando que pode ser aplicada tanto para o ensino de Libras quanto da Língua Portuguesa, configurando-se assim como um material bilíngue.

Aproximando os dados coletados pelas entrevistas com os estudantes surdos com o PPP da instituição, observamos que o documento apresenta diretrizes consolidadas para o ensino da Libras como L1 e do Português escrito como L2. Contudo, os depoimentos dos alunos surdos em relação às dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa sinalizam que é necessário adotar estratégias pedagógicas e uma metodologia de ensino de segunda língua que dialoguem com as demandas linguísticas dos estudantes para promover uma aprendizagem significativa.

Entendemos que esse processo é permeado por desafios, uma vez que se trata do ensino de uma língua de modalidade oral e auditiva que tem uma gramática própria que se diferencia da língua de sinais, natural para os surdos. No entanto, com base em Pereira (2014) é possível amenizar essas dificuldades por meio de uma abordagem discursivo-interacionista, em que a Libras fornece a base para o aprendizado da Língua Portuguesa. Retomamos essa pesquisadora para sugerir que as práticas de leitura sejam cotidianas para favorecer a inserção no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa, considerando que a visão é a principal forma de acesso ao mundo para os surdos.

A metodologia de ensino e as práticas pedagógicas em uma Escola Bilíngue devem se diferenciar significativamente daquelas adotadas em uma escola inclusiva, em que a tomada de

leitura é realizada oralmente e a ampliação de vocabulários por meio do dicionário de Língua Portuguesa.

Na EBT, o processo de leitura ocorre por meio da tradução de textos para a Libras e em seguida, há uma releitura do texto em Português, pelos alunos, onde a professora busca identificar a compreensão dos estudantes e esclarecer dúvidas quanto ao vocabulário, explicando o sentido das palavras desconhecidas por meio da Libras as quais são escritas em Português no quadro para fixação do aprendizado.

É necessário comparar a gramática das duas línguas e mostrar as diferenças existentes entre a língua oral e a língua de sinais, para que o estudante surdo não se sinta desnorteado e compreenda o funcionamento de cada uma delas, de acordo com Salles et. al. (2004).

Nossas inquietações, contudo, decorrem do fato de que a EBT possui um documento institucional, elaborado pela comunidade escolar, que serve como guia para todas as práticas e organização da escola, funcionando como um reflexo das ações realizadas ao longo do ano. Contudo, existe uma lacuna entre o que está disposto no PPP e na prática em sala de aula, mediante as dificuldades relatadas pelos alunos surdos.

Em uma Escola Bilíngue, é essencial desenvolver um currículo específico que atenda às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, que são distintas das dos alunos ouvintes no ensino regular. Isso requer uma abordagem pedagógica personalizada, com materiais didáticos bilíngues desenvolvidos a partir das demandas dos alunos. Compreendemos que essa tarefa demanda o envolvimento de toda a escola, em que os professores de Libras e de Língua Portuguesa desenvolvam um trabalho atrelado em uníssono para promover uma educação bilíngue efetiva.

Quando aproximamos as respostas dos alunos ao que é proposto no PPP, nos valemos dos estudos de Skliar (1999) para alertar que a educação bilíngue não deve ser confundida com a simples escolarização bilíngue, ou seja, não deve ser vista apenas como um modelo pedagógico a ser implementado nas escolas. Devido a essa primeira questão, torna-se indispensável uma política de educação bilíngue que inclua práticas e significados apropriados, levando em consideração os diferentes contextos históricos e culturais.

Não é demais ressaltar que esse caminho rumo à uma educação bilíngue não pode, e nem deve ser trilhado de maneira individual pelo professor em sala de aula. É preciso unir esforços com todos os profissionais da escola, com a comunidade escolar, com a SEEDF e com as políticas públicas para delinear e efetivar ações que promovam um ensino bilíngue efetivo.

A seguir, apresentamos nossas análises em relação às entrevistas com os educadores da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal.

6.4.2 Os educadores

Inicialmente, relataremos as entrevistas realizadas com as três docentes da EBT. Primeiramente, trataremos do encontro com a professora de Libras que trabalha na instituição. Considerando a necessidade de preservar a identidade dos participantes, o nome da professora e dos demais participantes são fictícios, no intuito de garantir o anonimato e respeitar a sua privacidade. Durante a realização dessa investigação, ocorreu uma entrevista com aplicação de questionário¹⁶ à docente Rita, que leciona Libras nessa escola. Ressalto que a entrevistada é ouvinte e preferiu responder as perguntas oralmente.

Em seu questionário, ela informou ter formação em Letras/Libras Bacharelado e em Pedagogia. Além disso, a professora é especialista em tradução de Libras e em orientação educacional. Ainda, atuou como intérprete de Libras por dezoito anos e em função disso, ela julga que isso lhe propiciou mais contato com os surdos. Também acrescentou que participa de eventos relacionados à comunidade surda e que pensa não ser suficiente a sua formação e por isso faz cursos de capacitação continuada pela EAPE¹⁷.

Quanto à recepção dos alunos em sala de aula, esclareceu que sinaliza com os surdos e oraliza com os cudas e que ainda, atende estudantes diversos: surdos profundos, com surdez leve, autistas, com síndrome de Down, usuários de implantes cocleares. Também afirmou que os pais da maioria desses aprendizes são ouvintes e alguns são surdos, o que é amplamente discutido por Goldfeld (2002) e Quadros (2009).

Em sua metodologia de ensino, comunicou que utiliza vídeos para ensinar a Libras e materiais visuais em sala de aula com turmas do Ensino Fundamental. No caso dos alunos surdos autistas, utiliza jogos pedagógicos para que consigam participar das aulas. Para os estudantes do Ensino Médio, aborda assuntos temáticos, como por exemplo, temas sobre a copa do mundo, sobre o voto, com o intuito de interagirem em Libras e opinarem sobre as questões levantadas.

A professora Rita reiterou que na EBT a Libras é ensinada como disciplina, em conformidade ao Decreto 5.626/2005 e que trabalha o aspecto gramatical da língua e a identidade surda de maneira significativa, pelo fato de os aprendizes chegarem já tendo adquirido o idioma no Ensino Infantil da escola. Desse modo, a professora ensina sobre a estrutura linguística e a cultura surda por meio da comunicação sinalizada. Também

¹⁶ A entrevista aplicada aos participantes da pesquisa se encontram nos anexos desta tese, após as referências bibliográficas.

¹⁷ Sigla que significa “Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação”, localizada em Brasília/DF e que promove diversos cursos de capacitação para professores da rede pública.

argumentou que alguns alunos se expressam na língua em questão com a família, porém, há outros que não possuem esse privilégio devido ao desinteresse da família pela Libras.

Os detalhes fornecidos sobre a entrevista com a professora de Libras revelam uma dedicação profunda ao ensino e à promoção da inclusão na Escola Bilíngue de Surdos de Taguatinga. A formação abrangente da docente em Letras/Libras, Pedagogia, tradução de Libras e orientação educacional demonstra um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino.

A atuação da professora como intérprete de Libras por dezoito anos proporcionou uma imersão valiosa na comunidade surda, o que certamente enriquece sua prática pedagógica. Sua participação constante em eventos relacionados à comunidade surda e os cursos de capacitação continuada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação sublinham sua vontade de se atualizar e aprimorar suas competências, reconhecendo que a formação inicial, por si só, não é suficiente para enfrentar os desafios educacionais.

A abordagem pedagógica descrita, que inclui o uso de vídeos, materiais visuais e jogos pedagógicos, bem como a adaptação às necessidades específicas de alunos com diferentes graus de surdez e outras condições, reflete uma metodologia inclusiva e dinâmica. Essa abordagem vai ao encontro do que defende Campello (2007) sobre transformar palavras, frases, significações e sinais em signos visuais, ou seja, em "palavras visuais" e imagens, o que facilita bastante o aprendizado dos surdos. Além disso, a prática de abordar temas contemporâneos e relevantes com os alunos do Ensino Médio mostra uma preocupação em manter o aprendizado conectado ao contexto social e cultural dos alunos.

A ênfase no ensino de Libras como disciplina, de acordo com o Decreto 5.626/2005, é crucial para garantir que os alunos desenvolvam não apenas a competência linguística, mas também uma identidade surda consolidada. A observação de que alguns alunos não possuem o privilégio de usar Libras em casa devido ao desinteresse familiar destaca a importância de sensibilizar e envolver as famílias no processo educacional e na aprendizagem dessa língua.

A outra docente que participou da entrevista, nomeada aqui Jane, é professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da EBT. Ela é ouvinte e preferiu responder às perguntas sinalizando. Elucidou que é formada em Letras Português/Espanhol e que leciona para surdos há trinta anos. Relatou que realizou cursos de Português como L2 para surdos na UnB e que ensinava a língua-alvo para esses discentes durante as aulas de reforço da Escola 6 de Taguatinga. Explorou que recebe estudantes surdos que não sabem a Libras e a Língua Portuguesa e que apresentam necessidades diferenciadas, o que a motiva a utilizar métodos

diversos que atenda a cada um: coda, surdos autistas, implantados, entre outros que compõem a diversidade surda.

Sua metodologia de ensino é visual e envolve a utilização das cores para o ensino da gramática com os aprendizes surdos da 6^a à 9^a série e cria os materiais didáticos com os alunos, como por exemplo, o jogo da memória. Explicitou que utiliza o datashow e alguns vídeos para ensinar a língua, porém, segundo ela, não utiliza a internet por causa dos pais dos estudantes que não permitem o acesso deles devido à idade. Relata que a maioria dos pais são ouvintes, sendo que poucos são surdos, e alguns familiares sabem Libras.

Para alguns discentes, a comunicação com a família só ocorre por meio de gestos caseiros. Expressou que motiva seus estudantes a interagirem entre si e a ensinarem os próprios colegas, o que os beneficia a praticarem solidariedade e a desenvolverem melhor a comunicação em Libras. Informou que há um projeto de motivação para a leitura na biblioteca da escola, em que os aprendizes devem pegar muitos livros no local em questão e os que conseguirem mais ganham um brinde de Jane. Quanto à sua maneira de ensinar, assegurou que adapta o ensino de Português à cultura surda, tirando a estrutura fonológica e trabalhando as frases de modo semiótico por meio de imagens no intuito de gerar sentidos nas sentenças mostradas ao alunado. Também realiza tradução de textos para a Libras para tornar suas aulas mais significativas.

A trajetória profissional da professora Jane, a segunda entrevistada, destaca seu profundo comprometimento com a educação de alunos surdos e a adaptação de métodos de ensino para atender às suas necessidades específicas. Com trinta anos de experiência no ensino de Língua Portuguesa para surdos, sua formação diversificada e a realização de cursos adicionais demonstram um contínuo esforço em aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

A abordagem visual adotada por essa professora, que envolve o uso de cores para ensinar gramática e a criação de materiais didáticos com os alunos, como o jogo da memória, é uma estratégia produtiva para facilitar a compreensão e o aprendizado dos estudantes surdos. A utilização do datashow e de vídeos, apesar da restrição ao uso da internet, mostra a preocupação da professora em utilizar recursos visuais para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

A diversidade de alunos, incluindo codas, surdos autistas e usuários de implantes cocleares, exige uma flexibilidade metodológica e uma adaptação constante às necessidades individuais de cada estudante. A motivação dos alunos para interagirem entre si e ensinarem os colegas promove um ambiente de solidariedade e colaboração, essencial para o desenvolvimento da comunicação em Libras.

