



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA DE ASSUNÇÃO XAVIER FERREIRA

LETRAMENTO DE SURDOS: das políticas educacionais inclusivas à prática docente

São Luís
2026



ANA CRISTINA DE ASSUNÇÃO XAVIER FERREIRA

LETRAMENTO DE SURDOS: das políticas educacionais inclusivas à prática docente

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Thelma Helena Costa Chahini

São Luís
2026

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Ana Cristina de Assunção Xavier.

LETRAMENTO DE SURDOS : das políticas educacionais
inclusivas à prática docente / Ana Cristina de Assunção
Xavier Ferreira. - 2026.
317 f.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2026.

1. Letramento de Surdos. 2. Políticas Públicas
Inclusivas. 3. Práticas Docentes. I. Chahini, Thelma
Helena Costa. II. Título.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier. Letramento de Surdos: das Políticas Educacionais Inclusivas à Prática Docente. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: 21 de janeiro de 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha (Examinadora Interna)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (Examinadora externa)

Doutora em Psicologia
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Claudia Lúcia Alves (Examinadora externa)

Doutora em Educação
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Profa. Dra. Marcia Raika e Silva Lima (Examinadora externa)

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este trabalho **aos meus filhos**, Rodrigo Luccas, Gabriel Luccas e Mateus Luccas, com todo o meu amor, na certeza de que vocês foram o combustível para o sucesso desta caminhada. É por mim, é por vocês. Amo vocês profundamente, meus príncipes. **Aos meus queridos e amados pais/avós**, Geraldo e Teresinha Assunção (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Thelma Helena Costa Chahini, pela orientação nesta tese, por ouvir-me atentamente, pelos conselhos, pelos incentivos para novas produções científicas e pela empatia demonstrada em todos os momentos. Por aceitar, junto comigo, pesquisar sobre a educação de Surdos e como essa escolarização vem se delineando no estado do Maranhão.

À Universidade Federal do Maranhão e ao Programa de Pós-graduação em Educação, pelo apoio prestado durante a realização do doutoramento.

Às amizades construídas em São Luís, especialmente com Katia Cilene Amorim Gomes e Rosilene Santos Lima, que são verdadeiros presentes de Deus e que estarão sempre em meu coração. Sem vocês, tudo teria sido muito mais difícil. Meu muito obrigada!

À minha amiga, minha irmã de coração, Caroliny Santos Lima, agradeço por me acolher em sua moradia e me oferecer todo o apoio necessário para que eu pudesse concluir este curso. Suas palavras, ditas no início de tudo, estão guardadas em meu coração; você estava certa, eu conseguiria. Muito obrigada por todo o acolhimento em São Luís e Grajaú.

Ao professor doutor Clevisvaldo Pinheiro Lima, pela tradução da expressão ‘Nada sobre nós, sem nós! Para o sistema de escrita de sinais.

Ao Miguel de Castro Silva, especialista em Libras, pela tradução do meu sinal de batismo, para o sistema de escrita de sinais.

Ao meu esposo, Igo Rodrigues Ferreira, com amor e gratidão, pelo apoio, carinho e presença durante todo o processo do curso de doutoramento.

Aos colegas da 3ª turma de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pelo verdadeiro espírito de equipe, colaboração e empatia que nos transmitiram ao longo desta jornada.

Às Secretarias Municipais das cidades de São Luís e Imperatriz, pela acolhida ao projeto e por viabilizarem a sua execução. Agradeço também às gestoras das escolas bilíngues de Surdos do estado do Maranhão, por possibilitarem a realização deste estudo, por me acolherem em seus espaços de trabalho e colaborarem para o sucesso na aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Aos professores, interlocutores deste estudo, pela disposição em participar ativamente, colaborando ao abrirem seus espaços de trabalho para esta pesquisadora, apresentando suas estratégias didáticas e ações pedagógicas de planejamento e execução voltadas para o processo de escolarização em nível de alfabetização e letramento dos estudantes Surdos. Aos Surdos das escolas bilíngues participantes, pelo acolhimento, por compartilharem suas histórias e experiências. É por vocês que nós, professores de Libras, buscamos uma prática docente assertiva e equitativa. A evolução de vocês é o nosso maior combustível.

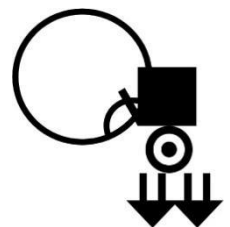


Nada sobre nós, sem nós!

Discurso proferido por grande parte das pessoas com deficiência. Citado por Sassaki (2002)
Tradução para Escrita de Sinais: Clevisvaldo Pinheiro Lima

As línguas de Sinais são percebidas pela visão e expressas, sobretudo, pelas mãos, o que parece fazer com que sejam mais icônicas do que as línguas orais (Quadros *et al.*, 2025, p. 131).

Este é o meu sinal de identidade (batismo) na comunidade surda. Recebi esse sinal durante meu primeiro curso de Libras, em 2004, dado a mim pelo Surdo Franklande Machado. Desde então, essa tem sido minha identidade visual dentro da comunidade.



Tradução para Escrita de Sinais: Miguel de Castro Silva

Escrita do nome e prenome da pesquisadora em escrita de sinais e em datilologia, usando o alfabeto manual



RESUMO

O letramento de alunos Surdos exige que a escola adote práticas de letramentos que vão além do domínio exclusivo da leitura e da escrita, integrando essas competências em uma abordagem baseada em práticas sociais. Para isso, as singularidades dessa minoria linguística precisam ser compreendidas pelos professores, a fim de viabilizar uma prática docente assertiva. Por isso, esta tese tem como objetivo analisar a prática docente no letramento de alunos Surdos pertencentes ao ensino fundamental dos anos iniciais, em duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão. Este estudo foi desenvolvido ancorado pela questão norteadora: como vem ocorrendo a prática docente no letramento de alunos Surdos no ensino fundamental, anos iniciais, em duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão? A pesquisa de campo contempla a abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, tendo como participantes 9 professoras lotadas nessa etapa escolar. Destas, todas participaram do primeiro instrumento de coleta, a entrevista, e 7 estiveram presentes no segundo, a Roda de Conversa. Essas interlocutoras atenderam ao critério de seleção estabelecido para a pesquisa: possuir, no mínimo, cinco anos de atuação no magistério. Esse período foi considerado relevante por corresponder à fase de estabilização e consolidação da carreira docente, momento em que o indivíduo já reúne experiências significativas e práticas pedagógicas mais estruturadas. Os dados foram coletados por meio de análise documental, entrevista semiestruturada, da técnica Roda de Conversa e do diário de campo. Os resultados foram submetidos a uma análise de conteúdo, conforme os princípios propostos por Bardin (2011), resultando na organização em diferentes categorias e subcategorias. Os resultados evidenciam que a prática docente, em espaço bilíngue, tem tido desafios, mesmo diante de uma proposta curricular bilíngue que oferece as bases linguística e cognitiva a esses estudantes, e professores bilíngues, visto que a existência de outros fatores impacta significativamente sua prática. Dentre eles, o acesso tardio à língua de sinais, a ausência da família, distorções de idades/séries que têm comprometido o processo de aquisição da Libras, da leitura e da escrita do português, e mais, a ausência de diagnósticos de transtornos de aprendizagem associados à surdez, tem dificultado o desenvolvimento desses alunos Surdos. Além disso, as interlocutoras apontam que a Secretaria Municipal de Educação não investe em formação continuada. As formações ocorrem em grande parte por iniciativa das próprias participantes, com incentivo da gestão escolar. Elas acreditam que, por não haver no órgão uma pessoa que conheça a realidade dos alunos Surdos e da surdez, ainda há muito a ser feito. As participantes se queixaram também da quantidade de projetos enviados, a maioria dos quais está desvinculada da realidade da escola e do público com surdez. Os resultados apontam que, mesmo com uma prática docente responsável e intencional, o letramento de alunos Surdos ainda esbarra em obstáculos que vão além dos muros da escola. Questões como o acesso tardio à Libras, a ausência de diagnósticos precisos e a carência de formação continuada para os professores comprometem o desenvolvimento integral dos alunos Surdos. Diante desse quadro, torna-se urgente investir em ações que dialoguem com a realidade da surdez, que as políticas públicas garantam a formação adequada de professores, para que a implementação e disponibilização de um currículo bilíngue com práticas pedagógicas equitativas assegurem plenamente o desenvolvimento educacional do estudante Surdo em todos os níveis de ensino.

Palavras-Chave: Letramento de Surdos, Políticas Públicas Inclusivas, Práticas Docentes.

ABSTRACT

The literacy of Deaf students requires schools to adopt literacy practices that go beyond the exclusive mastery of reading and writing, integrating these skills into an approach based on social practices. For this, the singularities of this linguistic minority must be understood by teachers in order to enable assertive teaching practices. Thus, this thesis aims to analyze teaching practices in the literacy of Deaf students in the early years of elementary education, in two full-time bilingual schools in Maranhão. This study was guided by the central question: how has teaching practice in the literacy of Deaf students in the early years of elementary education been carried out in two full-time bilingual schools in Maranhão? The field research followed a qualitative approach, exploratory and descriptive in nature, with nine teachers participating at this educational stage. All of them took part in the first data collection instrument, the interview, and seven participated in the second, the Conversation Circle. The interlocutors met the selection criterion established for the research: having at least five years of teaching experience. This period was considered relevant as it corresponds to the phase of stabilization and consolidation of the teaching career, when the individual already gathers significant experiences and more structured pedagogical practices. Data were collected through document analysis, semi-structured interviews, the Conversation Circle technique, and field diaries. The results were subjected to content analysis, following Bardin's (2011) principles, resulting in the organization into different categories and subcategories. Findings show that teaching practice in bilingual settings faces challenges, even with a bilingual curriculum proposal that provides linguistic and cognitive foundations to students and bilingual teachers, since other factors significantly impact practice. Among them are late access to sign language, family absence, age/grade distortions that compromise the acquisition of Libras, reading, and Portuguese writing, as well as the lack of diagnoses of learning disorders associated with deafness, which hinder the development of Deaf students. Furthermore, the interlocutors pointed out that the Municipal Department of Education does not invest in continuing education. Most training initiatives occur through the participants' own efforts, encouraged by school management. They believe that, since there is no person in the department who understands the reality of Deaf students and deafness, much remains to be done. Participants also complained about the number of projects sent, most of which are disconnected from the school's reality and the Deaf community. The results indicate that, even with responsible and intentional teaching practices, the literacy of Deaf students still encounters obstacles that go beyond the school walls. Issues such as late access to Libras, lack of accurate diagnoses, and insufficient continuing education for teachers compromise the full development of Deaf students. In this context, it becomes urgent to invest in actions that engage with the reality of deafness, ensuring that public policies provide adequate teacher training so that the implementation and availability of a bilingual curriculum with equitable pedagogical practices fully guarantee the educational development of Deaf students at all levels of education.

Keywords: Deaf Literacy, Inclusive Public Policies, Teaching Practices.

RESUMEN

La alfabetización de alumnos Sordos exige que la escuela adopte prácticas de literacidad que vayan más allá del dominio exclusivo de la lectura y la escritura, integrando estas competencias en un enfoque basado en prácticas sociales. Para ello, los profesores deben comprender las singularidades de esta minoría lingüística, a fin de viabilizar una práctica docente asertiva. Por lo tanto, esta tesis tiene como objetivo analizar la práctica docente en la alfabetización de alumnos Sordos de los años iniciales de la enseñanza primaria, en dos escuelas bilingües de tiempo completo de Maranhão. Este estudio se desarrolló anclado en la pregunta orientadora: ¿cómo se ha estado llevando a cabo la práctica docente en la alfabetización de alumnos Sordos en la enseñanza primaria, años iniciales, en dos escuelas bilingües de tiempo completo de Maranhão? La investigación de campo contempla el enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo, teniendo como participantes a 9 profesoras asignadas a esta etapa escolar. De estas, todas participaron en el primer instrumento de recolección de datos, la entrevista, y 7 estuvieron presentes en el segundo, la Mesa Redonda (o "Roda de Conversa"). Estas interlocutoras cumplieron con el criterio de selección establecido para la investigación: poseer, como mínimo, cinco años de actuación en el magisterio. Este período fue considerado relevante por corresponder a la fase de estabilización y consolidación de la carrera docente, momento en que el individuo ya reúne experiencias significativas y prácticas pedagógicas más estructuradas. Los datos fueron recolectados por medio de entrevista semiestructurada, la técnica de Mesa Redonda y el diario de campo. Los resultados fueron sometidos a un análisis de contenido, conforme a los principios propuestos por Bardin (2011), resultando en la organización en diferentes categorías y subcategorías. Los resultados evidencian que la práctica docente, en un espacio bilingüe, ha tenido desafíos, incluso frente a una propuesta curricular bilingüe que ofrece las bases lingüísticas y cognitivas a estos estudiantes, y a profesores bilingües, ya que la existencia de otros factores impacta significativamente su práctica. Entre ellos, el acceso tardío a la lengua de señas, la ausencia de la familia, las distorsiones de edades/grados que han comprometido el proceso de adquisición de Libras (Lengua Brasileña de Señas), de la lectura y la escritura del portugués, y más aún, la ausencia de diagnósticos de trastornos de aprendizaje asociados a la sordera, han dificultado el desarrollo de estos alumnos Sordos. Además, las interlocutoras señalan que la Secretaría Municipal de Educación no invierte en formación continua. Las formaciones ocurren en gran parte por iniciativa de las propias participantes, con incentivo de la gestión escolar. Creen que, al no haber en el organismo una persona que conozca la realidad de los alumnos Sordos y de la sordera, aún queda mucho por hacer. Las participantes se quejaron también de la cantidad de proyectos enviados, la mayoría de los cuales están desvinculados de la realidad de la escuela y del público con sordera. Los resultados señalan que, incluso con una práctica docente responsable e intencional, la alfabetización de alumnos Sordos todavía tropieza con obstáculos que van más allá de los muros de la escuela. Cuestiones como el acceso tardío a Libras, la ausencia de diagnósticos precisos y la carencia de formación continua para los profesores comprometen el desarrollo integral de los alumnos Sordos. Ante este panorama, se vuelve urgente invertir en acciones que dialoguen con la realidad de la sordera, que las políticas públicas garanticen la formación adecuada de profesores, para que la implementación y disponibilidad de un currículo bilingüe con prácticas pedagógicas equitativas aseguren plenamente el desarrollo educativo del estudiante Sordo en todos los niveles de enseñanza.

Palabras Clave: Alfabetización de Sordos, Políticas Públicas Inclusivas, Prácticas Docentes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das Filosofias Educacionais para o Surdo.....	42
Quadro 2 - Definição dos Três momentos Didáticos-Pedagógicos	58
Quadro 3 - Quantitativo de Pessoas com Deficiência pelo Censo Demográfico (2010)	66
Quadro 4 - Quantitativo de Pessoas com Deficiência pelo Censo Demográfico (2022)	67
Quadro 5 - Amostragem em cada base de dados	147
Quadro 6 - Informações de Alunos Surdos de Imperatriz	188
Quadro 7 - Informações de alunos Surdos e ouvintes da Escola Pública Integral Bilíngue- Libras e Português-Escrito em São Luís	191
Quadro 8 - Caracterização de Professores Participantes	195
Quadro 9 - Categorias e Subcategorias emergidas da entrevista	201
Quadro 10- Letramento	202
Quadro 11 - Políticas Educacionais Inclusivas	209
Quadro 12 - Subcategorias do acesso e permanência do estudante Surdo em ambientes bilíngues	223
Quadro 13 - Prática Docente	232
Quadro 14 - Dificuldades do trabalho docente e aspectos facilitadores	242
Quadro 15 - Categorias e Subcategorias emergidas Roda de Conversa	255

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 - Recorte do formulário do Censo Demográfico do IBGE	65
Figura 2 - Matrículas de alunos da Educação Especial em escolas regulares	67
Figura 3 - Categorização das Matrículas de alunos da Educação Especial por deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	68
Figura 4 - Parâmetros fonológicos da Libras	71
Figura 5 - Configurações de Mãos	71
Figura 6 - Sinais em Libras de ‘sentir’, ‘cachorro’ e ‘reino/reinar/rei’	72
Figura 7 - Espaço de enunciação e/ou tridimensional	73
Figura 8 - Sinais em Libras de ‘laranja’, ‘aprender’ e ‘ouvir’	73
Figura 9 - Sinais em Libras de ‘idade’, ‘avisar’, ‘azar’, ‘ter’ e ‘conseguir’	74
Figura 10 - Sinais em Libras de ‘cadeira’ e ‘sentar’	74
Figura 11 - Sinais em Libras de ‘um’, ‘você’, ‘eu’, ‘ele/ela’ e ‘esse/essa’	75
Figura 12 - Sinais em Libras de ‘sorrir’, ‘raiva’ e ‘alegre’	76
Figura 13 - Sinal do verbo ‘precisar’	78
Figura 14 - Sinal do verbo ‘gostar’, ‘gostar-não’	78
Figura 15 - Sinal do verbo ‘poder’	78
Figura 16 - Frase negativa/interrogativa em Libras	79
Figura 17 - Frase exclamativa/interrogativa em Libras	79
Figura 18 - Sinal de ‘Bolsa’	83
Figura 19 - Sinal de ‘Mochila’	83
Figura 20 - Sinal de ‘Árvore’	83
Figura 21 - Sinal de ‘Floresta’	83
Figura 22 - Casos de variações no número de mãos no dicionário	84
Figura 23 - Teorias Curriculares	138
Figura 24 - Indicadores do PAR	156
Figura 25 - Abrangência do PAR	158
Figura 26 - Etapa de Desenvolvimento da Pesquisa	184
Figura 27 - Títulos das Categorias Empíricas	200
Figura 28 - Construção de Frases simples	264
Figura 29 - Construção de Frases intermediária	264
Figura 30 - Construção de Frases complexa 1	265
Figura 31 - Construção de Frases complexa 2	265

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudante da Educação Especial por tipo de deficiência	53
Gráfico 2 - Estudantes da Educação por tipo de classe	55
Gráfico 3 - Estudantes da educação especial matriculados no AEE	55
Gráfico 4 - Percentual de Distribuição dos estudantes em proficiência em Língua Portuguesa.	117
Gráfico 5 - Percentual por Unidade Federativa ano (2021)	118
Gráfico 6 - Comparativo por níveis da escala de proficiência em Língua Portuguesa (2019 e 2021)	119
Gráfico 7 - Evolução das médias em Língua Portuguesa (SAEB) 2º ano do ensino fundamental (2019 e 2021)	119

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
Apilspi- Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Piauí
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASISL - Associação dos Surdos da Ilha de São Luís
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
Cena- Língua de Sinais Emergentes da Aldeia
CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola
CODA - Children of Deaf Adults
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem
DCTM - Documento Curricular do Território Maranhense
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
Inaf - Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Iso - International Organization for Standardization (Organização Internacional de Padronização)
LSB - Língua de Sinais Brasileira
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSB - Língua de Sinais Brasileira
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEL - Novos Estudos do Letramento

OMS - Organização Mundial de Saúde

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PAR - Plano de Ações Articuladas

PEI - Plano Educacional Individualizado

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Seesp - Secretaria de Educação Especial

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Semed - Secretaria Municipal de Educação

Siadi - Setor de Inclusão à Diversidade

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

STF - Supremo Tribunal Federal

TILS/LP - Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDAAH - Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

Unicef - Fundo das Nações Unidas para Infância

USP - Universidade de São Paulo

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
1.1 INTRODUÇÃO.....	21
2 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CONTEXTO DAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS.....	34
2.1 Educação de Surdos: entremeio entre o passado e o presente.....	34
2.2 Filosofias educacionais na educação de surdos.....	40
2.3 Entrelaçando a educação de Surdos no contexto regular de ensino.....	50
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: o antes, o depois, o dito e o feito.....	61
3.1 Apontamentos políticos e linguísticos	61
3.2 Língua de Sinais (LS) como língua natural dos Surdos: visualidade e surdez.....	85
3.3 Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2): buscando um diálogo.....	94
4 BILINGUISMO E SURDEZ: ENCONTROS E DESENCONTROS NA SALA DE AULA.....	101
4.1 Da alfabetização ao Letramento: conceitos em transformação e construção indissociáveis.....	101
4.2 Idiossincrasia brasileira: o que dizem os números sobre a alfabetização e letramento.....	116
4.3 Letramento de alunos Surdos em espaços bilíngues.....	127
4.4 Projeto político pedagógico (PPP): Organização e funcionamento do currículo.....	135
5 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES.....	146
5.1 A formação de professores: implicações no processo de conhecimento e gerenciamento.....	148
5.2 Formação de professores na Libras: uma identidade em construção.....	158
5.3 Trabalho colaborativo: ressignificação das práticas docentes e pedagógicas em espaços bilíngues.....	168
6 CONSTITUINDO UMA TRILHA METODOLÓGICA.....	173
6.1 Considerações éticas.....	173
6.2 Delineando os passos dessa trilha e a constituição do <i>corpus</i>	174
6.3 Pesquisa de campo: apontamentos e práticas <i>in loco</i>	184
6.4 Participantes da pesquisa.....	193
6.5 Desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos para a construção dos dados.....	195
6.6 Entrevista semiestruturada: apontamentos, discussões e resultados.....	195
6.6.1 Letramento	201
6.6.2 Concepções de Letramentos	201
6.6.3 Currículo Bilíngue	204
6.6.4 Políticas Educacionais Inclusivas	207
6.6.5 Educação Bilíngue e o professor bilíngue	208
6.6.6 Acessibilidade e a Lei nº 14.191/2021	212
6.6.7 Instrutores Surdos e o encontro de pares	219
6.6.8 Acesso e permanência do estudante Surdo em ambientes bilíngues	221
6.6.9 Conhecimento da Libras pelos gestores	222
6.7 Desconhecimento da Libras como língua natural e de instrução.....	223
6.7.1 Falta de material didático em Língua de Sinais	226

6.7.2 Escola e Família: evasão e ausências.....	227
6.7.3 Prática Docente	230
6.7.4 Formações Inicial e Continuada	231
6.7.5 Conhecimento Linguístico e fluência em Libras	235
6.7.6 Planejamento e Adequação Curricular	237
6.7.7 Dificuldades do trabalho docente e aspectos facilitadores	240
6.8 Roda de Conversa: apontamentos, discussões e resultados	253
6.8.1 Formação continuada não incentivada pela Secretaria de Educação	254
6.8.2 Gratificação para atuação com o PAEE: incentivos e preocupação	257
6.8.3 Acesso facilitado <i>versus</i> permanência dificultada	258
6.8.4 Proposta bilíngue desconexa com quantidade de projetos e formações	260
6.8.5 Recursos e as boas práticas didáticas	262
7 ENTRECRUZAMENTOS FINAIS.....	266
REFERÊNCIAS.....	274
APÊNDICES.....	310
ANEXOS.....	315

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ainda bem que o que eu vou escrever já
deve estar na certa de algum modo,
escrito em mim...
Clarice Lispector

A *priori*, as primeiras questões que me impulsionaram a desenvolver este estudo surgiram a partir da minha prática enquanto coordenadora do curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac/PI). Recém-chegada na instituição, diante do portfólio de cursos técnicos ofertados, e com a ciência da carência de profissionais de tradução e interpretação na capital do Piauí, de forma audaciosa, argumentei, por que não ofertar em nível técnico esse curso. Após a sua aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), a sua oferta foi liberada e, então, em 2014, ofertamos a primeira turma.

Encerrando as minhas atividades no setor da coordenação pedagógica, recebi o desafio de supervisionar esse curso técnico. Nessa função, tive contato direto com os alunos em formação, professores Surdos¹ e ouvintes e intérpretes de Libras. Chegada a hora desses alunos irem para os estágios supervisionados extracurriculares, em parceria com o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), o que de início trouxe bastante motivação, surgiram muitos desafios nas salas de aula regulares, do ensino fundamental anos iniciais. O mais grave é que grande parte dos Surdos não conhecia a Libras, tampouco a Língua Portuguesa. Assim, ficou evidenciado que o processo de alfabetização não estava consolidado, o que de imediato inviabilizaria sua principal estratégia, a de intermediar a comunicação e os conteúdos escolares.

Esse formato de estágio, que na época era extracurricular, justificava-se pelo fato de cada Departamento Regional (DR) ter autonomia para organizar e executar suas matrizes curriculares. Em 2017, com o novo modelo pedagógico Senac e a necessidade de alinhamento com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação, bem como a padronização de oferta, os Planos de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio dessa instituição passaram a ser unificados. Nesse novo modelo de plano, seguindo os pressupostos da Resolução de nº 028/2017, os estágios curriculares passaram a compor uma carga-horária de 100 horas, dentro das 1.200 que completa o curso. Ressalta-se que esse novo

¹ Opto por utilizar a expressão ‘Surdo’ com a primeira letra maiúscula para identificar os indivíduos que têm a língua de sinais como língua-mãe, assumem a identidade surda e abraçam tudo o que envolve essa língua, exceto quando se tratar de citação direta.

formato viabiliza o atendimento de alunos que, por alguma situação, precisam mudar de domicílio, tendo em vista que, em outro DR, o plano é o mesmo (Senac/2017).

Durante os estágios desses discentes em formação, o desespero foi o primeiro sentimento trazido à supervisão desse curso técnico, pois como atuariam com essa intermediação tendo como base essa realidade? Adianto que para eles o desafio foi ainda maior, e ouvir suas angústias em uma prática tão desejada me trouxe muitas reflexões acerca dessa profissão, das políticas de inclusão, principalmente quanto a sua percepção sobre essa permanência nas escolas regulares.

Ao mesmo tempo, não posso deixar de registrar que a oferta desse curso na capital, aliviou bastante as queixas dos pais e/ou responsáveis pelos alunos Surdos, que muitas vezes precisaram recorrer a meios judiciais para que seu filho(a) tivesse assegurada a presença do profissional Intérprete de Libras. E o melhor, com a visibilidade que esse curso teve, outras instituições do estado e fora dele deram início a sua oferta.

Partindo dessa realidade, ao ser selecionada no mestrado, resolvi contemplar em minha dissertação “a política de inclusão escolar para alunos Surdos na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa” (Ferreira, 2019). Os resultados dessa pesquisa apresentaram diversas lacunas e entraves vividos por esses profissionais, principalmente a ausência de colaboração do professor regente para com eles, bem como a ausência de estratégias metodológicas de ensino em meio as suas singularidades linguísticas.

E mais, o afastamento dos estudantes Surdos de uma prática exclusivamente direcionada para os ouvintes, por sua vez, reforça ainda mais os dados estatísticos que apontam para o índice elevado de Surdos com dificuldades na alfabetização e execução da primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º), bem como o uso fluente da leitura e escrita em espaços acadêmicos e externos a ele.

Desde 2004, venho me aperfeiçoando no aprendizado dessa língua e constituindo meu *curriculum* para a área do ensino, a exemplo da pós-graduação *lato sensu* em Libras e a certificação ProLibras para o uso e para o ensino da língua. Essa busca se deve às angústias proferidas em discursos por intérpretes, no que diz respeito à falta de trabalho colaborativo entre o professor e esses profissionais, na maioria das salas de aula. Então busco fazer a diferença e estimular outros colegas a caminharem nessa direção, caminho esse que poderá trazer resultados favoráveis na escolarização da pessoa surda.

Mesmo atuando como docente de Libras, as causas do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS/LP) sempre me encantaram, pois entendo que ambos têm que trabalhar em conjunto e em sintonia, dados os preceitos constituídos pela Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)² sobre a inclusão desses em espaços regulares. Envolvida na causa, contribuí para a fundação da Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Piauí (APILSPI), em 2015, e, por dois mandatos, desenvolvi atividades como diretora financeira da instituição.

Então, estar próximo desses profissionais, ouvindo suas necessidades, anseios e dificuldades contribuiu para uma mudança em minha prática docente, inclusive, poderá sensibilizar outros professores para um olhar humanizado e respeitoso diante das competências obtidas por eles no que diz respeito às atividades de tradução e da interpretação. Para ampliar o léxico em Libras e apoiar o trabalho dos profissionais de tradução e interpretação, atuei, em 2019, como organizadora do Manual de Libras para Ciências: célula e o corpo humano. Durante a execução desse trabalho, assumi a responsabilidade de liderar uma das equipes. Entre os membros, havia surdos, um intérprete e um profissional da saúde. A referida equipe produziu um material inédito na área, com a sugestão de aproximadamente trezentos sinais novos. Essa iniciativa contribui para a educação de surdos e fortaleceu o trabalho dos intérpretes de Libras do Brasil.

Nesse mesmo ano, ingressei como docente efetiva de Libras na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Desde então, venho sensibilizando os estudantes das licenciaturas quanto à importância da Libras e o seu uso consciente, bem como a necessidade do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes educacionais de Libras, mostrando os benefícios de uma relação harmoniosa, respeitosa e empenhada. Para tanto, urge continuamente a necessidade de atualização e reflexão acerca da educação de Surdos desde a educação básica até a universidade.

² Recentemente, foi publicado o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial. Esse documento legislativo tem suscitado diversas e distintas questões relacionadas ao tema. Uma das questões refere-se à inclusão de todos os alunos público da educação especial exclusivamente em instituições de ensino regulares, o que contraria os defensores das escolas especializadas. Esses argumentam que há crianças cuja singularidade exige um espaço específico e práticas educativas equitativas, condizente com sua condição.

1.1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação de estudantes Surdos se tornou um assunto inquietante, o que justifica ser um tema bastante debatido no meio acadêmico. De forma expressiva, a ampliação da quantidade de pesquisas que discutem esta temática tem sido notória em diversos espaços, desde os repositórios acadêmicos ao midiático. É fato que, nas últimas décadas no Brasil, a educação de Surdos tem vivido fortes tensões e, conseqüentemente, vem sendo pauta de intensas discussões, em busca de uma oferta verdadeiramente equitativa.

Face ao exposto, esse incremento e essa tensão são considerados pontos favoráveis para que novas propostas educacionais sejam debatidas e entrem em cena nas salas de aula brasileiras, visando ao desenvolvimento linguístico destes indivíduos, pois é direito linguístico da pessoa surda ser escolarizada sob os preceitos que regem a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras ou Língua de Sinais Brasileira (LSB). Isso é o que preconizam os documentos legislativos, os pesquisadores da área e linguistas. No caso dos Surdos, esse grupo privilegia uma modalidade de língua diferente, o visuoespacial, o que diverge dos demais, que constituem uma sociedade majoritária, sendo esta a que faz uso da modalidade oral-auditiva.

Todavia, muitos são os entraves vivenciados por essa população que apresenta a surdez, o que não os impediu de continuar a luta por seus direitos e legitimação de sua língua. Vale ressaltar que, o Oralismo foi o paradigma educacional que predominou por quase cem anos, sendo a abordagem nomeada por pesquisadores ouvintes como forma de normalizar a criança surda à reabilitação oral. Para tanto, depois de experiências não exitosas, a filosofia oralista fracassou e, assim, deu lugar ao Bilinguismo, que consiste na aprendizagem da língua de sinais enquanto primeira língua e, como segunda, a língua oficial do país. Desse modo, a aprendizagem da leitura e escrita passou a ter uma função hegemônica. Essa função, antes conferida principalmente à linguagem oral, faz-se importante para a construção de uma nova identidade e autonomia do povo Surdo.

Nesse sentido, na contemporaneidade, a inclusão de alunos Surdos vem se fazendo cada vez mais presente nos debates educacionais, principalmente em relação à sua permanência no contexto regular de ensino. O “acesso” desses estudantes ao ensino regular foi facilitado pelas políticas públicas, o que é notório. Sobre elas, destacam-se a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ambas sendo a base legal para o desenvolvimento das normatizações do ensino vigente e das que surgirão.

Além dessas, dispõe-se da Lei da Acessibilidade nº 10.098/2000, a Lei de Libras nº 10.436/2002, o Decreto regulamentador da Lei de Libras nº 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 2015, que rege e direciona os princípios da inclusão e escolarização do público-alvo da educação especial (PAEE)³. Contudo, mesmo com todos esses dispositivos a permanência do PAEE tem estado presente em pautas constantes dos debates entre os profissionais envolvidos com a escolarização dessas pessoas, gestão escolar e familiares, situação essa que vem impactando aspectos relacionados ao sucesso escolar dos alunos Surdos.

A PNEEPEI (2008), documento que rege a educação de Surdos nas escolas regulares, foi elaborado por pesquisadores de diferentes universidades públicas no Brasil. Está dividida em sete capítulos e define a educação especial como modalidade não substitutiva ao ensino regular. Este dispositivo representa um avanço na garantia do atendimento especial em uma perspectiva inclusiva. Nesse contexto, com a sua promulgação, a educação básica encontra-se amparada teórica e legalmente, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ter caráter complementar ou suplementar na perspectiva inclusiva para essa etapa de escolarização (Brasil, 2008).

Apesar do amparo legal, os desafios são grandes para o público Surdo com a execução dessa política, pois pesquisas mostram que a maioria dos Surdos integrante de lares ouvintes, ou seja, convive somente com pessoas não surdas. Assim, a língua portuguesa (LP) domina o ambiente, o que, por sua vez, mesmo estando imersos, não a compreendem (Slomski, 2010; Lacerda; Santos, 2012; Aquino, 2016; Kaster, 2022), o que reforça a tese de grandes pesquisadores, de que a maioria tem acesso tardio à LSB e, ainda, apresentam comportamentos de resistência frente ao português. Essa rejeição se deve à forma de representação da LP nas salas de aulas (Quadros, 2012, 2017; Sales; Lacerda, 2015; Massan; Gomes, 2016).

Ao chegar à escola o aluno Surdo encontrará barreiras que se iniciam nas primeiras séries e se prolongam, em muitos casos, por toda a sua vida, pois vários são os fatores que contribuem para que o processo de aquisição da língua escrita não ocorra de forma satisfatória e natural. Todavia, o insucesso dos Surdos é atribuído à surdez e à condição linguística, tachada

³ Faz-se uso da expressão “público-alvo da educação especial” por ser a forma como está apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). Ressalta-se que o Decreto nº 12.686/2025, publicado em 20 de outubro, adota a denominação “Público da Educação Especial”, suprimindo o termo “alvo” (Brasil, 2008; Brasil, 2025). Enfatiza-se que, por se tratar de uma legislação recente e que vem gerando múltiplos posicionamentos tanto favoráveis quanto contrários, é provável que sua implementação ocorra de forma gradual, estando sujeita a ajustes e revisões ao longo do tempo.

de imprópria nas escolas, em razão do não domínio da língua oral, o que reflete, consequentemente, no desenvolvimento cognitivo adequado (Skliar *et al.*, 2012; Quadros, 2017).

Nesse sentido, no caso do aluno Surdo, a linguagem escrita tem sido motivo de preocupação para pesquisadores da área da surdez. Muitos desses indivíduos que conseguem concluir a educação básica, apresentam dificuldades na leitura e na escrita, ou seja, não as desenvolvem fluentemente, o que reforça o distanciamento entre o mundo acadêmico e o cotidiano das escolas brasileiras (Silva, 2010).

Ao refletir sobre a educação de Surdos, evidencia-se que, atualmente, eles vivem um processo de transição e tentativa de emancipação político-pedagógica que, nas últimas décadas, foi orientado por discursos oralistas e práticas clínicas ouvintistas, com um viés assistencialista, reforçando o movimento de realidade e reeducação. Ao contrário, a surdez, a partir de uma perspectiva socioantropológica, vem sendo valorizada e tem contribuído para que a educação de Surdos seja sustentada pelas reflexões dos novos campos do saber, além da defesa do uso da língua de sinais na educação feita pelos próprios Surdos, que, por sinal, vem ganhando destaque como a grande bandeira do movimento Surdo (Slomski, 2012).

Vários movimentos sociais têm constituído lutas para o reconhecimento de uma educação de qualidade, assertiva e equitativa para os alunos Surdos. A educação bilíngue tem sido outra e importante bandeira de luta nas últimas décadas. Como fruto dessas reivindicações, em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191, que inseriu a Educação Bilíngue de Surdos na LDBEN como modalidade de educação escolar (Brasil, 2021). Sobre essa nova modalidade, discorro mais adiante.

Posto isso, a educação de pessoas com surdez experimentou e continuará a experimentar diversas transformações em seu processo de escolarização. É oportuno registrar que uma nova política de educação especial equitativa, inclusiva e com o aprendizado ao longo da vida (PNEE) entrou em cena, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o que, por sua vez, causou fortes tensões e debates (Brasil, 2020). Assim, desde a sua publicação, as discussões se intensificaram, e os discursos contrários a este documento culminaram em sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal - STF (Borges; Santos, 2022).

Nesse caso, o principal motivo da suspensão estava relacionado às características da segregação e ao retorno das escolas especiais. Para alguns críticos dessa política educacional, isso foi caracterizado como um verdadeiro retrocesso para os integrantes do PAEE. Nesse contexto, a referida lei foi revogada em 1º de janeiro de 2023 pelo atual presidente do Brasil.

Então, a PNEEPEI/2008 continua regendo a escolarização deste público (PAEE) nas escolas regulares, caso os responsáveis por esses estudantes optem por matriculá-los nestes espaços, haja vista que os documentos legislativos oferecem essa opção de escolha (Brasil, 2008; Brasil, 2021). No entanto, para que isso de fato se estabeleça nesses espaços, além do ensino do português como segunda língua, é necessário que o sistema, através dos órgãos pertencentes às secretarias de educação, elabore um projeto de inclusão bilíngue no qual as questões e singularidades da pessoa surda sejam contempladas, principalmente na prática e no planejamento do professor. Nessa abordagem, a experiência visual desse público deve ser compreendida e evidenciada (Borges; Santos, 2022).

Neste projeto, novos atores devem entrar em cena: os intérpretes de Libras e os educadores surdos. O primeiro intermedeia a comunicação, o acesso aos conteúdos escolares e contribui com a prática docente. O segundo tem como papel o ensino e desenvolvimento da linguagem das crianças e pode atuar no ensino da língua para todos os profissionais da escola, propiciando, assim, a constituição de um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento pleno da pessoa surda (Sales; Lacerda, 2016).

Como dito antes, muitos acontecimentos ainda estão por vir, cabe a nós aguardar os posicionamentos dos chefes de Estado e o que preconizam os documentos e normativas redigidos por esses integrantes, levando em consideração o modo como ocorrerá a oferta da educação a este público: se permanece no modelo atual, por meio da educação inclusiva, que objetiva mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas, ou se será por meio da educação bilíngue de Surdos, em escolas bilíngues, salas e/ou polos bilíngues.

Para que isso aconteça de forma eficiente, é necessário buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do indivíduo e, sobretudo, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar, ou se remodelaram (Oliveira, 2018).

Não se pode deixar de enfatizar que a educação bilíngue de Surdos é uma nova modalidade de educação escolar (Brasil, 2021). Portanto, a educação desses indivíduos é frequentemente discutida, mesmo sabendo que cabe à escola cumprir as suas funções sociais e políticas, viabilizando a formação de um indivíduo participativo e crítico dentro de suas singularidades.