O projeto de motivação à leitura na biblioteca da escola é uma iniciativa valiosa que incentiva o hábito da leitura. Essa iniciativa reforça a ideia de que "a boa compreensão da leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo do leitor" (Andrade, 2016, p.17). Dessa forma, ao estimular os alunos a lerem mais, o projeto contribui para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas, enriquecendo seu conhecimento de mundo e aprimorando sua capacidade de interpretação textual.

A adequação do ensino de Português à cultura surda, retirando a estrutura fonológica e utilizando imagens para gerar sentidos nas sentenças, demonstra uma sensibilidade cultural e uma abordagem semiótica que facilita a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Materiais didáticos que integram texto escrito, imagens e vídeos em língua de sinais oferecem uma abordagem mais inclusiva e compreensível para os surdos sinalizantes. Nesse sentido, retomamos Skliar (1998) para reforçar que esses recursos ajudam a construir uma ponte entre as diferentes modalidades linguísticas, promovendo uma educação mais holística e integrada.

A outra docente a participar da entrevista, chamada Zilda, leciona a Língua Portuguesa para o Ensino Médio da EBT. Possui formação em Letras Português, é especialista em Libras e tem o desejo de estudar mestrado. Ela informou estar substituindo a professora que se aposentou em 2022 e que além dos seus alunos surdos, atende uma outra turma diferenciada com estudantes com outras deficiências, principalmente, um estudante implantado. Argumentou que os seus alunos não se sentem capazes em aprender o Português e que os motiva a acreditarem em suas capacidades de aprendizagem em relação à língua-alvo.

Explicitou que utiliza o celular para encontrar vocábulos desconhecidos pelos estudantes surdos e atender cada um individualmente em sala de aula. Apontou que estão condicionados ao comportamento de copistas e que tenta mudar essa realidade. Alegou que os docentes surdos da EBT são modelos de surdos bilíngues para os alunos e que eles chegam a estudar com ela já com aquisição da Libras, porém, apresentam níveis variados de conhecimento da Língua Portuguesa.

Quanto ao seu modo de trabalhar, pontuou que utiliza textos e auxilia os surdos na compreensão textual de vocabulários por meio da Libras e no caso dos autistas com surdez, utiliza jogos de alfabetização. Em relação ao método de ensino, expressou que reformula seus meios de ensinar o Português quando percebe que não está obtendo êxito. Afirmou que cria os materiais didáticos para ensinar porque há carência. Tem uma aluna surda cega que utiliza o braile para aprender. Utiliza a internet do celular, pois, embora a escola disponha de datashow, a conexão com a internet na sala de aula não funciona.

A formação em Letras Português e especialização em Libras, além do desejo de estudar mestrado, demonstram uma busca contínua por aprimoramento profissional e acadêmico. A utilização do celular para encontrar vocábulos desconhecidos e atender individualmente cada aluno em sala de aula destaca a flexibilidade e a dedicação da professora Zilda em proporcionar uma educação personalizada. Essa abordagem é especialmente importante considerando que seus alunos, muitas vezes, se sentem incapazes de aprender o Português, e ela trabalha para motivá-los, contribuindo para a construção da sua confiança.

O esforço da professora Zilda em mudar a realidade dos alunos condicionados ao comportamento de copistas é notável. Ela reconhece a importância de desenvolver a compreensão textual e o vocabulário dos alunos por meio da Libras e de jogos de alfabetização, especialmente no caso dos surdos autistas. A reformulação constante dos métodos de ensino quando não obtém êxito é um exemplo de sua adaptabilidade e compromisso com o sucesso dos alunos.

Retomamos Quadros e Perlin (2007) para destacar a importância do visual no ensino para pessoas surdas, sendo essencial refletir sobre os componentes que constituem uma abordagem pedagógica visual. Essa reflexão é particularmente significativa ao considerar a dinâmica do ensino, especialmente no contexto da aprendizagem da língua de sinais e do uso de materiais didáticos específicos para alunos surdos.

A criação de materiais didáticos personalizados devido à carência de recursos e o atendimento a uma aluna surdo cega que utiliza o braile são exemplos de como a professora Zilda enfrenta desafios e busca promover uma educação que se pauta nas necessidades dos seus alunos. A utilização da internet do celular para contornar a falta de funcionamento do data-show na escola evidencia sua criatividade e resiliência em superar obstáculos.

As entrevistas com as professoras revelam um cenário educacional diversificado na Escola Bilíngue de Surdos de Taguatinga. Cada docente traz consigo uma formação única e experiências variadas, o que contribui significativamente para a criação de um ambiente bilíngue. A professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Jane) possui formação em Letras Português/Espanhol e uma vasta experiência de trinta anos ensinando alunos surdos. Sua metodologia visual, o uso de cores para ensinar gramática e a criação de materiais didáticos adaptados demonstram uma abordagem pedagógica que valoriza a individualidade dos alunos e busca atender às suas necessidades específicas. O projeto de motivação à leitura e a utilização de jogos pedagógicos são exemplos de como ela engaja os alunos e promove uma aprendizagem significativa.

Já, a professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio (Zilda) destaca-se por sua formação em Letras Português e especialização em Libras. Sua dedicação em motivar os alunos a acreditarem em suas capacidades de aprendizagem e seu uso de tecnologias como o celular para encontrar vocábulos desconhecidos refletem uma preocupação constante em adaptar suas estratégias pedagógicas para melhor atender aos alunos. A criação de materiais didáticos personalizados e a reformulação contínua de seus métodos de ensino mostram uma profissional comprometida em proporcionar uma educação de qualidade, mesmo diante de desafios como a falta de recursos tecnológicos adequados.

Ambas as professoras atendem alunos com perfis diversos, incluindo surdos autistas, implantados, cudas, entre outros. Essa diversidade exige uma flexibilidade metodológica e um constante esforço para adaptar e inovar suas práticas pedagógicas para promover a aprendizagem. A valorização da identidade surda e o incentivo à interação entre os alunos são aspectos fundamentais que permeiam as abordagens das docentes, promovendo um ambiente de solidariedade e apoio mútuo.

Embora as professoras demonstrem uma dedicação exemplar em promover a aprendizagem da Língua Portuguesa, esta ainda se configura como o principal desafio para os surdos. A persistência dessas dificuldades sugere a necessidade urgente de desenvolver práticas pedagógicas que possam amenizar esses obstáculos, já que a dificuldade dos surdos em aprender o Português escrito parece estar profundamente enraizada.

Essa percepção de que a aprendizagem da Língua Portuguesa é uma tarefa árdua e sofrida para os surdos precisa ser questionada e transformada, mediante abordagens educacionais mais eficazes que promovam uma aprendizagem significativa e que encontre respaldo nas práticas cotidianas. Não é nossa intenção sugerir fórmulas prontas, uma vez que se trata de um constante processo de desenvolvimento. Contudo, existem estudos que podem indicar possíveis caminhos para efetivar a aprendizagem do Português escrito para surdos. Nesse enfoque, retomamos Quadros e Schmiedt (2006) e também sugerimos o material didático elaborado pela DIPEBS sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Português escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (Brasil, 2021).

Essa obra propositiva, baseada em experiências práticas e evidências observadas por professores em suas aulas de português, juntamente com pesquisas e discussões realizadas por um grupo seletivo de especialistas surdos e ouvintes, indica fornecer aos educadores algumas ferramentas para ensinar Português escrito como L2 a alunos surdos. Essa proposta visa ao aprendizado das práticas de linguagem de segunda língua, envolvendo leitura/compreensão e

escrita/produção, para ocorrer de maneira fluida, significativa, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, altas habilidades ou superdotação e outras deficiências associadas (Brasil, 2021).

Para dar continuidade à nossa análise, passamos à entrevista com a coordenação pedagógica.

6.4.3 Coordenação pedagógica

Para proteger a identidade da coordenadora pedagógica, utilizamos o nome fictício Nina, que é coda e, preferiu colaborar sinalizando. Nina é formada em Pedagogia e em Letras/Libras bacharelado. Trabalha na EBT há 10 anos, iniciou no Ensino Infantil, foi guia-intérprete para surdo cego e, recentemente, assumiu o cargo de coordenadora pedagógica. Esclareceu que seu papel é auxiliar a equipe de ensino no planejamento pedagógico junto à direção.

Pontuou que em alguns momentos sugere aos educadores alguns materiais que se adequam ao perfil dos alunos surdos e colabora no planejamento das atividades, ressaltando que os docentes devem estudar sobre educação bilíngue de surdos e que existem materiais científicos publicados. Entretanto, ela pontuou que há uma resistência por parte de muitos. A coordenadora pedagógica apontou algumas fragilidades no ensino de línguas para surdos que demandam a elaboração de materiais didáticos que contemplem a diversidade surda.

As observações feitas refletem um panorama significativo dos desafios enfrentados na educação bilíngue de surdos. A coordenadora pedagógica enfatizou a importância de materiais que se adequem ao perfil dos alunos surdos e a colaboração no planejamento das atividades. No entanto, a resistência por parte de muitos docentes em se aprofundar nos estudos sobre educação bilíngue de surdos é uma barreira preocupante. Apesar da disponibilidade de materiais científicos publicados e de materiais didáticos, essa resistência impede a implementação de práticas pedagógicas mais efetivas.

É essencial que os educadores estejam abertos a novas abordagens e à constante atualização de suas práticas pedagógicas, de modo a atender às necessidades específicas dos alunos surdos de maneira mais abrangente e eficaz. A colaboração entre especialistas e a produção de recursos didáticos adaptados são fundamentais para promover uma educação de qualidade, que respeite e valorize a diversidade dentro do ambiente escolar.

Nina acrescentou em seu argumento que a EBT proporciona um tempo específico para organização de materiais, diferentemente de escolas de outros estados. Embora tenha iniciado

o seu trabalho na coordenação em 2023, ela afirmou que emprega toda a sua experiência anterior no exercício de sua função para orientar os professores especialmente no atendimento de alunos surdos associados a outras deficiências, como no caso da deficiência intelectual. A coordenadora alertou sobre a necessidade de elaboração de um projeto diferenciado que atenda às necessidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos com deficiência intelectual, em função de suas dificuldades no aprendizado da Libras e do Português escrito.

Para tanto, nos valemos dos estudos de Campos, Costa e Costa (2024) para pontuar que professores que proporcionam aos alunos surdos e com deficiência intelectual a oportunidade de alcançar um nível mais elevado de compreensão, por meio de jogos, brincadeiras e materiais didáticos adaptados, estão oferecendo aos estudantes formas mais dinâmicas de aprender e expressar seus sentimentos. Esse argumento ganha respaldo em Dantas e Daxenberger (2018) quando enfatizam a importância de utilizar materiais criativos, como roletas e jogos silábicos, para ajudar na identificação e compreensão das sílabas; quebra-cabeças para estimular a memorização; vocábulos e jogos de sinônimos, com o intuito de aprimorar e ampliar o vocabulário pessoal; além de outros recursos que podem ser empregados.

Quanto à estrutura da EBT, a coordenadora explicou que existem muitos aspectos a serem melhorados. Contudo, ela reconhece que a escola é um espaço conquistado pela comunidade surda e onde os surdos interagem entre si por meio da Libras e trocam experiências com os outros colegas. Nina refletiu sobre um ponto preocupante em relação à escassez de professores surdos na EBT e informou que a SEEDF não aplica avaliação de concursos em Libras e isso dificulta a participação de candidatos surdos, uma vez que eles também apresentam dificuldades em relação ao Português escrito e reprovam nos exames.

A reflexão da coordenadora sobre esse assunto levanta uma questão crítica sobre a ausência de avaliações de concursos em Libras por parte da SEEDF, representando um obstáculo significativo para a participação de candidatos surdos. Esse cenário é agravado pelas dificuldades que muitos surdos enfrentam com o Português escrito, resultando em reprovações nos exames e diminuindo as chances de ingresso de educadores surdos no sistema educacional.

A presença de professores surdos é fundamental para oferecer uma educação mais representativa para a comunidade surda, promovendo a construção identitária e cultural dos surdos. A adequação dos processos de seleção para incluir avaliações em Libras se configura como um passo importante no reconhecimento ao direito linguístico das pessoas surdas. Para tanto, é necessária a observância de documentos legais que respaldam a garantia de acessibilidade aos candidatos surdos, oportunizando igualdade de condições com os demais candidatos.

Após analisar os dados referentes às entrevistas com os alunos, professores e coordenação pedagógica, procedemos com a entrevista realizada com a direção, a fim de complementar e aprofundar nossas reflexões sobre as práticas e os desafios enfrentados pela escola.

6.4.4 A direção

A diretora, nomeada neste estudo como Helena, optou por responder oralmente às perguntas apresentadas. Ela relatou que é servidora na SEEDF há 23 anos. Helena cursou o magistério e se formou em Pedagogia, é especialista em códigos da linguagem e, sempre trabalhou na alfabetização de estudantes. A entrevistada relatou que passou a ter contato com alunos surdos em 2003 e que antes disso, não tinha nenhum conhecimento sobre a educação de surdos.

O seu primeiro contato a motivou no estudo sobre a educação de surdos. Quando soube da criação da EBT, ela decidiu trabalhar na instituição e permanece até hoje. Helena assumiu a direção em 2020. Ao detalhar a estrutura da escola, ela esclareceu que a EBT abrange Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As demandas escolares são variadas e desafiadoras para ela, incluindo lidar com os pais dos alunos, os docentes e a gestão de limpeza e merenda. A diretora destacou ainda que a EBT é uma escola regular com o diferencial de usar a Libras como língua de comunicação e ensino em sala de aula, e os docentes não oralizam nas aulas, de acordo com sua filosofia.

O interesse da diretora pela educação de surdos evidencia de maneira nítida a urgência central na educação bilíngue, conforme destacado por Pereira e Muniz (2018). Eles defendem o desenvolvimento pleno da aprendizagem dos surdos por meio do bilinguismo. Ainda de acordo com Silva, Kumada e Amado (2018), este é um dos maiores desafios da educação de surdos atualmente, pois a fragilidade do sistema educacional em garantir aos surdos o desenvolvimento linguístico tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa afeta negativamente outras áreas do conhecimento curricular.

A diretora explicou que os alunos surdos leem, escrevem e produzem textos de maneira similar aos alunos de uma escola regular, com a particularidade do uso da Libras para comunicação. Além disso, existem alunos ouvintes, filhos de pais surdos (cadas), que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio. Quanto ao surgimento da EBT, relatou que a instituição começou em 2013, com matrículas abertas à comunidade. Muitos se matricularam

no EJA até 2018, quando o número de matrículas de alunos ouvintes diminuiu, permanecendo majoritariamente estudantes surdos.

A concepção da estrutura bilíngue da EBT pela diretora, dialoga com o que defende Quadros (1997) ao afirmar que se a língua de sinais é uma língua natural que as pessoas surdas adquirem espontaneamente ao interagirem com outras que a utilizam, enquanto a língua oral é adquirida de maneira sistematizada, então é direito das pessoas surdas receberem ensino na língua de sinais. A proposta bilíngue visa garantir esse direito.

Helena também apontou que, recentemente, a Libras foi incluída como parte diversificada, permitindo que a equipe dessa área escolar, com a autorização da SEEDF, utilize o horário do ensino religioso para desenvolver projetos interdisciplinares. Em relação à estrutura física, ela comentou que muitas melhorias são necessárias, considerando que a EBT é um prédio antigo que precisa de reformas, como a construção de um auditório e a reparação do refeitório. No entanto, ela opinou que essas carências não afetam o funcionamento da escola e destacou que, para concretizar essas reformas, é necessário obter verba parlamentar.

Nesse ponto, chamamos a atenção para o fato de que ocorreu uma reforma na EBT em 2024, com a revitalização realizada por meio do Programa de Descentralização Financeira (PDAF), com recursos oriundos de emenda parlamentar e da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga. Além da reforma dos banheiros, houve a troca do piso, pintura e intervenções artísticas no pátio. A infraestrutura da escola conta atualmente com 24 salas de aula.

Quanto à metodologia de ensino, Helena explicou que, por envolver diversos alunos surdos e cudas, a modalidade de ensino é bilíngue, sendo os métodos diferentes para cada grupo. Ela mencionou a escassez de profissionais em várias disciplinas, como educação física, artes, sociologia e filosofia, que estão na lista de exigências, mas que a escola não consegue encontrar. Uma das barreiras enfrentadas pela EBT é a ausência de docentes quando faltam ao trabalho ou entram em licença médica, pois não há substitutos disponíveis, e essa lacuna é preenchida por projetos de atividades para os alunos.

Nesse enfoque, com Kodama (2022) compreendemos que esse aspecto está relacionado aos cursos de formação inicial e poderia ser resolvido se as políticas educacionais e linguísticas incorporassem os princípios de uma Educação Bilíngue embasada em pesquisas científicas e nas reivindicações da comunidade surda. Além disso, consideramos que, à medida que os professores recebem uma formação adequada, eles se tornam aptos a utilizar as metodologias de ensino bilíngue aprendidas, sendo capazes de propor modificações e criar soluções no contexto escolar, desde que haja recursos disponíveis na instituição.

Ainda com Kodama (2022) concordamos que no processo de compreensão e definição da Educação Bilíngue de Surdos e seus impactos na formação de professores bilíngues, em contraste com a retórica dos investimentos na educação e na capacitação dos profissionais envolvidos, defendemos a importância da base legal, mesmo com as interrupções e rupturas observadas em alguns normativos. Nesse complexo processo jurídico, reconhece-se a relevância das políticas públicas como alicerce para as modificações no nosso sistema educacional.

Em relação aos professores de Libras e Língua Portuguesa, Helena menciona que tudo está organizado e não há dificuldades. Quanto à fluência em Libras dos docentes da EBT, Helena afirmou que todos passam por um exame de aptidão e só podem trabalhar na escola se souberem se comunicar em Libras. Nesse enfoque, retomamos Gesueli (2006) para destacar a relevância da língua de sinais no ambiente escolar para a construção da identidade surda e, consequentemente, para efetivar uma educação para surdos.

Ao considerar a Libras como língua de instrução em condição de igualdade com o Português escrito, é primordial que o professor seja fluente em língua de sinais para mediar a aprendizagem dos surdos. Por seu turno, compreendemos com Fernandes (2003, p. 55) que “bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de outra língua como mero instrumento de comunicação”, já que o domínio e a aquisição de outra língua envolvem questões identitárias, culturais, ideológicas e hegemônicas.

No que se refere à disponibilização de tecnologias assistivas, a diretora alegou que a escola possui poucos recursos. Os docentes utilizam slides para ensinar, há material em braile para uma aluna surdo-cega, além de um guia-intérprete e monitores que auxiliam no ensino de alunos surdos autistas. Em relação aos eventos promovidos pela EBT, a diretora comentou que os estudantes gostam muito e são muito participativos nessas comemorações.

O relato de Helena vai ao encontro do que argumenta Valle (2023) ao observar que apesar do empenho das professoras, observa-se a falta de recursos didáticos que as apoiem, levando-as a criar, na maioria das vezes, seus próprios materiais. Isso resulta em uma lacuna na efetivação das práticas de ensino da Língua Portuguesa. Seria adequado disponibilizar mais recursos didáticos para subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula.

Em função disso, reiteramos nossas sugestões em relação ao material didático elaborado por Silva e Guimarães (2018) que apresenta atividades interativas no ensino da Língua Portuguesa, utilizando diversos recursos visuais de forma significativa e contextualizada. Além disso, o trabalho de Quadros e Schmiedt (2006) oferece ideias para ensinar português para alunos surdos. Outro material que pode contribuir nesse contexto é a Proposta Curricular para

o Ensino de Português escrito como L2 para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (Brasil, 2021).

Após apresentar as nossas percepções sobre os dados coletados nas entrevistas com os participantes de pesquisa, compartilhamos a perspectiva do pesquisador.

6.4.5 O pesquisador¹⁸

A observação da dinâmica em sala de aula propicia a coleta de dados diretamente no ambiente escolar permitindo uma análise mais precisa e detalhada de como as práticas pedagógicas bilíngues são implementadas, como os alunos interagem e como a comunicação se estabelece entre professores e estudantes. A primeira observação foi de uma aula de Português na EBT que foi ministrada pela docente Jane, que nesse dia estava lecionando para a turma de estudantes surdos da 8^a série do Ensino Fundamental.

Descrição da sala: tem um espaço adequado para poucos alunos, continha sete mesas infantis e uma mesa da professora. Um quadro branco, um armário da educadora, um ventilador, um relógio de parede e três janelas, sendo que duas apresentavam aberturas grandes. A porta da sala tinha uma foto da docente com seu nome incluso e o da disciplina que ela ministra, escritos em datilologia manual. A docente atendia um estagiário de Letras em sua sala de aula, que mencionou que estava observando a sua turma também. Após a atenção ao rapaz, Jane decidiu me mostrar uma estratégia que utilizava para ensinar Português aos seus alunos surdos. Conforme havia me explicitado na entrevista, tratava-se de uma dinâmica envolvendo o uso das cores.