Assim, com essa nova modalidade de ensino, vale questionar como essa educação irá se comportar nos próximos anos nesses espaços singulares e em qual modalidade o estudante Surdo estará inserido: na educação inclusiva ou na bilíngue, visto que a própria legislação prevê o poder de escolha do indivíduo e/ou dos seus respectivos responsáveis. Esse tipo de oferta

ainda tem muito a ser desvelado, assim como a disseminação das experiências educacionais vivenciadas pelos atores educacionais nesse processo.

Para tanto, no tocante a esse público, um fato frequentemente apontado pelos professores, em pesquisas acadêmicas, nas quais lhes é dada voz, é a falta de preparo da escola e dos profissionais para trabalhar com diferentes deficiências, além da percepção de não serem polivalentes (Manzini, 2008; Kassar, 2017). No caso desse público específico, estudantes Surdos, que utilizam uma língua diferente, surge a questão de como a sua formação será trabalhada para estar alinhada a esses novos desdobramentos.

Destaca-se que, no dia 21 de outubro de 2025, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Esse documento institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, bem como a Rede Nacional de Educação Especial, ou seja, revoga expressamente o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que regulamentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que estava em consonância com a PNEEPEI de 2008.

Desde sua publicação, o Decreto nº 12.686/2025 tem gerado intensos debates e posicionamentos contrários por parte de pesquisadores, políticos⁴, entidades representativas⁵ e familiares do público da educação especial. O documento reforça explicitamente que a inclusão do público da educação especial⁶ deve ocorrer em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem. Essa diretriz difere da interpretação anterior, que, para alguns, permitia maior margem para a escolha das famílias entre a escola regular e as escolas especializadas. No entremeio desse conflito de aceitabilidade e da tentativa de suspensão da nova política, acredita-se que muitos desdobramentos, discussões e ajustes ainda poderão ocorrer. Portanto, a presente escrita se concentrará na política anterior, com menções ao atual Decreto, acompanhando o desenrolar dessa situação.

⁴ Existe um Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 845/2025, de autoria do Senador Flávio Arns, que visa sustar os efeitos do Decreto Presidencial nº 12.686/2025, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Para o Senador, o documento é uma clara demonstração de sectarismo e violência, além de ser ideológico, direcionada contra as entidades especializadas em educação especial e contra as famílias.

⁵ Por meio de nota de repúdio, o presidente da APAE, Jarbas Felcher de Barros, enfatizou: “Ninguém vai fechar as escolas especiais da APAE”, defendendo a suspensão do Decreto nº 12.686/2025. Complementa o diretor regional das APAEs, Pedro Martendal, em entrevista à CBN Cascável (93,9 FM), a política lançada pelo governo pode enfraquecer escolas especializadas e contrariar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prejudicando o atendimento de estudantes que dependem de estruturas adaptadas e recursos específicos para aprendizagem (Morales, 2025).

⁶ Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI/2008), o público era descrito: Pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento que abrangia o autismo (e outras condições como a Síndrome de Asperger) e Altas Habilidades/Superdotação. Na atual política (Decreto nº 12.686/2025) é denominado estudante com deficiência, com transtorno do espectro autista e com Altas Habilidade ou Superdotação (Brasil, 2008; Brasil, 2025).

Nesse cenário de debates sobre inclusão, torna-se essencial compreender também as bases teóricas que sustentam o conceito de letramento. É oportuno destacar que há três concepções teóricas acerca do letramento, a saber: Novos Estudos do Letramento (NEL), Pedagogia dos Multiletramentos e Novos Letramentos. Desde a primeira aparição do termo letramento, em 1986, tanto no Brasil quanto no mundo inteiro, a codificação e decodificação, assim como o simples ato de ler e escrever deixaram de ser suficientes. Exigia-se que essas competências assegurassem uma compreensão que ultrapassasse a mera ação de ler e escrever. Devido a isso, o termo letramento surge com o propósito de nomear comportamentos e prática sociais na área da leitura e da escrita, além do domínio dos sistemas alfabético e ortográfico. Assim, devido às novas demandas sociais no campo das práticas de leitura e escrita, a preocupação se voltou para o uso social dessas habilidades (Vergna, 2020).

Especificando sucintamente cada uma dessas concepções, a Pedagogia dos Multiletramentos, além de se pautar nos preceitos da linguagem verbal, busca dar conta da multiplicidade de canais de comunicação e das diversidades linguística e cultural presentes no mundo. Essa concepção visa a desenvolver um usuário funcional, que possua habilidades técnicas, compreenda o funcionamento de diversos gêneros textuais e tecnologias, apresente pensamento crítico e seja capaz de gerar mudanças (Rojo, 2012, 2022). Por outro lado, os Novos Letramentos direcionam sua abordagem para as atividades modernas e atuais que os indivíduos realizam utilizando tecnologias e ferramentas digitais, com foco em plataformas como *blogs*, *Wikis* e redes sociais (Vergna, 2020).

Dar-se-á ênfase à concepção Novos Estudos do Letramento, como um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita, pois, diferentemente das abordagens tradicionais, vê o letramento como uma prática social e situada. Sobre esta concepção, é importante destacar que, os Novos Estudos do Letramento reúnem um conjunto de trabalhos de pesquisadores que fazem parte do Grupo de Nova Londres, são eles: Street (1984), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), entre outros. Em seus estudos, esses pesquisadores partem da crítica aos modelos cognitivo e autônomo de letramento, em que se concebe o letramento como um processo cognitivo individual, que independe dos contextos social e histórico do indivíduo (Guimarães, 2019).

À luz dessa concepção, “acredita-se que o letramento é uma habilidade neutra e técnica e que sua aquisição é determinada tão somente pela capacidade mental e intelectual do indivíduo, de modo totalmente dissociado do contexto sócio-histórico e cultural de práticas que o situam” (Guimarães, 2019, p. 3). Destaca-se que de acordo com a compreensão de Soares (2009), que concebe o letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, o

letramento ultrapassa a questão do ler e escrever, diz respeito, na verdade, ao uso que se faz socialmente da leitura e da escrita.

Para a minoria linguística que constitui o foco deste estudo, “os Surdos”, é necessário oferecer uma base sólida, para que possam aprender a ler e escrever e, de posse dessas competências, fazer uso delas em seu cotidiano de formas ativa e consciente (Quadros, 2008, 2017). Para esse público, os estudos mostram que grande parte das escolas não têm favorecido a aprendizagem desses indivíduos inseridos no ensino regular, devido às dificuldades de ordem linguística e cultural, uma vez que não estão sendo consideradas as necessidades individuais dos alunos (Lacerda, 2012; Campos, 2013). Além disso, os desafios emergem cotidianamente. Desde o fim da década de 1990, a questão da inclusão escolar tem sido amplamente abordada em diversos espaços midiáticos, assim como seus respectivos desdobramentos na sociedade brasileira.

Conforme se pode verificar, o trabalho com a educação especial tem evidenciado reflexões e problematizações no campo da formação docente, nas condições de trabalho e na valorização do magistério, tendo em vista o trabalho pedagógico realizado com estudantes que demandam maior apoio, além do alinhamento dos pontos necessários para dialogar com os currículos escolares.

Quando se mencionam os currículos escolares, a reorganização, deve-se destacar que o seu alinhamento e a aplicabilidade têm sido uma preocupação recorrente de muitos pesquisadores. Por isso a importância da acessibilidade ao currículo e da sistematização de redes colaborativas entre os profissionais da escola, pois essas redes podem favorecer a articulação dos currículos praticados na sala de aula comum com aqueles mediados no/do AEE (Slomski, 2012). Além dessas questões, destacam-se também as práticas pedagógicas, que também passaram a ser uma preocupação nas pesquisas da educação.

Em relação à inclusão do Surdo, as perspectivas são positivas com a implementação e aplicabilidade da nova política que incluiu na LDBEN (1996) a educação bilíngue de Surdos como modalidade de educação escolar (Brasil, 2021). Essa política reafirma o direito de os alunos Surdos utilizarem sua primeira língua (L1), a Libras, e de adquirirem o ensino de sua segunda língua (L2), o português, na modalidade escrita.

A essa nova orientação pedagógica dá-se o nome de Bilinguismo para Surdos. Com essa abordagem, os indivíduos poderão aprender os conteúdos sem prejuízo das disciplinas definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da aquisição das competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Silva; Neres, 2021).

Ao pensar no bilinguismo para o aluno Surdo, reconhece-se nesse processo a Língua de Sinais como primeira língua. Para o desenvolvimento dessa língua, o contato com seus pares e usuários é primordial. Somente após esse processo consolidado ou em construção (concomitante ou subsequente), é que a segunda língua deve entrar cena, no caso de Surdos brasileiros, o português escrito. Portanto, é fundamental que os estímulos junto à criança Surda comecem em seu processo de instrução inicial, o que torna necessária uma reorganização pedagógica (Costa; Barbosa, *et al.*, 2021).

Segundo esse documento de caráter formativo, a BNCC⁷, o bilinguismo é definido como “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados os direitos de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 7). Assim, as aprendizagens essenciais devem contribuir para o desenvolvimento de competências gerais ao longo das etapas da educação básica, consolidando, assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes brasileiros, incluindo todos eles (Brasil, 2018).

A Libras, reconhecida pelos linguistas como língua natural humana do Surdo, possui, como toda língua natural e humana, sua singularidade em termos de desenvolvimento mental, maturação e regras sociais (Garcia, 2015). Conforme esse mesmo autor, “é por meio da língua que o homem se diferenciou dos animais, é por meio da língua que o homem produziu seus discursos e é por meio da língua que o homem exerceu e exerce ainda a prática do convencimento” (Garcia, 2015, p. 27). Com este estudo, busca-se entender os encontros entre as duas línguas envolvidas em nossa pesquisa, a Língua Portuguesa (LP) e a Libras, o processo de letramento, além da prática docente em duas escolas bilíngues, no estado do Maranhão, considerando as singularidades linguística e sociocultural do aluno Surdo, com base no que é preconizado pelas políticas educacionais inclusivas.

Guiados pela exposição acima, formulou-se o objetivo central deste estudo, que consiste em analisar a prática docente no letramento de alunos Surdos dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão. Para que se possa atingir tal objetivo, neste trabalho, buscou-se responder à seguinte questão norteadora: como vem ocorrendo a prática docente no letramento de alunos Surdos no ensino fundamental, anos iniciais, em duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão?

⁷ Vale destacar que, a BNCC menciona a Libras, mas não assume a educação bilíngue de surdos como modelo pedagógico estruturado. Estudos apontam que trata o tema de forma superficial, sem garantir Libras como primeira língua e português escrito como segunda. O direito ao bilinguismo foi assegurado apenas depois, pela Lei nº 14.191/2021, que incluiu a Educação Bilíngue de Surdos na LDB.

A pesquisa se fundamenta nas políticas educacionais inclusivas, com especial destaque para a educação bilíngue, conforme estabelecido na LDBEN (Brasil, 1996), por meio da Lei de nº 14.191 (Brasil, 2021).

Já que as escolas bilíngues são também de tempo integral, convém esclarecer que há diferenças entre as concepções que constituem a educação integral e a educação de tempo integral. A primeira, à luz das definições trazidas na literatura por Anísio Teixeira, Paulo Freire, Edgar Morin, Jacques Delors, tem passado por modificações ao longo da história da educação. No contexto hodierno, essa concepção coloca o aluno no centro do processo e busca o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões, não apenas no cognitivo, ou seja, na aprendizagem de conteúdo com foco exclusivo na instrução acadêmica, mas também em várias outras dimensões: psicomotora, física, cultural, afetiva, social, entre outros (Conceição, 2022; Callejon, 2023).

Assim, a escola prepara o indivíduo tanto para o desempenho na sociedade quanto para o desenvolvimento de atitudes éticas e solidárias. Para isso, é essencial que o espaço educacional ofereça processos formativos amplos, com repertórios enriquecidos e um currículo integrado, de modo que o atendimento às diferentes dimensões da formação humana seja, de fato, viabilizado.

Diferentemente, a segunda, escola de tempo integral, se pauta na ampliação do tempo de atendimento ao estudante, ou seja, na ampliação da carga horária, levando em consideração os preceitos estabelecidos pela LDBEN (1996), que estipula 7 horas diárias na instituição e, ao longo do ano, o cumprimento de 1.400h, em conformidade com os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2024).

Para que o objetivo geral fosse alcançado, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: compreender quais concepções de letramento norteiam as práticas docentes em escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão; verificar de que maneira a prática docente no letramento de alunos Surdos em um ambiente bilíngue está em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais inclusivas; identificar os aspectos facilitadores e as dificuldades enfrentadas pelos docentes no letramento de alunos Surdos na etapa do ensino fundamental, anos iniciais; e descrever as práticas docentes no letramento de alunos Surdos na etapa do ensino fundamental, anos iniciais, em duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão.

Nesse contexto, após a apresentação dos objetivos específicos, explicita-se a tese defendida neste trabalho: o letramento de alunos Surdos nos anos iniciais do ensino fundamental só alcança efetividade plena quando práticas docentes e políticas educacionais

inclusivas se articulam de forma consistente, sustentadas por currículo bilíngue, formação continuada e reconhecimento das singularidades da surdez, ainda que esforços individuais de docentes possam gerar avanços pontuais mesmo em cenários de fragilidade institucional.

Guiada pelos objetivos acima, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Sobre esse tipo de pesquisa, Moreira e Caleffe (2006, p. 69) definem como sendo “a que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Assim, para estes autores as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno.

A pesquisa descritiva, conforme Gil (1994) e Moreira e Caleffe (2006), é um estudo de status amplamente utilizado na educação e nas ciências comportamentais. As pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre as variáveis.

Quanto à abordagem, é de natureza qualitativa, entendida por Minayo (2001, p. 14), como uma pesquisa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Para tanto, a investigação qualitativa aplica diferentes conhecimentos, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Assim, tem “características interpretativas, é emergente e não configurada, utiliza métodos múltiplos: interativo e humanístico e ocorre em um cenário atual” (Creswell, 2007, p. 187).

No que se refere à produção de dados, que é uma importante etapa da pesquisa, convém frisar que, por meio dela reúnem-se informações fundamentais para os resultados das investigações sobre a problemática a ser estudada. Para atingir o objetivo proposto, aplicaram-se quatro instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada, roda de conversa e o diário de campo.

Os procedimentos metodológicos definidos neste estudo, são importantes para o entendimento pleno do tema, considerando que a metodologia influencia consideravelmente, a elaboração da produção do conhecimento; no caso específico desta tese, sobre a necessidade de uma visão transformadora da prática docente no letramento de alunos Surdos. É essencial que sejam possíveis práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, valorizando essa atividade como parte fundamental para o letramento.

Para analisar as políticas educacionais inclusivas, utilizou-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, um método que busca compreender como as políticas são formuladas e implementadas em diferentes contextos. Esta abordagem, desenvolvida pelo sociólogo Stephen Ball (1992), tem sido aplicada em várias pesquisas educacionais em diferentes países. Elegeu-se essa abordagem, conforme Ball e Bowe (1992, 1994, 2001), além dos autores Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011), pelas contribuições que ela pode oferecer à análise das políticas educacionais, com o objetivo de identificar suas contribuições para a prática docente do alfabetizador, especialmente no que se refere ao letramento do aluno Surdo.

O campo de pesquisa é constituído de duas escolas bilíngues para Surdos pertencentes à rede municipal do estado do Maranhão, onde atuam professores bilíngues (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). A primeira, em Imperatriz, chama-se “Telasco Pereira Fialho”, localizada no bairro São José do Egito. Essa instituição foi fundada em 2012 e, em 2019, implantou o sistema de tempo integral. A segunda, em São Luís, é a “Escola Municipal Integral Bilíngue”, situada no bairro Camboa e inaugurada em 2021.

Destaca-se que a pesquisa foi autorizada pelas instituições envolvidas, e protocolada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão, sendo aprovada em 23 de julho de 2023, com protocolo CAEE 67601023.8.0000.5087, conforme anexo I.

Assim, com a realização deste estudo, busca-se não apenas ampliar o número de pesquisas que abordam a prática do letramento à luz das novas concepções teóricas atuais, mas também compartilhar boas práticas de ensino que possam favorecer esse processo. Isso inclui destacar os usos sociais da leitura e da escrita, feitos pela criança surda, de forma consciente. Além disso, as boas práticas vivenciadas pelos interlocutores podem contribuir para novas abordagens docentes em futuras escolas bilíngues, especialmente considerando que, com a alteração da LDBEN (Brasil, 1996), a educação bilíngue para Surdos é agora prevista como a mais recente modalidade de educação escolar.

Para embasar teoricamente o presente estudo, abordaram-se diferentes teorias que contribuíram para a realização deste estudo, a partir delas, esta tese, além das Considerações iniciais e da Introdução, é composta por quatro seções, seguidas pelas considerações finais e referências. A seção dois, intitulada “A Historicidade da Educação de Surdos e/o Contexto das Filosofias Educacionais”, resgata apontamentos significativos sobre as lutas existentes, as formas de convivência desse grupo em diferentes períodos históricos, e as tratativas permeadas por preceitos regidos pela visão clínica e pelo assistencialismo.

Anteriormente a essa visão, e no meio de suas conquistas, os desafios enfrentados buscam mostrar que os Surdos são indivíduos capazes e, assim, diminuir ou erradicar ações

preconceituosas sobre a condição do Surdo e de sua diferença linguística. Além disso, é necessário ampliar o conhecimento e a memória sobre esses acontecimentos, explicitando a prática gestualista e seu impacto no delineamento das filosofias educacionais, bem como na representatividade para a educação desse grupo em espaços educacionais.

Em continuidade, a seção três, intitulada “Políticas Públicas Educacionais para Surdos: o Antes, o Depois, o Dito e o Feito”, apresenta informações basilares sobre os limites e avanços das pessoas surdas e da comunidade surda. Em seguida, o capítulo aborda a difusão da língua de sinais, o “Movimento Surdo” e o entrelaçamento com os dispositivos legislativos indubitáveis para a disseminação e reconhecimento da Libras. Além disso, traz uma análise linguística da língua de sinais e sua constituição como uma língua viva e autônoma.

Ainda nessa seção, são abordados os processos de aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa, detalhando como ocorrem esses dois processos e quais abordagens metodológicas são recomendadas para a sua consolidação. Por fim, são destacados os benefícios que a aquisição de uma língua natural proporciona ao indivíduo, contribuindo para a sua constituição enquanto “ser Surdo”.

Na seção quatro, intitulada “Bilinguismo e Surdez: Encontros e Desencontros na Sala de Aula”, discutem-se os métodos de alfabetização e as concepções teóricas do letramento na contemporaneidade, partindo-se de aspectos conceituais e mudanças de paradigmas sobre o processo de construção da escrita. Nesta seção, abordou-se de forma aprofundada as contribuições de teóricos influentes da alfabetização brasileira e a ação didática com foco no alfabetizar letrando, considerando o envolvimento de dois conceitos e um processo em comum a todos os estudantes brasileiros.

Sobre esse grupo, apresentam-se apontamentos baseados em sua necessidade linguística e nos processos de aquisição de linguagem, destacando o bilinguismo como uma estratégia para alcançar os componentes de alfabetização e letramento. Esses componentes devem ser vistos e compreendidos como indissociáveis.

É oportuno destacar que as discussões também se voltam para uma análise dos índices educacionais, geográficos e estatísticos sobre a alfabetização brasileira. Diante desses vieses, a articulação dos dois processos em espaços bilíngues é evidenciada nesta escrita. Portanto, para alcançar os componentes citados, teóricos se posicionam sobre os passos necessários e substanciais para atingir esses estágios.

Discutiu-se amplamente na seção cinco, intitulada “Concepções de Formação e Práticas Docentes”, sobre a formação de professores e as competências essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica e docente assertiva. Esta seção aborda as

formações inicial e continuada dos professores, apresenta-se por meio de uma revisão sistemática de literatura um panorama das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema. Foi realizado um levantamento sistemático na literatura, para verificar os resultados obtidos e suas implicações para a prática docente.

Na sequência, abordou-se o trabalho colaborativo e a resignificação de práticas docentes e pedagógicas no cenário hodierno. Discutiram-se, ainda, aspectos inclusivos e bilíngues de formação, alinhados aos pressupostos do ordenamento jurídico brasileiro e às diferentes problemáticas persistentes enfrentadas pelos professores. Diante deste revés, examina-se, na literatura, as causas, os desafios à constituição dos saberes e ao desenvolvimento profissional e os avanços perceptíveis.

Na sexta seção, apresenta-se a trilha metodológica, na qual são expostas a opção metodológica do estudo, a caracterização dos interlocutores e dos dois espaços envolvidos, além dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, fundamentados no suporte teórico que orientou a investigação do objeto de estudo. Ainda nessa seção, são apresentados os resultados e as discussões das análises de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, da roda de conversa e do diário de campo. Na última seção, que corresponde à sétima parte, as considerações finais desse estudo são apresentadas.

2 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CONTEXTO DAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS

O povo Surdo tem muitas faces. A sua história se faz da
realização de cada sonho de Surdo. Você também
constrói a história, é parte integrante dela
Karin Strobel

Não apenas o sujeito enraíza-se na história, mas o próprio conceito de
sujeito é uma invenção historicamente determinada
Veiga-Neto

Nesta seção, abordam-se o percurso histórico da educação para Surdos, os acontecimentos ao longo da história no mundo e no Brasil, onde se destacam os eventos registrados durante o Segundo Império, recorte temporal esse que dá a largada para a educação desse povo no país. Os desafios socioeducacionais enfrentados por esse grupo, os avanços na educação especial-inclusiva, bem como na educação bilíngue são discutidos também nesta seção. Nos apontamentos, questões teóricas e legais sobre a Libras são destacadas, notoriamente, os movimentos sociais erguidos pela comunidade surda brasileira em busca dos direitos sociais comumente destinados a essa minoria linguística.

Discutem-se, ainda, as filosofias educacionais e seus conceitos, os dilemas e desafios com a exequibilidade dessas abordagens educacionais. Em continuidade, realizam-se comentários a respeito da escolarização do aluno Surdo em escolas regulares, o ambiente escolar disponibilizado por essas instituições, bem como as práticas pedagógicas e docentes disponibilizadas a esse público. Nesse aspecto, prioriza-se uma discussão mais aprofundada sobre a “permanência” desses alunos nos espaços regulares, partindo do pressuposto de que o acesso lhes foi facilitado, conforme preconizam diferentes políticas públicas.

2.1 Educação de Surdos: entremeio entre o passado e o presente

A educação dos Surdos é permeada por diversos relatos históricos e tem incitado várias discussões no cenário acadêmico. Mas, antes de continuar a explicação sobre as questões ligadas à escolarização desses indivíduos durante séculos, é oportuno destacar *a priori* que o trabalho com esse público tem se mostrado desafiador em todos os tempos. No Brasil e no mundo, a educação dessa população é pauta constante em debates educacionais, o que justifica as grandes investidas nesse âmbito, tendo em vista o alto índice de Surdos analfabetos e iletrados, principalmente quando analisamos o cenário brasileiro.

Historicamente, sabe-se que a concepção dominante a respeito de todas as “minorias marginalizadas”, entre elas, estão as pessoas surdas, grande parte resumia-se às questões de caráter de perversidades e vitimização (Novaes, 2010; Gesser, 2012). Essas representações em séculos passados trazem conjunturas de submissão, humilhação e mortes. Segundo Skliar (2002, p. 11) “este grupo que se afasta pela própria vontade, que não se subestima nem se revela, simplesmente se afasta”.

Mas antes, a expressão minoria utilizada neste escrito, justifica-se, à luz de Lodi *et al.*, (2013), “não como uma medida numérica de um grupo, às vezes, inclusive, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria numa população determinada, os negros, na África do Sul, por exemplo”. Nessa senda, indagam na sequência os autores, “não é então o quantitativo o que demarca o território do minoritário e majoritário, é sim, um certo mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de relação entre dominantes e dominados”, ou seja, o primeiro, podendo destinar a maioria e, o segundo, a minoria (Lodi *et al.*, 2013, p. 9).

Cabe esclarecer que este estudo não se propõe a detalhar sobre um possível processo de minorização ou de alterização, mas dar ênfase à expressão utilizada neste estudo ao nos referir a este grupo minoritário que, por décadas, vem enfrentando dificuldades para o exercício pleno de sua cidadania.

Voltando aos aspectos de perversidades, Novaes (2010, p. 42) complementa que, em Esparta (Grécia), as pessoas com deformidades eram condenadas à morte ao nascer, pois tal condição associava-se a mau agouro para a família. Em Atenas, essas pessoas eram consideradas inúteis, por isso, a morte era o caminho predestinado. Este autor acrescenta ainda que, na Índia Antiga, “as pessoas deficientes, bem como as pessoas portadoras de doenças incuráveis, eram atiradas às águas do rio Ganges, com suas bocas e narinas tapadas”.

Além disso, na Suécia, até o ano de 1600, estas pessoas eram consideradas doentes incuráveis, portanto, normalmente eram mortas por seus próprios familiares. E mais, a Eutanásia e Eugenia engajaram-se com o propósito de eliminar todos os deficientes da sociedade. Sobre isso, acrescentou Robert (1999, p. 19), “o programa de eutanásia para purificar a raça alemã foi uma criação dos médicos” tendo a primeira câmara de gás sido desenhada por professores de psiquiatria para esvaziar os hospícios”. Tais práticas não são mais evidenciadas em narrativas de pesquisadores da área.

Assim, as pesquisas científicas comprovam que a educação das pessoas com deficiência no Brasil deu origem a um sistema paralelo ao ensino regular. Isso se dá a partir da “criação de instituições especializadas, na segunda metade do século XIX, por meio de

iniciativas oficiais, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro” (Gomes, 2019, p. 17).

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos é, atualmente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a primeira escola de Surdos no Brasil, fundada por Hernest Huet, professor Surdo francês. Antigamente, os Surdos eram considerados surdos-mudos e utilizavam gestos para se comunicar (Lacerda, 2013, 2016). Desde a sua criação, com vista ao desenvolvimento da linguagem e do conhecimento na época, “Huet, possibilitou uma metodologia que atendesse à necessidade dos mesmos e também oferecesse uma base educacional sólida para que pudessem aprender a ler e escrever de acordo com a língua majoritária da sociedade ouvinte” (Lacerda, 2013, p. 41).

Nesta proposta, aspectos positivos foram evidenciados, mas não perduraram por muito tempo. Em 1880, o Congresso de Milão aprovou a filosofia oralista como abordagem educacional apropriada para a comunicação e educação de pessoas surdas, impondo a comunicação oral como predominante e proibindo o uso da língua de sinais. Esse foi um momento obscuro na educação de Surdos em todo o mundo (Vieira Machado; Costa Júnior, 2018).

Entrelaçando o passado com o presente, o INES visa à formação e promoção de políticas na área da surdez. Com isso, vem desempenhando ações educacionais, profissionalizantes e atividades significativas para toda a comunidade surda. Inclusive, desde 2006, vem ofertando o curso superior Bilíngue de Pedagogia, concentrando um número significativo de vagas para o público com surdez. Até 2018, quase duzentos alunos foram diplomados (Brasil, 2021).

Diante desse cenário, seu trabalho vem sendo reconhecido em todo o território nacional. Sobre este aspecto, Gomes (2019, p. 21), acrescenta: “por seu caráter pioneiro, o modelo e as concepções de educação desenvolvidos no INES serviram de referencial para a implementação da educação de Surdos em todo o Brasil e, ainda hoje, trazem influência significativa nessa especificidade educacional”. Para essa autora, com a criação dessas instituições, foi ampliada a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência no 1º Congresso de Instrução Pública, realizado em 1883, no qual se tratou sobre a formação de professores para Surdos e cegos (Gomes, 2019).

Esse evento teve caráter significativo no processo educacional desse público no Brasil, uma vez que as resoluções elaboradas a partir das discussões proferidas no evento em questão deram lugar à constituição de documentos sobre as primeiras produções científicas nesse campo

(Gomes, 2019). Nessa direção, “no que se refere à produção sobre a área, a temática Educação dos Surdos-mudos foi submetida na Primeira Sessão intitulada ‘Instrução primária, secundária e profissional’, coordenada pelos Drs. Tobias Leite e Menezes Vieira” (Pagnez; Sofiato, 2014, p. 231).

Como visto, a representatividade deste evento em relação à escolarização das pessoas com deficiência, especialmente a pessoa com surdez, que foi inserida nas discussões e apontamentos sobre a educação no país, o que demonstrou um maior interesse pela escolarização desses indivíduos.

A partir de então, diante do crescimento na quantidade de instituições especializadas, a visão clínica-terapêutica de atendimento ao público com surdez ganhou força no Brasil. Assim, o espaço escolar dos Surdos era a escola especial, sob uma visão clínica, na qual se formavam guetos sem produções cultural e linguística, e os Surdos eram considerados estranhos que não podiam ser inseridos na sociedade (Lacerda, 2013, p. 43). Contudo, fazendo-se um paralelo com a contemporaneidade, observam-se poucos avanços na tratativa para com esta população, evidenciando fortes preceitos do assistencialismo, visão essa que tinha como foco principal a normalização desses indivíduos.

Embora existam relatos de importantes autores em defesa de que, no contexto social brasileiro dos últimos cinquenta anos, essa visão vem perdendo força, é evidente que ainda há indícios dessa necessidade de normalizar este grupo em relação aos demais integrantes da sociedade. Essa atitude é disseminada, inclusive, por diferentes espaços midiáticos, com discursos que produzem sentidos significativos a respeito desse público e que pairam como investidas educacionais que contribuem para a manutenção dessa ruptura.

Por isso, assumir a visão da surdez como deficiência vem contribuindo para que as práticas educacionais assistencialistas se firmem e se conectem com a necessidade de cura, recorrendo ao auxílio da tecnologia como aliada nesse processo de reabilitação oral. Face ao exposto, “a visão clínica de surdez perdurou e ainda hoje permanece totalmente vinculada à exigência de cura” (Franco, 2014, p. 42). Nessa esteira, complementa:

As pessoas surdas sofrem, no mínimo duplamente, os preconceitos sociais: são vistas como deficientes ou incapazes, por não se moldarem (pelo menos aparentemente) às exigências da sociedade e às do mercado e são, na sua maioria, oriundas das classes populares, menos informadas e menos servidas das necessidades básicas a que todo ser humano deveria ter direito (Dorziat, 2013, p. 1).

Essas pessoas são constantemente lembradas de suas singularidades, porém não lhes são oferecidas as condições necessárias para se desenvolverem, adquirirem habilidades sociocomunicativas e de saberem aplicar na prática essas habilidades. A sociedade, que é

constituída por uma maioria ouvinte, parece resistir à ideia de contribuir para que as necessidades linguísticas desse público sejam atendidas. Sobre essa atitude, Strobel (2013, p. 49) acrescenta que “muitas vezes a sociedade dificulta a participação dos sujeitos Surdos, deixando de colocar muitos recursos visuais que promovem a sua acessibilidade”. Para Carbin e Boese (1999, p. 222), “as pessoas surdas veem o mundo de maneira diferente, em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes, enquanto as crianças surdas vão amadurecendo, elas não encontram modelos satisfatórios dentro de sua família”.

Assim, mesmo diante de uma luta incessante em prol de uma “educação para todos”, preconizada por importantes documentos legisladores, “a educação é um direito do homem, construção e conquista humana, e deve levar à efetivação de uma vida com qualidade para todas as pessoas” (Góes; Laplane, 2007, p. 65).

Entende-se que a Educação se alinha a um caminho para o desenvolvimento, e que, por meio dele, a transformação social poderá garantir a mudança dos indivíduos. No entanto, o debate se estende a respeito dessa afirmativa, pois alguns, expressam narrativas como: a educação muda trajetórias de vidas; a educação é o caminho; a educação possibilita a emancipação, dentre outras divulgadas em pesquisas acadêmicas. Para outros, “a educação não vai resolver os problemas do mundo, mas certamente sem ela é impossível resolvê-los” (Góes; Laplane, 2007, p. 65). Segundo Freire (1979), “a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas” e, a posteriori, as pessoas transformam o mundo”. Nessa direção, o homem é protagonista e é o ser capaz de transformar e possibilitar uma educação como prática na construção social do indivíduo.

Nessa perspectiva, os dados oficiais indicam que a educação enfrenta diferentes desafios. No caso da educação especial, evidencia-se a desproporcionalidade entre as propostas e as condições de implementação. Apesar de os números estarem se alterando, é notório o crescimento de alunos constituintes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas regulares. A entrada desses alunos nesses espaços é mais comum na atualidade, em cumprimento a diferentes políticas públicas educacionais inclusivas (Lacerda; Santos; Martins, 2021). Nessa senda, nas últimas décadas, tem se observado a perceptível ampliação das referências ao PAEE nos documentos legais e nos textos de políticas públicas no Brasil, mesmo que esse processo tenha levado tempo para alcançar esse status atual.

Talvez esse panorama ainda não seja considerado o ideal, mas é o que está sendo presenciado no cenário educacional vigente. A luta de classes continua, e os movimentos sociais se apresentam efervescentes, buscando o cumprimento dos documentos legislativos vigentes e

a implementação de outros que vão se originando, mediante às necessidades desses grupos minoritários.

De forma conflitante, ao mesmo tempo em que os avanços de caráter inclusivo começam timidamente a ser notados na contemporaneidade, resquícios de uma tratativa assistencialista insistem em se fazerem presentes nos discursos e práticas educacionais nas escolas brasileiras, inviabilizando uma escolarização exequível e equitativa ao PAEE.

Já que, nesta tese, o destaque é dado à pessoa Surda, recorre-se aos estudos oriundos de dissertações e teses das últimas duas décadas, que têm pautado a educação desses indivíduos, o reconhecimento e a valorização da língua de sinais. No Brasil, a língua do povo Surdo denomina-se Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), cujo uso está atrelado à viabilização da educação dessa população (Cavalcante, 2017), uma vez que “os indivíduos Surdos que têm acesso a língua de sinais e participação na comunidade surda possuem maior segurança, autoestima e identidade sadia” (Strobel, 2013, p. 54). A autora complementa que “a língua de sinais é uma língua prioritária do povo Surdo, sendo um aspecto fundamental da cultura surda” (Strobel, 2013, p. 32).

Nesse panorama, deve-se considerar que esses estudos educacionais revelam que a pessoa surda está diante de um sistema educacional deficitário, camuflado ideologicamente, e que lhe é imposto como condição para que os seus direitos sejam abarcados pela legislação brasileira, e isso, por sua vez, em grande parte, desconsidera os aspectos lineares das singularidades linguísticas e educacionais do povo Surdo.

Em um sistema que “mascara” a inclusão como uma proposta integradora e assistencialista, evidencia-se o Surdo como um “ser deficiente, excepcional, sujeito a caridade do outro e da necessidade de enquadramento na sociedade” (Franco, 2014, p. 49). Isso inviabiliza o atendimento às suas singularidades, cultura, identidade, de sua língua de modalidade espaço-visual e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Em uma visão mais profunda sobre a questão, convencer e converter a sociedade, bem como as autoridades, para que a fecundação de novo sistema educacional inclusivo entre em cena e gere resultados positivos para a pessoa surda, é necessário que um novo olhar transponha a concepção de surdez como deficiência e adote a de diferença, com as singularidades que esses indivíduos possuem. Para tanto, as perdas auditivas, bem como seus graus e classificações, não devem ser fatores determinantes e exclusivos para paramentar e/ou conduzir os processos educacionais das pessoas surdas, condicionando-as ao processo de reabilitação e, por fim, a “cura”, já que esta não trará a esse indivíduo o sucesso de sua escolarização. Para isso, é

necessário, além do acesso à língua de sinais, um ensino inclusivo e equitativo durante a sua trajetória escolar.

Lembrando que o formato educacional inclusivo para o PAEE, no qual Surdos se fazem constituintes, é legislado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesta, os Surdos estão presentes nas salas de aulas regulares em todo o território nacional, tendo seu acesso facilitado por essa política pública educacional inclusiva e a garantia das condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico e social. Contudo, a educação especial enfrenta uma crise de identidade (Franco, 2014).

Como legislado pela PNEEPEI, a presença de Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa é assegurada para este público, assim como a dupla matrícula nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), quando necessário, no contra turno das aulas regulares, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, a atual política vem instigando debates preocupantes, principalmente quando os índices de execução deste formato não são animadores por diversos fatores. O agravante se dá quando grande parte dos municípios brasileiros não está coadunando com o preconizado pelos documentos norteadores vigentes.

Para Lacerda, Santos e Martins (2021, p. 38) “o monopólio histórico da educação especial na área de ensino de crianças surdas parece estar chegando ao fim”. Para as autoras, são notórias as pressões sociais no sentido de abertura de espaços para que as pessoas surdas possam estar verdadeiramente incluídas e com rendimentos educacionais satisfatórios, tendo garantias de um currículo escolar que vá ao encontro de suas singularidades culturais e linguísticas, saindo de “redutos segregados, ou seja, de espaços onde não há ensino qualificado para surdos” (Lacerda, 2013, p. 39).

2.2 Filosofias Educacionais na Educação de Surdos

Conhecer o mundo pela visão significa, ainda, desenvolver um código visual com o qual os Surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio.

Sandra Patrícia de Farias

Sabidamente, o “ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social” (Campos, 2014, p. 48).

É possível observar na trajetória desse indivíduo, ao longo dos séculos, diferentes registros de tratativas em escritos acadêmicos, conforme descrito anteriormente. Na maioria dos casos, diferentes visões se estabeleceram em diferentes lugares do mundo. Contudo, apresenta-se nesta seção uma delas, segundo a qual esse grupo se compunha de seres humanos que “eram considerados criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, pois acreditava-se que os surdos se comunicavam em segredo com os deuses” (Góes; Campos, 2013, p. 67).

As autoras complementam que estes indivíduos, nos primórdios romanos, mais especificamente na antiguidade do império, não eram veementemente contemplados devido ao desconhecimento das técnicas necessárias para o estabelecimento da comunicação e das metodologias essenciais para a educação dos Surdos, o que os levava à inércia acadêmica, corroborando com o letárgico desenvolvimento socioeducacional. Esse fato se refletiu em momentos posteriores. Mais recentemente, na década de 1960, por exemplo, quando os sinais eram apenas gestos e formas primitivas de comunicação, os surdos eram vistos como “débeis mentais, criminosos, loucos, selvagens, comparados até aos animais, pois os sinais eram tidos como formas obscenas e pecaminosas” (Gesser, 2012, p. 84).

No decorrer desse percurso, na Idade Moderna, século XVI, as habilidades do Surdo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem começaram a ser destacados, devido ao interesse do médico e filósofo Girolamo Cardano em estudar o caso de seu filho Surdo. Sobre este aspecto, Góes e Campos (2014), destacam que esse médico defendia a instrução desse grupo por meio da escrita. Para ele, não os instruir por esse método era um crime, por isso, a utilização da língua de sinais e da escrita era o caminho que ele considerava ideal.

Outro ponto importante é que, em território espanhol, Pedro Ponce de Leon criou um método para a educação de pessoas surdas, “por meio da datilologia, escrita e oralização, e criou também uma escola para professores surdos” (Góes; Campos, 2014, p. 67). No entanto, após o seu falecimento, esse método caiu no esquecimento. As autoras afirmam que “a tradição na época era guardar segredo sobre os métodos de educação de surdos” (Góes; Campos, 2014, p. 67).