Ela pegou algumas cartas coloridas com vocábulos diversos em três cores: azul, verde e vermelho. Colocou-as sobre a mesa e mostrou uma gravura aos aprendizes surdos, de uma menina jogando bola. Imediatamente, solicitou à aluna Lua que observasse atentamente a imagem da menina executando a ação de jogar, e apontou para as cartas coloridas. Na mesa da professora, havia perguntas em cada uma das cores mencionadas, a respeito do acontecimento na gravura. A ordem era a seguinte: quem? (azul), faz o quê? (verde), o quê? (vermelho). Também tinha outras cartas que estavam bagunçadas, mas com as cores em questão. Nas estavam escrito: A menina (azul), joga (verde), a bola (vermelho).

Outras cartas em diferentes cores apareciam junto a essas, porém, Lua ao ser instigada pela docente em Libras, a montar a frase que se adequava à pergunta, rapidamente selecionou

¹⁸ Nesta seção terciária da tese o texto se dá em primeira pessoa por se tratar da observação realizada pelo pesquisador na coleta de dados.

as cartas que tinham as mesmas cores da pergunta, após olhar para a imagem. Não houve a necessidade de intervenção de Jane, a aluna captou a resposta num piscar de olhos e associou a sentença à imagem apresentada. Após o desafio, a educadora perguntou se essa frase estava no singular ou no plural, como a aprendiz demonstrou receio e um pouco de dúvida, Jane começou a explicar o funcionamento da estrutura sintática da Língua Portuguesa em língua de sinais e a estudante relembrou a explicação dela. A professora me informou que estava trabalhando sobre verbos transitivos com a 8^a série.

Terminada a dinâmica, que foi interessante e muito visual, me impressionei com a rapidez de raciocínio e habilidade da aluna para resolver o desafio proposto, percebi que a estratégia das cores auxiliava na formação de sentenças da Língua Portuguesa e era um método visual e inovador, diferente do ensino em língua oral das escolas inclusivas, que respeitava a cultura surda, principalmente na interação em Libras aluno-professor.

A docente então começou a escrever no quadro branco uma atividade para os alunos, de modo bem-organizado. Colocou um cabeçalho, com a data, o nome dela e da disciplina. O desafio era a leitura do conto “O cavalo e o burro”. Foi projetado o conto em Português e Jane traduzia o conto para Libras. Finalizada a leitura do texto, ela solicitou aos estudantes surdos que fizessem um mapa mental em Libras sobre o conto, resumindo as partes principais.

Muitos respondiam corretamente na ordem da história e interagiam entre si, auxiliando o colega que demorava a pensar. Em seguida, Jane escreveu no quadro uma atividade sobre lugares, desafiando os alunos a responderem as lacunas em branco com as preposições no, para, em etc. Somente Lua conseguia responder com rapidez todas as lacunas. Os demais demoravam a pensar. Terminada a tarefa, Jane apagou o quadro e começou a escrever outra atividade, também sobre preenchimento de lacunas.

Dessa vez, sobre o uso de vocábulos que utilizam artigo, porém, que não se ligam ao gênero. Por exemplo: a moto, o guaraná. Eram três estudantes surdos e uma ouvinte, filha de pais surdos, na mesma sala. Completada a atividade, a professora projetou outro slide que tratava de materiais. Ela mostrava aos alunos e perguntava em Libras de que eram feitos esses objetos. Alguns respondiam que era de vidro, mas desconheciam palavras como plástico, alumínio e similares.

Então a docente digitava a palavra no celular e mostrava o significado aos aprendizes surdos com uma imagem do objeto. Após as explicações, ela passava para outra atividade com preenchimento de lacunas sobre as características de cada objeto e os estudantes surdos respondiam e se auxiliavam quando tinham dúvidas. A atividade da aluna ouvinte era diferente,

ela estava respondendo um texto em Português escrito e quando tinha dúvidas ela perguntava oralmente à professora que também respondia da mesma maneira.

A partir disso, observo a criatividade da professora em criar caminhos metodológicos para significar a aprendizagem dos estudantes surdos. Mesmo com a ausência de materiais didáticos, Jane desenvolve estratégias a partir do que está disponível para criar recursos visuais que efetivam a aprendizagem. A sua prática pedagógica dialoga com os pressupostos de Silva (2017) ao enfatizar a urgência de metodologias e estratégias adequadas como a utilização de recursos visuais e imagéticos na educação de surdos.

Em outra oportunidade, procurei observar a aula da docente Zilda, que leciona a Língua Portuguesa para os estudantes do Ensino Médio, porém, soube que ela tivera um problema de saúde e se afastara da escola por um tempo. Assim, observei a aula da professora de Libras, Rita. Na primeira vez que fui à observação da aula, a EBT estava sendo organizada para um evento em que os alunos surdos iriam se apresentar para suas famílias. Apresentariam um teatro sobre identidade surda no final de semana e a professora estava elaborando cartazes para apresentar às famílias dos estudantes em questão.

Eram autorretratos dos aprendizes, com o tema intitulado “Surdo saindo da invisibilidade”, que era muito interessante e parecia desmistificar a cultura surda. As turmas da professora Rita eram da 8^a série do Ensino Fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio. Devido a essa preparação para o teatro não houve aula na EBT. Retornei no outro dia para realizar a observação. Nesse dia, a docente Rita estava ensinando os estudantes surdos do 6º ano do Ensino Fundamental, que faziam parte de uma turma diferenciada: Ronaldo, Lucinda e Zuleica, com transtorno do espectro autista.

Por serem novos na sala, a educadora os acolheu e passou uma atividade que envolvia imagens de alguns personagens. O desafio era que eles deveriam olhar as imagens e responder em Libras os nomes dos personagens e o que eles faziam. Dessa maneira, a professora explicava o enredo narrativo em Libras. Após a contação do enredo, Rita escreveu uma atividade no quadro em que os alunos deveriam colocar nas lacunas substituições aos nomes dos personagens do conto explicado. A seguir, ela passou um texto no quadro e solicitou que eles copiassem. Enquanto realizavam o que lhes fora proposto, a docente montava um cartaz e colava as imagens. Teve uma estudante que não conseguiu escrever por falta de coordenação motora, imediatamente a professora lhe informou que escreveria para ela e daria o texto para que colasse em seu caderno. Na próxima aula, lhe daria o texto pronto.

Ocorreu o momento do intervalo e, em seguida, outra turma entrou na sala. Eram dois aprendizes do 2º ano do Ensino Médio, o Helinho e o Jujuba. Para eles, a docente passou uma

atividade que envolvia imagens. Eram cartazes com fotos que eles deveriam observar e depois, criar uma narrativa em Libras para então escrever essa estória no quadro. Os alunos se auxiliavam na invenção e imaginação do conto e sinalizavam para a professora, conforme as imagens eram mostradas. Após a contação da narrativa, a docente fazia um questionário a respeito do que fora narrado por eles, fazendo os reforçarem o que tinham aprendido. No momento da escrita, os alunos aprenderam um novo vocabulário, de floresta e bosque. Em seguida, Rita passou uma tarefa para eles realizarem em casa e os avisou que iria filmá-los opinando em Libras na aula seguinte.

Minha percepção em relação à aula dessa educadora foi que ela estava utilizando uma metodologia similar à da professora de Português. No entanto, achei interessante a estratégia de estimular os alunos a contarem uma estória a partir da observação das imagens, pois, além de aprenderem novos vocabulários, os conceitos abstratos eram abordados na aula. Essa prática incentivava a imaginação, o que é fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos que estão aprendendo uma língua de sinais.

O fato de a professora lidar com a diversidade surda em sala de aula e desenvolver estratégias para atender as necessidades específicas, me chamou a atenção. Com Skliar (1999) retomamos a necessidade de defesa da educação bilíngue para surdos que não seja hegemônica, em função da heterogeneidade da surdez que demanda metodologias de ensino que levem em conta a sua diferença. Essa perspectiva ganha força com Mello (2001) e Fernandes (2003) na compreensão que a educação bilíngue deve possibilitar meios para propiciar uma educação em condição de igualdade para todos.

Na observação em sala de aula, identifiquei, com grande esperança, que as professoras buscam desenvolver práticas de ensino ao encontro das necessidades linguísticas dos seus alunos, lançando mão de recursos visuais e outras estratégias criativas e inovadoras para efetivar a aprendizagem. A análise dos dados também revelou que as docentes estão comprometidas com uma prática educativa transformadora, buscando promover uma aprendizagem que reconhece as diferenças e que valoriza os aspectos identitários, culturais e sociais dos surdos.

Convém destacar que a observação da dinâmica em sala de aula ocorreu durante duas semanas, e, portanto, a análise apresentada pode não representar o todo, uma vez que pode ser fragmentada. Contudo, coloco ênfase nas práticas pedagógicas positivas que observei como promotoras de uma aprendizagem dinâmica, motivadora e significativa para os surdos em uma perspectiva bilíngue.

Para finalizar este estudo, sem a pretensão de esgotar a temática que demanda uma discussão profícua, na próxima seção apresentamos as nossas considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos nossas ponderações finais, é necessário destacar que não é nosso intuito apresentar receitas e respostas prontas sobre como amenizar as lacunas que perpassam a educação bilíngue de surdos. Contudo, consideramos que a discussão proposta nesta tese pode contribuir para elucidar algumas questões e oferecer possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas e práticas educacionais.

Nosso compromisso é com a educação bilíngue de surdos que seja capaz de romper paradigmas na efetivação de um modelo bilíngue que considere, para além do ensino de línguas, as questões sociais, culturais, históricas e identitárias dos surdos levando em conta a sua diversidade. Nesse aspecto, nos posicionamos contra as práticas hegemônicas que permeiam a educação de surdos que não reconhecem a heterogeneidade da surdez.

Para analisar as questões que envolvem a Escola Bilíngue para surdos e o ensino de línguas considerando a diversidade surda e as políticas públicas de inclusão, em nossa pesquisa tivemos acesso à análise do Projeto Político Pedagógico, o documento institucional elaborado pela comunidade escolar considerado uma diretriz para todas as práticas e a organização pedagógica da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal. Esse documento serve como um reflexo das ações realizadas ao longo do ano letivo, nesse caso, é referente ao ano de 2022.

Além da análise desse documento legal, com base nas informações obtidas durante a coleta de dados, analisamos sob diferentes perspectivas dos atores envolvidos nesse processo, como ocorrem as práticas pedagógicas no ensino de línguas. Nesse sentido, baseamos nossas análises na forma como o ensino de línguas é abordado no PPP.

As evidências reforçam a hipótese de que a Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal oferece estrutura e funcionamento que atendem à demanda linguística dos surdos, contribuindo para o sucesso de sua aprendizagem. A partir das análises dos dados coletados, foi possível confirmar a tese de que esta instituição escolar cumpre a legislação que garante os direitos dos surdos à educação bilíngue. Indícios demonstram que a escola adota práticas pedagógicas e organizacionais que respeitam e promovem a inclusão dos alunos surdos, conforme estabelecido pela legislação vigente.

No início deste trabalho apresentamos as perguntas que nortearam o desenvolvimento deste estudo, após a análise dos dados, retomaremos cada questão, apresentando as respostas que emergem da pesquisa e que contribuem para o campo de estudo.