Entrelaçando essas abordagens educacionais presentes, em que o oralismo e o uso da língua de sinais, doravante Bilinguismo, estiveram presentes nos métodos citados, a pesquisadora debruçou-se com mais intensidade a partir daqui, nas duas principais filosofias educacionais em relação a educação destes indivíduos, mas antes, definem-se, à luz de importantes pesquisadores, as características de tais abordagens. O quadro 1 apresenta essas definições:

Quadro 1- Características das Filosofias Educacionais para o Surdo

Autor	Filosofia	Características
Ferreira Brito (1993)	Oralismo	Defende exclusivamente o aprendizado apenas da língua oral.
	Bilinguismo	Reconhece o Surdo na sua diferença e singularidades, por isso, defende o aprendizado da língua oral e da língua de sinais.
Capovilla (2000)	Oralismo	Propõe levar o Surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes.
	Bilinguismo	Desenvolver no Surdo habilidades tanto na sua língua primária, a de sinais, quanto na secundária, a escrita. Em resumo, ambas as línguas (falada e de sinais) poderiam coexistir, mas não simultaneamente.
Novaes (2010)	Oralismo	Tem como objetivo aproximar o Surdo na forma máxima possível do modelo ouvinte. Incide na recuperação da pessoa surda, denominada de deficiente auditivo.
	Bilinguismo	Considerado um meio de desenvolvimento do ser em seu todo, capaz de propiciar a comunicação das pessoas surdas com os ouvintes.
Gesser (2012)	Oralismo	Como premissa a realização de trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos Surdos, além de repudiar e proibir o uso da língua de sinais e de seus pares.
	Bilinguismo	Trata-se de uma abordagem de ensino que estimula e propõe o acesso e o uso de duas línguas pela criança no ambiente escolar.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Como visto, o quadro 1 traz importantes enunciados sobre essas duas principais filosofias. No entanto, ao longo da história, surge também a Comunicação Total, desenvolvida em meados de 1960, que, “após o fracasso de Oralismo puro em muitos sujeitos Surdos, começaram a ponderar em juntar o oralismo com a língua de sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação” (Perlin; Strobel, 2008, p. 15). Como mencionado antes, este estudo não se propõe a detalhá-la, mas explicar ao leitor o que esta abordagem significa e como contribuiu para o surgimento e fortalecimento do bilinguismo.

Ressalta-se que a Comunicação Total é o “uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até os sinais (quer palavras ou símbolos, quer sinais naturais e artificiais⁸) para permitir que a criança surda adquira a linguagem” (Capovilla, 2000, p. 6).

⁸ As Línguas de Sinais não são artificiais. Consideram-se “artificiais” as línguas construídas e estabelecidas por um grupo de indivíduos com algum propósito específico. O Esperanto e o Gestuno são exemplos de línguas

Ainda assim, destaca-se que a Comunicação Total entrou em cena não por discordar do oralismo, mas por ter a finalidade de oferecer uma forma alternativa de comunicação complementar, para viabilizar algum meio de comunicação que o indivíduo Surdo pudesse utilizar. Estudos mostraram que, mesmo com essa nova alternativa, a Comunicação Total não proporcionou resultados positivos, pelo contrário, foi modesta. Isso se deve ao uso concomitante de duas línguas: a fala e os sinais, o que se denomina de bimodalismo (Capovilla, 2000; Botelho, 2005).

O bimodalismo, também conhecido como a prática do português sinalizado, “não permite a construção de sentidos, apenas um entendimento muito restrito, como na leitura de textos curtos e de pequena complexidade léxico - sintático - semântica” (Botelho, 2005, p. 141). Por isso, o uso paralelo de duas línguas diferentes, com estruturas peculiares distintas, dificultava a aprendizagem desses indivíduos. O cenário proposto pela Comunicação Total, apresentou a esses indivíduos uma “amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podem ser compreendidos plenamente por si sós” (Capovilla, 2000, p. 109).

Após essa apresentação sintética da Comunicação Total, a *priori* iniciam-se as discussões sobre a filosofia educacional oralista, conhecida como oralismo puro, começando pelo II Congresso Internacional de Surdo-Mudez, realizado em Milão, Itália, em 1880. Esse período é crucial para entender os diversos estereótipos existentes que antecederam o evento. Cabe lembrar que, em 1870, Alexander Graham Bell, médico e inventor do telefone, teve forte influência nesse congresso. Antes do evento, publicou diversos trabalhos com a tese de que a língua de sinais não propiciava o desenvolvimento intelectual dos Surdos (Lacerda; Santos, 2013, p. 69).

O Congresso de Milão foi organizado por especialistas ouvintes da área da surdez, todos defensores do oralismo puro. Neste congresso, uma votação ocorreu com a proposta de escolher um “método” adequado para a escolarização deste grupo, sendo apresentadas as seguintes opções: oralismo, língua de sinais ou uso, de ambos. Para Lacerda e Santos (2013), os professores Surdos foram excluídos do congresso, por não poderem votar.

Segundo essas autoras, dos cento e sessenta e quatro (164) votantes, todos ouvintes, apenas cinco pessoas oriundas dos Estados Unidos votaram contra a filosofia oralista. Diante desse resultado, a vitória do oralismo puro foi evidenciada e, a partir de então, a língua de sinais

“artificiais”, cujo objetivo maior é estabelecer a comunicação internacional. Esse tipo de língua funciona como uma língua auxiliar ou franca. Ela é construída e planejada para esse fim (Gesser, 2009, p. 12).

foi proibida de ser utilizada, sendo considerada um método prejudicial por destruir a capacidade de fala desses indivíduos.

Trazendo novamente Alexandre Graham Bell, uma figura influente do oralismo puro no evento em questão, com grande prestígio na sociedade da época, “acabou contribuindo com suas ideias insanas para a negação e opressão das línguas de sinais em todo o mundo, pois pregava constantemente o discurso da raça humana “pura”, incentivando o isolamento linguístico do surdo” (Gesser, 2012, p. 85).

Portanto, a decisão do Congresso de Milão é apenas um trecho da história, mas um marco e momento obscuro que impactou a vida de milhares de Surdos em todo o mundo. Acrescenta Gesser (2012, p. 86) que essa concepção “deixou rastros de vergonha, lamentações, vingança, recalque e ódio”. Com isso, complementou esta autora: “os surdos herdaram um legado fruto de ações passadas marcadas por opressão, discriminação, dominação e proibições” (Gesser, 2012, p. 88).

Frente à esteira da hodiernidade brasileira, após o Congresso de Milão, a oralização com o propósito de normalizar os Surdos ganhou visibilidade e força por aproximadamente um século. Há registros históricos de que a proibição da língua de sinais prejudicou a evolução da educação desses indivíduos e a ascensão de produções acadêmicas relacionadas aos estudos linguísticos da língua de sinais (Lacerda; Santos, 2013). Consequentemente, impactou no progresso de milhares de pessoas surdas no mundo.

No Brasil, o INES adotou o referido método como forma oficial de trabalho com os discentes com surdez, reafirmando a proibição da língua de sinais no espaço institucional. Relatos científicos registraram que, mesmo com a proibição em salas de aula, os estudantes se comunicavam às escondidas em outros espaços do instituto, evidenciando a naturalidade do uso da língua de sinais entre eles (Lacerda; Santos, 2013).

Diante de tantas dificuldades no recebimento das instruções educacionais formais no INES, a forte influência desse método reforçou o fracasso na educação e no letramento desse público, uma realidade notória em diferentes recortes temporais da história dessa população. De acordo com Gesser (2012, p. 86), “a escola tem tradicionalmente desempenhado o papel de uma “clínica de reparação”, quando assume uma pedagogia de correção, da normalização do outro”.

Para outros estudiosos como Kalatai e Streiechen (2017), as escolas acabam se transformando em salas de tratamento, e as estratégias pedagógicas passam a ter um caráter terapêutico. Isso ocorre porque essas abordagens reforçam e legitimam o modelo clínico em

seus discursos e ações. Para os defensores dessa filosofia oralista, a cura por meio da fala é vista como o único caminho possível para a instrução dos Surdos.

O contexto histórico da época delineou o método oralista e a Comunicação Total como insuficientes. O primeiro não apresentou resultados satisfatórios, e o segundo, apenas resultados modestos. Isso estimulou profissionais da área de educação a reconhecerem a relevância da língua de sinais no processo de instrução educacional da pessoa com surdez. Para eles, “o surdo teria sérias implicações linguísticas, psicológicas, sociais, podendo comprometer uma série de habilidades cognitivas em seu desenvolvimento” (Gesser, 2012, p. 87).

Logo, para sintetizar o que foi discutido sobre esses dois métodos e seus resultados desastrosos, ficou evidente que não houve respeito às necessidades linguísticas e culturais do Surdo, o que impediu a igualdade com os ouvintes. Diante dessa realidade, em contraposição a ambos os métodos, surge uma nova alternativa, o bilinguismo. Considerado o fenômeno mais promissor entre as correntes filosóficas descritas anteriormente, o bilinguismo prevê a coexistência de duas línguas para a criança no espaço escolar.

A organização estratégica dessa corrente parte do princípio de que a língua de sinais, a língua natural do Surdo, deve ser adquirida de forma espontânea, sendo considerada a primeira língua (L1) no processo educacional da criança surda, ou seja, o meio de comunicação primário. Em seguida, a língua portuguesa, na modalidade escrita, é introduzida como segunda língua. Nessa concepção, apresenta-se a afirmação dessa autora:

Contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (Lacerda, 1998, p. 10).

É importante ressaltar que os Surdos concebem o mundo através de suas experiências com o meio, e essas experiências precisam ser visuais, devido ao seu canal de comunicação. Enxergá-los para além das suas diferenças é um passo importante. A valorização da Libras, língua visual, espacial e linguisticamente completa, vem se consolidando a cada década, desde o seu reconhecimento. Embora ainda existam lacunas a serem preenchidas, é possível observar avanços notórios no Brasil. Um desses avanços foi o reconhecimento da Educação Bilíngue para Surdos como nova modalidade de educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2021). Essa temática de cunho legislativo será abordada no decorrer desta tese.

Os defensores do acesso à Libras como primeira língua de instrução, condição de equivalência, a reconhecem como língua legítima. A sua aquisição, quanto mais cedo for viabilizada, mais resultados exitosos ocorrerão durante o processo de desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. Reafirmando essa ideia, apresentam-se as contribuições de Garcia (2015, p. 70), “a Libras é uma língua legítima, pela qual os Surdos concluem seu pensamento, o externam, tendo em nível nacional seu direito legitimado para garantir a respeitabilidade a si e a sua comunidade”.

O bilinguismo apresenta processos educacionais que envolvem as duas línguas, concomitantemente, uma educação que considera cada Surdo e suas necessidades. Assim, como nenhum Surdo é igual a outro, essa concepção se estende aos demais integrantes do PAEE. Cada indivíduo assume uma postura única e singular dentro de sua comunidade. Aliado a isso, intenciona-se que o docente adote uma visão em que as diferenças desse público sejam contempladas, ou seja, que se considere quais habilidades cada indivíduo possui ou pode desenvolver, se as condições lhe forem apresentadas. Se assim for, as ações educativas que vão ao encontro da educação bilíngue poderão ser efetivadas.

Adotando como ponto de partida deste processo, é notória, mesmo que de forma tímida, a implementação de iniciativas que buscam contemplar as necessidades e peculiaridades linguísticas dos estudantes Surdos no Brasil. Nessa senda, novas dinâmicas vêm sendo exigidas para o que o processo aconteça. Nesse aspecto, Santos e Borda (2014), citam que a entrada de novos personagens no cenário educacional, como o intérprete de Libras e/ou instrutores Surdos, impõe uma nova organização às práticas pedagógicas e de escolarização.

Dessa forma, a todo momento, ações para evitar as desigualdades linguísticas nas diversas salas de aulas inclusivas devem ser a bandeira de luta de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, as ações de cunho bilíngue devem se fazer presentes nesses espaços, começando pelos documentos norteadores, como o currículo escolar e o projeto político pedagógico (PPP). Essa questão parece estar bem diluída nos discursos que tratam do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem por parte desses indivíduos, no entanto, a sua aplicabilidade parece encontrar barreiras que fortalecem essa desigualdade.

Partindo, *a priori*, do princípio de que as orientações da Política Inclusiva visam a possibilitar as mesmas condições de aprendizagem para todos os estudantes, com surdez ou não, nas escolas regulares brasileiras (Brasil, 2008), procura-se argumentar como está a interação desses com os demais que não apresentam a surdez, tendo em vista que a Libras é uma língua que não é dominada por todos ao seu redor, inclusive os próprios Surdos que adentram esses espaços sem conhecê-la.

Como visto, ainda há muito a ser feito. Os desafios apresentados em resultados de pesquisas demonstram que a educação bilíngue para Surdos é o caminho que possibilitará o seu acesso ao conhecimento (Quadros, 2012; Rangel; Stumpf, 2012). Todavia, definir o bilinguismo depende de diversos pontos de ordem política, social e cultural (Quadros, 2012). Essa mesma autora relata que, no Brasil, “as políticas linguísticas têm a tendência de “subtrair” as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística “aditiva”. Em outros termos, acrescenta a autora, a ideia equivocada é de que uma língua leva ao não uso da outra, neste caso, “subtrai” (Quadros, 2012, p. 188). Assim, o ensino de línguas com qualidade não é enfatizado e nem valorizado nos espaços escolares. Nesse ínterim, a língua portuguesa predomina, o que se atribui ao fato de ser a língua oficial dos brasileiros.

Sob essa ótica aditiva, “conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos” (Quadros, 2012, *ibid*, p. 188). Nesse viés, dominar outras línguas possibilita benefícios tanto no campo cognitivo, quanto nos âmbitos político, social e cultural, como afirma Quadros (2012). Já que, para o Surdo, o sinal é a sua língua, há a necessidade de que o uso da língua de sinais seja estimulado o mais precocemente possível.

É pertinente enfatizar que a “escrita” em Língua de Sinais Brasileira (LSB) é a forma como os Surdos a apreciam (Garcia, 2015). Portanto, a partir daqui, usa-se esta expressão para mencionar essa língua viva e legítima. Assim, a LSB é a língua natural, de modalidade visuoespacial, das pessoas surdas.

Em consonância com os preceitos legais de uma “escola para todos”, por meio de políticas de Estado, as tentativas de configurar as escolas inclusivas para esses estudantes parecem não estar se consolidando, pois os resultados quantitativos ainda são desanimadores no que diz respeito à alfabetização e ao letramento desse grupo. Isso porque esse processo vai além do simples acesso à escola, que notoriamente foi facilitado por essas políticas públicas, mas exige uma permanência equitativa.

Nesse contexto, de acordo com os documentos oficiais, a educação bilíngue pode ser ofertada em escolas bilíngues para Surdos, em salas e/ou polos bilíngues para Surdos, ou em espaços regulares, desde que o currículo seja direcionado ao atendimento de suas singularidades linguísticas (Brasil, 2021).

Em outras palavras, “a escola bilíngue para surdos pode ser pensada em algumas perspectivas possíveis, a escola para surdos, a escola para todos com a peculiaridade de ser denominada bilíngue, ou mesmo a escola para todos sem a denominação de escola bilíngue” (Vieira Machado; Costa Junior, 2018, p. 113). Assim, nesses espaços haverá, como reforçado

anteriormente, Surdos que sabem Libras ou não, mas, independentemente disso, são indivíduos com direitos à educação assegurados, e, apesar disso, as condições necessárias devem ser possibilitadas.

Para os Surdos, aprender a sua língua natural é um privilégio, pois “eles” querem aprender a língua de sinais, sendo ela sua língua de instrução (Quadros, 2012). Nas tessituras do seu desenvolvimento, sabe-se que “a criança surda não tem o input da língua oral” (Kelman, 2008, p. 87). Isso reforça a necessidade de acesso o mais cedo possível à língua de sinais com seus pares. Avigorando essa tese, Quadros (2012, p. 192) diz que “os surdos precisam ter a chance de desfrutar do encontro surdo-surdo”. Para Quadros e Campello (2010, p. 32), “o encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que, na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças, carregam marcas culturais”.

Diante deste aspecto, as pesquisas de Góes (2002), Sá (2006) e de Quadros (2012) vêm reforçar que a maioria dos Surdos, um percentual de 96%, nasce em lares ouvintes, ou seja, onde a língua oral impera. Por não ter o *input* dessa modalidade, apresentam dificuldades por não obter os estímulos necessários para o desenvolvimento da língua com os demais falantes. Nesse espaço com fronteiras, as barreiras precisam ser derrubadas, tanto nesse ambiente quanto nas escolas brasileiras.

No caso da escola bilíngue, na visão desses indivíduos, ela se assemelha a uma “escola justa”. Para Dubet (2008, p. 9-10), essa denominação “goza de grande legitimidade da nossa sociedade, e, sendo assim, construir a escola bilíngue seria garantir aos surdos um espaço dentro do qual a sociedade vem construindo a escola para todos”. Por isso, tal discurso se justifica e se intensifica, pois, essa escola cumpriria o papel de igualdade e de equidade para esses grupos, levando em consideração suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais.

Esse conjunto de constatações expostas pela literatura remete ao fato de que a educação bilíngue amplia e possibilita ao indivíduo com surdez experiências e condições para a produção do conhecimento, viabilizando a utilização dos recursos que ambas as línguas propiciam em seu percurso educacional. Desse modo, em decorrência dos problemas advindos da implementação das correntes filosóficas anteriormente citadas, o bilinguismo assume a língua de sinais como primeira língua da criança surda, devendo essa ser a primeira abordagem em seus processos de instrução familiar e educacional.

Nesse intento, para reforçar, “as crianças surdas adquirem de forma natural e espontânea uma língua de sinais. Em contrapartida, o acesso à língua portuguesa acontece invariavelmente de forma mais formal. Essa situação torna a língua de sinais imprescindível ao desenvolvimento da linguagem da criança surda” (Quadros, 2012, p. 1).

É oportuno destacar que, tendo em vista que a grande maioria das crianças surdas tem pais ouvintes, é bastante improvável que a língua de sinais seja a língua com a qual elas se relacionam primeiramente, em termos de precedência temporal, mas o argumento é de que seria a primeira a ter uso consolidado (Góes, 2002, p. 43).

Adicionalmente a essa linha de discussão, até aqui evidenciou-se que a segunda língua da pessoa surda brasileira é a Língua Portuguesa (gráfica). Contudo, sua implementação, envolve problemas complexos. Primeiramente, os estudos mostram que a imposição da língua portuguesa nos currículos escolares como a primeira língua para as pessoas surdas tem gerado dificuldades na assimilação de suas regras gramaticais e rejeição por grande parte desses estudantes. Sobre isso, Quadros (2005, p. 9) acrescenta que “a língua portuguesa sempre representou uma grande tensão entre surdos e ouvintes”. Isso ocorre, devido às estratégias metodológicas elaboradas pelos profissionais para atender às necessidades singulares do público majoritário, no caso, as pessoas não surdas.

As discussões teóricas apontam, ainda, que nos espaços educacionais regulares, as práticas bimodais que envolvem o uso simultâneo da fala (oral) e de sinais, bem como os procedimentos advindos da Comunicação Total para todos os Surdos, independentemente de serem Surdos oralizados e/ou sinalizantes, ainda, estão fortemente presentes e têm dificultado o processo de aquisição das línguas envolvidas (Quadros, 2007; Pereira, 2013; Possenti, 2013; Lacerda; Santos; Martins, 2021).

Nesse viés, outros estudos presentes na literatura vêm possibilitando e ampliando as discussões sobre as vantagens de o Surdo ser bilíngue bimodal, ou seja, aqueles que têm contato com ambas as línguas, a de sinais e a falada (em sua modalidade escrita), em seu contexto e em diferentes processos de apresentação em seu cotidiano (Góes, 2012; Lacerda; Santos, 2013; Silva, 2023).

Assim, para esses indivíduos, que são alfabetizados em português, há vantagens de cunho sociocultural, linguístico e cognitivo, visto que constantemente farão uso de uma modalidade escrita que é visual e gráfica em seu cotidiano, o que a diferencia da modalidade visuoespacial (Quadros, 2012).

2.3 Entrelaçando a educação de Surdos no contexto regular de ensino

A inclusão [...] é ser respeitado nas suas diferenças
e não ter de se submeter a uma cultura, a uma
forma de aprender, a uma língua que não é a sua.
Gardia Vargas

A Libras vem avançando constantemente em nosso país. Isso se certifica principalmente após o seu reconhecimento legal, o que confirma o seu status de línguas viva e autônoma. Dentre esses estudos (Quadros, 2005, 2007; Lacerda; Santos, 2013; Vieira Machado; Costa Júnior, 2018), afirmam que a língua de sinais é a mais indicada e adaptada à pessoa surda por contar com a integridade do canal visuogestual (Campos, 2013).

Até o presente momento, a educação de Surdos tem se mostrado um desafio constante. Muitos conflitos circulam em torno da escolarização desses indivíduos, e a imposição da normalização da pessoa com surdez é algo bastante evidente na contemporaneidade. Os preceitos da visão assistencialista permanecem e pairam em diversas práticas associadas ao atendimento dessa população, que, ao que parece, precisa constantemente se assemelhar aos demais que não apresentam a surdez, para evitar o preconceito e garantir acesso a certos bens sociais e educacionais. São esses os preceitos da visão clínica (Lacerda; Santos, 2013).

Na realidade, a ausência de práticas diferenciadas de ensino que emergem da Libras para as pessoas surdas é o principal entrave evidenciado nas escolas regulares brasileiras. Nesse aspecto, indica-se ao leitor uma conexão com a seção anterior, que tratou sobre o bilinguismo, e que define essa corrente como uma “proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (Quadros, 1997, p. 40). Além disso, para Quadros, Machado e Silva (2025), a constituição bilíngue dos Surdos, de modo geral, apresenta a Libras como forma de comunicação diária, utilizada pelos Surdos tanto para conversarem entre si quanto para se comunicarem com os ouvintes.

Retornando de forma sucinta à história da educação e aos diferentes paradigmas, nas décadas de 60 e 70, a escolarização das pessoas Surdas ocorria em escolas especiais, sob a égide da visão clínica. Nesse recorte temporal, essas pessoas recebiam uma escolarização bastante deficitária, pois as questões culturais e linguísticas não entravam em cena. Na verdade, os Surdos, em tese, deveriam ser normalizados e transformados em não Surdos, situação bastante complexa e intrigante, mas que era real (Quadros; Machado; Silva, 2025).

Nesse formato, sob a influência imposta pelas regras da normalização, sua subjetividade era desconsiderada, ou seja, o Surdo não poderia ser ele mesmo. Sabidamente,

quanto mais cedo a criança surda tiver contato com a sua língua natural, mais espontânea será a sua aquisição, o que se iguala ao processo ocorrido com as crianças ouvintes. Nessa senda, ao sinalizar,

A criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo (Lacerda, 2013, p. 40).

Com o uso de canais de comunicação diferentes é possível haver a aprendizagem de duas línguas. Nesse viés, a língua de sinais entra em cena como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Nessa dinâmica, “há a existência de escolas onde a diferença surda é celebrada, e há nesse espaço aspectos culturais que favorecem o desenvolvimento intelectual, subjetivo, cognitivo e afetivo do sujeito surdo” (Campos, 2013, p. 42).

Mas essa dinâmica educacional para os estudantes Surdos não se estende à maioria dos municípios brasileiros, haja vista a ausência de sua língua natural no currículo como primeira língua, tampouco a conexão desse documento com a formação de professores especializados. Isso acaba por comprometer o sistema educacional inclusivo como o formato de inclusão ideal, o que reforça o conflito antes mencionado com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

Para examinar o contexto mais imediato de pessoas surdas no ensino regular, entende-se que a PNEEPEI trouxe importantes diretrizes para o acesso e permanência de todo o público-alvo da educação especial (PAEE), ou seja, que esses grupos possam desfrutar de seus direitos constitucionais de formas igualitária e equitativa. É o que assegura a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer o dever do Estado em disponibilizar o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Nesse viés, prevenir e eliminar barreiras é o principal objetivo dos documentos legislativos, motivo pelo qual a igualdade e a equidade precisam estar em conexão nesse processo. Exemplificando, todos têm o direito de usufruir igualmente das oportunidades, com base nos princípios da universalidade. Assim, todos, independentemente de ser do PAEE ou não, devem experimentar condições dignas na sociedade em que vivem. Para isso seja viabilizado, o livre acesso às condições de aprendizagem precisa estar presente, garantindo um equilíbrio entre a igualdade e equidade nesses preceitos.

Nesse sentido, para situar nosso leitor e fazê-lo compreender, destaca-se Cury (2013, p. 21), ao afirmar que “a equidade mediatiza a norma igualitária em cuja aplicação se pode haver e reconhecer o óbice à própria igualdade ou uma situação na qual resida uma

determinação específica”. Ao tratar do conceito de equidade, engloba-se, de forma sucinta, a consonância entre a igualdade e a mitigação das sublimes adversidades enfrentadas de formas diversas, em virtude dos distintos indivíduos presentes na instituição e suas especificidades.

Partindo do princípio da igualdade com um enfoque equitativo, ou seja, a equivalência prática entre ambos os termos, a educação de Surdos vem exigindo novas condutas educacionais, incluindo o uso da Libras e a formação de professores especializados na língua. Este último, inclusive, tem alcançado destaque nas pesquisas acadêmicas como uma lacuna preponderante nesse processo.

Porém, nem sempre foi assim. Por exemplo, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, o documento preconizou o processo de integração instrucional, condicionando o “acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

Nesse caso, a normalização se torna ainda mais necessária, buscando atender a padrões homogêneos e ritmos iguais, o que se sabe não ser possível, nem mesmo dentro da comunidade que não compõem o PAEE. Além disso, nesse molde, as singularidades desse público não eram consideradas nos espaços educacionais comuns, o que reforça a ideia de que a “educação” destinada a eles deveria ser exclusivamente baseada nos preceitos da educação especial (Brasil, 2008).

Assim sendo, o atendimento indicado era em formato substitutivo ao ensino comum, o que desencadeou, por um longo espaço de tempo, o surgimento de escolas especiais, locais que seguiam o viés terapêutico e visavam ao princípio da normalização explicitado anteriormente, ou seja, a predominância do corpo “normal” no século XVIII (Cury, 2013). Reforçando essa postura, o Observatório do Instituto Unibanco destaca, “historicamente, a diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais foi categorizada pelo saber médico e científico na forma de padronizações excludentes” (Instituto Unibanco, 2023, p. 1).

Cabe destacar que, com a evolução desse processo no cenário atual da educação especial brasileira, conforme o ordenamento jurídico elaborado em 2007 e entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008, fica estabelecida a oferta da educação especial ao PAEE no contraturno da escolarização comum. A educação especial está organizada com a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem caráter complementar ou suplementar à escolarização do ensino comum (Miranda, 2015).

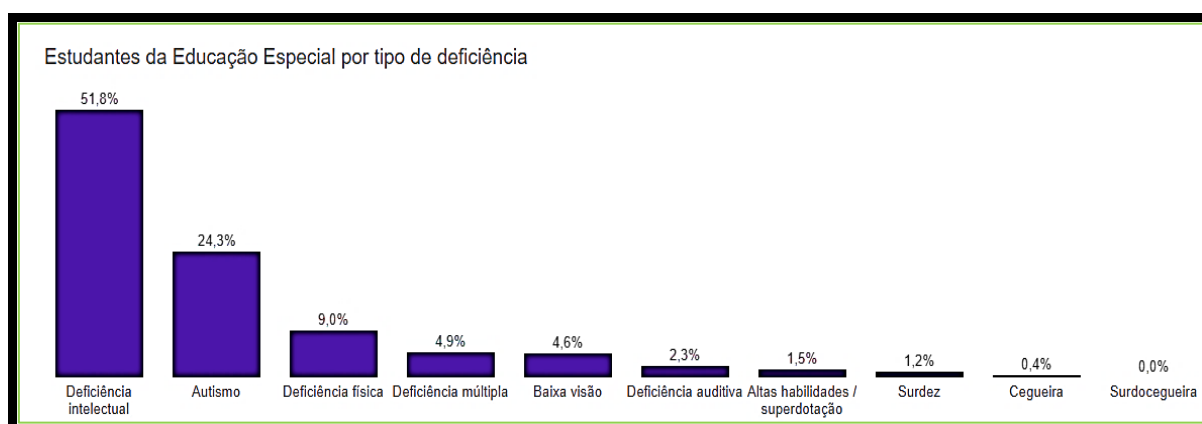
As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que “os sistemas de ensino

devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001). Nessa direção, Costa (2022) enfatiza que o AEE é um atendimento pedagógico constitucional, devendo ter caráter educacional e não clínico.

Ora, diante dessa orientação, é perceptível o crescimento de matrículas do PAEE nesses espaços regulares. De acordo com dados do Ministério da Educação, o número de matrículas na educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 5,9% em relação a 2018 (Baiense, 2022). Assim, “evidencia-se que o percentual de alunos com deficiência, autismo ou altas habilidades, matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino”. É animador esse dado. Nessa direção, visitou-se a plataforma digital do Instituto Rodrigues Mendes, intitulada “Diversa”, que traz dados quantitativos referentes às matrículas desse público em 2022. Dos 47.382.074 estudantes da educação básica, 1.527.794 fazem parte do PAEE, alcançando uma proporção de 3.2% de matrículas nesta modalidade.

Do quantitativo exposto por essa plataforma, 90,2% dos estudantes da educação especial estão localizados em áreas urbana. Essa distribuição segue a seguinte logística: 54,3% das vagas estão em instituições municipais de ensino, 30,5% na rede estadual, 0,5% na esfera federal e, por último, 14% na rede privada. Dentro dessa mesma linha, no gráfico 1, é apresentado o percentual de estudantes discriminados por deficiência.

Gráfico 1 - Estudante da Educação Especial por tipo de deficiência



Fonte: Instituto Rodrigues Mendes (2023)

Como visto no gráfico 1, na educação especial, a maioria dos estudantes com deficiência está na categoria deficiência intelectual (DI). Essa expressiva parcela equivale a

51,8%. Já as demais deficiências se apresentam com os seguintes percentuais: auditiva (DA) com (2,3%), surdez (1,2%), cegueira (0,4%) e surdocegueira (0,0%), que apresenta números menores. É importante destacar que, para esses grupos (DA e os Surdos), questões subjetivas e culturais desempenham um papel significativo na identificação, em que assuntos de identidade predominam e determinam essa abordagem.

Sem aprofundar essa discussão, julga-se esclarecer que a visão clínica se revela novamente, pois a identificação da surdez nesse construto traz a sua classificação organizada por tipos e graus de perdas, como unilateral ou bilateral, sendo esta última mais prevalente. Nesse sistema de classificação, pode haver indivíduos com surdez severa ou profunda que não se reconhecem como Surdo, pois a surdez não é considerada total, devido à presença de resíduos auditivos. Para aqueles que não apresentam nenhum resíduo auditivo, a condição é classificada como anacusia completa. Assim, questões identitárias devem sempre ser consideradas nesse processo de identificação (Perlin, 2004).

Voltando à PNEEPEI, uma política que não possui caráter fático de legislação, mas que rege as proposições de governo, define que o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 1).

Exemplifica-se o que se apresenta como AEE nos diferentes níveis e etapas de ensino:

Na educação infantil, deve se efetivar pelos serviços de estimulação precoce, além disso, recomenda que em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado deve apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo ser realizado em turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Bueno, 2013, p. 33).

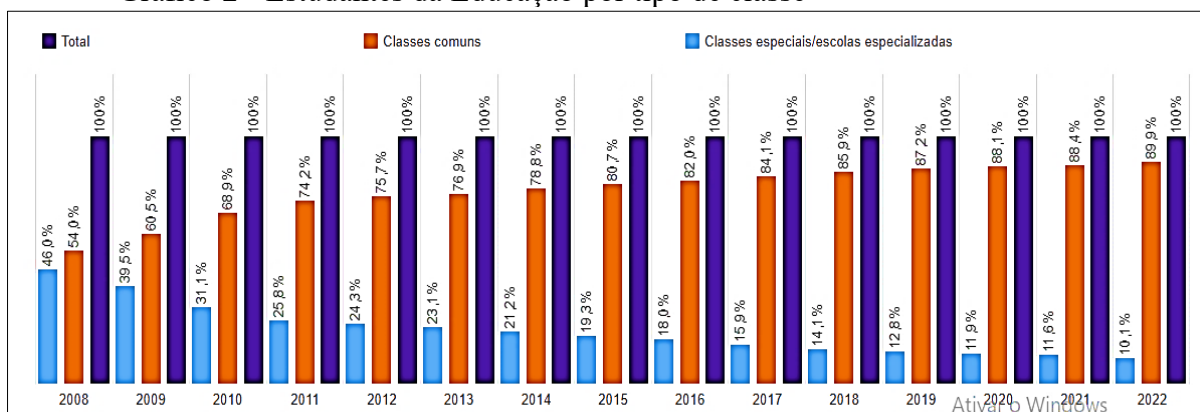
Como visto, para o AEE de estudantes Surdos são necessários profissionais especializados no uso da Libras, para que a orientação desta como primeira língua e o português como segunda, seja considerada. Antes de registrar como este atendimento se organiza para o estudante Surdo, ou melhor, como se orienta sua execução, brevemente explanam-se as contribuições de Damázio (2007) e seu material elaborado para o Ministério da Educação para a execução desta política.

Há, ainda, que se observar, direcionando o olhar para o objetivo do AEE, nem todo constituinte do público-alvo da educação especial deve obrigatoriamente fazer parte da Sala de Recurso Multifuncional. Em uma entrevista à TV USP, a pesquisadora Capellini, via canal youtube, expõe com clareza que um indivíduo oriundo de uma mesma deficiência não será igual, tampouco, em relação às intervenções pedagógicas e/ou adaptações curriculares para

cada estudante no âmbito da classe comum (Capellini, 2015), isto é, após a constatação dessa necessidade de complementação pedagógica, o estudante é direcionado para ter o atendimento especializado.

Nesse aspecto, o cenário de matrículas de alunos do PAEE nas escolas comuns e o quantitativo destes estudantes em escolas especializadas podem ser visualizados no gráfico 2.

Gráfico 2 - Estudantes da Educação por tipo de classe

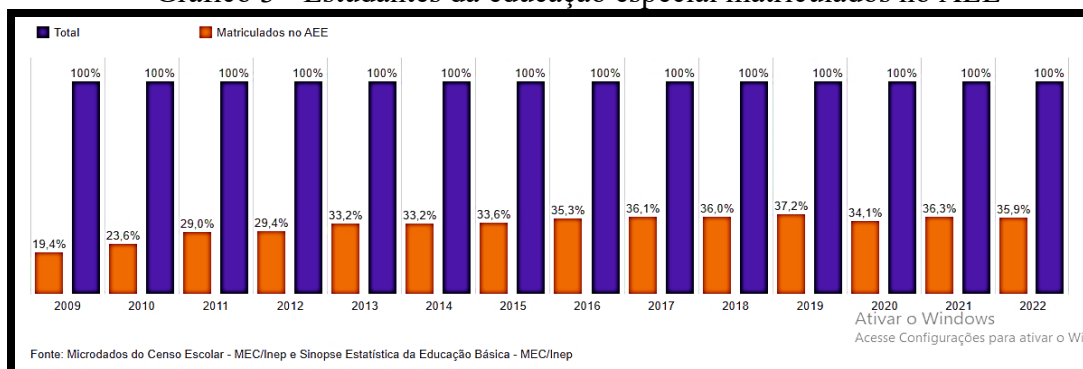


Fonte: Instituto Rodrigues Mendes (2023)

Como mostrado no gráfico 2, opta-se por apresentar os dados a partir de 2008, ano de implantação da PNEEPEI. Assim, nesse ano, os dados de matrículas em escolas comuns e especiais não se distanciaram tanto. Observa-se, ainda, que entre 2020 a 2022, o mundo enfrentou um período delicado e crítico devido à pandemia de Covid-19 (SARS-CoV-2), que alterou a rotina de toda a população mundial. No quesito matrículas, esses anos apresentaram um quantitativo maior, mesmo mantendo estabilidade ao longo dos três anos mencionados.

Em se tratando da dupla matrícula, destinada àqueles estudantes do PAEE que usufruem do Atendimento Educacional Especializado (AEE), verifica-se no gráfico 3 o quantitativo de matrículas nessa modalidade, de acordo com os microdados do Censo Escolar coletados pelo Instituto Rodrigo Mendes:

Gráfico 3 - Estudantes da educação especial matriculados no AEE



Fonte: Instituto Rodrigues Mendes (2023)

Ao analisar quantitativamente o gráfico 3, observa-se uma estabilidade nos dados, em que, de forma bastante apertada, o ano de 2019 se mantém com 37,2%. Após esse ano, evidencia-se instabilidade nos dados referentes a essas matrículas, principalmente quando se considera o período crítico que o Brasil e o mundo viveram durante a pior crise de emergência de saúde pública, deflagrada pela Pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2). Estudos mostram que esse atendimento (AEE) enfrentou grandes barreiras em sua execução, assim como as ações educacionais referentes ao turno regular (Santos, 2020; Gomes, 2020; Tostes, 2020).

Para reforçar ainda mais essa linha de raciocínio sobre o AEE, é oportuno desmistificar alguns dos principais “mitos” que circulam nos discursos de muitas pessoas. O primeiro deles, considerado o mais central é: o AEE não é “uma sala de reforço”. Esse espaço deve representar uma extensão da inclusão no dia a dia da sala de aula e da escola. Além disso, não é apenas uma sala de recursos multifuncionais (SRM), mas sim um espaço que integra uma proposta pedagógica da escola. Para isso, é necessário que todos os recursos, que um professor, uma escola, ou um sistema de ensino devem assegurar, para que o PAEE alcance a sua aprendizagem. Por não ter caráter substitutivo, conforme explicitado anteriormente, a SRM é um espaço complementar ao turno regular, oferecendo apoio e acompanhamento pedagógicos (Capellini, 2015; Mantoan, 2015).

Em resumo, o AEE não deve ser visto como um espaço para redução de carga horária da sala regular, nem para ampliação do horário no contraturno, na SRM. Ambas devem apresentar suas propostas pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do estudante. Portanto, é essencial o trabalho colaborativo de todos, uma vez que a responsabilidade pelo PAEE é de todos. Um diálogo bem alinhado entre o professor da sala comum e o SRM deve ser o ponto de partida para alcançar de uma proposta eficaz, evidenciando assim um bom funcionamento da política.

Esses são apenas alguns exemplos dos mitos que circulam sobre a proposta do AEE nas escolas regulares. Após essa compreensão, passa-se a focar no público com surdez que pode utilizar esse espaço em busca de atendimento complementar. Para o atendimento ao estudante Surdo recomenda-se a organização de três momentos didático-pedagógicos.

Essa logística pode ser visualizada no material elaborado pelo Ministério da Educação, destinado à Formação Continuada à Distância, de Professores para o AEE junto às pessoas com surdez, o que justifica a inclusão dessa autora neste escrito. No material organizado e disseminado no referido curso de aperfeiçoamento, destacam-se os inúmeros entraves enfrentados pela população surda para participar da educação escolar, devido à sua perda auditiva e, principalmente, como se estruturam as propostas educacionais das escolas

(Damázio, 2007), realidade que ainda persiste nos tempos atuais, com avanços que parecem ocorrer a passos lentos, mesmo diante dos gritos incessantes da comunidade surda brasileira por mais equidade nas escolas. Segundo essa autora,

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (Damázio, 2007, p. 10).