Como se estabelecem as políticas públicas de inclusão de surdos na Escola Bilíngue Libras Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal?

Em relação à análise de como a EBT atende às disposições da legislação vigente que garantem o direito dos surdos à Escola Bilíngue, bem como a forma como as políticas públicas de inclusão dos surdos e do bilinguismo são implementadas na instituição, constatamos que a educação bilíngue proposta pela EBT é apoiada pela legislação e recomendada pelo Ministério da Educação. Esta modalidade de ensino foi oficialmente reconhecida na LDB pela Lei 14.191 de 2021, sendo considerada uma abordagem que atende às necessidades linguísticas das pessoas surdas no ensino de Libras e do Português escrito, ambos essenciais para a inclusão educacional e social desses indivíduos.

Além disso, a educação bilíngue proposta pela EBT é garantida conforme a Estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014; pelo artigo 28, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015; e pelo artigo 24 do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e ratificou a oferta de educação bilíngue para surdos, conforme previsto na legislação. Adicionalmente, a oficialização da Libras, reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, pavimentou o caminho para a educação bilíngue dos surdos e para a aceitação da "cultura surda" e da "identidade surda".

Em conformidade com o Decreto nº 5.626 de 2005, a Escola Bilíngue é uma das modalidades de ensino que deve ser disponibilizada às pessoas surdas, como uma das opções disponíveis para as famílias e/ou responsáveis pela sua educação. Conforme o PPP, a proposta curricular da EBT é respaldada pelo inciso V do Art. 2º da Lei nº 5.016 de 11 de janeiro de 2013, que estabelece que o desenvolvimento das políticas públicas educacionais deve ocorrer por meio de escolas públicas bilíngues de Libras e língua portuguesa escrita.

De maneira geral, a análise dos dados revelou que a Escola Bilíngue de Taguatinga não só cumpre as normas legais vigentes, mas também reforça o direito dos alunos surdos a uma educação integral e inclusiva, abrangendo desde a educação infantil até o Ensino Médio. A instituição está em conformidade com a legislação que assegura o direito dos surdos à educação bilíngue, empenhando-se em promover um ambiente educacional inclusivo e adequado às necessidades individuais desses estudantes. Além disso, a escola valoriza e prestigia a Libras como língua de instrução e comunicação, garantindo também a oferta do aprendizado da Língua Portuguesa escrita.

A estrutura física e recursos humanos da EBT e o seu funcionamento favorecem a promoção da educação bilíngue de surdos?

A análise dos dados apontou que a estrutura da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal está alinhada com os critérios gerais para a classificação de uma Escola Bilíngue para surdos. No entanto, identificamos a ausência da campainha luminosa, que serve para alertar os horários de entrada, saída e intervalo. De acordo com a cartilha técnica, esses dispositivos devem estar presentes nas salas de aula, corredores, sanitários, sala dos professores e outros espaços compartilhados. Também não encontramos a sirene luminosa de emergência, essencial para alertar os alunos em caso de incêndio ou outras situações de emergência.

Por outro lado, a estrutura administrativa da instituição cumpre todos os requisitos listados na cartilha técnica, incluindo secretaria, sala de professores para reuniões, direção, coordenação, almoxarifado e sanitários acessíveis. Destaca-se também a estrutura dos serviços, que inclui cozinha, copa, depósito de materiais de limpeza, despensa, varanda de serviço com área de recepção e pré-lavagem de hortaliças, pátio de serviço com depósito de lixo orgânico e reciclável, utensílios, refeitório e pátio coberto.

Assim, a estrutura geral da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga é robusta e adequada para oferecer uma educação bilíngue, conforme as diretrizes da cartilha técnica para adesão ao Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos, elaborada pela Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) do Ministério da Educação (Brasil, 2022). Os dados indicam que a estrutura da escola está em conformidade com os dispositivos legais e oferece um ambiente inclusivo e acessível para toda a comunidade escolar.

A ausência da campainha e da sirene luminosa na Escola Bilíngue de Taguatinga é uma questão importante a ser resolvida, pois esses dispositivos são fundamentais para a segurança dos alunos e funcionários, especialmente em situações de emergência. Esses itens poderão ser providenciados em breve ou já podem ter sido instalados, considerando que a coleta de dados foi realizada antes da reforma da escola. A inclusão desses sistemas de alerta é crucial para garantir um ambiente escolar seguro e acessível, em conformidade com as normas de segurança e acessibilidade vigentes.

Quanto ao funcionamento da escola, conforme mencionado ao longo desta análise, a metodologia utilizada na EBT é visual e contextualizada, com adaptações curriculares específicas para surdos. Enfatizamos que essa metodologia contempla a diversidade surda, uma vez que a escola atende alunos com baixa visão e surdocegos. Além dos surdos, a Escola Bilíngue de Taguatinga acolhe estudantes com deficiência auditiva, independentemente de serem oralizados, utilizarem próteses auditivas ou implantes, desde que aceitem a Libras como língua de ensino e instrução.

A escola também está aberta a codas e surdo-cegos, além de qualquer estudante interessado. Dessa forma, a EBT não atende apenas alunos surdos, mas também ouvintes, desde que pais e alunos estejam cientes e de acordo com a proposta educacional. Vale destacar que as matrículas na Escola Bilíngue são prioritariamente destinadas a estudantes surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos, que têm a Libras como L1. No entanto, a escola está disponível para todos os estudantes que desejem estudar em um ambiente onde a língua de ensino e instrução seja a Libras e o Português escrito, tornando-os candidatos potenciais a serem atendidos na Escola Bilíngue Libras e Português escrito.

O corpo docente da EBT é composto por quatro professores surdos, que ministram aulas da 1^a à 5^a série e na sala do CAS, e doze professores ouvintes que atuam nas turmas da 1^a à 5^a série, do 6^a à 9^a série, no Ensino Médio e na EJA. Entre os educadores, o quadro docente é formado por profissionais surdos e ouvintes, sendo 43 professores efetivos e 16 professores contratados temporariamente por meio de Processo Seletivo Simplificado. A instituição também conta com dois profissionais de merenda terceirizados e sete agentes de limpeza terceirizados.

Em relação ao acolhimento aos alunos novatos, além da realização de uma avaliação diagnóstica para identificar os níveis de aquisição de línguas, o processo inclui o monitoramento da frequência escolar dos alunos, com atendimento individualizado aos responsáveis por meio de contatos via WhatsApp e ligações telefônicas. A nossa análise apontou que as ações propostas por meio do trabalho de orientação educacional visam ao acolhimento dos estudantes, fundamentadas na compreensão de que a surdez representa uma forma diferente de ser e estar no mundo.

Diante do exposto, a análise dos dados indicou que a estrutura física e recursos humanos da EBT e o seu funcionamento favorecem a promoção da educação bilíngue levando em conta a diversidade surda.

Como são estabelecidas as políticas públicas de inclusão dos surdos e do bilinguismo no Projeto Político Pedagógico da escola e como o ensino de línguas é fundamentado nesse documento legal interno da EBT?

Além da análise apontada como resposta à primeira pergunta norteadora desta pesquisa, no que diz respeito às políticas públicas de inclusão de surdos na Escola Bilíngue Libras Português escrito de Taguatinga no Distrito Federal contempladas em seu Projeto Político Pedagógico, a organização do trabalho pedagógico do componente curricular de Libras, o PPP declara que essa proposta é amparada pelo inciso V do artigo 2º da Lei nº 5.016/2013. De acordo com esse documento legal, a instituição busca manter os mesmos componentes curriculares da

Base Nacional Comum no currículo da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito, com permissão para ajustes, complementações e suplementos, conforme necessário, garantindo o componente curricular de Libras em todos os níveis da educação básica. Dessa forma, constatamos que a EBT mantém os componentes curriculares estabelecidos pela Base Nacional Comum.

Nossa análise do PPP revelou que a Escola Bilíngue de Taguatinga visa cumprir a Meta 4 do atual Plano Nacional de Educação, garantindo a oferta de educação bilíngue em Libras como L1 e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues. Com a implementação da Lei nº 14.191/2021 contemplada no PPP, a instituição busca proporcionar uma base sólida para a promoção da aprendizagem linguística e cultural de seus alunos, oferecendo um ambiente educacional inclusivo e adaptado às suas necessidades, fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Assim, a EBT cumpre plenamente o disposto na Lei nº 14.191/2021 ao seguir a legislação que estabelece a oferta de ensino bilíngue para surdos, com Libras como L1 e a língua portuguesa escrita como L2.

Adicionalmente, a escola se compromete a respeitar a diversidade humana, linguística, cultural e identitária de seus alunos surdos, surdocegos e com deficiência auditiva, com transtorno do espectro autista que utilizam Libras, proporcionando um ambiente de ensino inclusivo e adequado às suas necessidades linguísticas. Dessa forma, a Escola Bilíngue de Taguatinga demonstra seu compromisso com a qualidade da educação e a inclusão social, procurando garantir que seus alunos tenham acesso a uma formação completa e integral, conforme preconizado pela Lei nº 14.191/2021.

No que tange às diretrizes do ensino de línguas estabelecidas no PPP da instituição, o documento orientador das ações indica que capacita o aluno surdo a receber instrução em sua primeira língua, assegurando seu desenvolvimento integral e a formação de sua cidadania. As atividades dessa disciplina são realizadas de maneira a promover um aprendizado eficiente e inclusivo, com uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais essenciais para a formação do estudante surdo.

Sublinhamos o fato de que a presença de professores surdos no quadro docente da EBT promove a construção da identidade surda dos estudantes, servindo como modelo linguístico para eles e impactando significativamente seu entendimento e pertencimento à cultura surda. A cuidadosa distribuição das horas de ensino de Libras em todos os níveis educacionais reforça o compromisso da EBT com a formação integral e inclusiva dos alunos surdos, promovendo a aquisição de competências linguísticas e culturais essenciais para sua cidadania e participação

ativa na sociedade. Para isso, o PPP indica que o ensino de Libras como L1 abrange três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos.

Ao apresentar esses aspectos, compreendemos que a escola desenvolve a aprendizagem da segunda língua após consolidar a primeira, valorizando a identidade cultural e linguística dos surdos. Essa abordagem no ensino de línguas promove a aprendizagem, inclusão e igualdade de oportunidades para todos, além de permitir que os alunos surdos se sintam parte integrante da sociedade, desenvolvendo sua cidadania de forma plena, autônoma, crítica e consciente. Além disso, a EBT oferece o ensino de Libras como L2 para pais, responsáveis, familiares e demais interessados da comunidade escolar.

Quanto ao ensino de Português escrito para surdos, a EBT adota a metodologia de ensino de segunda língua. Essa abordagem está alinhada com a Proposta de Referencial Curricular para o Ensino de Português escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (Brasil, 2021). A análise do PPP e a coleta de dados demonstraram que a proposta de ensino de línguas na EBT considera tanto a Libras quanto o Português escrito como línguas de instrução. Portanto, o ensino de Português escrito não ocorre de forma isolada, visto que ambas as línguas coexistem em igualdade de condições.