Como resposta aos movimentos sociais oriundos da comunidade surda brasileira, a educação infantil desse público, por meio da oferta de uma educação bilíngue, está prevista no inciso § 2º, Artigo 60-A, da Lei de nº 14.191 de 3 de agosto de 2021. Essa Lei orienta que a oferta de educação bilíngue de Surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. Mais ainda, no mesmo artigo da Lei, o inciso § 1º, diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (Brasil, 2021, p. 1).

Da mesma forma que orientações anteriores reforçam a necessidade de um processo educacional inclusivo, os documentos legislativos também evidenciam essa necessidade. Nesse ínterim, Stumpf (2009, p. 435) afirma: “entre nós, a inclusão, no caso dos Surdos, só está acontecendo no papel. Na realidade das escolas, eles continuam excluídos”, portanto, a escolarização desses indivíduos ainda é deficitária, vaga e indefinida, não produzindo resultados positivos (Witkoski, 2012).

Observam-se muitos contrapontos a este modelo de inclusão do aluno Surdo na sala de aula regular. É interessante salientar que Damázio (2007, p. 21) afirma, categoricamente, que as práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas surdas. Para ela, “Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los”.

Assim, no quadro 2, detalham-se, os três momentos apresentados por Damázio (2007):

Quadro 2 - Definição dos três momentos didático-pedagógicos

1	2	3
Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo este preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.	Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez têm aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição da língua, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.	Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Esse trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, como atendimento específico e separado das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Fonte: Damázio (2007, p. 25)

Como mostrado no quadro 2, no primeiro e segundo momentos, a orientação é que este atendimento deve ser oferecido, preferencialmente, por profissional Surdo. No entanto, no Brasil, essa realidade está distante devido às raízes históricas opressoras na escolarização desse público, o que dificulta o êxito nas etapas da educação básica e, conseqüentemente, o acesso ao ensino superior. Na ausência do profissional Surdo, a orientação é que o atendimento seja realizado por um profissional com domínio da Língua de Sinais. Outro ponto que as pesquisas vêm revelando é que essa prática não está sendo realizada, por vários fatores, sendo um deles o número insuficiente de professores bilíngues, tanto ouvintes quanto surdos.

Como descrito anteriormente, o desconhecimento do aluno Surdo sobre sua língua natural e os diferentes níveis de conhecimento influenciam o segundo momento. Nesse estágio, o conhecimento da Libras pelo aluno Surdo é averiguado. Dependendo desse diagnóstico são estabelecidas ações para a apresentação da Libras e a ampliação do domínio de sinais. No último momento, em consonância com os demais, e considerando o conhecimento prévio do aluno, o atendimento para a aquisição e/ou aprimoramento da Língua Portuguesa é realizado diariamente. Com a assistência do profissional especializado em Língua Portuguesa, o aluno será estimulado a aprender essa língua majoritária brasileira em seu formato escrito.

Feitas as considerações sobre os momentos didáticos previstos para o AEE de estudantes Surdos, é importante notar que, por quase duas décadas, esse modelo tem sido, ou

melhor, deveria estar sendo aplicado nas SRM. No início deste capítulo, afirma-se que a inclusão desses grupos em escolas regulares tem apresentado fortes lacunas no que diz respeito ao desenvolvimento equitativo desses indivíduos, e a oferta de acessibilidade linguística tem alcançado destaque nas pesquisas realizadas.

Assim, as discussões sobre o bilinguismo para Surdos têm alcançado destaque nas últimas duas décadas. Essa abordagem educacional direciona o indivíduo com surdez para o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem, que organizam diferentes formas de pensamento. Nessa linha, Fernandes e Correia (2012, p. 223) contribuem ao afirmarem que “não temos dúvida de que os espaços linguísticos determinados pelo bilinguismo inferem, no meio psicossociocultural do surdo, o respeito a sua integridade como indivíduo, a melhor forma de introduzi-lo no meio social e, mais especificamente, no universo escolar”.

O ponto de partida é o entendimento de que as escolas precisam reconhecer a condição bilíngue do Surdo e não o (a) rejeitá-la (Karnopp, 2012). Para a mesma autora, quando há rejeição intolerante a uma forma diferente de manifestação linguística, os Surdos acabam sendo tachados como deficientes linguísticos.

A situação linguística da pessoa surda, oralizadas ou não, revela a necessidade de que esses indivíduos se tornarem bilíngues. Contudo, para os oralizados e falantes do português, não há a mesma exigência de serem bilíngues, podendo esses se acomodarem apenas no monolinguismo. Nesse aspecto, Karnopp (2012, p. 35) acrescenta que “o ensino da língua portuguesa geralmente é apresentado a este grupo desvinculado dos conhecimentos de mundo e linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos”.

Em outras palavras, a inclusão do Surdo no contexto regular de ensino, ainda, precisa avançar para se tornar equitativa. Para isso, práticas educacionais, profissionais especializados, currículo bilíngue e metodologias de ensino da língua portuguesa como segunda língua, entre outros aspectos, devem estar presentes nesse processo.

No bojo dessas necessidades, *a priori*, as questões curriculares de caráter bilíngue são primordiais para a educação de pessoas surdas no contexto regular de ensino. Sem essa previsão e reorganização do currículo, a escolarização em escolas comuns pode não apresentar resultados exitosos. O documento curricular deve contemplar questões identitárias e culturais desse público, que apresenta uma diferença linguística, em relação ao canal de comunicação utilizado pelas pessoas não surdas.

Em contraponto a essa oferta nas salas regulares, o método bilíngue reforça a orientação de que, para o desenvolvimento educacional de indivíduos linguisticamente

diferentes, a implementação do método bilíngue deve ser o ponto de partida para essa escolarização. Para consolidar esta afirmação,

O método bilíngue deve apresentar aquilo que o identifica, o uso da língua de sinais e de uma didática que não a deixe longe daquilo que sabemos: o constitutivo do sujeito surdo, em seu operador totêmico, é o uso da visão e, com isto, a língua criada para este fim, à língua de sinais. Precisa ser, portanto, uma didática que leve à aprendizagem com o uso da visão [...] os surdos como leitores, leem o mundo a partir de suas possibilidades visuais e daí aprendem (Witkoski, 2014, p. 229-231).

Portanto, a autora enfatiza a importância de uma metodologia bilíngue que considere a Libras como a base principal nesse processo. Sabidamente, essa língua é a proposta educacional mais adequada para contemplar essas singularidades. Além disso, é fundamental considerar as questões que explorem o letramento visual desses indivíduos.

Assim, no cenário brasileiro na última década, a Libras e os direitos da comunidade surda vêm ocupando grande destaque nas pesquisas acadêmicas (Albres, 2017; Quadros, 2019; Witkoski, 2020). Ora, esses estudos destacam a existência de espaços de ensino regulares que vêm contratando Intérpretes de Libras e, ainda, espaços intitulados bilíngues que empregam adultos Surdos para promover o encontro com seus pares e a aquisição da língua de sinais. Ou seja, iniciativas estão surgindo, mesmo que timidamente, algumas com maiores acertos, outras nem tanto, mas a sociedade está se mobilizando em busca de assertividade nessa oferta. Nesse contexto, “os surdos têm sustentado em seu discurso que a escola bilíngue cumpriria o papel de igualdade de oportunidades no que tange às suas diferenças linguísticas e sociais” (Bregonci, 2018, p. 121).

A partir do que foi exposto nesta seção, há esperança de novos desdobramentos nos próximos anos para a oferta dessa nova modalidade de educação escolar, prevista como uma política de Estado na LDBEN (Brasil, 1996; 2021), sejam elas oferecidas em escolas bilíngues e/ou em salas bilíngues instaladas em escolas comuns, pois “os surdos brasileiros, enquanto grupo social e linguístico, e não como indivíduo, têm o direito à educação bilíngue. Nesse sentido, o direito linguístico dos surdos é um direito coletivo” (Quadros; Campello, 2010, p. 33).

Diante dessas discussões, e com a certeza de que se deseja ver resultados animadores nos novos estudos sobre o êxito escolar desses estudantes, é necessário viabilizar a educação bilíngue para o público Surdo. Para isso, é basilar desconstruir práticas monolíngues enraizadas no contexto atual de inclusão, em que o português ocupa uma posição predominante nos currículos. Nesse viés, valorizar cada língua, compreendê-la em seu funcionamento fará toda a diferença.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: o antes, o depois, o dito e o feito

O homem tem valor porque é homem, não porque é judeu, católico, protestante, alemão, italiano...
(G.W.F. Hegel)

A inclusão educacional de indivíduos Surdos na sociedade brasileira tem sido um objeto de estudo cobiçado, a base legal disponível, em que se conjecturam as políticas públicas, vem estruturar e orientar a oferta acessível a esse público, destacando-se a política linguística direcionada à pessoa surda, em que a visualidade da Libras é apresentada através de significativos apontamentos políticos e linguísticos.

Nessa seção, expõem-se os marcos legais que garantem, para além do acesso, a permanência em ambientes educacionais, ao mesmo tempo em que se destacam os direitos linguísticos da população surda: a estruturação da língua de sinais, a identificação da língua natural como primária e a língua portuguesa como secundária. Nas discussões, a aprendizagem da escrita em língua portuguesa é enfatizada, e os desafios desse processo são apresentados, ao mesmo tempo em que as práticas de ensino para a sua exequibilidade são discutidas.

3.1 Apontamentos Políticos e Linguísticos

Todo ser humano tem o direito de usufruir dos direitos fundamentais para a sua existência de forma digna em sociedade. A Constituição Federal (CF) de 1988 apresenta, em seus escritos, as garantias e os direitos fundamentais do cidadão. Nesse aspecto, destacam-se os princípios da soberania, da cidadania, da dignidade humana, do pluralismo político e dos valores sociais do trabalho, assim como os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (Brasil, 1988).

Assim, como um dos objetivos fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil é o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988), o bem-estar de todos abarca diferentes vieses, a saber: direito à saúde, moradia, educação, lazer, entre outros. Se os direitos fundamentais do cidadão forem garantidos, a cidadania estará assegurada, caso contrário, as condições para sua existência estarão comprometidas, violando os princípios que visam à igualdade social.

Nessa senda, a Constituição Federal é clara, todos, homens e mulheres são iguais em termos de direitos e deveres. A esse respeito, a CF, em seu artigo 5º enfatiza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, p. 5).

Verifica-se, portanto, que essa Constituição procura assegurar os direitos sociais e individuais de todos os brasileiros. Sob essa ótica, Menezes, Brito e Sousa (2014, p. 5) reforçam que “os direitos fundamentais constituem a base da Constituição Federal de 1988 e encontram-se vinculados em grande parte de seus textos constitucionais, garantindo o direito à vida, à igualdade, à liberdade, bem como à dignidade da pessoa humana”.

Nesse ínterim, parece que uma parcela da população brasileira não está usufruindo plenamente de todos os direitos. Nessa linha, as prerrogativas, compostas por um conjunto de leis, preconizam os direitos relacionados à dignidade humana e, assim, em consonância com a CF, a ação conjunta dessas leis visa a garantir o direito à vida, à educação, à qualificação profissional e à liberdade de expressão, conforme explicitado anteriormente.

Nesse aspecto, contribuem Menezes, Brito e Sousa (2014, p. 5), ao afirmarem que “a dignidade da pessoa humana resulta do fato de que o ser humano é racional, e, dessa forma, ele tem a capacidade de viver com autonomia e de seguir as leis. O homem não tem preço, mas sim dignidade”. Se essa assertiva é verdadeira, por que lhe são vedadas as condições para o seu livre arbítrio em sociedade? Diante desse aspecto, como o Direito e suas normas se comportam em meio a movimentos sociais e políticos efervescentes de grupos indignados com a ausência de condições igualitárias para o convívio em sociedade?

Essas indagações aguçam os múltiplos olhares sobre o que está sendo exposto por esses grupos em suas reivindicações. A maioria delas é proposta por grupos estatisticamente rotulados como minoritários, devido ao seu número menor. Isso geralmente resulta em desvantagens sociais, o que justifica os movimentos.

Definir um grupo como minoritário apenas com base no formato numérico não é o caminho adequado. Todavia, não é uma regra associar numericamente essa distinção entre maioria e minoria. Por exemplo, em alguns casos, “pode haver integrantes um grupo numericamente maior que possam ser excluídos de decisões políticas, não terem acesso às oportunidades e experimentarem ações discriminatórias e preconceituosas” (Menezes; Brito; Sousa, 2014, p. 67). Sobre a expressão, “minoría”, considere o que a literatura apresenta:

Um grupo numericamente inferior ao resto da população de um Estado, em posição não dominante, cujos membros sendo nacionais desse Estado possuem características

étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes das do resto da população e demonstre, pelo menos de maneira implícita, um sentido de solidariedade, dirigido à preservação de sua cultura, de suas tradições, religião ou língua (Wucher, 2000, p. 78).

Outra compreensão, trazida por Menezes, Brito e Sousa (2014, p. 67), estabelece que “minorias são grupos que são considerados inferiores em relação ao restante da sociedade e que, além disso, sofrem algum tipo de discriminação”. Não se pode deixar de evidenciar a tese de conceitos de cunho doutrinário expostos em produções acadêmicas, nas quais as tratativas se direcionam a tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, condicionado quem é quem nesse processo (Mello, 2013).

Para Siqueira e Castro (2017, p. 6), o “traço cultural comum presente em todos os indivíduos, originando grupos específicos, são sujeitos ligados entre si, daí a denominação “minorias” como especificação”. Para estes autores, essa designação nem sempre diz respeito a um grupo com menor número de pessoas, ao contrário, às vezes, esses grupos podem ser numerosos. A exemplo, indígenas, homossexuais, negros, crianças, idosos. Para Enricone (2017, p. 5), “uma minoria não está sempre em menor número na sociedade”.

Portanto, rotular esses indivíduos exclusivamente sob um olhar quantitativo, pelo simples fato de estarem reivindicando condições sociais igualitárias, não os caracteriza de forma adequada. É pertinente reforçar que se trata de pessoas que carregam consigo princípios, pensamentos e valores, que os conduzem a interações com o meio de acordo com as influências socioculturais que constituirão a sua subjetividade.

Reforçando essa tese, Boris e Cesidio (2007, p. 5) destacam que “a subjetividade é resultado da interação do indivíduo com as influências socioculturais, sendo modelada de acordo com os comportamentos, com os valores e com os sistemas econômicos e políticos de cada sociedade”. Conceitua-se minoria como sendo

Um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria (Chaves, 1971, p. 149).

Em particular, as pessoas surdas ainda sofrem os preceitos advindos da visão assistencialista presente na contemporaneidade, em que fortes raízes culminam em atos preconceituosos e discriminatórios em diferentes âmbitos. É preciso ultrapassar os efeitos dessa visão, dando lugar à garantia dos direitos que lhes são concedidos, respeitando suas singularidades (Karnopp, 2013).

A literatura pontua a evolução histórica da língua de sinais, pois “muitos surdos tinham uma vida inativa e não eram educados devido a sua forma de comunicação diferente, a qual a sociedade desconhecia e não tinha domínio” (Góes; Campos, 2013, p. 67). Cabe lembrar que o reconhecimento da Libras no Brasil ocorreu em 2002.

A Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como Língua de Sinais Brasileira, recebeu fortes influências da Língua de Sinais Francesa. Com o passar do tempo e o aprimoramento dessas línguas, cada uma foi se transformando, de acordo com seu arcabouço cultural em seus respectivos países. No Brasil, a Libras foi ganhando a sua própria configuração. É importante notar que a Língua de sinais não é universal. A educação, portanto, está intimamente conectada ao reconhecimento da língua de sinais como atributo importante para a instrução de pessoas surdas (Lacerda; Santos, 2013).

Nessa linha, aproveita-se o ensejo para abordar um assunto que tem inquietado esta pesquisadora: a produção de dados estatísticos. Nessa senda, recorre-se ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que estimou, por meio do indicativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que o Brasil possui 18,6 milhões de pessoas com deficiência, correspondente a uma faixa etária de dois anos ou mais, o que representa 8,9% dessa faixa etária (Brasil, 2023).

Os dados mencionados, segundo o IBGE e o PNAD, referem-se ao terceiro trimestre de 2022. Com a inclusão desse módulo específico sobre as pessoas com deficiência nas estatísticas do PNAD, foi possível elencar as seguintes informações:

Das 18,6 milhões de pessoas com deficiência, mais da metade são mulheres, com 10,7 milhões, o que representa 10% da população feminina com deficiência no País. O Nordeste foi a região com o maior percentual de população com deficiência registrada na pesquisa, com 5,8 milhões, o equivalente a 10,3% do total. Na região Sul, o percentual foi de 8,8%. No Centro-Oeste, 8,6% e, no Norte, 8,4%. A região Sudeste foi a que teve o menor percentual, com 8,2%. Em relação à cor autodeclarada, o percentual de pessoas com deficiência dentro da população preta foi de 9,5%, enquanto entre pardos, 8,9% e brancos 8,7% (Brasil, 2023, p. 2).

Diante das especificidades dos dados, El Achkar (2020) acrescenta que a surdez é a segunda maior deficiência no país. Certificando esse dado, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) informa que 1,5% dos brasileiros apresentam algum tipo de deficiência auditiva, o que corresponde a cerca de 2,5 milhões de pessoas.

Nessa direção, utiliza-se como base o público que se declarou com deficiência auditiva/surdez, o que notoriamente mostrou um crescimento expressivo, a saber: no Censo/2010, estimou-se que 2,2 milhões, ou seja, 5,1% declararam ter algum tipo de deficiência auditiva severa, dentre as quais 344,2 mil apresentavam surdez.

Em 2022, o INEP informou que, de um total de 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez. Dados divulgados em 2023 pelo jornal da USP indicaram a existência de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva, das quais 2,7 milhões declaram ter surdez profunda. A OMS estima que esse número pode crescer para 2,5 bilhões de pessoas com problemas auditivos até 2050 (OMS, 2021).

Antes, destaca-se que o Decreto nº. 5.626, define como deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. O decreto acrescentou, ainda, em seu artigo 2º, que a pessoa surda é aquela que, após a perda da audição, passa a interagir e interpretar o mundo utilizando experiências visuais, bem como a Libras (Brasil, 2005).

As produções de estatísticas favorecem a formulação de políticas públicas destinadas ao bem-estar da população. No entanto, é importante destacar o seguinte ponto: a estimativa divulgada reflete, de fato, o número real de pessoas com surdez, incluindo o tipo e grau de perda auditiva no país? A hipótese é que não, conforme amparado por Lobato (2018), o formulário aborda apenas uma parte específica da deficiência, sem considerar questões como de meio termo, tal como a pessoa usa aparelho auditivo, se utiliza a Libras, o implante ou nível de decibéis que a pessoa consegue ouvir. Para exemplificar, segue a figura 1:

Figura 1 - Recorte do formulário do Censo Demográfico do IBGE

10 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PARA PESSOAS DE 2 ANOS OU MAIS DE IDADE)

10.01 TEM DIFICULDADE PERMANENTE PARA ENXERGAR, MESMO USANDO ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO?

1 - TEM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM
2 - TEM MUITA DIFICULDADE
3 - TEM ALGUMA DIFICULDADE
4 - NÃO TEM DIFICULDADE

→ Siga para 10.02

10.02 TEM DIFICULDADE PERMANENTE PARA OUVIR, MESMO USANDO APARELHOS AUDITIVOS?

1 - TEM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM
2 - TEM MUITA DIFICULDADE
3 - TEM ALGUMA DIFICULDADE
4 - NÃO TEM DIFICULDADE

→ Siga para 10.03

10.03 TEM DIFICULDADE PERMANENTE PARA ANDAR OU SUBIR DEGRAUS, MESMO USANDO PRÓTESE, BENGALA OU APARELHO DE AUXÍLIO?

1 - TEM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM
2 - TEM MUITA DIFICULDADE
3 - TEM ALGUMA DIFICULDADE
4 - NÃO TEM DIFICULDADE

→ Siga para 10.04

10.04 TEM DIFICULDADE PERMANENTE PARA PEGAR PEQUENOS OBJETOS, COMO BOTÃO OU LÁPIS, OU ABRIR E FECHAR TAMPAS DE GARRAFAS, MESMO USANDO APARELHO DE AUXÍLIO?

1 - TEM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM
2 - TEM MUITA DIFICULDADE
3 - TEM ALGUMA DIFICULDADE
4 - NÃO TEM DIFICULDADE

→ Siga para 10.05

10.05 POR CAUSA DE ALGUMA LIMITAÇÃO NAS FUNÇÕES MENTAIS, TEM DIFICULDADE PERMANENTE PARA SE COMUNICAR, REALIZAR CUIDADOS PESSOAIS, TRABALHAR, ESTUDAR E ETC.?

1 - TEM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM
2 - TEM MUITA DIFICULDADE
3 - TEM ALGUMA DIFICULDADE
4 - NÃO TEM DIFICULDADE

→ Encerre o bloco e siga para 11.01

Fonte: IBGE (2022)

O documento não apresenta informações que façam a distinção entre deficientes auditivos e Surdos. Anteriormente, a identificação das “pessoas com deficiências” era feita por meio de quatro questões. Na edição, aplicada no ano de 2023, foi acrescentada a seguinte

pergunta: se há alguma pessoa com autismo na família. Na figura 1, pode-se observar que os apontamentos elencados nas questões se pautam apenas no nível de audição do indivíduo.

Lobato (2018) apresenta alguns indicativos desses dados com base na conclusão fornecida por esse instituto. Por exemplo, se o indivíduo responde “eu tenho grande dificuldade” ou “não ouço de modo algum”, seu enquadramento seria o de deficiência auditiva severa. Para ela, a questão impulsiona para a vinculação sobre o uso de uma tecnologia e não precisamente para a condição médica do envolvido. Nessa direção, “a classificação do Censo não levou em consideração a condição real da pessoa, apenas o grau de dificuldade de audição, incluindo pessoas que utilizam aparelhos para ouvir” (El Achkar, 2020, p. 15). Continua essa autora:

Não foram contabilizadas as pessoas que, embora tenham dificuldades para ouvir, não têm essa dificuldade quando usam algum tipo de aparelho de amplificação ou aqueles que nasceram surdos e realizaram a cirurgia para implante coclear, ou seja, estes não foram considerados surdos (El Achkar, 2020, p. 16).

Nessa perspectiva, ao observar o quantitativo apresentado pelo Censo Demográfico dos anos 2010 e 2022, veja-se o comportamento dos dados nos quadros 3 e 4:

Quadro 3 - Quantitativo de pessoas com deficiência pelo Censo Demográfico (2010)

Ano 2010	
Não consegue de modo algum - 344.206	Para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir.
Grande dificuldade - 1.798.967	Para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo.
Alguma dificuldade - 7.574.145	para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo.
Nenhuma dificuldade	Para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que precisando usar aparelho auditivo.

Fonte: IBGE (2011, p. 76)

O quadro 3 expõe o quantitativo de pessoas com deficiência auditiva, segundo Censo Demográfico de 2010, categorizando de acordo com a acuidade da deficiência. A análise dessas informações apresenta uma visão delineada sobre a sistematização das dificuldades auditivas entre a população brasileira em 2010.

Nota-se uma diferença acentuada entre os grupos com 'não consegue de modo algum' e 'alguma dificuldade', o que, por sua vez, ressalta a necessidade de estratégias diferenciadas para apoio e intervenções. Enquanto um grupo é agudamente afetado pela surdez, em que a maioria experimenta um nível de dificuldade que pode ser atenuado com o uso de aparelhos auditivos, outro grupo, o da categoria 'alguma dificuldade' sugere que há uma demanda

significativa por recursos e suporte contínuos para auxiliar na gestão da deficiência auditiva, refletindo uma necessidade de políticas públicas voltadas para a acessibilidade e inclusão.

O quadro 4 apresenta o quantitativo de pessoas com deficiência auditiva, segundo Censo Demográfico de 2022, divulgado em 2025:

Quadro 4 - Quantitativo de pessoas com deficiência pelo Censo Demográfico (2022)

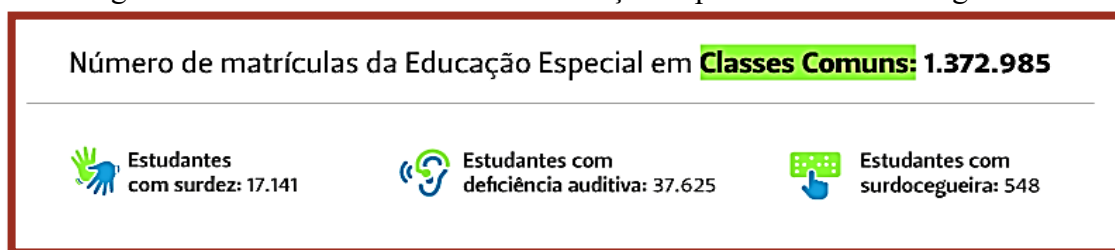
Ano 2022			Região
Pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência	Quantidade de Pessoas	Percentual %	Nordeste
Dificuldade Permanente para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos	2.555.094	1,3	
	740.678		1,4%

Fonte: IBGE (2025)

Esclarece-se que o formato divulgado apresenta apenas uma especificação “Dificuldade Permanente para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos”, diferente do último Censo Demográfico (ver quadro 3). Segundo IBGE (2025), 7,3% da população declarou possuir algum tipo de deficiência, sendo que 1,3% se enquadraram especificamente na categoria de deficiência relacionada à dificuldade de ouvir⁹. Destaca-se que há a inserção de novos temas nos formulários, a população quilombola e indígena (IBGE, 2025).

Para complementar essa discussão, toma-se como base o censo de 2010, aliado a informações divulgadas pelo MEC, OMS e Censo Escolar. Para ilustrar o possível crescimento, apresentam-se as figuras 2 e 3, que fazem referência a matrículas:

Figura 2 - Matrículas de alunos da Educação Especial em escolas regulares



Fonte: INEP (2022)

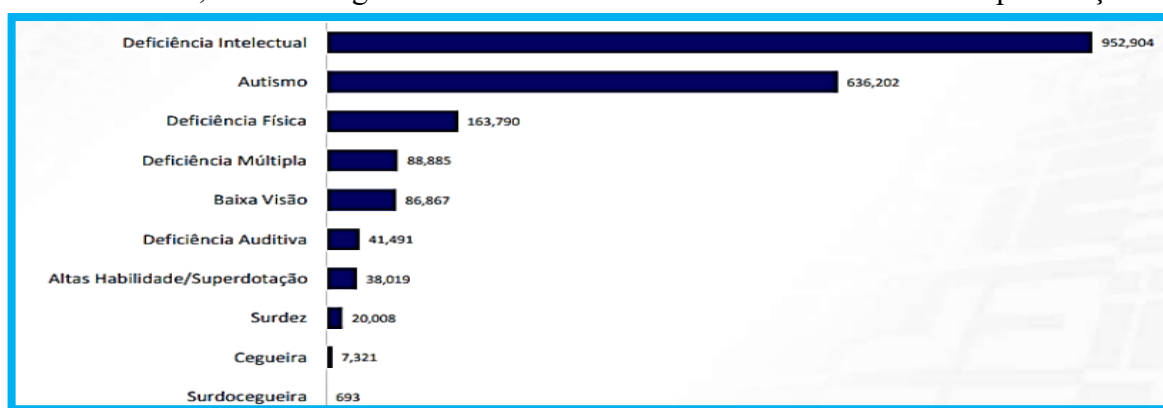
Na figura 2, tomando como base o percentual total do número de matrículas, aproximadamente 1,25% são representados por estudantes com surdez; 2,74% por estudantes

⁹ São apresentados dados referentes aos estados do Piauí e do Maranhão, por se tratarem de regiões que integram a realidade geográfica vivenciada pela pesquisadora. Observa-se que no Piauí representa 1,6% e o Maranhão 1,2% dos dados analisados (IBGE, 2025).

com deficiência auditiva; e 0,04% por estudantes com surdocegueira. Os dados evidenciam que, embora a maioria dos alunos com necessidades auditivas esteja na categoria mais ampla da deficiência auditiva, há uma quantidade significativa de estudantes com surdez e uma quantidade menor com surdocegueira. Esses dados ressaltam a importância de uma abordagem inclusiva e equitativa, que reconheça e atenda às singularidades de cada grupo.

Na figura 3, apresentam-se os dados de matrículas de alunos da Educação Especial por deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, divulgadas pelo Censo de 2023.

Figura 3 - Categorização das matrículas de alunos da Educação Especial por deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação



Fonte: INEP (2022)

A figura 3 mostra um crescimento significativo, focando nos registros referentes à deficiência auditiva, surdez e Surdocegueira. Observa-se que, no caso da surdez, houve um aumento de 17.141 para 20.008, o que representa um crescimento de aproximadamente 16,9%. Esse aumento reforça a tese levantada pela OMS sobre o aumento significativo dos indivíduos surdos.

Retornando ao assunto sobre o formulário aplicado pelos recenseadores, é importante observar que a limitação dos dados resulta em uma subestimação do quantitativo real de Surdos brasileiros. Esse equívoco metodológico obscurece, em parte, as condições adversas mitigadas por esse segmento social (Lobato, 2018). Por outro lado, durante a aplicação do instrumento, muitos indivíduos com surdez podem ter manifestado para o recenseador que ouvem em decorrência de usar o aparelho de amplificação.

Nesse sentido, em sua pesquisa, Lobato (2018, p. 5) conclui que “a única conclusão que podemos tirar é o quanto a pessoa ouvia com o aparelho auditivo (isso se ela possuía um aparelho auditivo)”. Diante dessa constatação, a pesquisadora pontua que “uma pessoa que ouve

muito bem com aparelho auditivo ou implante coclear marcou que não tem “nenhuma dificuldade” e foi enquadrada na mesma condição de um ouvinte” (Lobato, 2018, p. 5).

Nesse aspecto, o informante, ao realizar a autoavaliação, sem conhecer os critérios pré-estabelecidos, pode induzir a interpretações de dados que culminarão em números que se distanciam da realidade, inclusive, outros elementos podem ter deturpado os dados (El Achkar, 2020). Neste aspecto, quando

Uma pessoa que estava com um aparelho auditivo inadequado (com falha ou antigo), pode ter sido enquadrada como tendo uma deficiência auditiva severa. Uma pessoa que perdeu seus aparelhos auditivos poderia marcar que tem “dificuldade permanente de ouvir”. Mas outra pessoa com exatamente a mesma condição poderia marcar que “não tem nenhuma dificuldade”, já que ouve com os aparelhos (Lobato, 2018, s/p).

Refletindo sobre o exposto, no Brasil, segundo os dados da Pesquisa Nacional de Saúde, cerca de 2,2 milhões de pessoas possuem deficiência auditiva. Um informe preocupante proferido por esta organização estima que 1 em cada 4 pessoas terá problemas auditivos até 2050. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), “pelo menos 700 milhões dessas pessoas precisarão de acesso a cuidados auditivos e outros serviços de reabilitação, a menos que sejam tomadas medidas” (OMS, 2021, p. 5).

Várias são as causas da surdez, a exemplo, a otite média e doenças inflamatórias do ouvido médio, dentre outras. No Brasil, a rubéola é a causa mais comum, ficando a meningite em segundo lugar. Na fase adulta, a OMS alerta para o uso excessivo de sons altos, assim, o controle de ruído, a escuta segura e a vigilância na administração medicamentosa de ototóxicos podem auxiliar na manutenção de uma boa audição e, assim, reduzir o potencial de perda (OMS, 2021).

Nessa direção, Crevilari (2017) pontua, em seu estudo, que grande parte das pessoas que têm a sua audição danificada sofreu fortes exposições a sons altos de forma excessiva. Assim, complementa esse autor, tomando como base o aumento na quantidade de pessoas surdas no Brasil, que o “aumento da expectativa de vida e uso de aparelhos sonoros com volume elevado contribuem para crescimento de casos” (Crevilari, 2017, p. 17).

Observa-se que é necessário que os problemas que cercam os processos inclusivos sejam bem compreendidos, caso contrário, podem se agravar se não houver maior comprometimento na obtenção de informações reais e detalhadas sobre esse grupo, que constitui uma parcela significativa da população brasileira. Nesse aspecto, “ações diferenciadas devem ser elaboradas e apresentadas de acordo com o tipo de necessidade do sujeito, observando se ele é surdo de nascença ou se perdeu a audição após ter sido alfabetizado ou em algum momento da vida adulta” (El Achkar, 2020, p. 18).

Sobre a recomendação acima, esclarece-se que não é nosso intuito aprofundar na questão do quantitativo de Surdos no Brasil ou das causas que acometeram esses indivíduos. Os dados publicados por órgãos competentes são significativos. No entanto, pretende-se destacar a necessidade de reorganização e reestruturação dos órgãos governamentais para a captação da situação real desse expressivo quantitativo de pessoas surdas no Brasil, que demonstra, incessantemente, características de um público heterogêneo. A partir dessa questão fundamental, é possível definir políticas públicas adequadas às necessidades desses indivíduos.

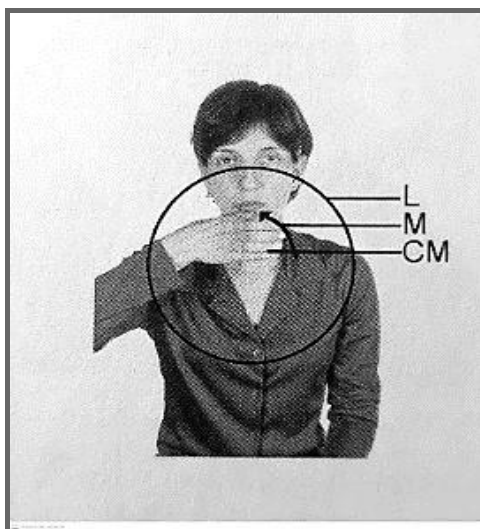
Encerrados os apontamentos de caráter legislativo, esclarece-se que, ao longo desta tese, as políticas públicas aparecem de forma integrada às discussões. Elas dão suporte e espaço para reflexões sobre seus processos de implementação, pois se entende que há um entrelaçamento constante, funcionando como ponte para o aprimoramento dos debates atuais e para a necessidade de reajustes diante da conjuntura política e social. Essa dimensão política e social, que reconhece e ampara a Libras, tem seu alicerce na própria natureza da língua; ou seja, em sua estrutura linguística, que a constitui como um sistema completo e legítimo.

A estruturação gramatical da língua de sinais possui todos os elementos que a constituem como uma língua viva e plena, reconhecimento atribuído ao linguista William Stokoe, que comprovou, em 1960, seu caráter de uma língua verdadeira e genuína. Assim como nas línguas orais, a Libras possui níveis linguísticos: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Por isso, além de conhecer os sinais que a compõem, é essencial conhecer a sua gramática, é essencial para o uso consciente dessa língua (Gesser, 2009).

Além disso, “a Libras não é uma adaptação da língua portuguesa” (Góes; Campos, 2013, p. 66). A diferenciação entre ambas as línguas está na modalidade em que se articulam: a de sinais, visual-espacial, e a dos ouvintes, oral-auditiva. Assim, “a Língua portuguesa não ameaça a Libras, ela é uma das línguas que pode, inclusive, servir para empoderar a própria língua dos surdos, a Libras” (Quadros; Campello, 2010, p. 32).

Nessa constituição linguística, a Libras distingue os sinais por meio dos Parâmetros (PA). Quadros e Karnopp (2004, p. 47-48) asseguram que “as línguas de sinais são denominadas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. Stokoe (1960), de início, aponta três principais parâmetros que formulam os sinais, são eles: Configuração de Mão (CM), ponto de articulação (PA) ou locação (L), e Movimento (M), conhecidos como parâmetros primários. Para melhor exemplificar, na figura 4, apresenta-se essa estruturação em um contexto visual.

Figura 4 - Parâmetros fonológicos da Libras



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 51)

As propriedades dos parâmetros fonológicos descritos na figura 4, detalham-se de acordo com Ferreira (2010, p. 36). Primeiramente, “as CMs, que são as diversas formas que as mãos tomam na realização do sinal”. Sobre as CM, apresenta-se a figura 5:

Figura 5 - Configurações de Mãos



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 75)

É possível encontrar na literatura outras tabelas com diferentes quantidades de CMs. Estudos (Ferreira Brito, 1990, 1993, 2010; Campos, 2013) mostram que a primeira tabela foi constituída por quarenta e duas configurações de mão, instituída por Ernest Huet. Desde então,

com a evolução da língua e de seus estudos, houve o acréscimo de mais 10 CMs, totalizando cinquenta e duas. Notoriamente, essa língua vem se transformando, e sua evolução é visível. Nesse aspecto, exemplifica-se a CM de nº 57 da figura 6, com a qual, juntamente com o acréscimo de outros parâmetros, a saber: locação/ponto de articulação, orientação de mão e/ou expressões não manuais, realizam-se os sinais ‘sentir’, ‘cachorro’ e de ‘reino e/ou ‘reinar’. Observe a figura abaixo.

Figura 6 - Sinais em Libras de A (sentir); B (cachorro); C (reino/reinar/rei)



A (sentir)

B (cachorro)

C (reino/reinar)

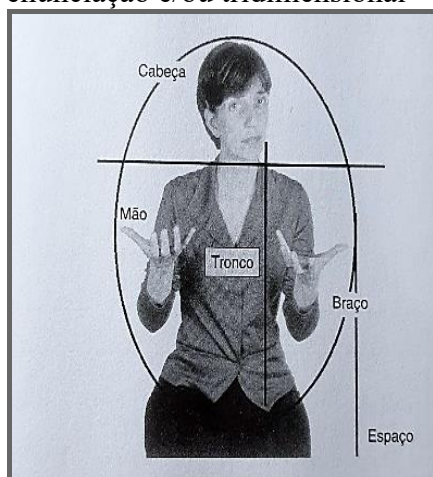
Fonte: Própria da Pesquisadora (2024)

Assim, ao observar os três sinais, realizados com a mão direita da sinalizante, os cinco dedos estão separados, em uma posição que se assemelhasse a uma mão em garra, eles se posicionam em diferentes locações do corpo: o A é realizado no tórax, o B na face (região da boca) e o C no alto da cabeça. Ou seja, com a oposição da locação, esta mesma CM originou outros sinais.

Sobre o ponto de articulação ou locação, é onde o sinal se posiciona no corpo do emissor, podendo tocar ou não o corpo. Em alguns casos, sua realização ocorre no espaço neutro, em frente ao corpo do indivíduo. *Stoke* (1960) o cita como um dos principais aspectos formacionais de uma língua de sinais. Corroborando com essa afirmativa, Santos e Lacerda, (2013, p. 76), acrescentam que “a locação é a área do próprio corpo ou espaço neutro em frente ao corpo onde os sinais são articulados”.

Nessa linha, Quadros e Karnopp (2004, p. 57), definem a locação como “aquela área do corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado”. Com isso em mente, veja-se a ilustração em que se apresenta o espaço de enunciação, que contém todos os pontos necessários para que as visualizações das mãos sejam contempladas.

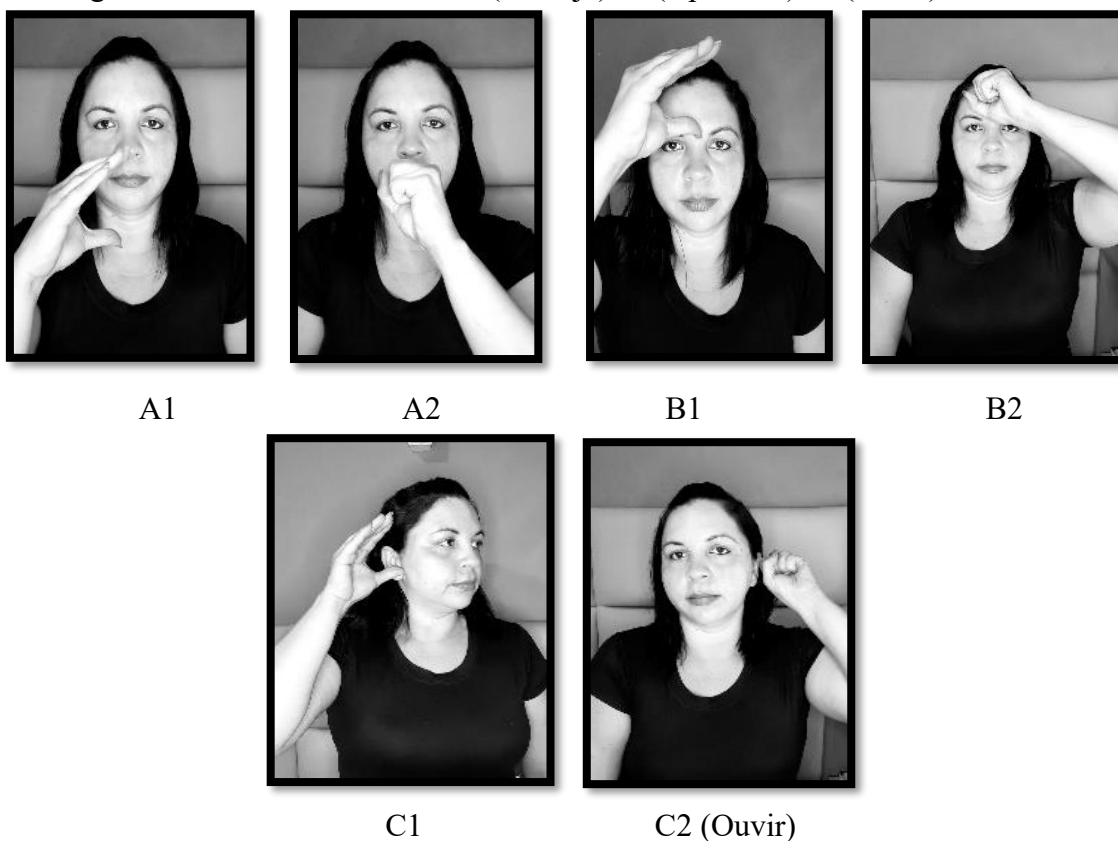
Figura 7 - Espaço de enunciação e/ou tridimensional



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 57)

Para alguns, esse espaço é conhecido como tridimensional, dentro desse raio visual é possível que os interlocutores emitam, recebam e compreendam as informações. Observando as quatro áreas principais dispostas na figura 7, apresentam-se exemplos de sinais com a mesma CM, mas com as variações na locação de mão/ponto de articulação, o que resulta na formulação de diferentes sinais. Isso justifica a tese de que, quando somados aos demais parâmetros, podem originar outros significados (Góes; Campos, 2013). A seguir, apresentam-se as imagens de:

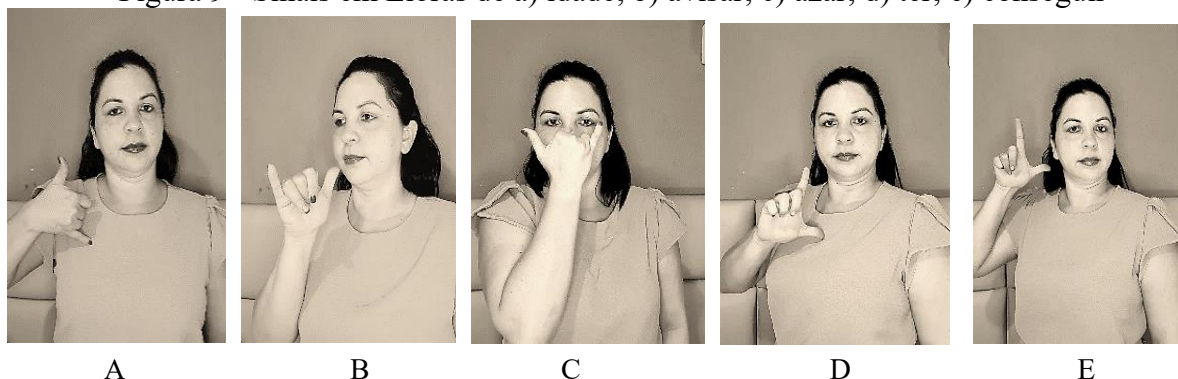
Figura 8 - Sinais em Libras de A (Laranja); B (Aprender); C (Ouvir)



Fonte: Própria da pesquisadora (2024). Adaptação de Góes e Campos (2013)

Nos sinais da figura 8, encontram-se as distinções opositivas criadas pela locação da mão. O sinal para laranja, que também pode ser o sinal de sábado, é realizado na boca, o sinal para aprender, na testa e, por último, o sinal para ouvir é feito na orelha direita (Góes; Campos, 2013). Nessa linha, apresentam-se outros exemplos que enfatizam a situação descrita:

Figura 9 - Sinais em Libras de a) idade; b) avisar; c) azar; d) ter; e) conseguir

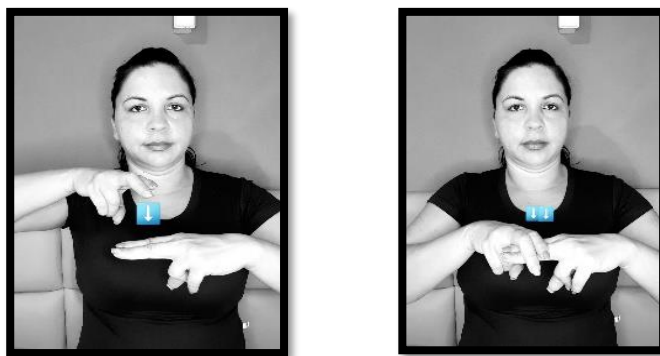


Fonte: Própria da pesquisadora (2024)

Os sinais de ‘idade’, ‘avisar’ e ‘azar’ são realizados com a CM de nº 31, em Y, (ver figura 5). Por outro lado, os sinais de ‘ter’ e ‘conseguir’ são feitos com a CM de nº 19, em L (ver figura 5). Em resumo, com a alteração da locação/ponto de articulação, os significados mudam, o que justifica o destaque da oposição criada por esse parâmetro. Em relação à mão, direita ou esquerda, o sinalizante faz uso da sua mão dominante. Para aqueles, que atuam nas atividades de interpretação, é recomendado praticar o uso de ambas, pois isso facilitará sua atividade em ações mais prolongadas (Gesser, 2009).

O movimento (M), parâmetro fonológico, tomam diferentes formas e toma várias direções, a partir do movimento das mãos (Ferreira Brito, 2010). Alguns sinais se diferenciam pelo movimento, observe os sinais nas figuras 10:

Figura 10 - Sinais em Libras de 1) ‘cadeira’; 2) ‘sentar’



1

2

Fonte: Própria da pesquisadora (2024)

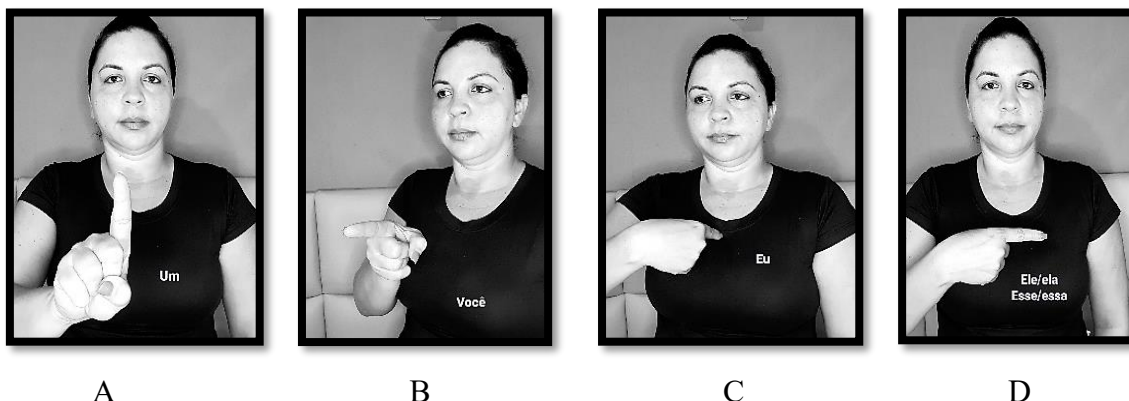
Como visto, os sinais de ‘cadeira’ e ‘sentar’ se diferenciam pelo movimento. Ambos possuem a mesma CM e são realizados no espaço neutro, mas a diferença está no movimento. Para o substantivo “cadeira”, o movimento é único, enquanto para o verbo ‘sentar’, conforme ilustrado na seta, o movimento é repetido.

Após a exemplificação dos parâmetros primários, constantes no trabalho inicial de Stokoe (1960), e com o aprimoramento dos estudos dessa língua, surgem os parâmetros secundários: a orientação de mão e as expressões não manuais, expostas nas pesquisas de Quadros e Karnopp (2004), considerados essenciais na organização fonológica dos sinais, como explicitado a seguir:

É importante notar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal, o sinal se realiza multidimensionalmente e não linearmente, como o que acontece com as palavras orais, e sua realização necessita da presença simultânea de seus parâmetros (Campos; Góes, 2013, p. 77).

As autoras auxiliam no entendimento da complexidade da língua de sinais, mostrando que a elaboração de um sinal abrange vários elementos que funcionam juntos concomitantemente. Diferentemente das línguas orais, que comumente seguem uma ordem linear, os sinais em Libras são manifestados de forma multidimensional. Ou seja, para que um sinal tenha sentido, é necessário que todos os seus parâmetros, como a CM e as expressões faciais estejam presentes simultaneamente. Assim, essa característica revela a riqueza da comunicação em Libras e a necessidade de olhar para todos os aspectos que compõem o sinal para uma interpretação e compreensão adequadas. Na figura a seguir, seguem exemplos de sinais que possuem diferentes orientações de mão:

Figura 11 - Sinais em Libras de A) um; B) você; C) Eu; D) ele/ela ou esse/essa



Fonte: Adaptado de Góes; Campos (2013)

Como visto, no sinal “um”, a orientação de mão está para cima, enquanto o “você”, direciona-se para frente, apontando para o receptor. No sinal “eu”, a orientação está para dentro,

ou seja, em direção ao emissor. Por último, na imagem D, a mão, com o dedo indicador, está apontando para o lado, dando a ideia de que alguma pessoa e/ou objeto está alocado na direção da mão sinalizante (Góes; Campos, 2013).

O último parâmetro são expressões não-manuais, que envolvem o uso da face e do corpo, ou seja, os movimentos realizados para expressar ação e/ou sentimento. Para Ferreira Brito (2010, p. 41), “são elementos muito importantes, ao lado dos parâmetros primários e secundários, e podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal”. Quadros *et al.*, (2025, p. 86) acrescenta que as marcações não manuais “compreendem expressões faciais, inclinações da cabeça e do corpo, direção do olhar, piscar dos olhos, graduações na abertura e fechamento dos olhos e movimentos da boca”

O uso deste componente não-manual, para Quadros e Karnopp (2004), desempenham dois papéis nas línguas de sinais: a diferenciação de itens lexicais e a marcação de construções sintáticas. Para essas autoras “o primeiro papel marca referências específicas, referências pronominais, partículas negativas, advérbios, grau ou aspecto, visto que o segundo papel, marca as sentenças interrogativas, exclamativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco” (Quadros; Karnopp, 2004 *apud* Lacerda; Santos, 2013, p. 79).

Sobre estes elementos, é oportuno destacar que as expressões faciais e corporais devem ir ao encontro com o que é expressado pelo emissor e com a entonação do discurso. Ou seja, se o emissor está alegre, sua expressão deve estar em consonância, do contrário, não estará atendendo às regras e à combinação dos elementos (parâmetros). Exemplifica-se logo a seguir que, ao realizar o sinal do verbo ‘sorrir’, do substantivo ‘raiva’ e da palavra ‘alegre’:

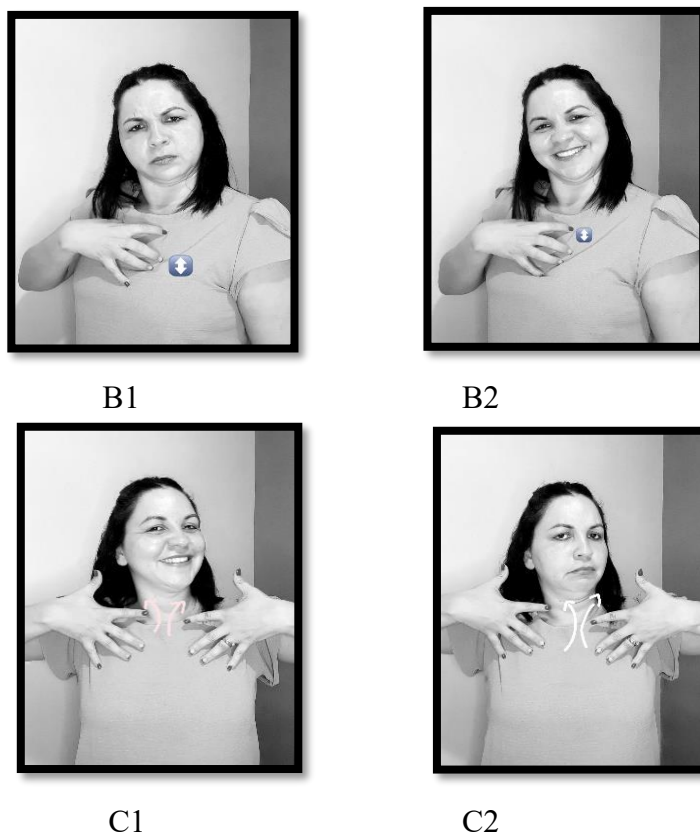
Figura 12 - Sinais em Libras de A) sinal de sorrir; B) sinal de raiva; C) sinal de alegre



A1



A2



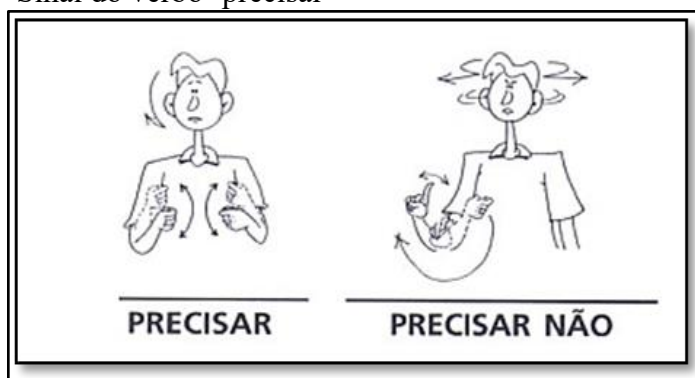
Fonte: Própria da Pesquisadora (2024)

Como se percebe, as imagens A1, B1 e C1 estão em consonância com a expressão e o sinal, ao contrário, das imagens A2, B2 e C2, o que ressalta a importância do uso correto desses elementos. Além disso, Góes e Campos (2013) chamam à atenção para o fato de que, quando o emissor sinaliza uma mensagem que traz consigo expressões faciais e corporais realizadas simultaneamente com determinados sinais ou com toda a frase, esses marcadores devem ser utilizados na transmissão das informações.

Na realização de frases afirmativas na língua de sinais, as sobrancelhas e a expressão são neutras, com o movimento da cabeça para cima e para baixo, o que sustenta a ação de afirmação. Nas frases interrogativas, as sobrancelhas ficam franzidas e há um rápido movimento da cabeça para cima. Nas frases exclamativas, as sobrancelhas se levantam para cima e para baixo (Góes; Campos, 2013).

No que tange à frase negativa, ela pode ser contemplada por meio de três processos na língua de sinais. O primeiro é o uso do sinal “não” na frase afirmativa. Sobre este processo, veja o exemplo na figura 13:

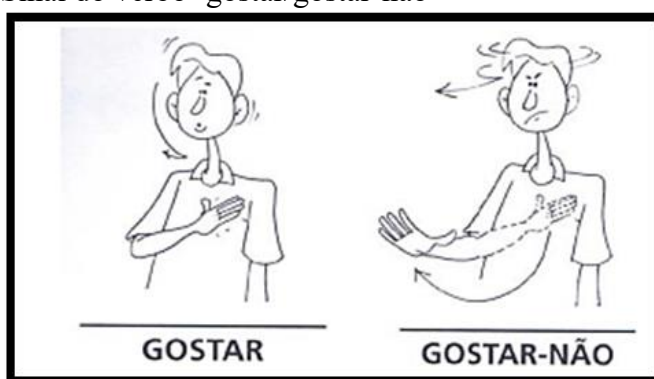
Figura 13 - Sinal do verbo ‘precisar’



Fonte: Felipe (2007, p. 65)

Em segundo, o processo ocorre incorporando um movimento contrário ao do sinal que está sendo negado. A seguir, apresenta-se um exemplo de um sinal em Libras:

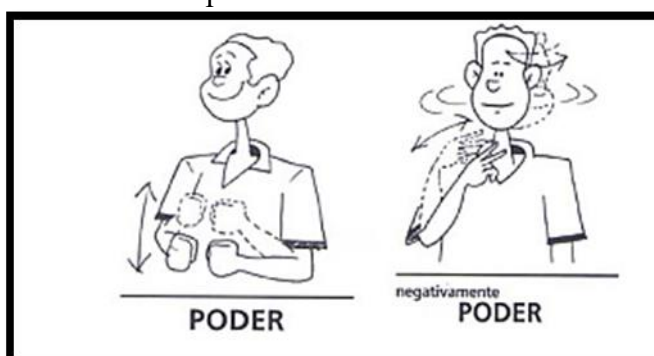
Figura 14 - Sinal do verbo ‘gostar/gostar-não’



Fonte: Felipe (2007, p. 65)

Por último, a terceira forma é o aceno na cabeça, que pode ser realizado com a ação que faz referência à negação (Felipe, 2007).

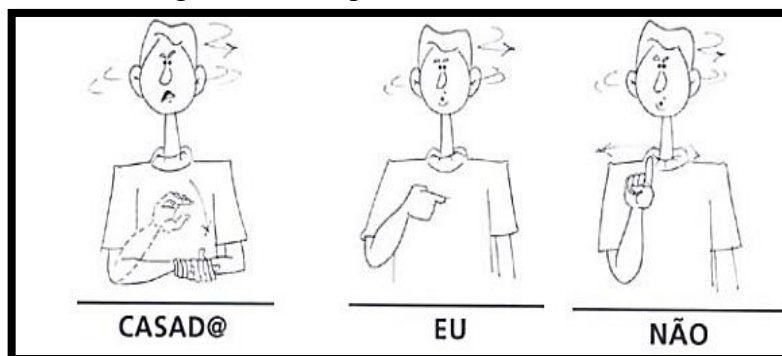
Figura 15 - Sinal do verbo ‘poder’



Fonte: Felipe (2007, p. 66)

A seguir apresentam-se exemplos das formas de uso da expressão não-manual na sentencição de frases de cunho negativa/interrogativa e exclamativa/interrogativa, veja:

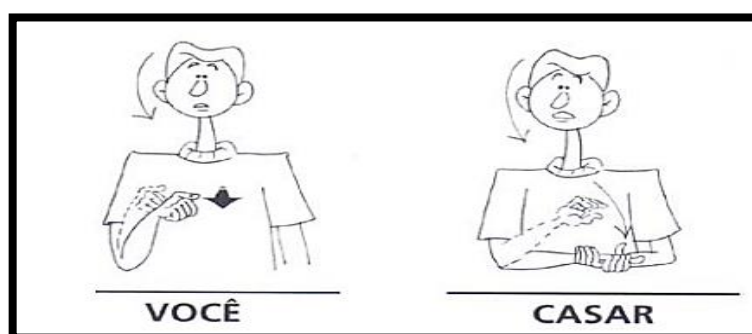
Figura 16 - Frase negativa/interrogativa em Libras



Fonte: Felipe (2007, p. 66)

Nesse exemplo, a frase está sinalizada com as sobrancelhas franzidas e a cabeça em movimento de negação. Agora, veja um exemplo de frase exclamativa/interrogativa na Libras.

Figura 17 - Frase exclamativa/interrogativa em Libras



Fonte: Felipe (2007, p. 66)

Neste caso, ao realizar a frase da figura 17, percebe-se que as sobrancelhas estão levantadas e há a inclinação da cabeça, viabilizando um contexto de estranhamento e/ou espanto e, ao mesmo tempo, indagação. Por isso, estudiosos como Quadros e Karnopp (2004, 2019); Ferreira-Brito (2010) e Quadros e Pizzio (2011) reforçam o uso consciente dessa língua, que carrega singularidades, ou seja, elementos linguísticos que a constituem como língua natural e viva. Em resumo, não se pode desconsiderar sua estrutura, tampouco selecionar formas aleatórias e equivocadas para disseminá-la.

É comum que os aprendizes de língua de sinais, ao estudá-la como L2 (segunda língua) tenham dificuldades quanto ao uso das expressões não-manuais, estereotipando esse elemento e questionando a sua necessidade. Assim, muitos discursos frequentemente contribuem para

desclassificar e/ou desconsiderar esse elemento, o que não deve acontecer! Por isso, em sua pesquisa de mestrado, Souza (2019) afirma que o número de ouvintes aprendizes de Libras como segunda língua está crescendo.

Nesse aspecto, as pessoas não surdas habituadas com a língua oral, usam pouco a expressão facial para se comunicar. Assim, ao aprenderem a Libras, podem enfrentar dificuldades, tornando o processo desafiador. As autoras reforçam que as distintas expressões faciais são basilares na língua e, também, para a interação com pessoas surdas (Góes; Campos, 2013). Coadunando com essa afirmativa, veja:

Os ouvintes aprendizes de Libras apresentam maior dificuldade na aquisição da expressão facial, pois, na língua de sinais, tal marcação é de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em língua de sinais é feita pela expressão facial, diferentemente das línguas orais-auditivas; ademais as construções sintáticas da Libras, também, são marcadas por essas expressões (Souza, 2009, p. 55).

Nesse sentido, o autor enfatiza que, quando uma mensagem é sinalizada com a expressão facial incorreta, poderá ocasionar uma alteração semântica das palavras e/ou sentença, prejudicando, assim, o seu entendimento (Souza, 2009). Portanto, a compreensão da gramática desta língua de sinais é fundamental para o uso adequado. Para isso, exige-se que o estudante navegue em suas regras de formação e na combinação de seus elementos linguísticos.

Dentre as pesquisas sobre as línguas de sinais, a investigação acerca das expressões não-manuais da Libras e seu papel fonológico nesse sistema vem se ampliando. Afinal, não é algo simples como parece, tampouco pode assemelhar-se à realização de “caretas” e/ou “pantomimas”, pois as línguas de sinais, línguas naturais, possuem uma constituição estrutural. O que reforça a afirmativa de que:

As línguas de sinais são reconhecidas “cientificamente” como língua, apresenta como qualquer língua os universais linguísticos e os aspectos fonológicos, morfológicos, sintático e semântico-pragmático, mas usualmente são atingidas pelo preconceito linguístico e estereótipo por seus usuários serem principalmente pessoas consideradas deficientes (Castro Júnior, 2011, p. 6).

Assim, a Libras não é uma língua “incompleta”, tampouco uma simples tradução do português, pelo contrário, é completa e complexa. Isso descarta os discursos que a intitulam como uma língua com movimentos simples e gesticulações utilizados para promover o diálogo com a pessoa surda. Como bem esclarecido anteriormente, e sustentado por Frassetto *et al.* (2015), por trás de cada gesto, existem estruturas gramaticais e níveis linguísticos, divididos em fonológico, morfológico, sintático e o semântico.

Portanto, na Libras, as expressões visuais (facial e/ou corporal) possuem um traço diferenciador. Caso seu uso seja desconsiderado pelo sinalizador, o sinal ou o enunciado pode não ser decodificável, o que, por sua vez, não contemplará os preceitos de sua gramática, podendo levar à ambiguidade (Felipe, 2013).

As expressões faciais e corporais na língua de sinais, frequentemente chamadas na literatura de expressões não-manuais, são reconhecidas como marcadores linguísticos essenciais para a gramática. Assim, as expressões faciais podem aparecer tanto com uma função gramatical quanto com um viés emotivo (Figueiredo; Lourenço, 2019). Vieira (2018, p. 2) complementa ao afirmar que “expressões faciais, não servem apenas para marcar colocações assertivas, negativas, interrogativas ou exclamativas, mas também para realçar seus tons imperativos, afetivos, reflexivos”.

Em resumo, a fonologia consiste na identificação da estrutura e da organização dos constituintes fonológicos. Assim, a identificação das unidades mínimas que formam os sinais é uma tarefa do fonologista. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a morfologia, é o ramo da linguística que estuda as diferenças percebidas e produzidas em relação ao significado. Para as autoras, a morfologia se debruça sobre o estudo da “estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras, o que classifica os morfemas como unidades mínimas de significado” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 86).

Sobre a sintaxe, a princípio, é oportuno compreender que a Libras é uma língua organizada espacialmente de forma complexa. Para tanto, é no espaço que os sinais são articulados. Assim, a “sintaxe é a área de estudo que analisa a combinação das palavras para a formação de estruturas maiores frases” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 170).

Os estudos sobre a ordem dos sinais nas frases, com base nas pesquisas de Fischer (1975), indicam que a ordem básica seria SVO (sujeito-verbo-objeto). Além desta, outras ordenações seriam permitidas, como construções organizadas a partir de: OSV e SOV. Sobre elas, recorre-se a Ferreira-Brito (2010, p. 60), que as cita: “a) quando um dos elementos da frase fosse topicalizado, b) quando o sujeito e objeto não fossem invertidos, c) quando o locutor usasse o espaço para indicar mecanismos gramaticais”. Nesse contexto, depara-se com os dois principais tipos de verbos em Libras: os direcionais e não direcionais.

Neste aspecto, destaca-se a presença das marcas não-manuais, que são obrigatórias em verbos com concordância, enquanto nos verbos sem concordância, são opcionais. Em síntese, entende-se por verbos com concordância aqueles que flexionam em pessoa, número e aspecto, enquanto os sem concordância não flexionam em pessoa e número e não recebem afixos locativos (Quadros; Karnopp, 2004).

Quanto aos aspectos semânticos e pragmáticos, o primeiro faz referência ao estudo da significação, ou seja, estuda o significado linguístico. A pragmática considera, nessa língua, o contexto do uso linguístico por meio da linguagem, como, por exemplo, os atos enunciativos (Fiorin, 2010). Nesse sentido, essas afirmativas subsidiaram a compreensão sobre a estrutura gramatical da língua, enquanto status de língua natural das pessoas surdas. O processo de ensino desta deve se pautar nos níveis linguísticos que a constituem, incluindo a gramática e, também, os aspectos lexicais, sem desconsiderar a importância destes dois últimos (semântica-pragmática).

Vale pontuar que, embora não me aprofunde nas discussões, há apontamentos na literatura sobre um ‘novo’ parâmetro articulatório denominado de ‘arranjo de mãos’. Esse parâmetro é considerado um subparâmetro da Configuração de Mão, conforme proposto por Klima e Bellugi (1979) na análise da Língua de Sinais Americana (ASL), onde foi identificada a existência de pares mínimos semanticamente relacionados. Nesse sentido, este subparâmetro:

Além de descrever o número de mãos com que os sinais são produzidos, uma ou duas, o parâmetro arranjo de mãos também tem como função especificar, no caso de sinais realizados com duas mãos, se ambas são ativas ou se uma delas é ativa e a outra passiva (Xavier; Barbosa, 2013, p. 7).

Na literatura é possível ver a classificação de sinais feitos com duas mãos ativas (*Balanced signs*)¹⁰ como sinais equilibrados e para os demais em que apenas uma das mãos é ativa e a outra passiva, designados de sinais não-equilibrados (*unbalanced signs*)¹¹.

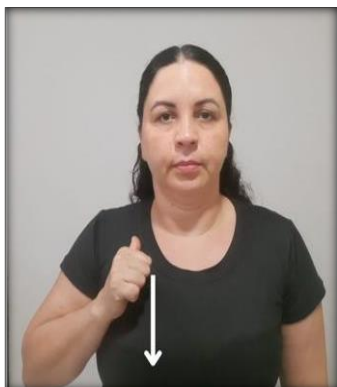
Nos estudos de Klima e Bellugi (1979), o “arranjo de mãos” é destacado na identificação de pares mínimos na ASL. Nesses casos, a diferença de significado entre os sinais do par depende unicamente desse parâmetro. Assim, eles observaram que esses pares de sinais desse tipo não são frequentes e, geralmente, têm algum tipo de relação no significado (Xavier; Barbosa, 2013).

Xavier (2006), apresenta em seu estudo que os sinais da Libras também podem ser feitos com uma ou as duas mãos. A partir de sua análise referente aos 2.274 sinais retirados do dicionário de Capovilla e Raphael (2001), identifica que 44% desses sinais eram feitos com uma mão, enquanto 56% eram realizados usando as duas mãos. Com a continuidade aos estudos a respeito dessa temática, Xavier e Barbosa (2014) apontam que existem sinais em Libras, cuja principal diferença de significado está relacionada ao uso do número de mãos. Para exemplificar, veja os sinais de Bolsa (figura 18) e Mochila (figura 19):

¹⁰ Terminologia adotada por HULST (1996)

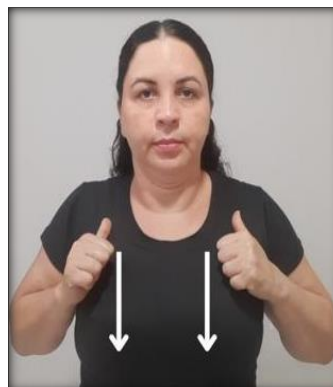
¹¹ Terminologia adotada por HULST (1996)

Figura 18 - Sinal em Libras de ‘Bolsa’



Fonte: Própria da Pesquisadora (2025)

Figura 19 - Sinal em Libras de ‘Mochila’



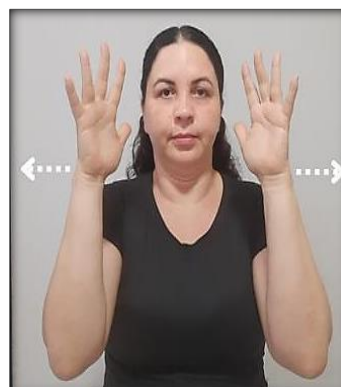
Apesar dessa diferença, esses autores observaram que esses pares de sinais sempre têm uma ligação no significado. Em continuidade, apresentam-se os sinais de Árvore (figura 20) e Floresta (figura 21):

Figura 20 - Sinal em Libras de ‘Árvore’



Fonte: Própria da Pesquisadora (2025)

Figura 21 - Sinal em Libras de ‘Floresta’

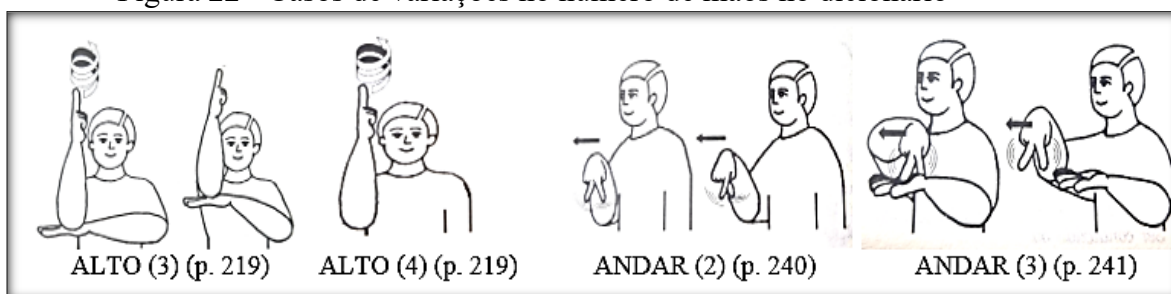


Nesse sentido, ao contrário dos pares de sinais encontrados por Klima e Bellugi (1979) na ASL, pode-se observar que, os sinais de ÁRVORE e FLORESTA, não diferem apenas pelo número de mãos utilizadas. As imagens mostram que há, também, uma diferença na repetição do movimento.

O sinal de ARVORE possui um movimento que se assemelha ao do sinal de FLORESTA. No entanto, no sinal de FLORESTA, há um deslocamento lateral maior, indicando a presença de várias árvores lado a lado. Assim, esse padrão, também, aparece em outros pares de sinais semelhantes em Libras, indicando que o arranjo de mãos não é o único fator que estabelece diferenças de significado. Ele está sempre relacionado a diferenças em outros parâmetros (Xavier; Barbosa, 2013).

Há discussões na literatura em que o ‘arranjo de mãos’ não é distintivo, pois trazem, como exemplo, análises de registros de sinais que apresentam a sua descrição com duas mãos e apenas com uma mão para o mesmo significado (Xavier, 2006). Para exemplificar, apresentam-se exemplos.

Figura 22 - Casos de variações no número de mãos no dicionário



Fonte: Capovilla e Raphael (2009)

A figura 22 apresenta um léxico de sinais extraídos do dicionário de Capovilla e Raphael (2009). Neles, há variação livre no número de mãos usadas durante a realização de alguns sinais. Tanto a versão com duas mãos quanto a com apenas uma são registradas e têm o mesmo significado (Xavier, 2006).

Na análise de Xavier (2006) sobre esses itens lexicais, em que a primeira imagem aparece com as duas mãos, logo após, apenas com uma, o dicionário de Capovilla e Rafael (2009) sugere que a variação no número de mãos faz referência a um processo de unificação, tomando como base esses itens lexicais, a sua aplicação pode estar atrelada tanto nos sinais equilibrados, momento de articulação em que as duas mãos estão ativas, quanto aos não-equilibrados, onde há uma mão ativa e a outra passiva.

Assim, a forma como a Língua de Sinais é apresentada pode variar, dependendo do número de mãos usado pelos sinalizantes na articulação de sinais. Essa variação pode ser caracterizada como equilibrada ou não. O estudo de Xavier (2006) explora possibilidades para uma análise detalhada, e relacionando-as à variação intra-sujeito, ou seja, às mudanças no uso de mãos por um mesmo indivíduo ao realizar alguns sinais.

Pego (2021, p. 38) explora um elemento que considera parte da gramática: o parâmetro fonológico, que vai além dos cinco¹² tradicionalmente apresentados pela literatura. A autora destaca que a “influência da ação da boca sobre o significado ou sobre a forma do sinal indica forte característica morfofonológica, constituindo-se em um dos parâmetros fonológicos”. Essa autora caracteriza como ‘articulaçõesboca’. Além disso, ressalta que as ações da boca têm

¹² Parâmetros: Configuração de Mãos, Ponto de Articulação, Movimento, Orientação da palma da mão e Expressões Faciais e corporais (expressões não-manuais).

funções que se encaixam nos seis parâmetros mencionados por Xavier e Barbosa (2013, 2017) e podem ser consideradas mais um desses parâmetros. Por fim, sugere que sejam incluídas, junto com os ‘gestosboca’, como parâmetro.

Pego (2021) destaca que as articulaçõesboca e os gestosboca são elementos importantes na comunicação dos Surdos. Esses aspectos auxiliam na diferenciação não apenas entre Surdos e não surdos, mas também aqueles que são fluentes¹³ em língua de sinais e aqueles que são apenas proficientes¹⁴. Assim, os movimentos sutis da boca desempenham um papel basilar na expressão e compreensão do mundo por esses indivíduos Surdos. Isso acontece porque, além das mãos e do corpo (expressões não-manuais), a boca também pode transmitir informações visuais essenciais para o estabelecimento da comunicação, como reforçar significados, indicar nuances e complementar sinais (Pego, 2021).

Sem dúvidas, nas línguas de sinais, “o significado vai além do léxico ou do enunciado em si. Os sinais em si, as expressões faciais, os movimentos corporais, o uso do espaço da sinalização, tudo isso compõe o significado” (Quadros, *et al.*, 2025, p. 114). Em síntese, esses elementos são uma ponte entre a percepção visual dos surdos e sua forma de representar conceitos, tornando-se parte das identidades linguística e cultural da comunidade surda (Pego, 2021).

A Libras tem sido analisada e seus elementos constitutivos têm inspirado pesquisas importantes e significativas. Esses avanços têm contribuído tanto na educação de pessoas surdas quanto no ensino dessa língua. A valorização dessa língua sinalizada e de toda a sua estrutura linguística tem fortalecido seu reconhecimento como um sistema linguístico legítimo.

3.2 Língua de Sinais (LS) como língua natural dos Surdos: visualidade e surdez

Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais.

(Peça de Teatro: vozes da consciência, Belo Horizonte)

Inicialmente, é fundamental reconhecer que a Língua de Sinais é a língua natural da pessoa surda. Por meio dela, os Surdos sinalizantes interagem, compreendem e se fazem compreender. Portanto, é por meio dessa língua que esses indivíduos podem se desenvolver

¹³ O conceito de fluência em Língua de Sinais está relacionado à capacidade de comunicar-se de forma fluida e natural (Pego, 2021, p. 20).

¹⁴ A proficiência é a capacidade completa de entender e usar uma língua. Ela envolve não apenas a fluência e a habilidade de se comunicar bem, mas também o conhecimento mais aprofundado sobre a estrutura e regras da língua (Stieler, 2018, *apud* Pego, 2021).

cognitivamente, afetivamente e emocionalmente. Com esse entendimento, essa língua se constitui como língua de instrução e interlocução, devendo receber o mesmo grau de importância linguística que a língua portuguesa. Ela é potencialmente capaz de formar e educar a pessoa surda para o convívio em coletividade.

Para esclarecer melhor, com o apoio de Strobel (2008), a Libras é uma sigla que foi “votada e aprovada pela Feneis para denominar a Língua Brasileira de Sinais no ano de 1993”. Contudo, é possível visualizar suas menções na literatura, das seguintes formas: “LSBC”, usadas pelos linguistas Ferreira Brito (1990) e Felipe (2007), que, com os avanços, fazem menções à Libras em seus escritos. A linguista Quadros (2004) e o pesquisador Surdo Pimenta (2012) utilizam a LSB em suas publicações, pois essa sigla segue os padrões internacionais de denominações de língua de sinais.