Nesse contexto, percebemos que a Libras desempenha um papel indispensável na mediação da aprendizagem do português escrito para estudantes surdos, atuando como a base linguística para a aquisição da L2. Como L1 dos surdos, a Libras fornece recursos linguísticos que facilitam a compreensão e a aquisição do português escrito. Esse processo de mediação é essencial, pois permite que os estudantes assimilem o português escrito de forma significativa e contextualizada, utilizando o conhecimento prévio adquirido em Libras.

Colocamos ênfase que a análise do ensino de línguas na EBT baseia-se na forma como esse processo é abordado no PPP, considerando que direcionamos o nosso foco para o documento que orienta as ações desenvolvidas na instituição para examinar como ocorre o ensino de Libras e do Português escrito.

A análise dos dados coletados juntos aos estudantes identificou algumas dificuldades na aprendizagem do Português escrito, causando desinteresse que impacta na frequência. Nossas preocupações surgem do fato de que a EBT possui um documento institucional que serve como guia para o ensino de línguas. No entanto, há uma diferença entre o que está estabelecido no PPP e a prática em sala de aula, conforme apontam as dificuldades relatadas pelos alunos surdos. A metodologia de ensino e as práticas pedagógicas em uma Escola Bilíngue devem diferir significativamente daquelas adotadas em uma escola inclusiva.

Contudo, não se trata de oferecer respostas prontas e engessadas com base em uma aprendizagem ideal, uma vez que compreendemos a complexidade que envolve os processos da aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos. A nossa proposta consiste em apresentar sugestões que possam contribuir com o trabalho que já está sendo desenvolvido pela EBT no intuito de significar a aprendizagem dos surdos.

Em uma Escola Bilíngue, é fundamental desenvolver um currículo específico que atenda às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, que são distintas das dos alunos ouvintes no ensino regular. Isso exige uma abordagem pedagógica personalizada, com materiais didáticos bilíngues elaborados a partir das demandas dos alunos. Entendemos que essa tarefa requer o envolvimento de toda a escola, com os professores de Libras e de Língua Portuguesa trabalhando de forma colaborativa para promover uma educação bilíngue ao encontro da diversidade surda.

A percepção de que aprender a Língua Portuguesa é uma tarefa árdua e sofrida para os surdos precisa ser questionada e transformada por meio de abordagens educacionais mais eficientes que promovam uma aprendizagem significativa e respaldada nas práticas cotidianas. Não pretendemos sugerir soluções prontas, pois se trata de um processo contínuo de desenvolvimento.

No entanto, existem estudos que podem indicar caminhos possíveis para efetivar a aprendizagem do Português escrito para surdos, a saber, Quadros e Schmiedt (2006), que pesquisam e elaboram estratégias para ensinar português para alunos surdos, Silva e Guimarães (2018) que apresenta atividades interativas no ensino da Língua Portuguesa, utilizando diversos recursos visuais de forma significativa e contextualizada, e a Proposta Curricular para o Ensino de Português escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (Brasil, 2021).

Nesse caminho, enfatizamos que durante a observação em sala de aula, percebemos com grande otimismo que as professoras estão empenhadas em desenvolver práticas de ensino que atendam às necessidades linguísticas dos alunos, utilizando recursos visuais e outras estratégias criativas e inovadoras para promover a aprendizagem. A análise dos dados também mostrou que as docentes estão comprometidas com uma prática educativa transformadora, buscando promover uma aprendizagem que reconheça as diferenças e valorize os aspectos identitários, culturais e sociais dos surdos.

Destacamos que as práticas pedagógicas positivas observadas são promotoras de uma aprendizagem dinâmica, motivadora e significativa para os surdos em uma perspectiva bilíngue, dada a diversidade surda.

Os contornos e a direção dessa discussão reforçam que a instituição promove um ambiente bilíngue que facilita a interação entre alunos com diferentes níveis de proficiência em Libras, permitindo que aprendam e se desenvolvam juntos, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento. Assim, a EBT se compromete a criar um espaço onde a diversidade linguística e cultural é respeitada e valorizada, proporcionando aos estudantes surdos uma educação que reconhece e celebra sua identidade única.

Não se trata, portanto, de construir um olhar linear e otimista sobre a prática pedagógica desenvolvida pela EBT em relação ao ensino de línguas. Ao contrário, em nossa análise identificamos fragilidades nas práticas pedagógicas que demandam mais trabalho. É importante enfatizar que não se trata apenas de identificar lacunas, mas também é preciso celebrar o fato de que o trabalho desenvolvido na EBT tem gerado resultados positivos e reconhecer as experiências positivas que buscam propiciar condições de aprendizagem sob a ótica da diversidade surda.

No entanto, é fundamental superar os desafios que ainda cerciam o ensino de Português escrito para surdos. A busca por melhorias contínuas e a implementação de práticas pedagógicas bilíngues são essenciais para promover um ensino mais inclusivo que atenda às necessidades específicas desse alunado público-alvo da Educação Especial. Outro obstáculo incide na ausência de professores bilíngues para ministrar outros conteúdos, que impacta negativamente no desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. Nesse ponto, salientamos a necessidade de formação contínua não somente no que diz respeito à aprendizagem da língua de sinais por parte dos educadores, mas de maneira específica, em relação à cultura surda que influencia no jeito de ser e de aprender do sujeito surdo.

Então, neste ato de concluir, apontamos a prestimosidade da direção, da coordenação pedagógica e das professoras ao sinalizarem interesse e disponibilidade para a participação nesta pesquisa, trazendo à tona a sua responsabilidade com a produção científica e a transparência das ações desenvolvidas na Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, reafirmando o seu compromisso com a educação de surdos. Como fechamento da discussão proposta, evidenciamos a necessidade de desenvolver futuras pesquisas que considerem a educação bilíngue de surdos no contexto da diversidade surda. Esperamos que esta tese incentive o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de línguas para surdos, alinhadas a uma abordagem que valorize a sua condição linguística a partir de uma perspectiva bilíngue, reconhecendo a heterogeneidade surda.

Por meio do aprofundamento das reflexões aqui expostas, temos a expectativa de que novas perspectivas e abordagens possam surgir na promoção de uma educação bilíngue que

leve em conta a diversidade surda e que seja mais inclusiva, justa e igualitária em condições de oportunidades para todos. Essa é a educação que os surdos almejam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada- Ensino de línguas e comunicação**. Campinas, São Paulo: Ponte Editores e Arte Língua, 2^a edição, 2007.
- ANDRADE, Telma Rosa de. **Pronomes pessoais na interlíngua do surdo/a aprendiz de português L2 (escrito)**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005. <https://doi.org/10.21879/faebea2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>
- BARBOSA, Felipe; NEVES, Sylvia; BARBOSA Andréa. Política linguística e ensino de português como segunda Língua. In: **Libras em estudo: política educacional** / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2013.
- BASSO, Idavania Maria de Souza; MASUTTI, Mara Lúcia. A mediação do ensino de Língua Portuguesa na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia, MASUTTI, Mara Lúcia (Orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- BENEDICT, Beth Sonnenstral; LEGG, Jannelle. Deaf Culture & Community. In: **Communication Considerations A-Z**. Hand & Voices, s/d.
- BERGMANN, Luísa. Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento. Rio de Janeiro: **Revista Espaço**, 1994.
- BISKER, Adriano. Surdez e diversidade linguística: A falta de clareza na Legislação Brasileira. In: LOBATO, Lak. Revista **Surdez e Diversidade**, 2^a Edição Especial, Setembro Surdo, 2024. Heyzine Flipbooks. Fonte: www.heyzine.com/flip-book/b2703f85f6.html#page/7. Acesso em: 08 out. 2024.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANSON, Jan, MILLER, Don. Beyond Language: Linguistic Imperialism, Sign Languages and Linguistic Anthropology. In: MAKONI, Sinfree, PENNYCOOK, Alastair. **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2007. <https://doi.org/10.21832/9781853599255-007>
- BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 04 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.191**, de 03 de Agosto de 2021. Altera a Lei n. 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. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 04 ago. 2023.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese de doutorado (Faculdade de Ciências e Letras de Assis) - Universidade Estadual Paulista, Assis: 2003.

BUENO, Milene Galvão; SILVA, Kleber Aparecido da. Desdobramentos da organização curricular linguística de uma Escola Bilíngue para surdos no Distrito Federal. **The ESPecialist**, 41(1). 2020. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a2>

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. Língua e Cultura. **Letras**, v. 4, p. 51-59, 1995.

CAMPOS, Francimara Cabral; COSTA, Marise Gonçalves; COSTA, Willas Dias. A importância dos materiais adaptados no ensino do aluno surdo e deficiente intelectual. **Revista Arqueiro**, v. 11, n. 2, p. 177-190, 2024. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1812/1744>. Acesso em: 01 jan. 2025.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 110.150

CAVALCANTE, Priscilla Fonseca; STUMPF, Marianne Rossi. Diversidade Surda na perspectiva sociocultural brasileira: uma análise qualitativa baseada em experiência. In: **Revista Peer Review**, vol.5, no.2, 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto, CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs.). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CHAVES, Marineide da Silveira; ROCHA, Elisabeth Martins da Silva da; CASTRO, Carla Helena. **Guia para atendimento educacional no ensino do surdo oralizado** [livro eletrônico]. Niterói, RJ: Ed. das Autoras, 2022.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. **Mosaico da escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2015. 226f.

CORMIER, Kearsy; SCHEMBRI, Adam; VINSON, David; ORFANIDOU, Eleni. First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement. In: **British Sign Language Cognition** 124. 50–65. 2012. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.04.003>

COSTE, Daniel. **O texto, leitura e escrita**. Editora Pontes. 1988

CROMACK, Eliane Maria da Costa. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais. In: **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, vol.4, no.4, p.68-77, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000400009>

DANTAS, Jailma da Costa Silva; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. **A importância da adaptação de recursos didáticos na educação de surdos**. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a09.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.

DARDE, Aline Olin Goulart. **Estudantes surdos não falantes da Libras e o Atendimento Educacional Especializado: uma análise das Políticas Públicas de Educação Inclusiva**. 2018. 221f. Tese (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DAWSON, Roner. Dinossauro: 25 anos de implante coclear: memórias e reflexões de Roner Dawson. In: LOBATO, Lak. **Revista Surdez e Diversidade**, 2ª Edição Especial, Setembro Surdo, 2024. Heyzine Flipbooks. Fonte: www.heyzine.com/flip-book/b2703f85f6.html#page/37. Acesso em: 11 out. 2024.

DE CICCO, Nuccia. **Pérolas da minha surdez**. Porto Alegre: wwlivros, 2016.

DE GRANDE, Paula B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, [s.l.], v. 23, n. 23, dez. 2011.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.016**, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/norma/73222/lei_5016_11_01_2013.html Acesso em: 20 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 252**, de 25 de maio de 2021. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6eccd5a8c0404698b07abf433a2cb024/Portaria_252_25_05_2021.html Acesso em: 20 jan. 2025.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: Carlos Skliar. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3ªed. Porto Alegre: Mediação, 2013, v. 1, p. 27-40.