Contudo, a aquisição dessa língua pela criança surda revela-se um desafio, especialmente no caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes. Para essas crianças, o acesso à língua em circulação (português) em seu ambiente doméstico torna-se inacessível, o que pode gerar grandes prejuízos linguísticos em comparação com a criança que não apresenta a surdez. Reforçando essa afirmativa, Gurgel *et al.* (2016) acrescenta que, nesse caso, essa criança terá uma defasagem linguística e, conseqüentemente, um atraso significativo no desenvolvimento de modo geral.

Um adendo, apesar dos avanços por meio de documentos legislativos, o direito à usabilidade da língua em diferentes espaços, ainda parece ser algo distante. As visões clínica e patológica da surdez continuam a se fazer presentes em práticas e discursos dos brasileiros, que, ao olhar para esse grupo, imediatamente os tacham de deficientes que precisam de meios para se aproximar dos ouvintes. Em contrapartida, a visão socioantropológica os vê como uma comunidade que utiliza uma língua de sinais de modalidade visual-espacial, que deve ser a sua primeira língua (L1). Essas visões são definidas da seguinte forma:

A concepção **clínica patológica** concebe a surdez como uma deficiência a ser curada através de recursos como: treinamento de fala e audição, adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais, intervenções cirúrgicas como o Implante Coclear etc. Nesse sentido, o encaminhamento é o trabalho fonoaudiológico e a escola comum, com o objetivo de “integrar” a pessoa surda no mundo dos ouvintes através da “normatização” da fala. E a concepção **socioantropológica** concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada. O respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria (Strobel, 2008, p. 36).

Portanto, estereotipar a pessoa com surdez como um “ser” deficiente e intitular-la como incompleta, impondo processos de reabilitação com os fins de assemelhá-la aos demais,

desconsiderando seu pertencimento a uma comunidade que possui língua e cultura próprias, é um ato discriminatório e preconceituoso.

Acrescenta ainda Strobel (2008, p. 37), “não podemos esquecer que, historicamente, os surdos sempre foram vistos como inferiores aos ouvintes, como deficientes que precisavam se adequar e caminhar para a “normalidade” e para isto precisavam se oralizar”. Para Barbosa e Costa (2014), durante muito tempo, as pessoas surdas foram equivocadamente vistas como deficientes mentais e, por isso, eram excluídas da sociedade e privadas de acesso à educação.

Com os avanços conquistados, observam-se os esforços de estudiosos, defensores da Língua de Sinais e militantes para desmistificarem tal posicionamento, que foi fortalecido por discursos exclusivamente clínicos proferidos em diferentes espaços midiáticos. Anteriormente, os Surdos eram tachados como deficientes por possuírem uma ‘doença incurável’, a surdez; na atualidade, passam a ser enxergados como “diferentes”. Para Strobel (2008, p. 39), “são os sujeitos surdos que têm que dizer o que é melhor para eles, eles precisam respirar sua própria surdez sim, como os ouvintes respiram sua “ouvintez”. Isso reforça o discurso “Nada sobre nós, sem nós”.

Sabidamente, a aquisição da língua majoritária pelos ouvintes, a língua oral, é um processo natural à medida que o indivíduo é posto em contato com seus pares. No caso dos Surdos, se essa for a sua escolha e/ou de seu responsável, o acesso à língua oral requer recursos especializados, visando a compensar a sua perda auditiva, bem como treinamentos com profissionais capacitados, como o audiologista (Aspilicueta; Cruz, 2015).

A utilização da língua de sinais como língua possibilitará aos Surdos sua integração com seus pares e com sinalizadores ouvintes. No Brasil, a Libras é um símbolo de identidade para os usuários dessa língua. Assim, “a língua de sinais é a única capaz de propiciar a constituição de surdos como sujeitos e de levá-los a um desenvolvimento pleno” (Lacerda; Lodi, 2009a, p. 14). O acesso tardio a essa língua pode comprometer seus desenvolvimentos educacional e linguístico, devido à falta de um contexto de interação que viabilize, de forma natural, a aquisição da língua.

Desde os primeiros anos de vida, a criança interage com as pessoas ao seu redor, o que se constitui nas interações verbais, mas, para isso, é necessária a utilização de uma mesma língua. No caso das crianças surdas nascidas em lares ouvintes, a condição linguística vivenciada pela maioria delas limita sua imersão. Neste aspecto, Formagio e Lacerda (2016) complementam que essas interações verbais, por sua natureza, trazem diversos contextos e formas de linguagem, pois a língua, ao se materializar nas enunciações, vem saturada de ideologias. Assim, os autores reforçam que para “constituir-se participante ativo desta corrente

de interação verbal, é pressuposto primordial a utilização de uma mesma língua” (Formagio; Lacerda, 2016, p. 177).

Para tanto, é necessário que a criança surda interaja com seus pares em língua de sinais e construa sua história linguística por meio de experiências que valorizem a sua cultura e permitam sua identificação e identidade como um grupo cultural de referência (Fernandes, 2006). Nesse aspecto, para imersão de seus pares na língua de sinais, Lodi (2004, p. 177), explicita que apenas “Surdos adultos com identidade surda consolidada podem ser interlocutores desse processo, para que eles possam “desenvolver uma identificação positiva com a surdez é uma interpretação de mundo fundada nas relações com a linguagem”.

Como explicitado anteriormente, para as crianças surdas nascidas em ambiente majoritariamente oralizado, a situação é mais complexa, pois as trocas simbólicas que deveriam ser evidenciadas no seio familiar são limitadas a gestos representativos, mais conhecidos como gestos domésticos, uma vez que a modalidade oral é a língua recebida por seus familiares, realidade da maioria dos Surdos brasileiros. Isso pode ser constatado por Sá (2006) e Strobel (2013), que reforçam o percentual de 90% dos Surdos brasileiros pertencerem a lares em que a língua predominante é a língua portuguesa. Coadunando com Sá, Pereira e Feitosa (2009, p. 285), “a maioria das crianças surdas nasce em lares ouvintes e elas necessitam de uma comunidade linguística sinalizadora”.

Estudiosos reforçam constantemente em suas pesquisas (Quadros; Campello, 2010; Vieira Machado; Costa Júnior, 2018) que a Língua Portuguesa não ameaça a Libras, ao contrário, é uma das línguas que pode, inclusive, servir para empoderar a própria língua dos Surdos, a Libras. Todavia, as formas representativas de ambas merecem ponto de atenção, a fim de evitar conflitos que emergem sobre a aquisição destas línguas e, principalmente, o desinteresse por parte das pessoas surdas quanto à aprendizagem da LP. Quadros (2010) complementa essa ideia, ao enfatizar que conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos. Para Miranda (2001, p. 65), “este encontro é um elemento-chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica um impacto na vida interior, e lembra da centralidade da cultura na construção da subjetividade do indivíduo Surdo e na construção da identidade como pessoa e como agente pessoal”.

Em outras palavras, quanto mais cedo essa criança tiver o contato com Surdos sinalizantes fluentes, mais espontânea e natural será a sua aquisição. Os pais ouvintes de crianças surdas precisam conhecer a língua de sinais, para que possam viabilizar o encontro e o entrecruzamento de culturas da língua portuguesa e da Libras (bilinguismo) e de identidades.

Como diz Perlin (1998), o encontro Surdo-Surdo é essencial para a construção da identidade surda.

Os Surdos querem aprender a sua língua natural. Se essa oportunidade for proporcionada desde o início do seu desenvolvimento, seu processo educacional poderá apresentar grandes resultados. Para isso, a colaboração de seus responsáveis é primordial, se “contar com pais dispostos a aprenderem a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando elas narrarem em sinais e tiverem escuta em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra” (Quadros, 2010, p. 33).

Para Cummins (2003), as crianças que chegam às escolas com uma língua consolidada têm mais possibilidades de desenvolverem habilidades de leitura e escrita. Por isso, Quadros (2010) reforça que a criança surda necessita do contato e do estímulo à aquisição da língua de sinais, o mais cedo possível, com Surdos sinalizantes. Dessa forma, os pais e/ou seus responsáveis devem se envolver com a comunidade surda para viabilizar esse encontro e aprendizagem.

Neste aspecto, entre as diferentes identidades surdas, delimitam-se as pessoas surdas que se reconhecem como tais, que têm consciência de que possuem uma língua diferente, de modalidade visual, e que necessitam de recursos totalmente visuais para se comunicarem e serem compreendidas. A pessoa, “que vive dentro de sua comunidade possui outras narrativas para contar a sua diferença, outras experiências que irão influenciar a aquisição da identidade” (Pereira; Feitosa, 2009, p. 291). Ao contrário, por exemplo, daqueles que têm surdez, mas não são participantes da comunidade surda e, tampouco, fazem uso da língua de sinais. Outros vivem sob a égide da cultura ouvinte; para esses, a deficiência precisa ser tratada e, assim, esses indivíduos Surdos desenvolverão uma identidade baseada nesses preceitos. Sobre as identidades surdas:

São construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitáveis, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (Perlin, 2004, p. 77-78).

Por apresentar uma modalidade diferente da comunicação, a língua de sinais, a Libras proporciona aos Surdos brasileiros uma cultura própria. Para Strobel (2008, p. 29), os “povos surdos”, são os “sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução

linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. Entende-se então, que é por meio dela que se inicia o processo de construção de sua identidade. Através dela, torna-se perceptível como uma comunidade se estrutura, se relaciona e constitui elementos indispensáveis para a sua identificação e formação enquanto cidadão.

Por isso, a valorização da língua de sinais é necessária e urgente. Da mesma forma, a busca por mais visibilidade e o cumprimento de legislações são pontos de partida em direção a um reconhecimento pleno e assertivo, assim como a oferta da abordagem bilíngue em seu processo de escolarização. Assim, para que o indivíduo Surdo se sinta incluído, participativo, valorizado e assuma uma postura cidadã e produtiva, é necessário que sejam oferecidas oportunidades educacionais e de formação humana e profissional diferenciadas (Falcão, 2012).

Ao contrário, ao chegar à idade escolar sem ter a língua de sinais consolidada, a criança surda terá sérias dificuldades em adquirir outra língua. Para isso, ambas as línguas (Libras e LP) devem ocupar um lugar de destaque na escolarização, sem que uma se sobreponha à outra. Reconhecendo a língua de sinais como língua natural da pessoa surda, seu uso evidenciará aspectos cognitivos e linguísticos, o que, por sua vez, auxiliará em seu desenvolvimento. Com esse uso, a criança surda será capaz de produzir e decodificar os signos durante a etapa da alfabetização. Portanto, a Libras, como língua de instrução da pessoa surda, deve ter protagonismo no espaço educacional (Lacerda; Santos; Martins, 2019, 2021).

Nesse sentido, a aquisição de uma língua propiciará ao indivíduo uma formação identitária e seu desenvolvimento cognitivo estará relacionado à aprendizagem. Vale salientar que a inclusão propriamente dita nas escolas regulares, apontada por diferentes estudos, não tem contemplado elementos primordiais para que a escolarização desse grupo seja efetiva, como, por exemplo, alterações curriculares, didáticas e metodológicas. Dessa forma, a invisibilidade da pessoa surda no currículo escolar tem gerado incessantes debates, uma vez que a maioria das escolas regulares é constituída por ouvintes, o que torna a Língua Portuguesa a língua de instrução, conseqüentemente, é nítida a sobreposição desta língua em relação a Libras (Witkoski, 2012).

Para Witkoski (2012) a aprendizagem de um idioma precisa, obrigatoriamente, da imersão em uma prática social da língua escrita, alicerçada em uma aprendizagem que a contempla como uma prática discursiva. A autora reforça ainda que “ao aluno surdo este “entorno linguístico” é impossibilitado, na medida em que é usuário de outra língua distinta daquela que é utilizada por ouvintes no ensino regular, o que lhe subtrai a possibilidade relacional de aprendizagem” (Witkoski, 2012, p. 46).

O acesso à aprendizagem da língua escrita como uma prática discursiva em um espaço em que outra língua está imersa dificulta essa aquisição para o indivíduo Surdo. Isso reforça a tese de que essa aprendizagem só será viabilizada se a sua língua de sinais estiver presente, caso contrário, o indivíduo estará impossibilitado de interagir com os demais indivíduos e com a própria língua. Por esse princípio, a língua de sinais:

Preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes, como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua (Pereira, 2000, p. 97).

Assim, reitera-se que a língua de sinais, como língua natural da pessoa surda, possui status de língua, constitui-se com uma estrutura gramatical única e legítima e deve ser usada por indivíduos fluentes no processo educativo de crianças surdas. É fundamental valorizar também a inclusão de adultos Surdos fluentes nesse processo, a fim de ratificar a importância do contato com seus pares.

Levando-se em conta esse contexto que favorece a aquisição da língua, é essencial destacar novamente a PNEEPEI (Brasil, 2008). Nesse documento, a pessoa com surdez é concebida como um indivíduo especial com restrições auditivas e que precisa ser incluído nas escolas regulares, a fim de evitar a sua segregação. Para isso, a presença do intérprete de Libras no ambiente educacional é essencial. Ao mesmo tempo, é elementar pontuarmos que esse profissional desempenha um papel preponderante, mas não pode ser denominado “a voz do Surdo”. Gesser (2009) explica claramente que esse indivíduo tem voz própria, não em caráter acústico, como os ouvintes, mas por meio da própria língua de sinais, que é a sua voz.

É pertinente ressaltar que esse profissional tem alcançado importantes conquistas em políticas públicas, sendo a mais recente a regulamentação da Lei de nº 12.319/2010, por meio do dispositivo legal nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Essa legislação define a jornada de trabalho dos intérpretes e a necessidade da presença desses profissionais para atividades de revezamento (Brasil, 2023). Essa reivindicação culminou em diversos movimentos por parte da classe e suas entidades representativas, devido à sobrecarga de trabalho e o expressivo adoecimento desses profissionais em seus postos de trabalho (Guarinello *et al.*, 2017; Ferreira *et al.*, 2021).

Para dar mais consistência à presente exposição, recorre-se a outro importante documento: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com caráter normativo e em sua terceira versão, a BNCC tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais, garantindo aos estudantes o acesso aos conhecimentos fundamentais comuns a todos e inerentes às etapas da

educação básica. Por essa razão, o documento é conhecido como a BNCC da educação básica (Brasil, 2018).

Partindo-se do princípio de que esse documento reconhece a Libras como meio de expressão da pessoa surda, não define seu uso como língua de instrução dentro do seu processo educativo (Silva; Neres, 2021). Ou seja, parece que sua presença no ambiente escolar se restringe apenas ao conhecimento e à valorização da diversidade linguística nacional, visando a combater práticas discriminatórias.

Assim, reitera-se, para que essas aprendizagens essenciais sejam alcançadas também pelo público Surdo, é necessário que a sua singularidade linguística seja contemplada, assim como a sociocultural e didático-pedagógica. Para isso, as duas línguas precisam estar presentes e conectadas, incluindo suas funções e representações bem delineadas. Pois, conforme Sá (2011), desconsiderar a língua de sinais e os aspectos inerentes à modalidade dessa língua no processo educacional da pessoa surda é uma forma excludente, uma vez que esse indivíduo é visual e, por meio da experiência visual, percebe e interage com as informações que o cercam.

Respeitando essas características particulares dos sujeitos, a BNCC orienta as redes de ensino a considerarem as singularidades de todos os públicos envolvidos ao construir seus currículos e elaborar propostas. Em relação ao Surdo, esse documento normativo reconhece a Libras, mas não a institui como língua de instrução dessa população. Para Silva e Neres (2021), um currículo que não valoriza a língua de sinais e a cultura surda não propiciará um aprendizado significativo e, conseqüentemente, não promoverá seu pleno desenvolvimento.

Essas mesmas autoras acrescentam que, na BNCC, há uma aceitação da língua de sinais, contudo, apenas a aceitação não é suficiente para a consolidação do processo educacional (Silva; Neres, 2021). É necessário que as redes de ensino se conectem com as políticas educacionais inclusivas, políticas de formação docente, com os atores especializados e a comunidade surda, além de evidenciar ações que contemplem as particularidades do estudante Surdo, para que uma proposta de educação bilíngue possa entrar em cena. Vieira (2014) acrescenta: para que a proposta bilíngue seja efetivada, é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, como a cultura, identidade, a visão de mundo e a constituição do Surdo.

Quadros (2000, p. 54) afirma que “quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos Surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”. Para Kubaski e Moraes (2009, p. 2), “seja qual for o espaço que a criança surda estiver inserida, seja em escola comum ou especial, o mesmo tem o direito a uma metodologia que atenda às suas necessidades, a partir de vivências, dramatizações e uma variedade de jogos”. Entretanto,

cabe ao professor traçar, elaborar e aplicar uma prática que estimule esses estudantes, por meio de experiências visuais para a apropriação de conceitos.

Assim, a aquisição do conhecimento por meio da interação advinda de suas relações sociais propiciará um melhor desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos. Segundo Vygotsky (2006), “é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência”. Nessa direção, essas autoras acrescentam que as:

Crianças que não vivenciam as interações dialógicas necessárias para o processo de aquisição de linguagem não têm ferramentas para desenvolver a conceitualização em níveis mais complexos e sua forma de pensar e agir no mundo se desenvolve de maneira bastante diferente daquela esperada em sociedades letradas (Goldfeld; Chiari, 2006, p. 78).

Como visto, a comunicação e a interação com o outro são essenciais para os processos de desenvolvimentos intelectual, cognitivo e linguístico, como afirma Campos (2013). Dessa forma, a comunicação e a interação desses indivíduos, utilizando a língua de sinais favorecem seu desenvolvimento e aprendizagem. Caso contrário, a não utilização da língua de sinais, como língua de instrução pode causar sérios danos à aprendizagem desses indivíduos, bem como à construção da sua identidade e subjetividade.

Em síntese, a Língua de sinais é uma língua completa, com propriedades peculiares, única, dotada de um sistema de notação capaz de propiciar a inserção do Surdo na linguagem, o que, por sua vez, o constitui como sujeito linguístico (Lodi, 2000). Silva (2009) acrescenta que a língua de sinais possui uma gramática e um léxico baseados no campo visual, e não na oralidade.

Evidentemente, um território linguístico comum para esses indivíduos trará grandes contribuições ao seu processo educativo. Para isso, novas propostas educacionais bilíngues devem ser elaboradas e reestruturadas, e a presença de apoio humano especializado também se torna necessária, assim como a utilização de tecnologias adequadas. Esse suporte contribuirá significativamente para a sua escolarização e para aquisição do português como segunda língua (L2), minimizando as fragilidades presentes nas ações inclusivas desenvolvidas pelo Brasil (Quadros, 2011, 2019).

3.3 Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2): buscando um diálogo

A surdez não é um problema de ouvido, nem um problema de uma pessoa. Ela assenta sobre as relações que pelo menos duas pessoas mantêm entre si.

Montez (1981)

Se você não puder se destacar pelo talento, vença pelo esforço

Dave Weinbaum

Diante dos conflitos e controvérsias que envolvem a educação de Surdos, sua capacidade de se comunicar e interagir tem levantado grandes discussões, seja por pesquisadores da área, seja por aqueles que desconhecem as singularidades linguísticas desse indivíduo, mas que ainda assim insistem em defender uma inclusão frágil e ineficiente. Todavia, a educação de Surdos tem motivado o surgimento de novos estudos, especialmente sobre como o desenvolvimento de sua linguagem escrita vem se estruturando e se materializando nos espaços educacionais.

É oportuno frisar que estudos têm insistido em evidenciar os problemas envolvidos na escolarização desse público, devido aos resultados pouco efetivos de Surdos que conseguem alcançar o nível de alfabetização e letramento com as devidas competências de leitura e escrita fluente, além daqueles que conseguem ingressar no ensino superior. O que é evidenciado em grande parte dessas publicações brasileiras são Surdos que apresentam dificuldades na aquisição da Língua Portuguesa, desviando-se, muitas vezes, da estrutura dessa língua, no estágio da escrita. Nesta seção, denomina-se a Língua Portuguesa como LP (Pires; Lopes, 2007, Botelho, 2010; Lacerda; Santos, 2013; Ferreira; Araújo, 2021) entre outros.

Nas seções anteriores, enfatizou-se que a LSB é a língua natural dos Surdos brasileiros e que, quando o seu acesso ocorre de forma tardia, surgem sérias dificuldades para o aprendizado da LP. Outro ponto a destacar é que a LP é a segunda língua da pessoa surda brasileira, denominada de L2, e deve ser ensinada em sua modalidade escrita (Lacerda; Santos; Martins, 2021; Quadros, 2011). Assim, ambas as línguas são regidas por estruturas gramaticais distintas. Esclarecido esse ponto, segue-se com as discussões.

Para a aquisição de uma segunda língua dependente da L1 é necessário que a pessoa tenha acesso à sua língua natural/materna antes para que outra possa entrar em cena. Dessa forma, como afirma Stokoe (1960, p. 404), as “línguas dependem do cérebro humano e não do ouvido são, ou equipado eletronicamente”.

Para Pires e Lopes (2007, p. 43), “ser proficiente” envolve muito mais do que conhecer inconscientemente a sua gramática. Reforçam ainda que, “no caso dos surdos, essa proficiência implicaria atuar de forma adequada num mundo letrado, o que, para eles, passa, necessariamente, por uma língua estrangeira em dois sentidos, como L2, e como a forma escrita de uma língua oral”.

Assim, a exposição à sua primeira língua possibilitará uma melhor proficiência na segunda língua. Quadros e Pizzio (2007) afirmam que uma das formas de conhecer melhor uma língua é por meio do estudo de sua aquisição. Entretanto, aqui reside a grande questão: a aquisição da LP por crianças surdas nos espaços escolares e os primeiros incentivos para seu uso no ambiente familiar.

A hipótese inicial está atrelada à questão do não uso e da falta de estímulo/*input* da língua materna, a Libras/LSB, por parte dos familiares, o que tem implicação direta no processo de aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida. Como consequência, ao ingressar na educação infantil, os problemas só se ampliam, e as dificuldades na aquisição da LP tornam-se evidentes. Assim sendo, a língua de sinais

Deve ser oferecida e recebida na relação familiar de forma precoce e, preferencialmente, natural para que todos os princípios psicogênicos e dialogênicos possam ser estimulados de forma satisfatória, criativa, plena e harmônica para o desenvolvimento saudável e feliz (Falcão, 2012, p. 29-30).

Portanto, se é a língua como um sistema de signos que permite a interação entre os indivíduos e o compartilhamento de uma mesma cultura, é importante destacar que, para a consolidação da sua L2, a L1 precisa preexistir. A conexão entre ambas trará importantes benefícios na aquisição dessas línguas, inclusive na escrita. Quando a L1 é vivenciada no ambiente familiar, os sinais caseiros vão sendo substituídos por sinais estruturados e coerentes com os sentidos que a mensagem pretende transmitir (Lacerda; Lodi, 2010).

Nesse aspecto, os estudos reforçam constantemente que a língua de sinais é a única modalidade de linguagem plenamente acessível aos Surdos (Lacerda; Lodi, 2010). Em síntese, com a língua materna consolidada, o acesso à LP pode ser favorecido. Dito isso, em paralelo, diante de uma língua diferenciada, há a necessidade de um ensino adequado ao modelo visual-gestual. Portanto, (re) planejar e reestruturar o ensino, desde o ambiente familiar até o escolar, torna-se imprescindível. A educação de estudantes Surdos exige uma reestruturação com mais seriedade, responsabilidade e compromisso (Falcão, 2012).

Muitas crianças surdas vivenciam uma primeira infância permeada por conflitos em relação à sua forma de comunicação, por não possuírem uma língua em comum a seus

familiares. Isso resulta em uma identidade cheia de conflitos, que carrega estereótipos e valores negativos e preconceituosos, que se manifestam em fases posteriores da vida (Falcão, 2012). O que precisa ser compreendido, debatido e ampliado é que a LP é a L2 da pessoa com surdez e deve ser apresentada como segunda língua, em sua modalidade escrita, no processo de escolarização. Em síntese, é por meio da linguagem que os conhecimentos emergem e se constituem, promovendo a relação entre o indivíduo e objeto de conhecimento. Assim sendo, esse processo obedece a logística de que é

Pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimento, é aquilo que é dito, comentado, pensado pelo sujeito e pelo outro, nas diferentes situações, gerando um processo de construção de conhecimento que vai interferir de maneira contundente nas novas experiências que este sujeito venha a ter (Lacerda; Lodi, 2010, p. 13).

Nesse aspecto, volta-se a refletir sobre as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que são expostas à linguagem oral desde o nascimento. Essa língua, porém, não se consolidará de forma espontânea, devido à condição natural e linguística dessas crianças. Mesmo assim, elas é apresentada por seus familiares, sem que haja uma apropriação efetiva, o que resulta na falta de desenvolvimento dessa língua.

Sobre isso, Karnopp e Pereira (2011, p. 35) acrescentam que “as crianças surdas, de famílias ouvintes, têm pouco acesso às conversas que ocorrem em casa, no dia a dia, assim como as narrativas de histórias, são pouco utilizadas pelos familiares ouvintes de crianças surdas”. Lacerda e Lodi (2010) asseguram que essas crianças, que permanecem nesse contexto familiar, apreendendo fragmentos do mundo e da linguagem devido à impossibilidade de acesso à língua à qual estão expostas, serão seriamente prejudicadas no seu desenvolvimento linguístico satisfatório.

Para o indivíduo Surdo, a aquisição da linguagem escrita tem sido desafiadora no processo de escolarização, principalmente devido à forma como está representada nos documentos oficiais das escolas. Esses documentos reforçam discursos segundo os quais esses indivíduos não têm tido acesso a um ensino que contemple suas necessidades linguísticas, sociais e culturais.

Lodi (2011, p. 19) reforça que “a linguagem escrita é, e sempre foi, um signo de poder”. Historicamente, o domínio da escrita privilegiava alguns homens ligados ao poder, em detrimento daqueles que não tinham acesso a ela. Na atualidade, essa limitação de acesso, ainda, pode ser observada nas escolas regulares, uma vez que o currículo é pensado majoritariamente para o público ouvinte. Isso resulta em práticas pedagógicas excludentes para a população

surda, que não encontra no ambiente escolar uma abordagem curricular adequada às suas singularidades linguísticas.

Reforçando essa realidade, até a escrita ganhar prestígios e se tornar necessária e permanente, Lodi (2011, p. 21) acrescenta que, “a fim de consolidar a nova ordem política, era necessário que os atos de fundação e escrituras de posse de terras fossem registrados, o que contribui para a sua plena afirmação”. Nosso objetivo, ao esboçar essas informações, ainda que preliminares, é chamar a atenção para como a escrita era tratada em outros tempos pela sociedade, a quem ela se destinava e os princípios que a tornaram permanente. Não é o propósito estender-se nas discussões sobre as raízes históricas do processo de consolidação e permanência da escrita, mas sim abordar questões ligadas ao conhecimento dos signos que compõem uma língua, assim como os aspectos de poder, legitimação e domínio da linguagem culta.

Partindo da previsibilidade de que a LP é a segunda língua para pessoas surdas, a Lei de Libras reforça essa afirmativa. Um dos parágrafos únicos da Lei de nº 10.436/2002 estabelece que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002, p. 1). Portanto, a LP, como segunda língua, deve ser apresentada a esses grupos em versão escrita.

Para isso, a criança surda, ao atingir a idade escolar, deve ser exposta a práticas de ensino que favoreçam seu desenvolvimento e, não a práticas excludentes que provoquem discriminação linguística em seu processo educativo. Conforme assegurado pelos documentos legislativos, o objetivo da educação é promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Para tanto, devem ser asseguradas a ela condições de igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de suas aptidões individuais.

Nesse contexto, a filosofia da educação bilíngue para Surdos se torna relevante, proposta que prioriza o ensino de duas línguas no espaço escolar, respeitando a língua materna do aluno Surdo. Além disso, outras práticas e abordagens são implementadas para que esse processo seja eficiente. Por isso, essa filosofia tem sido apontada como um caminho eficaz para a escolarização desse público. A respeito dessa prática bilíngue, convida-se o leitor a retornar às discussões sobre essa temática no capítulo dois deste texto.

Como comentado anteriormente, a aquisição da língua de sinais é o ponto de partida para a criança Surda no acesso à LP, pois essa língua desempenha as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. A língua de sinais adquirida e internalizada terá um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita (Karnopp; Pereira, 2011).

Partindo da afirmativa Karnopp e Pereira (2011, p. 35) de que “a língua escrita, por ser totalmente acessível a visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa

construir suas habilidades de língua”, pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita por crianças surdas expostas à Libras (Gesueli, 1998, 2011; Botelho, 2010; Pereira, 2013), corroboram a análise de Karnopp e Pereira (2011). Se a criança é exposta à Libras desde o início de seu aprendizado, elas conseguem utilizar estratégias linguísticas de forma bastante regular, demonstrando conhecimento da relação entre a LP e a Libras.

Por isso, as práticas pedagógicas adotadas em espaços destinados ao público Surdo devem explorar a capacidade linguística dessas pessoas, por meio de estratégias e ações assertivas e equitativas que respeitem suas singularidades. Neste viés, propor o ensino de vocábulos isolados não é o caminho a ser percorrido, assim como categorizá-las como incapazes de compreender o que leem e de expressar suas ideias com clareza por escrito (Karnopp; Pereira, 2011).

Para muitos Surdos, a LP é vista como um “bicho papão”, levantando a questão: por que não se sentem atraídos pelo seu aprendizado? Arrisca-se a afirmar que a forma como a língua é apresentada nos espaços educacionais regulares pode, de fato, fortalecer esse tipo de pensamento e/ou discurso. Como esse indivíduo pode aprender a LP se há defasagem na aquisição de sua língua natural? Como dominar as competências peculiares de ambas as línguas se uma delas nem está consolidada? Esses são pontos que continuam a ser abordados em importantes estudos (Quadros; Pizzio, 2007; Lodi; Lacerda, 2010), sobre o processo de aquisição de sua L2.

Sustentando essa afirmativa, Botelho (2010, p. 63) destaca que “os problemas decorrem da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno, que permita aos Surdos uma outra perspectiva em relação à língua escrita”. Portanto, limitar o ensino da LP a esse público, pormenorizando suas capacidades e restringindo ações e estratégias em decorrência de suas diferenças e singularidades, configura um ato discriminatório.

Direcionar o ensino de LP a esse público por meio de vocábulos soltos, sem contextos ou significados atribuídos ao texto como um todo, desconsidera totalmente suas capacidades e potencialidades. Se esse modelo continuar a ser implementado, o ensino de vocábulos soltos levará ao conhecimento de apenas um significado. Em contrapartida, palavras consolidadas em um texto possibilitam a exploração de diferentes significados.

Para Lacerda e Lodi (2009), Botelho (2010) e Giordani (2010, 2012), a educação dos Surdos não tem propiciado condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Um dos pontos referidos é que professores e alunos não compartilham uma língua em comum. Além disso, muitos Surdos desconhecem sua própria língua natural, o que leva a muitos espaços educacionais a se preocuparem apenas com o ensino de palavras isoladas. Botelho (2010, p.

58), acrescenta que, “as palavras, por sua vez, não fazem sentido como pertinentes a uma categoria comum, tampouco se relacionam com um tema significativo”.

Para a concretização desse processo, a escrita deve estar carregada de apreensões de sentidos do mundo que a cerca. Ou seja, o entendimento do que está escrito deve ser uma práxis constante da prática da pessoa surda. Esses processos de ler e escrever são oriundos de contextos escolares, mas isso não impede que o interesse em ler e escrever se constitua com base em hábitos que decorrem de valores familiares (Botelho, 2010).

Convém lembrar que a LP (língua oral) se apresenta ao Surdo como uma língua estrangeira, o que leva a considerar que, antes dela, existe uma outra língua. Isso torna a temática da “linguagem escrita” uma preocupação para pesquisadores da área, especialmente considerando que a escolarização dos Surdos tem apontado dados preocupantes em relação às competências de aquisição da leitura e da escrita.

Essas considerações coadunam-se com Gesueli (2010), ao afirmar que, para as crianças Surdas, o trabalho com a escrita deve ser fundamentado no uso da língua de sinais. Assim, cabe ao professor apresentar e estimular o contato com materiais escritos, com o intuito de motivá-las e instigá-las a mergulhar no universo da leitura e da escrita. Nesse aspecto, é importante relembrar as questões culturais que permeiam ambas as línguas, levando-as a considerar a necessidade de distanciar-se da cultura ouvinte, a fim de promover uma aproximação aos preceitos da cultura surda. Para o Surdo, sua concepção de mundo inicia a partir do olhar, muito mais do que do ouvir (Gesueli, 2010).

Desse modo, o trabalho do professor ganha ainda mais destaque, uma vez que seu papel pedagógico é crucial para a eficiência do processo de alfabetização e letramento da pessoa surda. Os procedimentos pedagógicos adotados devem contemplar os aspectos linguísticos que envolvem ambas as línguas. Além disso, é fundamental distanciar-se das concepções tradicionais do ensino da LP, visto que a visualidade é o aspecto preponderante nesse percurso. A abordagem não deve se pautar exclusivamente na atribuição da escrita apenas como um código grafocêntrico (Karnopp; Pereira, 2011; Karnopp, 2013).

Para tanto, ações pedagógicas idealizadas para crianças ouvintes não propiciarão às crianças surdas o pleno atendimento educacional, considerando suas necessidades linguísticas. Lacerda e Lodi (2010, p. 14) destacam que “a maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para as suas necessidades linguísticas, culturais, sociais e curriculares”. Isso leva a refletir sobre a necessidade de reformulação das ações pedagógicas, reorganizando-as e ressignificando-as, para que surja um olhar atento às crianças Surdas e às suas necessidades educacionais.

Dando prosseguimento, é fundamental que a LP não seja apresentada de forma desvinculada da língua de sinais, nem tampouco desconectada dos conhecimentos de mundo e linguísticos que os alunos já construíram ao longo de sua trajetória (Karnopp, 2010). Nesse aspecto, é fundamental ter cuidado para não supervalorizar uma língua em detrimento da outra, pois ambas são constituídas de valores e têm significados para seus falantes. Sobre isso, a autora complementa:

Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a LP e a Língua de Sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da Língua Portuguesa; consequentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos (Karnopp, 2013, p. 57).

Assim, considerando a escrita como uma prática social que se constitui a partir de uma língua de sinais, se a situação descrita perdurar nos espaços educacionais, a condição linguística da pessoa Surda estará em desvantagem. Portanto, a adoção de práticas educacionais voltadas para o ensino de uma segunda língua é central nesse processo. Desmistificar a ideia de que a escrita do indivíduo Surdo é estigmatizada e/ou errada, apenas por não apresentar características exigidas por um “texto”, que segue estritamente as normas de português, sem considerar as diferentes práticas discursivas e os diferentes gêneros textuais, não é caminho a ser percorrido (Karnopp, 2013).

4 BILINGUISMO E SURDEZ: encontros e desencontros na sala de aula

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

Nesta seção, intenciona-se abordar o bilinguismo como uma filosofia educacional fundamental na escolarização da pessoa Surda. Discutem-se pontos relevantes e concludentes dessa proposta educacional, bem como as questões históricas que permeiam essa filosofia, considerada, na contemporaneidade, essencial para os processos educacional e cognitivo dessa minoria linguística.

Diante dessa concepção bilíngue, a escolarização, a alfabetização e o letramento são aspectos de destaque, partindo do pressuposto do acesso instrucional à língua natural do indivíduo envolvido. A partir dessa aquisição, é possível fomentar processos educacionais estimulantes no cenário educacional brasileiro.

Procura-se analisar os desdobramentos políticos e pedagógicos dessa filosofia, destacando dados estatísticos sobre a alfabetização no Brasil e os métodos de ensino para essa população, à luz das dimensões impostas pela filosofia bilíngue.

4.1 Da alfabetização ao Letramento: conceitos em transformação e construção indissociáveis

Os Surdos são considerados parte de um grupo minoritário, uma terminologia que não se limita apenas às questões numéricas ou estatísticas, mas que, sob uma perspectiva sociológica, é entendida como um grupo não dominante e oprimido (Karnopp, 2013). As demandas apresentadas pelos Surdos em busca de uma escolarização eficiente têm ocupado um espaço crescente nas discussões educacionais. Nesse ínterim, a elaboração de práticas educacionais adequadas às especificidades linguísticas parece não estar sendo evidenciada no processo de inclusão.

O quadro educacional brasileiro aponta que esse grupo tem experimentado um processo de ensino negligenciado (Strobel, 2013; Lacerda; Santos; Martins, 2021). Essa realidade reforça a necessidade de um ensino bilíngue, uma abordagem educacional que visa ao desenvolvimento de habilidades em sua língua primária, a de sinais e, conseqüentemente, abre-se espaço para a aprendizagem de uma segunda língua, neste caso, o português escrito.

Nessa filosofia educacional, o bilinguismo não tem como objetivo capacitar o indivíduo para o desenvolvimento da fala, mas sim viabilizar a utilização de expressões que sejam adequadas à situação que o cerca. Nessa proposta filosófica, levando em consideração a surdez, pretende-se que o Surdo desenvolva habilidades em sua língua natural, a língua de sinais, e que, como língua secundária, aprenda a língua majoritária de seu país em formato escrito (Capovilla, 1997).

Essa mesma ideia é compartilhada por, Silva (2011, p. 42), que a retoma e complementa que a melhor estratégia é “o bilinguismo, no qual a língua oral-auditiva e a língua espaço-visual (língua de sinais) podem viver lado a lado, mas nunca simultaneamente”. Assim, a aquisição dessas línguas pode proporcionar a esses indivíduos condições mais acessíveis para o exercício de sua cidadania. Nessa esteira,

Ao conversar com surdos ou ouvintes sinalizadores, ele pode usar sua língua de sinais. Ao conversar com ouvintes não sinalizadores, ele pode escrever ou oralizar ou usar um intérprete ouvinte. Ao conversar com ouvintes que falam e sinalizam ao mesmo tempo, ele pode escolher uma forma sinalizada da língua falada (pidgin) que, embora difira dos sinais naturais de sua língua, é mais inteligível ao ouvinte, já que se baseia na língua falada (Capovilla, 1997, p. 576).

De posse desse domínio, as pessoas Surdas poderão interagir e desenvolver suas habilidades cognitivas em situações comuns do cotidiano, ou seja, potencializar fatores importantes que serão estabelecidos em diferentes momentos e espaços por meio de suas vivências. Assim, a proposta educacional do “bilinguismo” tem como objetivo central promover a comunicação dos Surdos brasileiros, viabilizada principalmente no encontro Surdo-Surdo. Dessa forma, a identidade surda estará em construção, ganhando novos contornos em relação à sua subjetividade.

No contexto escolar, a interação simétrica dos professores com os estudantes Surdos tem sido bastante discutida e, por alguns, exercidas, pois acreditam que ela traz resultados positivos, enriquecedores e propicia a autonomia dessas pessoas no pensar e no agir. Nessa direção, dizem que:

A relação entre o professor e aluno está configurada por uma assimetria, tanto no que se refere ao nível de escolaridade, quanto à experiência de vida, habilidades sociais e complexidade intelectual. Diferenças essas, que pontuam os diferentes papéis que ambos exercem (Silva; Aranha, 2005, p. 376).

Certamente, professores e alunos no ambiente escolar possuem papéis e vivências distintas. São essas diferenças que demarcam a formação da instituição escola (Santos; Bordas, 2014). Para esses autores, “o professor é realmente aquele que tem mais experiência que o aluno

e seu papel é, a partir dos seus conhecimentos, buscar possibilitar espaços de aprendizagem que auxiliem o aluno a construir seus próprios conhecimentos” (Santos; Bordas, 2014, p. 81)

Nesse sentido, essa dimensão relacional assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Para Santos e Borbas (2014, p. 88), “as interações entre professores e alunos têm a sua contribuição, enquanto que as relações entre os próprios alunos têm outra”. Comumente a essa questão, outros autores esclarecem:

Não são apenas as interações adulto-criança que ampliam o campo de ação do conhecimento da criança pequena; as trocas criança-criança oferecem inúmeras experiências de aprendizagem, na medida em que são estabelecidas trocas de pontos de vistas que geram conflitos de ordem sócio cognitiva durante a execução de tarefas pré-determinadas pelos adultos ou até mesmo em atividades espontâneas que surgem da própria organização infantil (Dias; Bhering, 2004, p. 95-96).

Assim, as relações entre as pessoas são preponderantes, principalmente a relação aluno-aluno, uma vez que a do professor difere da do aluno conforme descrito anteriormente. Ao buscar caracterizar a criança surda no espaço escolar inclusivo, questiona-se se ela está realmente vivenciando esses momentos de interação em um espaço em que a língua oral é predominante e em que a maioria dos indivíduos é composta por ouvintes. Além disso, sua comunicação se restringe, quando ocorre, a um profissional de interpretação.

Segundo Lacerda (2007), a maioria dos Surdos não compartilha uma língua com seus colegas e professores, o que resulta em um estado de desigualdade linguística em sala de aula inclusiva. Por isso, é necessário que falantes da mesma língua interajam com esses estudantes, sendo indicada, inclusive, a presença de adultos Surdos fluentes nesse processo. Assim, a implementação do uso de duas línguas no espaço escolar viabilizará a manutenção de diálogos estruturados e aprofundados entre surdos e não surdos.

Com base nesse entendimento, a relação dos alunos Surdos com os demais ocorre, ou melhor, deve ocorrer quando a língua de sinais é acolhida, tanto pelos Surdos quanto pelos que não têm surdez. Em um ambiente escolar, essa língua deve ser parte integrante do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A proposta da PNEEPEI é propiciar condições de aprendizagem igualitárias para todos os alunos.

Baseado nesse propósito, oportunizar relações entre pares fará toda a diferença na socialização e construção da identidade dos alunos. Quando o “encontro de pares” não for possível, cabe à escola e a todos os seus integrantes compartilhar e participar ativamente do processo de construção do conhecimento. Para isso, a intencionalidade do espaço e a atuação dos integrantes ouvintes devem ser colaborativas, com uma proposta metodológica e curricular

que atenda não apenas aos objetivos delineados, mas também às singularidades do universo das pessoas surdas (Santos; Bordas, 2014).

Ao ingressarem na escola, conforme preconiza a PNEEPEI, as crianças surdas na educação infantil deparam-se com um ambiente linguisticamente oral, muitas delas desconhecendo essa língua, bem como a sua própria língua natural, a Libras. Sabe-se que a criança surda se diferencia das demais devido a um importante fator, o linguístico. Ou seja, a Libras não é utilizada pelos demais integrantes no espaço escolar, o que, em um primeiro momento, gera uma certa confusão para esses estudantes. Neste aspecto, Lacerda (2006, p. 178) acrescenta que “a criança surda está presente, mas está perdendo uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem, sociais e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de ser usuária de outra língua”.

Nessa mesma direção, durante a etapa educacional da criança, a “educação infantil” proporcionará elementos que viabilizarão os seus desenvolvimentos cognitivos, intelectual, social, visando à identificação de papéis e valores do ambiente escolar. Quando se pensa na alfabetização e letramento da pessoa Surda, é necessário considerar que o domínio da linguagem é essencial para o sucesso desse processo.

Sobre esse assunto, Souza e Maia (2014, p. 137) destacam que “a criança terá mais sucesso nesse processo, se ele ocorrer levando em conta seu universo cultural e social, se a criança falar-ouvir-escrever sobre os eventos do dia a dia, dos objetos, de ações de que tem conhecimento e vivência”. Com essa metodologia, as habilidades de “falar” e “ouvir” tornam-se possíveis para o Surdo através da língua de sinais. Esse indivíduo se comunica por meio dos sinais (mãos), capta as informações pela visão.

Quanto à escrita em português, outros métodos deverão ser utilizados para alcançar a alfabetização e o letramento. Assim, práticas educativas devem ser implementadas, e outras existentes precisarão ser adequadas ao contexto do aluno e à sua língua. Do ponto de vista teórico, estudos de (Quadros, 1997, 2005; Quadros; Campelo, 2010; Harrison, 2013; Formagio; Lacerda, 2016) insistem em destacar o bilinguismo como a modalidade mais adequada para a escolarização de crianças surdas.

Diante desse panorama, a compreensão da terminologia ‘alfabetização’ e ‘letramento’ será explicitada neste escrito, visando a um entendimento mais claro acerca desses processos. Busco apresentar enunciações que contemplam a perspectiva teórica sobre a indissociabilidade desses dois processos. *A priori*, segundo Soares (2004, p. 3), “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”.

Para Soares (2002, 2004, 2016, 2018), ao longo de várias décadas, o termo “alfabetização” passou por diversas alterações, evoluindo desde o conceito de simplesmente saber ler e escrever o próprio nome até o entendimento de ler um bilhete simples. Essa ação, segundo a autora, é considerada uma prática de leitura e escrita, mesmo que trivial. Na atualidade, busca-se alcançar um conceito que considere um nível funcional de alfabetização da população. Portanto, em suas diferentes obras, Soares destaca que a alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, tornar-se “alfabeto”, que implica ensinar a ler e a escrever.

Para a mesma autora, a alfabetização ocorre como processo de aquisição do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, no qual são desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita. Frente a essas colocações o indivíduo saberá codificar e decodificar o sistema de escrita. Para Mota (2007), a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, ou seja, esse processo refere-se à aprendizagem de um código escrito. Kleiman (2005, p. 13) menciona que, “alfabetização denota-se como um conjunto de saberes, ou seja, refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras, e como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias e modo de fazer”.

É importante assinalar que, diante das produções científicas de Ferreiro (1996, p. 24), a autora e pesquisadora defende que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. A autora complementa que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47).

Remetendo-se, então, ao conceito de alfabetização, diante de vários existentes na literatura, menciona-se, por fim, o de Tfouni, Pereira e Assolini (2017), que proferem que a alfabetização deve ser tratada conforme cada contexto, inserida como prática, além de sua complexidade na medida em que, como processo, pressupõe movimento. Para esses autores, na contemporaneidade, não se deve reduzir a alfabetização “ao aprendizado mecânico de supostas habilidades que, necessariamente, deveriam ser adquiridas para a aquisição da leitura e da escrita, ou, ainda, como processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”, conforme defendia a proposta da psicogênese da língua escrita, pensada por Ferreiro e Teberosky (Tfouni; Pereira; Assolini, 2017, p. 3).

Dito de outro modo, Sánchez (2013) enfatiza que “uma criança está alfabetizada quando é capaz de reconhecer as letras, de fazer correspondência de um som para cada letra ou conjunto de letras, e vice-versa, de fazer a correspondência de uma letra ou conjunto de letras a cada som”. Assim, compreende-se que, para que o indivíduo seja considerado “alfabetizado”,

a sua escrita deve ser carregada de intencionalidade, ou seja, a escrita, leitura e a pronúncia devem ser compreendidas por ele. O autor acrescenta que, “saber ler é compreender o que se lê, e saber escrever é saber esculpir as ideias segundo as convenções da escrita; saber escrever não é simplesmente pôr no papel as coisas, tal como se diz falando” (Sánchez, 2013, p. 23).

Considerando a escrita como prática social, é necessário reconhecer que, na atualidade, as instituições escolares necessitam, cada vez mais, incorporar novas condutas educacionais no processo de alfabetização. É fundamental desvincular esse processo da mera prática de memorização de termos e conceitos. Assim, a busca por práticas educativas que vinculem ao contexto social do indivíduo tem sido amplamente solicitada. Um importante aspecto trazido consiste no fato de que

As habilidades de escrita, tal como as de leitura, devem ser aplicadas diferenciadamente à produção de uma variedade de materiais escritos: da simples assinatura do nome ou elaboração de uma lista de compras até a redação de um ensaio ou de uma tese de doutorado (Soares, 2010, p. 70).

Diante do entendimento sobre a alfabetização e seu processo, reflete-se sobre o posicionamento de Freire (1985, p. 14), que afirma: “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”.

Assim, embora seu método esteja intimamente ligado à alfabetização de adultos, observa-se que, nas três fases propostas por Freire para a ação de alfabetizar, a prática transcende o ato de ensinar e aprender. Essa evidência nos fez buscar em Soares (2007) contribuições sobre esse “método”, que, como menciona, se apoia em uma concepção de alfabetização como prática da liberdade e educação como conscientização.

Nesse sentido, à luz de Freire (1989, p. 32), “a alfabetização compreende o entendimento do que se lê e se escreve”. Para Alferez (2018, p. 4), “é comunicar-se graficamente, implicando não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação”.

É oportuno destacar que, anteriormente à BNCC, havia outra política pública, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que previa a conclusão do ciclo da alfabetização do 1º ao 3º ano, alinhando-se ao que foi proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse contexto, estimava-se que, até os oito anos de idade, a criança deveria desenvolver o processo integral da alfabetização, adquirindo habilidades de codificação e decodificação dos signos linguísticos. Além disso, com este pacto, dados da Avaliação Nacional

de Alfabetização (ANA) indicam que, em amostras realizadas em diferentes estados do Nordeste, como o Piauí e o Ceará, houve uma queda no índice de analfabetismo entre os alunos que estavam findando o ciclo (Ana, 2024).

Posteriormente, a BNCC assume um papel central ao explicitar, em sua redação, que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, até os sete anos de idade, a ação pedagógica deve se concentrar na alfabetização. O objetivo é garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de forma articulada com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, além de seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2017). Assim, observam-se duas temporalidades distintas em relação às políticas públicas brasileiras. Desde 2018, a BNCC tem norteado as instituições de ensino por meio de diretrizes que reúnem um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de toda a etapa da educação básica.

Em relação ao letramento, partindo do entendimento de Soares (1998), uma das pioneiras a estudar essa temática no Brasil, a terminologia “letramento” surgiu no campo da educação e das ciências linguísticas. Para ela, letramento é a condição de ser letrado. Nessa mesma linha de pensamento, Vergna (2020, p. 1) complementa que, para o alcance do letramento, “é necessário que as práticas de leitura e escrita fossem além das práticas do ler e do escrever”. Kleiman (1995, p. 17), respaldada em Scribner e Cole (1981), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”

Além disso, o letramento é o “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológico” (Signorini, 2001, p. 8-9). Assim, entre as mais diversas agências de letramento, a “escola” é a principal delas (Kleiman, 1995). Uma outra questão apontada, retrata que:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, a aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar (Lodi; Harrison; Campos, 2013, p. 36).

Assim, diante das práticas múltiplas desenvolvidas em espaços distintos da escola, consideradas como outras agências de letramento, como a família, igreja e outros espaços, o letramento, à luz de Rojo (2001), visa à participação ativa do indivíduo em práticas discursivas letradas, tanto orais quanto escritas, a partir da circulação social de materiais oriundos dessas agências. Sobre esse tema, Lodi, Harrison e Campos reforçam que:

A escrita conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo de si mesmo, desvinculada do contexto social, essas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas (Lodi; Harrison; Campos, 2013, p. 36).

Partindo, a priori, da ideia de que a alfabetização visa a ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando sons às letras, o indivíduo codifica por meio da escrita e decodifica por meio da leitura, utilizando o sistema ortográfico. Nesse caso, o indivíduo com essas habilidades é considerado alfabetizado. Por sua vez, o letramento busca a compreensão do significado dessa aprendizagem para o uso no cotidiano, através de práticas individuais e coletivas. Quando isso ocorre, o indivíduo passa a atender às exigências impostas pela própria sociedade.

Em síntese, mediante os conhecimentos da leitura e da escrita, o letramento se faz por meio do uso social dessas competências em seu mundo real, uma espécie de leitura de mundo. Em uma entrevista em seu canal do *youtube*, Soares (2024) acrescenta que o letramento parte dos conceitos e entendimentos que o indivíduo vai adquirindo ao longo da sua vida, aquilo que você desenvolve a partir do sentido e do significado de leitura de mundo. Nesse sentido, vários pesquisadores têm se debruçado sobre as concepções de letramento, fomentando diferentes visões a respeito do tema. Nessa direção, Vergana complementa que:

Tal concepção de letramento sofreu ressignificações ao longo do tempo, mostrando-se complexo e dinâmico, sendo interpretado e definido de vários modos, e influenciado por diversos fatores que trazem enraizados valores culturais e experiências pessoais (Vergna, 2020, p. 20).

A literatura, por meio de estudos históricos, antropológicos e etnográficos, remete às mudanças na concepção de letramento. Para Soares (2004), no decurso do tempo, essas mudanças resultam das crenças, valores e práticas culturais de diferentes grupos sociais. Sobre isso, recorre-se a Vergana, que acrescenta:

Ao construir concepções, o ser humano constrói também valores, que implicam posicionamentos que se materializam em dizeres. Essa compreensão se aproxima do viés bakhtiniano, por defender que todo ser humano é atravessado por múltiplas vozes sociais, e que vai se constituindo socialmente, por meio de saberes e conhecimentos com que tem contato, na relação intersubjetiva que estabelece com outros seres sociais em diferentes campos de atuação (Vergna, 2020, p. 2).

Dessa forma, a constituição do indivíduo como cidadão deve ser permeada por encontros e vivências com os demais membros da sociedade, por meio de experiências, interações e compartilhamentos, que propiciarão o atendimento das demandas sociais, podendo

variar de um grupo para o outro. Nesse aspecto, entende-se que o letramento é um processo mais amplo e não se limita apenas à aquisição de códigos. Dado esse entendimento, o letramento parte das práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, convém chamar a atenção para o fato de que:

Letramento era concebido como uma prática individual, sendo um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que as pessoas possuíam, e que poderiam ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino. Essa era a visão tradicional de letramento, dominante até então (Vergna, 2020, p. 3).

Contrapondo-se a essa concepção ao Novos Estudos do Letramento, percebe-se que estes, diferentemente, buscam explorar o viés social do letramento, e não exclusivamente o viés cognitivo no âmbito da individualidade. Esses estudos visam a compreender os impactos sociocognitivo e cultural da escrita do indivíduo, por meio das práticas de letramento, o que justifica a denominação ‘Novos Estudos do Letramento’ (NEL) ou ‘Teoria Social do Letramento’. É importante esclarecer que farei uso da abreviação NEL para fazer referência aos Novos Estudos do Letramento como concepção adotada a partir desta seção.

Street se configurou como um dos principais teóricos do letramento. Professor e antropólogo britânico, procurou debater a prática de alfabetização e as diversas práticas sociais da escrita. Este professor deu início às suas pesquisas em letramentos, ao realizar um estudo etnográfico no Irã, na década de 70. Nesse período, foi chamado para esboçar uma política de alfabetização voltada para o interior rural (Street, 1995, 2014).

Como resultado do referido estudo, evidenciou que indivíduos analfabetos faziam uso da escrita em atividades sociais, além das escolas, igrejas e comércio da região (Botelho, 2020). Ou seja, em seus estudos, o NEL não se pautam apenas no domínio do código, mas no uso da escrita e em como essa utilização faz parte do cotidiano das pessoas por meio de suas vivências.

Justifica Vergna (2020, p. 4) que a palavra ‘novo’ se refere basicamente “a uma mudança de paradigma, que retira de foco a mente do indivíduo, e passa a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais”. Isso ocorre porque “anteriormente, o foco de boa parte da pesquisa acadêmica incidia sobre consequências cognitivas da aquisição de letramento” (Street, 2014, p. 17). A questão proposta por essa concepção (NEL) é que seus defensores buscam, a partir de suas premissas, notabilizar que todas as práticas de letramento partem da cultura e das relações de poder da sociedade em que o indivíduo está imerso, o que justifica sua modificação e transformação, de acordo com o contexto em que se desenvolve.

O letramento proposto por Street (2013, 2014, 2020), através das premissas dos NEL, se insere em dois modelos: o autônomo e o ideológico. O autor, ao se referir ao modelo

autônomo, preconiza que o letramento se baseia em uma lógica compreensiva das práticas de leitura e escrita, desprendida do contexto sociocultural. O modelo ideológico parte das práticas de leitura e escrita imersas em um contexto sociocultural, que é permeado por multiplicidades e heterogeneidade à luz do prisma educacional brasileiro.

No Brasil, muitos estudos e pesquisas que discutem sobre o letramento registram que o termo teve início com Kato, na década de 80. Em 2000, quatorze anos depois, a expressão letramento, segundo Kato (2000, p. 140), é eleita como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura”. Nesse caso, a ideia de ser letrado que se anunciava fazia referência àquele indivíduo que sabe ler e escrever, desconsiderando o contexto sociocultural dos indivíduos envolvidos em sua escolarização.

O fato em questão remete ao entendimento de que a expressão letramento surge apenas como uma tradução de *literacy*¹⁵, apartando-se das discussões sobre a expressão no viés das práticas sociais. No Brasil, os estudos foram posteriormente abordados por Tfouni, (2006), Kleiman (1995) e Soares (2019). Esses autores, imersos na influência de Street (2014), entendem letramentos como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Contudo, pesquisadores ressaltam o que antecedia essa discussão apresentada no parágrafo anterior:

Muito antes de toda esta discussão, Freire (1967, 2011) já postulava uma nova concepção para o ato de ler e escrever, a qual dizia que o processo de alfabetização é um processo social que deve gerar criticidade, distanciando-se de uma concepção mecânica, apenas voltada para o domínio do código escrito (Hissa; Costa, 2021, p. 436).

Nesse viés, evidencia-se claramente que Freire contribuiu significativamente para o formato que organiza os estudos sobre os Novos Estudos de Letramento (NEL). Além disso, seguindo a compreensão de Hissa e Costa (2021, p. 439), Freire “problematizou toda a influência política e econômica ocidental no processo de escolarização formal brasileiro”.

Diante desses apontamentos, os NEL buscaram apresentar um novo formato para o letramento, não se limitando apenas à aquisição e o domínio do código escrito como uma capacidade individual do indivíduo, mas sim à relação com as práticas sociais geradas por demandas sociais. Além disso, Hissa e Costa (2021) retratam a questão da supremacia da escrita em relação à oralidade e, conseqüentemente, para a dicotomização entre essas duas modalidades da língua. Em decorrência dessa ramificação, ressoaram dois modelos de letramentos: um que remete à perspectiva individual e a outra à social.

¹⁵ [...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (Soares, 2019, p. 17).

Sob essa ideologia dominante, o “letramento autônomo” é regido pela forte representatividade de conhecimentos e habilidades individuais de leitura e escrita, comumente conduzida por um modelo doutrinário escolar. Diante desse fato, os estudantes são intitulados como indivíduos letrados quando seu desempenho quantitativo é destacado, por meio dos exames. Uma crítica apresentada por Hissa e Costa (2021) remete à concepção de que tal ação e resultados alcançados nesse formato intituam esses estudantes como letrados em “detrimento de milhares que ficam do lado de fora dos muros dos progressos escolar e universitário.

Dessa forma, o letramento autônomo anula o social. Por esse viés, a língua é concebida como neutra, induzindo a uma visão de letramento como uma ação única e universal, independente da cultura e baseado em habilidades cognitivas (Street, 2014). Essa visão produzirá exclusivamente subjetividades individuais dentro de uma das principais agências de letramento, “a escola”, culminando na ideia de que o desenvolvimento do indivíduo é adquirido exclusivamente no espaço escolar (Terra, 2013).

Para especificidade dessa discussão, a sociedade precisa compreender e internalizar que não se pode condecorar uma relação de emancipação entre letramentos e a conjuntura social, principalmente no que diz respeito às práticas escolares. À luz de Hissa e Costa (2021, p. 440), “tais práticas são muitas vezes responsáveis por promover uma conduta disciplinar, e não emancipatória, ao categorizar expressões como sujeito letrado vs. Iltrado”. Logo, as autoras reforçam que, ao remeter às necessidades reais dos discentes, o papel da escola “passa a ser deslocado da lógica econômica de mercado, que produz subjetividades individuais e sociais a partir da ideologia do empreendedorismo neoliberal” (Hissa; Costa, 2021, p. 441).

Em síntese, Vergna (2021, p. 3) esclarece que “o modelo de letramento autônomo concebe a escrita como um instrumento ou tecnologia que independe do contexto social no qual a pessoa está inserida, e é associada ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social”. Assim, entende-se que esse modelo configura a escrita como ação individual, apartada de suas circunstâncias sociais, sendo projetada como:

Um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação (Kleiman, 2003, p. 22).

Certamente, nesse modelo, determinam-se os conhecimentos que devem ser repassados, sendo que essa transmissão gera efeitos sobre as capacidades cognitivas. Por seu

intermédio, e de acordo com a forma como a exposição é realizada, obedecendo a um mesmo tipo de letramento convencionado, diferentes grupos expressarão as habilidades cognitivas desejáveis (Vergna, 2020).

Em síntese, à luz desta autora, esse tipo de letramento oportunizará aos indivíduos diferentes acessos, como ao trabalho, à informação e à cidadania, a despeito das reais circunstâncias em que vivem. Neste aspecto, entende-se que o letramento é restrito a uma compilação de capacidades cognitivas, que, por sua vez, podem ser medidas nos indivíduos, o que resulta em expressões que, de certa forma, indicam o nível de letramento da pessoa. Esses termos se expressam como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” (Vergna, 2020).

O letramento autônomo, tão bem exposto por Street (2014), “centra-se na análise das capacidades cognitivas individuais”. Para ele, é evidente que, em geral, o modelo autônomo de letramento vem dominando o currículo e a pedagogia (Street, 2009, p. 150). Assim, os Novos Estudos do Letramento e suas implicações para a Pedagogia apontam a necessidade de um ensino para crianças que não seja pautado exclusivamente em aspectos técnicos das funções da linguagem, mas que seja um processo que auxilie nas percepções das naturezas social e ideológica sobre o uso consciente dessa linguagem (Barros, 2016).

Segundo Lodi (2011), a escola, por sua vez, é um espaço privilegiado para a constituição dos saberes escriturais e das diversas formas sociais que se realizam nos múltiplos campos das práticas sociais. Isso justifica a necessidade de assumir uma posição que vá ao encontro do uso da linguagem em suas práticas sociais.

Dando prosseguimento aos modelos de letramentos, em contraponto ao letramento autônomo, entra em cena o letramento ideológico. Este se insere em uma perspectiva sociocultural de letramento, constituído por um conjunto de práticas sociais suscitadas nos domínios social, cultural e político (Terra, 2013). Nessa mesma perspectiva, Barros (2016) acrescenta que, neste modelo, as experiências de vidas, de leitura e escrita de cada indivíduo são consideradas, uma vez que esses se formam no contexto de acontecimentos históricos e aspectos transculturais.

Nessa direção, os letramentos não são considerados uma habilidade técnica e neutra a ser produzida, mas pautam-se em uma perspectiva vasta sobre as práticas de letramentos que abrangem o indivíduo enquanto ser social (Botelho, 2020). Ainda nessa linha, a autora enfatiza que “é impossível separar práticas de letramentos das estruturas culturais e de poder da sociedade. Nesse sentido, letramento nunca é algo neutro e está repleto de ideologia e política” (Botelho, 2020, p. 7).

Sobre o entendimento de Monterani (2013), à luz de Street, o modelo ideológico de letramento, realça diferentes contextos vividos pelo indivíduo no que diz respeito à escrita. As práticas presentes em sala de aula contemplam diferentes práticas discursivas, que são produzidas em episódios comunicativos efetivos, com a principal finalidade de promoção da composição entre interlocutor e gênero discursivo.

Em uma perspectiva crítica, parte-se do entendimento de que o modelo de ensino apresentado pelas instituições escolares demonstra ineficiência em relação à esfera social. Nesse sentido, a escola parece estar desvinculada dos aspectos sociais, assegurando a este espaço o título de detentora dominante do saber, uma vez que suas leis e normatizações se relacionam com a notoriedade social que o indivíduo demonstra (Monterani, 2013).

Para Monterani (2013), a escola está distante da prática social, apresentando um currículo rígido e segmentado, que costuma ser em uma sequência do mais fácil para o mais difícil. Essa abordagem é contraditória em relação ao desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante, pois desconsidera grande parte dos conhecimentos prévios e culturais que ele possui antes mesmo de acessar a escola. Como explicita Kleiman (2007), o indivíduo nasce participando de atividades corriqueiras em uma sociedade tecnológica e letrada.

Barros (2016, p. 3) explicita que Street defende “um modelo ideológico de letramento em que as práticas letradas são artefatos da cultura, da história e dos discursos e nas relações de poder a ele associadas”. Esse paradigma se contrapõe ao modelo autônomo, que se concentra no indivíduo e nas competências relacionadas ao uso do texto escrito.

É conveniente pontuar que, com o passar dos anos, os estudiosos associados ao NEL se empenharam em suas atividades sobre letramentos interculturais e conteúdos relacionados à escrita no espaço escolar. Isso resultou na publicação, em 1998, de um artigo elaborado por Lea e Street, que debatia as práticas de escrita no ensino superior. Nessa produção, ambos autores investigaram três modelos de escrita que imperavam nessa modalidade superior, identificados por: habilidades de estudos, socialização acadêmica e letramento acadêmico (Botelho, 2020).

O primeiro preconiza que os letramentos constituem um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que exige que o estudante aplique esses conhecimentos ao contexto acadêmico. Nesse caso, Botelho (2020) chama a atenção para a superficialidade textual, ou seja, a visão de texto, aqui, se restringe a aspectos inerentes a questões ortográficas e gramaticais. Quanto ao segundo, o professor deve promover a inserção dos estudantes em uma nova cultura, caracterizada por sua peculiaridade, enquanto instituição acadêmica.

Nesse modelo de socialização acadêmica, Street apresenta ressalvas, mesmo expondo uma flexibilidade diante da primeira, e uma delas faz referência a um modelo cultural

homogêneo, em que as normas e as práticas escolares precisam ser adquiridas, porque, assim sendo, possibilitarão aos estudantes um acesso ao meio acadêmico de forma absoluta (Botelho, 2020). Por último, o “letramento acadêmico”, que, para Street (2010b, p. 545), “têm por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”.

Nesta vertente, ao sair superficialmente do letramento acadêmico, que se concentra no ensino superior, observa-se que essa etapa exige do estudante o emprego do conhecimento linguístico em diferentes níveis de letramento. Tomando como parâmetro a etapa escolar equivalente ao ensino fundamental, fase em que os interlocutores deste estudo exercem a sua prática, denominada de “letramento escolar”. Esse processo, também, deve ser permeado por práticas sociais, as quais exigirão do indivíduo uma adaptação ao meio, que transpõe o campo da obtenção de conhecimento e está estritamente conectado ao sentimento de pertencer.

Nesse processo, como foi bem descrito nesta seção, o letramento parte das competências de leitura e escrita adquiridas durante a alfabetização, as quais são utilizadas pela pessoa letrada para participar da sociedade. Assim, a leitura e a escrita de que se faz uso o tempo todo em atividades diárias devem estar presentes nas salas de aula, ou seja, devem ser práticas valorizadas pela escola. Nesse formato, as práticas sociais estarão aliadas às práticas de letramento escolar, sem desconectá-las.

Rojo (2016) enfatiza que o recorte de letramento que a escola faz vem desconsiderando elementos constitutivos de experiências advindas das práticas cotidianas dos estudantes, valorizando apenas aquelas práticas de letramento nos moldes estabelecidos formalmente pelo espaço escolar.

Sabidamente, quando o mundo não era conectado, no período que antecedeu o advento da tecnologia, a função da escola centrava-se exclusivamente na alfabetização, entendida como o processo de ensino dos códigos “ler” e “escrever”. Essa abordagem, era bastante simples, visto que, naquela época, não se exigia dos indivíduos uma leitura compreensiva, mas sim puramente literal, sem raciocínio sobre o que estavam lendo, consolidando tal prática na vocalização do que estava escrito.

A partir dessas considerações, após esse período, com a globalização e a tecnologia, o acesso a textos que circulam/ram/rão no cotidiano dos brasileiros é vasto. Isso exigirá do leitor a capacidade de identificar se as informações veiculadas são verídicas ou não. Diante dos diferentes gêneros textuais, o indivíduo deve fazer uso de estratégias que lhe permitam compreender o que está lendo, fazer uso deste artefato a seu favor e usufruindo de uma comunicação cotidiana eficiente. Assim, esse indivíduo será considerado uma pessoa letrada.

No caso do letramento escolar, os processos de “alfabetizar” e “letrar” são elementos constitutivos e inerentes à prática de ensino pelos docentes, visando a uma aprendizagem assertiva. Esses processos devem caminhar juntos e sintonizados, pois ambos são elementares para a formação de leitores competentes. A matriz de letramento em leitura, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, traz a seguinte definição, “leitores competentes podem raciocinar além do significado literal ou inferencial do texto, eles podem refletir sobre o conteúdo e a forma do texto e avaliar criticamente a qualidade e a validade das informações” (Pisa, 2018, p. 16).

A última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizada em 2018 e divulgada no ano posterior pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi aplicada em diferentes países com jovens entre 15 e 16 anos. Essa avaliação visou a medir os conhecimentos de letramento em leitura, matemática e ciências. Os estudantes brasileiros, que participaram desta edição, ocuparam posições baixas: de acordo com o INEP, o Brasil ficou em 57º em leitura, 70º em matemática e 65º em ciências (Pisa, 2018; Ocde/Inep, 2019).

Observando o perfil mencionado no parágrafo acima, pode-se relacionar, de maneira tendenciosa, possíveis déficits oriundos dos anos anteriores, desde a alfabetização até as práticas docentes que foram ofertadas, as fragilidades das políticas educacionais e da formação docente, desde sua implementação até a fiscalização e avaliação, entre outros pontos que insistentemente pairam sobre o cenário educacional.

Ao observar diferentes documentos estatísticos, inclusive os citados neste escrito, é comum encontrar nas análises as seguintes menções, se comparado a ano anterior e/ou à edição anterior, houve um ligeiro aumento; teve um crescimento tímido; lentamente avançamos, dentre outras expressões, quando não se evidencia, o contrário. Nessa linha, a sociedade clama por um cenário educacional equilibrado e eficiente, em que os índices de alfabetismo se sobreponham aos do analfabetismo, veiculando dados animadores. Nesse caso, é indicado que o indivíduo e a escola compartilhem práticas e eventos de letramentos condizentes com a realidade que os cerca, onde o uso social da escrita favoreça o indivíduo (Vergna, 2020).

Nessa direção, sobre o letramento, Vergna (2020, p. 5) esclarece que “eventos correspondem à parte visível, e práticas, à parte invisível do letramento”. Terra (2013, p. 53) esclarece que “a constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros escritos”.

Assim, a prática do professor deve ancorar-se em práticas intencionais e situadas, que considerem os gêneros constitutivos da vivência do aluno. No contexto doméstico, por exemplo, o uso de bilhetes, listagem de compras, correspondências, entre outros, gera ações de uso real da linguagem, transpondo o ato de privilegiar, na escola, a adoção de textos dos letramentos preponderantes inferidos pela sociedade (Vergna, 2020).

Insurge nos estudos supracitados a necessidade de reorganização do processo de escolarização do povo Surdo nas escolas brasileiras, principalmente na rede regular. Em resgate ao que foi pontuado, os estudiosos (Quadros, 1997, 2005; Lacerda; Lodi, 2010; Witkoski, 2020) ratificam que a língua de sinais deve ser apresentada como primeira língua e que o acesso a ela deve ser precípuo para a criança surda. Mediante essa competência linguística de caráter visual, é que uma segunda língua pode ser adquirida e ovacionada, caso contrário, o processo não fluirá, e os resultados das pesquisas continuarão a apontar as dificuldades enfrentadas pelo Surdo no aprendizado escrito da língua portuguesa.

Nesse sentido, essa reorganização estrutural (macro) deve partir de práticas didático-pedagógicas eficientes para o aprendizado da escrita da LP, através de práticas que considerem elementos de forma contextualizada e sistematizada. Para isso, legitima-se a reestruturação da ação pedagógica. No processo de letramento de alunos Surdos, a simples abordagem da escrita de um bilhete e de vocábulos isolados deve ser reconfigurada, dando destaque à compreensão do texto em toda a sua amplitude.

Reforçam essa assertiva Karnopp e Pereira (2004, p. 36), ao inferirem que deve ser feito “primeiro o uso da língua em diferentes contextos e só depois procede ao ensino da gramática”. Isso ratifica a ideia de que a escolarização deve iniciar pela língua nativa do aluno, contemplando aspectos socioculturais e partindo, a priori, do seu conhecimento de mundo. Depreende-se que, neste formato, essa língua visual se evidencia e viabiliza ao Surdo a ampliação de seu conhecimento de mundo e, com isso, contextualiza e outorga sentido ao que é escrito (Pereira, 2002).

4.2 Idiossincrasia brasileira: o que dizem os números sobre a alfabetização e letramento

O Letramento é parceiro da alfabetização, o que justifica a sua indissociabilidade

Magda Soares

A educação no Brasil é permeada por constantes mudanças conceituais, de naturezas histórica e política. Nessa conjuntura e ao longo das últimas décadas, a alfabetização dos brasileiros tem sido bastante debatida por pesquisadores (Gontijo, 2014; Smolka, 2012, Garcia,

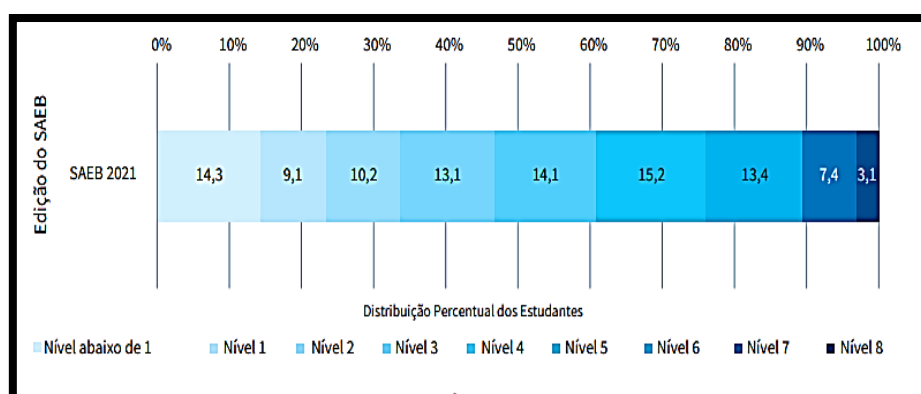
2008), autoridades, legisladores e pela sociedade. A intensidade desses debates parece não cessar, especialmente quando o foco recai sobre o alto índice de analfabetismo, situação que expõe o indivíduo a inúmeras dificuldades e limitações sociais.

Sobre essa temática, os prognósticos de indicadores críticos divulgados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sistema de avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) mostravam dados expressivos sobre o índice crescente de crianças analfabetas no Brasil, uma situação que se intensificou, ainda, mais com a pandemia da Covid-19 (Brasil, 2016).

Assim, novos dados coletados a partir de outubro de 2023, serão conduzidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Segundo o MEC, após importantes atualizações, essa avaliação indicará o percentual de crianças alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais. Articulado com a BNCC, o SAEB, em conjunto com as informações coletadas pelo censo escolar, sistema alimentado pelas escolas, que registra não apenas as taxas de aprovação, mas também as de reprovação e abandono, constitui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Assim, será possível avaliar a qualidade do ensino no país. Nos gráficos a seguir, apresentam-se os dados obtidos na edição de 2021, referentes à competência em língua portuguesa dos participantes envolvidos.

Gráfico 4 - Percentual de Distribuição dos estudantes em proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: DAEB/INEP (2023)

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a consolidação dos dados ocorreu com base nas médias em nível nacional e em diferentes estratos subnacionais para a edição de 2021 (Brasil, 2023). Para a Língua Portuguesa, “observa-se, que os níveis da Escala de Proficiência com maior concentração de estudantes são o nível 5, com 15,2%, e o nível abaixo de 1, com 14,3%, revelando-se uma notável disparidade de aprendizagem entre os estudantes brasileiros” (Brasil, 2023, p. 38).

Considerando que a região Nordeste concentra o maior número de estados (9), no gráfico 5, detalham-se os percentuais correspondentes a cada estado:

Gráfico 5- Percentual por Unidade Federativa ano (2021)

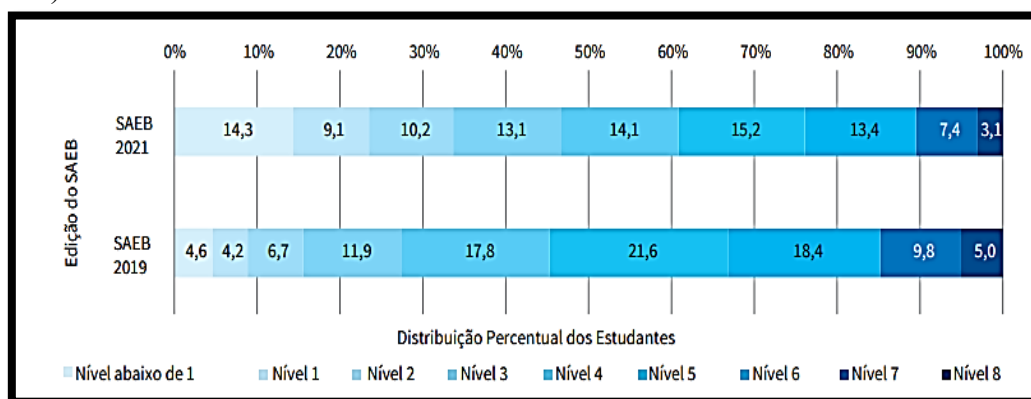
Unidade Federativa		Nível abaixo de 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Nordeste	Maranhão	20,1	16,8	9,3	11,7	13,9	11,8	10,8	3,9	1,8
	Piauí	16,8	8,1	11,2	12,6	11,8	21,5	12,0	4,8	1,4
	Ceará	12,0	8,0	8,5	15,2	14,1	13,6	11,7	12,6	4,4
	Rio Grande do Norte	16,5	13,5	14,5	15,3	12,9	12,0	8,9	2,8	3,6
	Paraíba	18,0	2,4	8,2	11,7	20,5	19,0	12,5	4,1	3,9
	Pernambuco	17,9	9,8	11,1	7,9	13,9	20,4	10,6	7,0	1,5
	Alagoas	19,9	10,9	11,2	10,6	13,7	15,8	12,8	4,7	0,5
	Sergipe	27,8	9,6	9,3	12,4	13,5	13,5	8,7	3,9	1,4
	Bahia	11,7	14,9	11,4	17,9	17,1	14,9	6,7	4,0	1,4

Fonte: Daeb/Inep (2023)

Como visto no gráfico 5, os dados revelam que, nessa região, apenas o Ceará (734 pontos) superou a média nacional. É pertinente pontuar que tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática as maiores médias, segundo o INEP, foram registradas nos estados de Santa Catarina (751,7), Distrito Federal (738,1) e São Paulo (735,7). Esses números corroboram os dados do Instituto, já que essas regiões são economicamente mais desenvolvidas. Além disso, a região Centro-Sul (Santa Catarina e São Paulo) possui um elevado grau de industrialização. A literatura tem suscitado que o fator socioeconômico contribui significativamente para justificar resultados como esses, relacionando esse fator ao desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros (Inep, 2021).