FENEIS. A educação que nós, surdos, queremos. **Revista da Feneis**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 25, p. 25, abr./set. 1999. Edição Especial.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003, 213f.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GARCIA, Barbara Gerner de. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol.1. Editora Mediação, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel, SOUZA, Aline Corrêa de. **Aspectos teóricos e conceituais**. In: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Eliamar; LEITE, Letícia de Sousa; GUIMARÃES, Lúrian Kézia Leite; BERNARDES, Raquel. Atendimento Educacional Especializado para surdos: aspectos legais, teóricos e práticos. In: **Seminário Nacional de Educação Especial**, v. 8, 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In: LACERDA, C.B.F. ; GÓES, M.C.R. (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 3, pp.29-49.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda- Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7^a edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HALL, Christopher J., SMITH, Patrick H., WICAKSONO, Rachel. **Mapping Applied Linguistics: A guide for students and practitioners**. London and New York: Routledge, 2011.

HOLANDA, Marina. Temperança para escutar: existe um caminho do meio na surdez profunda? In: LOBATO, Lak. Revista **Surdez e Diversidade**, 2^a Edição Especial, Setembro Surdo, 2024. Heyzine Flipbooks. Fonte: www.heyzine.com/flip-book/b2703f85f6.html#page/34. Acesso em: 08 out. 2024.

JOB, Raquel Santos Pereira. **A criança surda e a escola bilíngue: discursividades sobre a infância surda**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2022. 108f.

KODAMA, Queila Pahim. **Formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília, DF. 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação. 5^a ed. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; CAPORALI, Sueli Aparecida. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínicaescola de Fonoaudiologia da UNIMEP:** focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Luiz Fernando Santos; MARTINS Vera Regina Oliveira (Orgs.) (2016). **Escola e diferença:** caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar.

LADD, Paddy. Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood. Clevedon: **Multilingual Matters**, 2013.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. **Revista Perspectiva**, 24(3), 139-152. 2006.

LEFFA, Vilson J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. **Pesquisa em linguística aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p.5-30.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação:** Abordagem qualitativa de Pesquisa, v. 3, 2021.

LEITE, Letícia de Sousa. **Processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de surdos no âmbito da pós-graduação.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2024.

LEONARD-BAXTON, Dorothy. A dual methodology for case studies: Synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. **Organization Science**, 1(3), 1990, 248-266. <https://doi.org/10.1287/orsc.1.3.248>

LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe Venâncio. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. In: Fernanda Dreux Miranda Fernandes; Beatriz Castro Andrade Mendes; Ana Luiza P.G.P. Navas. (Org.). **Tratado de fonoaudiologia.** 2a. ed. São Paulo: Editora Roca Ltda, 2009, v. 1, p. 210-219.

LOBATO, Lak. **Desculpe, não ouvi!** São Paulo: Atitude Terra, 2014

LOBATO, Lak. Diversidade Linguística- Por um olhar mais atento à comunicação de surdos. In: Lobato, Lak. Revista **Surdez e Diversidade**, 2ª Edição Especial, Setembro Surdo, 2024. Heyzine Flipbooks. Fonte: www.heyzine.com/flip-book/b2703f6.html#page/1. Acesso em: 27 set. 2024.

LODI, Ana Claudia Balieiro Lodi. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>

MARCONDES, Thierry Cintra. O futuro da audição- avanços tecnológicos revolucionam a acessibilidade auditiva. In: LOBATO, Lak. Revista **Surdez e Diversidade**, 2ª Edição Especial, Setembro Surdo, 2024. Heyzine Flipbooks. Fonte: www.heyzine.com/flip-book/b2703f85f6.html#page/39. Acesso em: 11 out. 2024.

MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>

MAYBERRY, Rachel . First Language Acquisition After Childhood Differs From Second, Language acquisition: The Case of American Sign Language. **Journal of Speech and Hearing Research**, V. 36, December, 1993.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, set./dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NASCIMENTO; Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da Escola Bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. Dossiê - Educação Bilíngue para Surdos: Política e Práticas • **Educ. rev.** (spe-2). 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Considerações em torno da lingüística aplicada e do ensino da língua materna. **Revista Odisséia**, Natal, v. 1, n. 3, p. 28-41, 1999.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge. 1998.

PEREIRA, Danielle Cristina M.; MUNIZ, Valéria Campos. Letramento em L2 na educação superior de surdos: diálogos multimodais. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (orgs.). **Libras em diálogo: interfaces com o ensino**. Campinas, São Paulo: Pontes Ed., 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: **Educar em Revista**, ed. esp. num.2. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos: Chave de Fizgerald**. São Paulo, s./d.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: Skliar, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. Cap. IV, p. 101-117. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos em Escola Inclusiva? **Revista Espaço**. 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos- A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. Uma educação bilíngue linguística e culturalmente aditiva. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E (Orgs). **Letramento e Bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2012, p. 187-200.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROBERTSON, Ximena Acuña; RAMÍREZ, Irene Cabrera. Educación Bicultural Bilíngüe para las Personas Sordas en Chile. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. 1. Editora Mediação, 1999.

ROTH, Wolff.-Michael; LEE, Stuart. Science education as/for participation in the community. **Science Education**, v. 88, n. 2, p.263-291, 2004.
<https://doi.org/10.1002/sce.10113>

SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em:
http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf . Acesso em: 20 jan. 2025.

SALLES, Heloisa Lima de Camargo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Educação Bilíngue para Surdos: Pontos Críticos e Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora Blah. 2013.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, Darcilia M. P.; GARCÍA, Flavio. **A pesquisa científica como linguagem e práxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

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

SANTOS FILHO, Pedro Luiz dos. (Org). **Estrutura simplificada de uma Escola Bilíngue para surdos**. João Pessoa: Ideia, 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, Projeto Político Pedagógico**, 2022.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

SILVA, Giselli Mara da, GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. **Língua Portuguesa para crianças surdas:** leitura e escrita no cotidiano. Livro do professor, vol. 2. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018.

SILVA, Ivani Rodrigues; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; AMADO, Beatriz Critelli. 2018. Libras, Português e Ciências para surdos: reflexões necessárias para uma prática bilíngue. IN: SILVA, I.R.; SILVA, M.P.M. **Letramento na diversidade:** Surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. In: **Cadernos Neolatinos.** V. 1, n. 2 (2016). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVEIRA, Denise Tolfo, CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação. 2000.

SKLIAR Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão.** Porto Alegre: Mediação, 1997/2004.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos:** concepções e implicações práticas Curitiba: Juruá. 2012.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** London: SAGE Publications, 1995.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Editora da UFSC, Florianópolis, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (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, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1^a edição. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

TAGLIEBER, Lynne Knox. Effects of pre-reading activities on EFL reading by Brazilian college students. **TESOL Quarterly.** pp.455-472, 1988.

THOMA, A. da Silva. A pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (ANPEd), 24, 2001, Caxambu-MG. ANPEd, 2001, p. 1-16.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. 1987. São Paulo, SP: Atlas.

VALLE, Juliana Prudente Santana do. **Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos em escolas bilíngues:** possibilidades de aprendizagem. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, MG.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e Funcionamento da educação básica.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 P.

ZAMEL, Vivian; SPACK, Ruth. *Negotiating Academic Literacies: Teaching and Learning Across Languages and Cultures*. Lawrence Erlbaum Associates. 1988.

YIN, Robert K. (2001). **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman.

ANEXO A - Parecer Consustanciado do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: Ensino de Língua Portuguesa para surdos com enfoque na abordagem discursivo-interacionista na produção textual com a Libras como língua de instrução

Pesquisador: Eliamar Godoi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64411922.0.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.779.707

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2011177 e Projeto Detalhado (projeto_detalhado.pdf), postados em 20/10/2022.

INTRODUÇÃO

O protocolo apresenta uma pesquisa proposta por uma orientadora e um orientando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ele aborda basicamente a temática sobre a estruturação e o funcionamento de uma escola no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, no contexto do Bilinguismo. Os pesquisadores propõem-se a investigar uma "[...] Escola Bilingue Libras e Português Escrito de Taguatinga em Brasília, Distrito Federal, que é uma escola exclusiva para estudantes surdos e onde serão investigados: a estrutura, o funcionamento, a formação docente, os discentes surdos, o material didático, os documentos legais internos e externos concernentes às políticas públicas de inclusão do surdo e do bilinguismo, dentre outros aspectos". Eles partem de uma concepção de que "Conforme Quadros e Schmiedt (2006), a escola bilingue é percebida pelos profissionais da área de surdez como sendo a ideal à educação de surdos, por contemplar a proposta de ensino

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro:	Santa Mônica
UF:	MG
Telefone:	(34)3239-4131
Município:	UBERLÂNDIA
CEP:	38.408-144
Fax:	(34)3239-4131
E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.779.707

bilingue que estabelece a Língua Brasileira de Sinais- Libras como a primeira língua (L1) a ser adquirida pelos aprendizes surdos e a Língua Portuguesa escrita como a segunda língua (L2).

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo - Trata-se de uma abordagem de caráter qualitativa, com procedimentos da pesquisa documental e do estudo de caso, direcionada para obter informações da instituição coparticipante, que é uma escola bilingue de libras e português escrito de Taguatinga, em Brasília/DF. E, assim, investigar "[...]as abordagens de ensino que os professores de Língua Portuguesa aplicam aos seus alunos surdos, nas escolas bilingues [...]" Para isso, pretendem utilizar-se de "[...]questionários para entrevistar os docentes e os discentes surdos [...] e [...] da gravação de vídeos [...]" para registrar essas entrevistas. Também, realizar-se-á observação na instituição coparticipante, sobretudo, nas salas [...]das aulas de cada professor bilingue do Ensino Fundamental, das disciplinas Libras, Português, Inglês, Espanhol, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física e materiais utilizados por eles para o ensino dos surdos [...]" Nos documentos de termos de compromisso constam os esclarecimentos sobre a filmagem das entrevistas.

(B) Tamanho da amostra - As pesquisadoras pretendem trabalhar com 18 indivíduos.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes - Os participantes da pesquisa serão recrutados na escola coparticipantes após o contato e anuência dos responsáveis por essa instituição. Em seguida, mediante consentimentos esses possíveis participantes assinarão os documentos (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

(D) Local e instrumento de coleta de dados - O local será o da instituição coparticipante. Os dados serão coletados por meio do uso de i) documentos legais internos à instituição pesquisada, dentre eles, materiais didáticos, e externos relacionados com as políticas de inclusão do estudante surdo e do bilinguismo; ii) questionários aplicados à estudantes e aos professores; iii) entrevistas junto à direção da escola, aos estudantes, aos professores e aos servidores (de apoio), para que relatem suas experiências. Essas entrevistas, a ser realizada em Libras, serão filmadas.

(E) Desfecho Primário - "Não se aplica, por não se tratar de pesquisa na área da saúde, porém, os resultados pretendidos estão descritos nos objetivos da pesquisa".

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica	
Bairro: Santa Mônica	CEP: 38.408-144
UF: MG	Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131	Fax: (34)3239-4131
	E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.779.707

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - "Os alunos devem ser surdos e ouvintes filhos de surdos, matriculados na Escola Bilingue de Taguatinga, devem aceitar participar da pesquisa, assinar o TCLE e o TALE mediante autorização dos familiares responsáveis. Tais aprendizes deverão cursar o ensino fundamental, da 1^a série à 9^a série, o ensino médio, do 1^º ano ao 3^º ano e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Bilingue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Professores bilingues, com formação em cada área específica de ensino: licenciatura em Letras/Libras, Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, História, Geografia, Artes, Física, Química, Educação Física e Informática. Devem aceitar assinar o TCLE, atuarem na escola mencionada e possuírem formação complementar em cursos de Libras. Direção da Escola Bilingue com diretor(a) fluente e bilingue que trabalhe no local especificado, que possua formação complementar em cursos de Libras e que aceite assinar o TCLE. Funcionários da Escola Bilingue que aceitem participar da pesquisa e assinar o TCLE".

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - "São excluídos da pesquisa os alunos que não forem surdos e que não forem filhos de surdos, não cursarem o ensino fundamental, o ensino médio e o EJA na Escola Bilingue Libras e Português Escrito de Taguatinga, os professores que não estiverem trabalhando na referida escola e não tiverem formação em diferentes ramos de Letras: Português, Inglês, Espanhol e Libras, bem como nas áreas complementares: Matemática, História, Geografia, Artes, Física, Química, Educação Física e Informática, além da formação complementar em cursos de Libras. O (a) diretor que não for bilingue e não possuir cursos complementares de Libras e não trabalhar na Escola Bilingue de Taguatinga. Os funcionários que não forem da Escola Bilingue e não forem fluentes também não poderão participar da pesquisa".

CRONOGRAMA - Os pesquisadores pretendem iniciar a coleta de dados a partir de 16 de fevereiro de 2023 e têm como previsão de término para a qualificação, em 29 de dezembro de 2023.

ORÇAMENTO - O Valor é de R\$ 3.790,00 (Três mil e setecentos e noventa reais). Financiamento próprio.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - "[...] investigar e descrever a estrutura e o funcionamento da Escola Bilingue para surdos no contexto do Bilinguismo [...]".

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica				
BAIRRO:	Santa Mônica	CEP:	38.408-144		
UF:	MG	Município:	UBERLÂNDIA		
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4131	E-mail:	cap@propp.ufu.br

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - "[...]1 descrever a estrutura física e recursos humanos de uma escola bilíngue para surdos; 2 descrever o funcionamento dessa Escola bilíngue pautados no Bilinguismo; 3 analisar os documentos legais internos e externos de uma Escola Bilingue no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo e do bilinguismo se estabelecem na escola pesquisada".

HIPÓTESE - "[...] a Escola Bilingue Libras e Português Escrito de Taguatinga atende a educação bilíngue para surdos, com estrutura, funcionamento e profissionais capacitados para atender as necessidades educativas dos discentes com surdez, preparando-os para ingressarem no Ensino Superior em igualdade aos demais alunos, bem como no mercado de trabalho também e se tornarem cidadãos preparados a exercerem seus direitos na sociedade".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - "Os riscos da participação nesta pesquisa são explicitados pelas filmagens em vídeo das entrevistas com os participantes envolvidos, que poderá ser evitado mediante a ação dos pesquisadores que garantam o anonimato de maneira segura".

BENEFÍCIOS - "Os benefícios da pesquisa serão as contribuições geradas à comunidade surda em estar ciente da existência e do funcionamento de uma escola bilíngue, que atende a necessidade linguística e cultural dos estudantes surdos e garante uma formação de qualidade a eles, ampliando ainda mais o campo de pesquisa sobre escolas bilíngues e impactando a sociedade em relação à necessidade da educação bilíngue para surdos e de escolas bilíngues por todo o país".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados e relacionados no item apropriado a seguir estão de acordo com as normas e procedimentos do CEP/UFU.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 234 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.779.707

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: JANEIRO/2025*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144

UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.779.707

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2011177.pdf	20/10/2022 21:49:16		Aceito
Outros	entrevista_diretora.pdf	20/10/2022 21:42:33	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sra. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.779.707

Outros	entrevista_servidores.pdf	20/10/2022 21:38:39	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Outros	entrevista_estudantes_surdos.pdf	20/10/2022 21:38:00	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Outros	entrevista_professores.pdf	20/10/2022 21:37:19	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Outros	questionario_servidores.pdf	20/10/2022 21:36:24	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Outros	questionario_estudantes_surdos.pdf	20/10/2022 21:35:38	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Outros	questionario_professores.pdf	20/10/2022 21:34:37	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_tcle_responsavel_por_menor_18_anos.pdf	20/10/2022 21:09:13	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	20/10/2022 21:06:32	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_ta_menor_12_a_18_anos.pdf	18/10/2022 17:20:36	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Outros	2022_tcle_capazes_maiores.pdf	18/10/2022 16:59:32	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_intitulacao_coparticipante.pdf	10/10/2022 22:43:48	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Outros	Curriculum_lattes_pesquisadores.pdf	10/10/2022 21:58:28	Lucas Floriano de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_da_equipe_executora.pdf	05/09/2022 21:09:06	Eliamar Godoi	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/09/2022 20:59:07	Eliamar Godoi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Processo: 5.779.707

UBERLÂNDIA, 26 de Novembro de 2022

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Escola Bilíngue para surdos e o ensino de línguas: diversidade surda e as políticas públicas de inclusão**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Mestre Lucas Floriano de Oliveira e Profa. Doutora Eliamar Godoi. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar e descrever a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos no contexto do Bilinguismo, com o objetivo de comprovar a eficiência no ensino bilíngue. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador Prof. Mestre Lucas Floriano de Oliveira e a coleta de dados será realizada pelo período de 15 a 20 dias, na Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você responderá um questionário aplicado pelo pesquisador, relatando a sua experiência pessoal enquanto estudante da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga e participará de uma entrevista filmada, a ser realizada em Libras. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos consistem em filmagens em vídeo das entrevistas com os participantes envolvidos, que poderá ser evitado mediante a ação dos pesquisadores que garantam o anonimato de maneira segura. Os benefícios serão as contribuições geradas à comunidade surda em estar ciente da existência e do funcionamento de uma Escola Bilíngue, que atende a necessidade linguística e cultural dos estudantes surdos e garante uma formação de qualidade a eles, ampliando ainda mais o campo de pesquisa sobre escolas bilíngues e impactando a sociedade em relação à necessidade da educação bilíngue para surdos e de escolas bilíngues por todo o país. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Eliamar Godoi, e o Prof. Me. Lucas Floriano de Oliveira, que são Professores da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa **acesse a cartilha no link:** https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf

f. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsável legal

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da intitulada **Escola Bilíngue para surdos e o ensino de línguas: diversidade surda e as políticas públicas de inclusão** sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Mestre Lucas Floriano de Oliveira e Profa. Doutora Eliamar Godoi. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar e descrever a estrutura e o funcionamento da Escola Bilíngue para surdos no contexto do Bilinguismo com o objetivo de comprovar a eficiência no ensino bilíngue. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador Prof. Mestre Lucas Floriano de Oliveira e a coleta de dados será realizada pelo período de 15 a 20 dias, na Escola Bilíngue de Taguatinga. Você terá o tempo que for necessário para decidir se a pessoa sob sua responsabilidade participará ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo III da Resolução nº 510/2016). Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) responderá um questionário aplicado pelo pesquisador, relatando a sua experiência pessoal enquanto estudante da Escola Bilíngue de Taguatinga e participará de uma entrevista a ser realizada em Libras. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento, nem o(a) menor e nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Nem ele(a) e nem você terão gastos e nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos consistem em filmagens em vídeo das entrevistas com os participantes envolvidos, que poderá ser evitado mediante a ação dos pesquisadores que garantam o anonimato de maneira segura. Os benefícios serão as contribuições geradas à comunidade surda em estar ciente da existência e do funcionamento de uma Escola Bilíngue, que atende a necessidade linguística e cultural dos estudantes surdos e garante uma formação de qualidade a eles, ampliando ainda mais o campo de pesquisa sobre escolas bilíngues e impactando a sociedade em relação à necessidade da educação bilíngue para surdos e de escolas bilíngues por todo o país. A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido, nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ela também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Eliamar Godoi, e o Prof. Me. Lucas Floriano de Oliveira, que são Professores da Universidade Federal de Uberlândia. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

APÊNDICE C – Questionário para os estudantes surdos ou Codas**QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES SURDOS OU CODAS**

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Com quantos anos você aprendeu Libras? Com quem?
- 3- Sua família sabe Libras? Se comunica com você em Libras?
- 4- Você tem contato com outros surdos? Eles utilizam Libras?
- 5- Tem algum membro na sua família que possui surdez? Quantas pessoas?
- 6- Você participa de algum evento da Comunidade Surda? Qual?
- 7- Você frequenta alguma Associação de Surdos? Qual?
- 8- Com quantos anos você aprendeu Português? Com quem?
- 9- Você frequenta algum lugar que conta com acessibilidade para surdos? Qual?
- 10- Você utiliza o serviço de TILS?
- 11- Como você se comunica com pessoas que não sabem Libras?
- 12- Tem alguma coisa na sua escola que você acha que pode melhorar? Cite o que falta.

APÊNDICE D – Questionário para os educadores**QUESTIONÁRIO AOS(AS) PROFESSORES(AS) BILINGUES**

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Com quantos anos você aprendeu Libras? Com quem?
- 3- Você é surdo(a) ou ouvinte?
- 4- Você tem contato surdos fora do trabalho? Aonde?
- 5- Tem algum membro na sua família que possui surdez? Quantas pessoas?
- 6- Você participa de algum evento da Comunidade Surda? Qual?
- 7- Você frequenta alguma Associação de Surdos? Qual?
- 8- Qual a sua formação? Você acha que é suficiente para o atendimento de seus alunos?
- 9- Você frequenta algum lugar que conta com acessibilidade para surdos? Qual?
- 10- Você utiliza o serviço de TILS?

APÊNDICE E – Questionário para os servidores

QUESTIONÁRIO AOS SERVIDORES

- 11- Qual a sua idade?
- 12- Como você aprendeu Libras? Com quem?
- 13- Você tem contato com surdos fora do trabalho? Aonde?
- 14- Tem algum membro na sua família que possui surdez? Quantas pessoas?
- 15- Você participa de algum evento da Comunidade Surda? Qual?
- 16- Você frequenta alguma Associação de Surdos? Qual?
- 17- Como é o seu atendimento com os alunos surdos e cudas da escola? Acha que deve melhorar em algum sentido?
- 18- Você frequenta algum lugar que conta com acessibilidade para surdos? Qual?
- 19- Qual a sua formação?
- 20- Em que setor da escola você atua?