Para complementar, no que diz respeito à questão ‘porcentagem’, o INEP divulga percentuais comparativos do SAEB em suas duas últimas edições - 2019 e 2021, referentes à média em Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental (Saeb/Inep, 2021, 2023), evidenciando o crescimento após uma queda nas médias. Observem-se os dois gráficos a seguir:

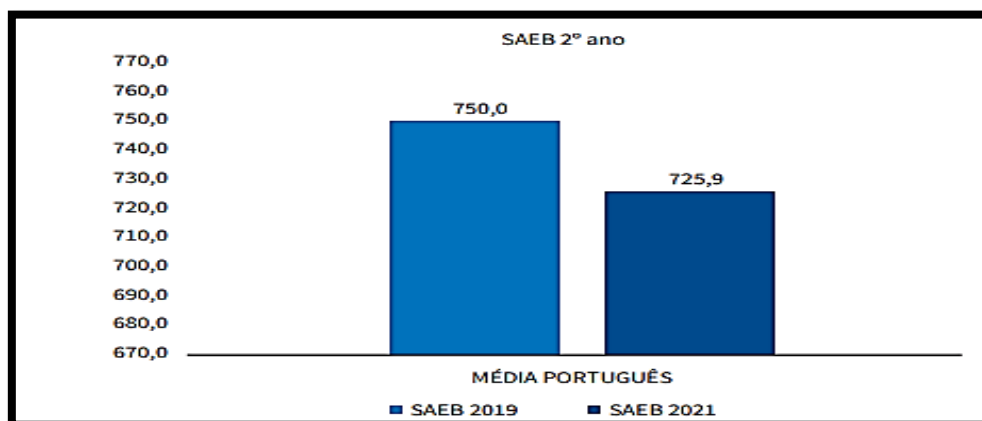
Gráfico 6 - Comparativo por níveis da escala de proficiência em Língua Portuguesa (2019 e 2021)



Fonte: DAEB/INEP (2023)

O gráfico 6 apresenta as médias de proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental no Brasil, nas edições do Saeb de 2019 e 2021. Observa-se que o aumento da proporção de estudantes nos níveis mais baixos da escala de habilidades levou a uma queda na média nacional de proficiência entre esses dois anos. Em 2019, a média nacional era de 750, mas em 2021 essa média caiu para 725,9, demonstrando uma redução de cerca de meio desvio-padrão (Saeb/Inep, 2023).

Gráfico 7 - Evolução das médias em Língua Portuguesa - SAEB - 2º ano do ensino fundamental (2019 e 2021)



Fonte: DAEB/INEP (2023)

O Gráfico 7 exibe o progresso das médias em Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental nas edições de 2019 e 2021 do SAEB. Em 2019, a meta de proficiência era de 750,0, mas em 2021 essa média caiu para 725,9. Isso indica uma queda significativa no desempenho dos estudantes ao longo desses dois períodos, comprovando a necessidade de atenção para melhorar os resultados (Saeb/Inep, 2023).

Quanto às competências em matemática, os índices não foram sistematizados de forma detalhada, como anteriormente. Essa decisão se justifica pela necessidade da pesquisadora de concentrar suas análises nas competências e dados referentes à LP.

Em síntese, este exame objetivou verificar o nível de letramento matemático em relação aos eixos dos conhecimentos previstos, inclusive na BNCC. Quanto aos resultados, a situação é semelhante à de Língua Portuguesa. O INEP apresentou que os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental apresentam porcentagem significativas nos níveis 1, 2 e 3, em 2021, essa porcentagem corresponde a 37,1%, enquanto em 2019 atingiu 30,3%, resultando em uma queda na proficiência. Em relação à região Nordeste, a análise por região geográfica e desagregação por unidade da federação apontou que Sergipe teve a menor média, com 715,8 pontos, seguido pelo Maranhão, com 723,4 pontos (Brasil, 2023).

O documento explicita a porcentagem relacionada às unidades da federação e regiões, o Maranhão obteve 725,7 pontos em 2019, e 723,4 pontos em 2021. Apesar dessas pontuações, houve uma flutuação negativa nas médias em geral, evidenciada em 22 das 27 unidades da federação. Por fim, esclarece-se que, mais uma vez, o estado de Santa Catarina se destaca com médias altas, nos níveis 6, 7 e 8, totalizando 39,7% ((Brasil, 2023).

Nesse contexto, os dados estatísticos evidenciam que a escolarização de crianças até 7 anos precisa de maior atenção, pois alfabetizar crianças com foco nas práticas sociais de leitura e escrita até o 2º ano do Ensino Fundamental constitui um desafio urgente. Ao mesmo tempo, é necessária uma mudança nas concepções de alfabetização, que, por um longo período, se pautou prioritariamente no ato de aprender a codificar e decodificar a língua, desvinculando-se de suas práticas sociais (Gomes, 2019).

Sendo assim, após a visualização do cenário brasileiro nos âmbitos da alfabetização e do letramento, parte-se do pressuposto de que o ato de alfabetizar não é meramente uma técnica, mas sim um processo subjetivo de compreensão, ocasionado pelo envolvimento interacional com o meio social, o que resulta na aquisição do conhecimento. Nessa direção, para que o indivíduo se insira em um mundo letrado, é necessário entender um texto, refletir sobre ele, interpretar uma história e se expressar com clareza. Isso transcende à questão exclusiva de decodificação dos elementos que compõem a escrita.

Nesse aspecto, complementa Gontijo (2005, p. 48), “a alfabetização não deve se restringir apenas à compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa”. Sobre o processo, Gomes expõe que:

A alfabetização não deve se restringir apenas à compreensão, mas deve ser entendida como um processo de produção de sentido, em que a linguagem escrita é encarada

como um meio de interação com o outro, ou seja, a criança precisa entender para quem escreve, o que escreve, por que escreve (Gomes, 2019, p. 33).

Portanto, a alfabetização é um processo de produção de sentido, não apenas de compreensão. Isso justifica a necessidade de reforçar que a linguagem escrita também é um mecanismo de interação social. Assim, é basilar que esse processo envolva práticas que conectem a escrita à vida em sociedade e às experiências adquiridas. Sabidamente, a escola, se constitui como um espaço de construção do conhecimento. Para Silva:

A escola “configura-se como o espaço institucional e se constitui o palco das diversas interações, sobretudo entre os intervenientes, professores e alunos e na relação entre eles, na qual aparecerão a autoridade e o poder, num primeiro momento, representados na figura do professor (Silva, 2012, p. 2).

O modelo de organização da instituição “escola”, em seus processos de mudanças ao longo do tempo, está carregado de aspectos oriundos da época moderna, que visavam à formação de um homem moderno, centrado exclusivamente nos preceitos racionais, permeados por mecanismos de controle e subordinação (Bueno, 2011).

Essa constituição, o ajustamento social, ocasionado pelos preceitos das mudanças estruturais e pela diversidade do público atendido, tem suscitado discussões basilares sobre a necessidade da reorganização das escolas. Isso exige desses espaços e dos atores educacionais novas concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas inovadoras por parte dos professores. Reforça-se que, por muito tempo, a educação brasileira, em seus processos de instrução, pautou-se apenas na codificação e decodificação das letras, ou seja, no processo escrito, sem sopesar as práticas sociais de leitura e escrita dos indivíduos.

No processo de alfabetização, as aprendizagens da leitura e da escrita partem da decodificação dos elementos desse sistema, começando pela memorização do alfabeto, passando pela associação entre letras e pela formação de sílabas. É nesse percurso que o indivíduo passa a conhecer a estrutura linguística da língua e, posteriormente, a interpretar com autonomia e eficiência. Portanto, a alfabetização dá as condições para que o letramento flua, por isso, esses dois processos devem ser iniciados e desenvolvidos simultaneamente.

Em busca de métodos eficientes, a instituição escola vem se remodelando à medida que a sociedade se modifica, exigindo novas condutas para atender a uma população heterogênea, que se modificou ao longo do tempo. Nesse contexto histórico, destaca-se o renomado estudo de Ferreiro e Teberosky (1999), que se baseou na teoria construtivista de Piaget. As autoras buscaram compreender como a criança, na escola, organiza seu pensamento

durante os processos de aprendizagem de leitura e da escrita organiza e, por meio da leitura, busca o significado.

Sabidamente, antes dos estudos de Ferreiro (1996, 1999, 2015, 2017, 2018), o ensino tecnicista imperava no Brasil, uma proposta na época ditada por militares, que focava em métodos e oferecia uma pedagogia puramente tecnicista e sistematizada. Com seus importantes estudos e as contribuições advindas dele, Ferreiro (1999, 1996, 2015, 2017, 2018) pautava-se na concepção de que o foco não deve ser no método, mas na criança que aprende. Ela acreditava que os processos de conhecimento e de alfabetização ocorrem a partir desse público. Assim, o olhar deve estar direcionado para esse indivíduo, que, durante a ação, elabora hipóteses e constrói o conhecimento, através de seus equilíbrios e desequilíbrios em um processo que não apresenta características lineares, induzindo idas e vindas.

Ferreiro (2015) enfatiza que a alfabetização é um processo contínuo, não uma receita de bolo pronta, com data de validade e instruções técnicas. O processo de alfabetização inicia antes mesmo da entrada na escola, sendo entendido como um processo social, em que a bagagem cultural e os conhecimentos adquiridos no seio familiar interferem em sua alfabetização. É elementar destacar que o professor lidará com distintas bagagens, provenientes tanto de camadas populares quanto das camadas abastadas.

Sobre essa diversidade, os discursos sugerem que as classes populares enfrentam maiores dificuldades nesse processo, o que tende a exigir maiores esforços dos profissionais. No entanto, para todas as camadas sociais, a alfabetização não pode ser mecânica, esse processo tem que fazer sentido para o aluno. Vale destacar que a Psicogênese da língua escrita não é método, mas sim uma pesquisa que orienta sobre como olhar para a alfabetização de crianças. Ferreiro (1999) divide a alfabetização brasileira em quatro momentos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Para tanto, diante dessas importantes contribuições, os conceitos de alfabetização foram revolucionados a partir de seus estudos (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Um adendo, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram estima por Chomsky, linguista americano, que, baseado no racionalismo, cria uma teoria que na época foi denominada de Gramática Gerativa, focando seus estudos exclusivamente na sintaxe. Essa abordagem é chamada de método por sentencição (Andrade, P., Andrade, O., Prado, 2017). Para essas autoras, os desenvolvimentos da leitura e da escrita pelas crianças necessita partir da coletividade, pois é por meio dela que a criança constrói seu conhecimento. Assim, a aquisição da língua escrita ocorre à medida que os estágios de desenvolvimento acontecem, fator que sustenta a teoria do construtivismo.

Para as crianças surdas, o processo tende a ser semelhante, desde que o encontro com seus pares seja permitido e estimulado. Como as línguas de sinais são de modalidade visual espacial, o acesso a elas é substancial. Na escolarização desse povo Surdo, o currículo e as propostas metodológicas não devem se restringir ao Método Fônico¹⁶, pois seu uso parece enaltecer o oralismo, ao focar nos sons em busca de uma consciência fonológica, uma condição estabelecida durante o processo de alfabetização (Santana; Carneiro, 2012).

Em uma entrevista concedida por Soares ao Portal de Olhos nos Planos, a pesquisadora ratifica que “o grande erro do chamado método fônico é que ele parte de um princípio linguisticamente equivocado, porque o fonema não se pronuncia, os consonantais, você não pronuncia um t, d, m sem se apoiar numa vogal ou semivogal” (Portal de Olho nos Planos, 2019, p. 5).

Assim, esse método não evidencia a compreensão da criança durante seu processo de alfabetização, pois, nesse período, a criança não apresenta os desenvolvimentos cognitivo e linguístico suficientes para compreender as relações entre fonemas e grafemas, que são unidades mínimas e fundamentais desse sistema de escrita (Soares, 2016).

Assim, esse método não evidencia a compreensão da criança durante seu processo de alfabetização, pois, nesse período, a criança não apresenta os desenvolvimentos cognitivo e linguístico suficiente para compreender as relações entre fonemas e grafemas, que são unidades mínimas e fundamentais desse sistema de escrita (Soares, 2016).

Sobre essa temática, acrescento a tese de Costa e Marcomini (2021, p. 10): “não há um debate amplo favorável ao método fônico, pois ele separa o sujeito do seu contexto de aprendizagem, desconsidera a subjetividade do aluno, eliminando-o do protagonismo no processo de aprender”. Isso justifica que o processo de alfabetização seja distinto do letramento. Ambos necessitam caminhar interligados, pois um produz a aprendizagem das letras, números e símbolos, enquanto o outro foca na função social de leitura e da escrita. Ou seja, esse indivíduo compreenderá e interpretará esse sistema em suas práticas sociais.

Sobre tal método, diferentes pesquisadores (Soares, 2016; Gonçalves, 2019) suscitaram debates sobre a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019), na qual os preceitos desse instrumento legal¹⁷ pareciam caminhar para o Método Fônico como o único para a alfabetização dos brasileiros. Inclusive, pairava em diferentes discursos, tanto oral quanto

¹⁶ Entende-se por Método Fônico, a representação dos sons da fala por meio de símbolos/letras (Costa; Marcomini, 2021).

¹⁷ Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

materializado pela mídia, a ideia de que esse método poderia erradicar o analfabetismo no Brasil. Nesse aspecto, reverbera a seguinte redação dessa política em seu artigo 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019, p. 5).

No meio de tantas críticas à alfabetização das crianças brasileiras, que se pautava exclusivamente no método fônico, os estudiosos promoveram importantes debates e movimentos críticos contra a ideia de que esse fosse o único e exclusivo método. Assim, mesmo com destaques em estudos fora do país, que apresentavam evidências e comprovações científicas sobre a eficiência desse método em comparação com outros, pois ele se destacava mais entre aqueles indivíduos com maiores dificuldades e eram oriundos de classes mais baixas.

Para tanto, grande parte das crianças aprendeu a ler e escrever por meio do método alfabético, também denominado de método sintético, bastante presente na segunda metade do Século XIX. Esse método é baseado na nomeação das letras e combinações silábicas, que posteriormente levam à formação de palavras. A partir dessas ações, a criança inicia o processo de leitura por meio de sentenças menores, até a conclusão de histórias como um todo (Mortatti, 2000, 2004).

A expressão ‘ler silabando’ é frequentemente utilizada durante o processo de soletração silábica para o reconhecimento da palavra. Um exemplo disso é: “d”, “a”, “da”, “m”, “a”, “ma”, que formam a palavra ‘dama’. Esse método é bastante comum na aquisição da leitura e na visualização da escrita, sendo provavelmente utilizado por você leitor (a). Após a consolidação desse processo, a prática da escrita focava intensamente na caligrafia e ortografia, o que envolvia atividades como cópias, ditados, formação de frases e o correto desenho das letras (Mortatti, 2000, 2004). Esse aspecto difere do método analítico, que propõe que o ensino da leitura comece pelo todo, seguido pela análise das ‘partes’ constitutivas (Mortatti, 2004).

Os métodos de alfabetização, dentro da perspectiva histórica no Brasil, baseados em sistematização de métodos tradicionais, construtivistas, sócio-construtivistas, interacionistas, têm constituído uma temática que vem aguçando verdadeiras disputas. Sua hegemonia prevaleceu nos últimos 20 anos. Nesse contexto, a discussão sobre qual é o melhor método estimulou debates entre os professores alfabetizadores, levando à escolha entre os dois modelos (sintético ou analítico) usados no Brasil e no mundo para a alfabetização (Gomes, 2019).

Em uma visão macro brasileira, com foco nos números, recorre-se à décima edição do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), realizada em 2018, onde o levantamento se pautou em brasileiros de 15 a 64 anos. Nesse perfil, apenas “7 entre 10 brasileiros, nessa faixa, podem ser considerados funcionalmente alfabetizados” (Inaf, 2018, p. 9).

A região Sudeste com 43% supera as demais regiões, enquanto a Nordeste alcança 27%. As mulheres representam um percentual maior em relação aos homens, com 52%. Dentre essa amostra, o INAF informou que a maior porcentagem de brasileiros funcionalmente alfabetizados está na faixa etária de 35 a 49 anos. Observando esse panorama, pode-se inferir que essa população possivelmente enfrentou inúmeros obstáculos durante o seu processo de escolarização ou, talvez, nem teve acesso a ela (Inaf, 2018).

Ao voltar nossa atenção para o público da primeira infância e do ensino fundamental, anos iniciais, os dados se tornam ainda mais preocupantes. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2024), e o SAEB (2021:2023), 56,4% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental não aprenderam a ler e escrever. Essa estatística se agravou com o período pandêmico. Em 2019, era alarmante, com 39,7% de crianças não alfabetizadas no 2º ano, esse dado aumenta cerca de 16,7% na rede pública.

Nessa direção, presume-se que, sem os aprendizados da leitura e da escrita, o indivíduo não consegue desenvolver mecanismos de sobrevivência necessários para estar na escola, o que dificulta sua permanência, ocasiona reprovações e, conseqüentemente, evasão ou desistência escolar. Sem as competências de ler e escrever, o aprendizado estará comprometido, inviabilizando o seu percurso educacional. É possível que muitos desses indivíduos, ao se afastarem das escolas, até tentem retornar, mesmo carregado de um déficit significativo de aprendizagem e um histórico recheado de reprovações, o que os leva ao atraso escolar. Para eles, deixar a escola é o caminho mais fácil (Oliveira; Nóbrega, 2021).

Voltando ao público do ensino fundamental, com base em dados do UNICEF e do SAEB, em 2023 foi lançado pelo MEC o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cuja proposta visa ao desafio de alfabetizar 100% das crianças brasileiras ao final de 2º ano do Ensino Fundamental. Esse compromisso também tem como objetivo recompor as aprendizagens com foco na alfabetização das crianças das séries seguintes do Ensino Fundamental (3º ao 5º), considerando os prejuízos oriundos da pandemia. Esse desafio foi abraçado por todos os estados brasileiros, a adesão ao programa até o final de 2023 foi significativa, com 90% de municípios participando (UNICEF, 2023).

Assim, a Política Nacional da Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 11.556/2023, visa a alcançar a alfabetização de crianças até o 2º ano. Em consonância com a “meta 5 do Plano

Nacional de Educação (PNE), estipula que, no máximo até o final do 3º ano, esse processo deve estar plenamente consolidado” (Brasil, 2014, p. 26). Anteriormente, a etapa da alfabetização e letramento abrangia o ciclo do 1º ao 3º ano, durante o qual ocorriam os processos de alfabetização e letramento. Portanto, o desafio para estados e municípios é garantir que esse processo se consolide até o final do 2º ano.

Sobre a meta 5 (PNE 2014-2024), os resultados estatísticos mostraram que havia um número alto de crianças concluindo esse ciclo de três anos sem ter obtido os domínios da leitura, da escrita e das demais competências relacionadas ao período em questão. A respeito desse ciclo, recorre-se ao Parecer nº. 4/2008, em que o MEC utiliza a expressão ‘ciclo da infância’ ou ‘ciclo da alfabetização’, opta-se por usar a última (Brasil, 2014).

Ao adentrar esse processo, que se inicia aos seis anos, a criança dá início a um percurso de estruturação do conhecimento adquirido em seu contexto familiar desde os primeiros meses de vida. Esse percurso é aliado à apropriação do sistema de escrita e às compreensões acerca de sua significância para uso no cotidiano, que é o que se propõe a alfabetização e o letramento.

Observa-se que a BNCC orienta que esse processo de alfabetização deve transcorrer até o 2ª ano do Ensino Fundamental, enquanto a PNE, em sua meta, propõe que essa etapa se estenda até o 3º ano. Estudos (Vieira; Schmidt, 2020; Nogaredo, 2016; Alberton, 2017) revelam que a realidade das escolas públicas brasileiras, tanto antes quanto após a pandemia, apresenta um alto índice de crianças no 3º ano sem as proficiências da leitura e da escrita. Dessa forma, é possível afirmar que a meta em questão se aproxima mais da realidade brasileira.

Partindo de um recorte temporal recente, voltando ao ano de 2003, com o Plano Decenal de Educação no Brasil, que assegura o acesso de todas as crianças às escolas, visando minimizar os altos índices de analfabetismo. A partir desse plano, outros foram se originaram, como a edição atual do PNE. Nessa trajetória, fica evidente que o Brasil ainda tem muito a percorrer em busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas unidades federativas.

Por fim, cabe destacar que, para que esse processo de alfabetização e letramento seja bem-sucedido, é indubitável e basilar que a formação de professores seja revista e reorganizada desde a etapa inicial, complementada por formações continuadas. Isso deve ser aliado a outros fatores, como infraestrutura, material didático, entre outros, para que os educadores possam adquirir competências necessárias para enfrentar os desafios da educação no Brasil.

Os professores responsáveis por esse processo de alfabetização e letramento precisam adquirir conhecimentos diversificados e multifacetados ao longo de sua formação. Para isso, as licenciaturas devem abordar questões inerentes à escolarização, contemplando todas as modalidades de ensino e suas diversidades, especialmente para os docentes que atuam com a

clientela infantil, oferecendo uma alfabetização e letramento assertivos e inclusivos. Dessa forma, para que o processo de alfabetização seja eficiente e eficaz, é necessário que os docentes tenham qualificações aprimoradas para o desenvolvimento dessa prática.

4.3 Letramento de alunos Surdos em espaços bilíngues

Enquanto houver dois Surdos sobre a face da terra e eles se encontrarem haverá o uso de sinais (J. Schuyler Long).

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (Vigotski)

Partindo do pressuposto de que a escolarização de pessoas surdas, no contexto da educação bilíngue, parte, a priori, de sua língua natural, a Libras, que é basilar nesse processo de instrução, pode-se considerar os espaços educacionais como essenciais para a aquisição da língua majoritária brasileira, a Língua Portuguesa (LP). Isso evidencia a importância da educação bilíngue para alunos Surdos no cenário brasileiro.

Inseridos nesse contexto bilíngue, os conteúdos curriculares são apresentados a esses estudantes em sua língua nativa e, em momentos específicos da aula, a LP entra em cena com atividades de leitura e escrita dessa língua (Quadros, 1997). No processo de alfabetização e letramento da criança Surda, a língua escrita precisa ser abordada de maneira que faça sentido a ela. Para tanto, “traduzir diferentes tipos de textos e mensagens escritas na língua de sinais possibilitará a criança a entender a razão do texto escrito: comunicar” (Lodi et al., 2013, p. 50).

Revisitando o início deste estudo, observa-se que tal proposta se distancia completamente do Oralismo, abordagem educacional praticada na escolarização desses indivíduos por longos períodos e em diferentes países. É justo supor, então, que a escolarização dessa comunidade no mundo apresentou importantes fragilidades, com prejuízos irreversíveis. Dessa forma, a interação desses indivíduos parecia comprometida, uma vez que, na época, a língua de sinais não era aceita, e não havia uma linguagem estabelecida para eles, fortalecendo a busca pela normalização e intensificando o foco na aquisição da fala (treinamento vocal).

Em um mundo movido pelo sistema grafocêntrico, em que a escrita ocupa um lugar de excelência, estudos (Lodi *et al.*, 2013; Karnopp, 2013; Pereira, 2023) revelam que a aquisição da L2 (LP) por crianças surdas sinalizantes é mais promissora. A interação desses

alunos com os códigos linguísticos possibilitará condições para seus desenvolvimentos pessoal, cultural, educacional, entre outros.

Nesse sentido, a leitura e a escrita, nesse cenário, possuem um papel central no cotidiano da população. Portanto, a aquisição desse sistema linguístico deve ocorrer para pessoas surdas respeitando as singularidades de sua língua nativa, com evidência em sua primeira língua e com práticas metodológicas equitativas. Se assim for, haverá indivíduos alfabetizados, letrados, autônomos, críticos interagindo socialmente.

Como visto até aqui, o sucesso na aquisição da Língua Portuguesa pelo indivíduo Surdo parte da consolidação da língua de sinais e de todo o contexto da cultura surda que a envolve. Com esse processo consolidado, a pessoa terá maiores possibilidades para o desenvolvimento da linguagem, da cognição e da interação social. A língua de sinais, como bem lembram Dizeu e Caporali (2005), é apreendida pelo Surdo de forma espontânea e com uma celeridade indubitável, e, quando adquirida, oportuniza a esse indivíduo a comunicação, a expressão e a reflexão sobre seus pensamentos.

Portanto, o bilinguismo citado neste estudo pode viabilizar ao Surdo o acesso em relação à sua língua natural, e o encontro Surdo-Surdo fortalece esse processo, por isso, a importância do envolvimento com a comunidade surda para alcançar elementos culturais e linguísticos. Em síntese, essa filosofia propõe o acesso à língua de sinais o mais cedo possível, com vistas ao desenvolvimento integral da pessoa com surdez. Caso contrário, se esse convívio não for permitido, a surdez acaba sendo negligenciada e escusa.

A proposta bilíngue para Surdos, com base nas prerrogativas do Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a língua de sinais como primeira língua, aponta importantes benefícios. Ao lidar com duas línguas de forma concomitante e/ou simultânea, esse grupo poderá identificar aspectos culturais das línguas envolvidas, costumes, percepções de si próprio e a constituição de sua identidade surda, sem a pressão de anular a sua L2 em decorrência à injunção preponderante enraizada na sociedade ouvinte majoritária.

Com base nesses fatos, o que atrai a pessoa Surda a se envolver em uma comunidade surda (sinalizante) são as oportunidades comunicativas viabilizadas e o reconhecimento de sua identidade como pessoa Surda, o que possibilita uma participação agradável nas interações (Dizeu; Caporali, 2005; Witkoski, 2020).

Sabidamente, no letramento de estudantes Surdos, esse processo decorre de elementos visuais, por meio da assimilação de sua representação gráfica e através de processos de percepção e memória. Esses estudantes podem estar presentes em escolas bilíngues ou regulares. No caso das escolas regulares, uma reestruturação é indicada, visando ao

reconhecimento de suas singularidades linguísticas e culturais, além da necessidade de profissionais de tradução e interpretação (Witkoski, 2020).

No primeiro espaço citado, o currículo precisa estar conectado a essas singularidades, e os atores de ensino devem ser constituídos por competências linguísticas nas duas línguas envolvidas na escolarização dessa população, para que, assim, seja apresentado a eles um ambiente linguístico propício ao seu desenvolvimento.

Muitos desses aspectos singulares para uma inclusão favorável de estudantes Surdos sinalizantes não são evidenciados na maioria das salas de aula regulares brasileiras. Essa afirmação é sustentada por diferentes notícias midiáticas a respeito da violação de direitos básicos e da falta do TILS/LP (Witkoski, 2020). Nesse contexto, a ausência desses profissionais nas salas de aula é frequentemente destacada. Essa ausência de profissionais nas escolas gera notícias que circulam com celeridade; por exemplo, em Votuporanga, na região sul de São Paulo, três mães denunciaram a falta desses profissionais nas salas de seus filhos (Honório, 2022).

Na última década, parece que essas violações se intensificaram, entre elas: segurança, integridade, liberdade das vítimas, acessibilidade, entre outras. Visando minimizar e tornar públicas essas violações, o governo brasileiro disponibilizou canais para recebimento dessas denúncias, através da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (Disque 100 e 180). Até agosto de 2021, somam mais de 27,7 mil casos de violação dos direitos de diferentes naturezas (GOV.BR, 2021).

Tomando como base o Nordeste, em Salvador - BA, “134 alunos com deficiência auditiva matriculados nos ensinos infantil e fundamental estão sem tradutores” (Estado de Minas, 2023). No Piauí, a matéria veiculada aos piauienses em 2019 abordou a “falta de intérpretes em sala, prejudica alunos surdos” (TV Cidade Verde, 2019), o que reforça essa lacuna. Esse entrave persiste nesse estado, e os discursos que circulam indicam que essa situação poderia ser amenizada com a realização de concursos públicos, e não exclusivamente com a contratação por meio da terceirização.

No Maranhão, em 2021, de acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-MA), a capital desse estado apresentava vinte e sete profissionais - TILS/LP (SEMED - São Luís, 2021). Essa lacuna estende-se também às escolas privadas. Por exemplo, uma ação civil foi impetrada para que esse profissional fosse contratado, pois “apenas um intérprete da Língua Brasileira de Sinais atuava na escola, atendendo a treze salas de aula, de séries diferentes, em um mesmo turno” (SEMED/São Luís, 2021, p. 2). Assim, a situação desses

alunos nas escolas regulares parece induzi-los a um possível fracasso escolar, o que pode gerar a evasão.

Além disso, mesmo quando há o reconhecimento da importância do profissional TILSP, sua valorização efetiva parece não ser uma prioridade. Sobre esse aspecto, vejamos a matéria veiculada em Sergipe, em março de 2023: “intérpretes de Libras contratados pelo Governo do Estado estão sem receber seus salários há pelo menos três meses” (Portal de notícias da Assembleia Legislativa, 2023, p. 1). Esse elenco de notícias poderia se estender longamente, pois elas são muitas, mas, com o que foi mencionado anteriormente, evidenciamos essa grande lacuna no processo de inclusão nas escolas regulares.

Nesse contexto bastante heterogêneo, “ainda não alcançamos a desejada inclusão, já que ainda, nas escolas regulares, os professores, em sua maioria, não sabem Libras” (Costa; Irineu, 2017, p. 5). Além disso, o despreparo dos docentes e a ausência de estratégias assertivas vêm dificultando o acesso ao conhecimento e à busca da autonomia e criticidade por parte dos Surdos.

Cabe pontuar, que não se estar afirmando que não existam dificuldades nas escolas bilíngues para a escolarização desses alunos, mas que, nesses espaços, o ensino é/deve ser conduzido por professores bilíngues, com um currículo bilíngue e metodologias bilíngues, além da presença de intérpretes de Libras em atividades pontuais, o que transcende à incumbência de ensinar. Sobre essa afirmativa, busca-se sustentação em Witkoski, (2020, p. 6), para quem “as aulas em escolas regulares são ministradas por meio da língua oral e o ensino da LP segue a lógica fonocêntrica”.

Com foco nesse espaço, “considerar que o aluno Surdo possa ser integrado/ incluído na escola regular a partir da possibilidade de ele realizar leitura orofacial, sem acesso pelo menos a um intérprete em língua de sinais, é no mínimo uma cômoda justificativa ingênua de estar incluindo-o para excluir” (Witkoski, 2020, p. 12).

Ao que tudo indica, partindo-se desse pensamento, todos os Surdos são oralizados, sendo assim, conseguem entender e serão compreendidos através da leitura labial. O que os estudos (Lacerda; Lodi, 2010; Witkoski, 2012, 2020) mostram é que a maioria dos Surdos não dispõe dessa habilidade por diversos e diferentes motivos. O maior deles é a identificação do “ser Surdo”, e a identidade surda constituída e consolidada enquanto indivíduo Surdo.

Como visto, a proposta curricular desses espaços regulares tende a atender majoritariamente aos critérios da Língua Portuguesa. Esses indivíduos, ao possuírem a surdez, não têm um acesso natural, pois seu canal de comunicação é diferente do oral-auditivo. A visualidade faz parte do processo de alfabetização e letramento desse público, uma vez que seu

canal de comunicação é visual-espacial. Assim, a percepção e a memória visual são constituintes desse processo.

Nesse contexto, ao analisar os grupos com surdez pré-linguística, é necessário desenvolver estratégias que aprimorem a linguagem interna dessas pessoas, correlacionando-a às suas experiências visuais. Essa aquisição ocorre por meio da interação com familiares ou educadores, o que justifica a participação ativa do Surdo nas situações que o cercam.

Entende-se, contudo, que o docente, durante a sua prática, deve propor vivências com pessoas e em espaços distintos, favorecendo à assimilação e o uso consciente do ambiente e dos objetos. Em outras palavras, é recomendável que esse público vivencie situações variadas. Quanto maior for o estímulo propiciado à criança, por meio de sinalizações de outros, maiores serão as possibilidades de decodificação da mensagem.

Entre as estratégias eficazes, destacam-se a contação de histórias e dramatizações. Para que tenham sucesso, é essencial a participação da família, potencializando o desenvolvimento interno e receptivo. Afinal, contar história “é um hábito antigo quanto a civilização, contar histórias é um ato que pertence a todas as comunidades” (Alves; Karnopp, 2013, p. 71).

Nessa direção, o povo Surdo também pode se beneficiar dessa ação. Durante a exposição de uma história, *a priori*, carregada de aspectos da LP, eles tendem a recriá-la com adaptações para o seu contexto cultural. Isso justifica a necessidade de um olhar para esse processo e de adaptações singulares, visando à sua compreensão.

Quando adaptados e compreendidos, o sentido do texto permite que esse povo, ao proferi-lo, traga uma mensagem carregada de sentidos e significados. Isso é especialmente verdadeiro quando eles assumem o papel de enunciadoreis da contação. Quando essa possibilidade é proposta ao Surdo(a), aciona o receptor de memória, o que lhe permite ir além da apropriação do texto trabalhado. Neste ponto, após dominar esse conteúdo, outros elementos são condicionados, permitindo a reformulação em caracteres linguístico, cultural, social, entre outros aspectos (Alves; Karnopp, 2013).

Por esse motivo, a contação de histórias transcende a função exclusiva de satisfazer os preceitos da fantasia e interpela os princípios das formações social e humanizadora, viabilizando, no indivíduo, maior compreensão do real e reflexões sobre a distinção entre os elementos inerentes à ficção e à realidade (Mertzani; Monte; Fernandes, 2023).

Em tese, o ambiente linguístico constituído para a escolarização da pessoa com surdez deve partir de uma proposta curricular inerente às suas especificidades culturais e linguísticas, com a adoção e oferta de práticas educacionais baseadas em sua língua natural. Para início de tudo, a Libras precisa ser valorizada, incessantemente disseminada e utilizada nos espaços

educacionais. No contexto bilíngue, deve circular livremente, desde a entrada até a sua estadia no espaço, por todos os membros.

Cumprir mencionar que, para que isso ocorra, o currículo é mais uma vez evidenciado. Para Almeida (2013, p. 35), “o currículo é a organização de um ambiente para pessoas e fatos da cultura e objetos da natureza que tenham espaços para esse conhecimento, para esses atos extremamente humanos gerarem vidas”. Nesse sentido, o currículo escolar na escola bilíngue de Surdos traz como pedra angular a Libras no compartilhamento de todas as informações e conteúdos escolares, visando à adoção de práticas de letramento, ressaltando o contexto cultural em que esses alunos estão inseridos e disponibilizando estratégias metodológicas visuais. Mediante a esses preceitos, a sua segunda língua entra em cena em sua modalidade escrita. Nessa aquisição, a leitura e a escrita são intermediadas pela sua língua nativa.

A princípio, esse currículo deve estar organizado de forma que as necessidades linguísticas estejam bem alinhadas, sistematizadas e condizentes com as singularidades desses Surdos (as). Isso deve ocorrer com a adoção de políticas contextualizadas e de ações educativas configuradas para garantir o direito à condição bilíngue desses estudantes Surdos, favorecendo as suas demandas e de suas famílias. Vale notar que o currículo a ser desenvolvido no contexto regular deve partir de adaptações linguísticas, buscando a eficiência na escolarização desse povo. Essa proposta curricular deve ser única, porém com as adaptações necessárias, inerentes a essa população.

Voltando ao contexto bilíngue, ou melhor, às escolas bilíngues, a presença de instrutores e professores Surdos é comumente evidenciada, em comparação com professores não Surdos. Contudo, hodiernamente, percebe-se a chegada desses profissionais Surdos no ensino. Neste, e nos próximos parágrafos desta seção, concordando com Fernandes (2006), utiliza-se a expressão “não Surdos” ao invés de “ouvintes”, para não permear efeitos de sentido entre esses atores, caracterizando uma espécie de disputa que parte da simples diferença entre ouvir ou não (Fernandes, 2006).

A presença desses profissionais Surdos remete a parâmetros, em sua essencialidade, subjetivos e identitários, além da imersão na cultura surda, aspectos elementares para a formação de crianças surdas, principalmente daquelas que têm como base familiar, o ouvintismo¹⁸, onde pairam fortemente os preceitos da “normalização” no viés clínico-

¹⁸ Ouvintismo, é entendido como uma “forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc. em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores (Skliar, 1998, p. 7).

terapêutico. Até a desconstrução dessas práticas ouvintistas, o Surdo vive sob uma verdadeira égide ouvinte (Fernandes, 2006; Lacerda; Santos; Martins, 2021).

Nesse trabalho colaborativo de professores bilíngues, Surdos e não Surdos, em espaços bilíngues, a seguridade do acesso ao direito linguístico de estudantes Surdos será melhor evidenciada. Eles farão uso consciente da língua de sinais e de seus artefatos culturais, favorecendo esse processo de ensino e aquisição de conhecimentos. Para que esse trabalho tenha resultados positivos, o “caminhar” educacional precisa ser feito em parceria, com todos os envolvidos permanentemente conectados, direcionados e com a intencionalidade que atenda às singularidades inerentes a essa população. Diante essa realidade, aliados com as mudanças estruturais necessárias no sistema de ensino, a língua de sinais deve perpassar todas as modalidades de ensino (Witkoski, 2020; Lacerda; Santos; Martins, 2021).

No cenário brasileiro, a educação de pessoas Surdas vem se constituindo por meio de suas singulares trajetórias históricas e socioculturais. Os direitos civis desses indivíduos têm sido enfatizados nos movimentos sociais mobilizados pelas comunidades surdas, principalmente quando não são plenamente garantidos, ou seja, quando lhes são negados em parte sua disponibilização apresenta fragilidades (Perlin; Stumpf, 2012; Perlin; Strobel, 2014).

A implantação da educação bilíngue para Surdos no Brasil aparenta uma dimensão de funcionalidade ainda muito distante das proposições explícitas na “letra da lei”. Os desafios parecem ser maiores em determinadas regiões deste país, em outras, onde se tomam iniciativas para implantação, as lacunas e os entraves parecem se fortalecer diariamente pela falta de apoio na oferta que garanta a intencionalidade de um ensino singular e eficiente. Um dos pontos peculiares desses entraves é o desconhecimento da eficiência da língua de sinais e sua representatividade dentro da comunidade surda, o que, consequentemente, dificulta o apoio por parte das esferas políticas sem relação com essa língua e com a formação de profissionais para uma atuação responsável e significativa (Mertzani; Monte; Fernandes, 2023).

Para esses autores, assegura-se que o desenvolvimento da proposta bilíngue mantenedora parte, a princípio, da preservação do idioma nativo/natural desses estudantes Surdos, idealizando-o como a base para o aprendizado do idioma majoritário em que a pessoa surda está envolvida. A escola, idealizada pela literatura como espaço formativo, deve oportunizar um ambiente seguro, acolhedor, cuidadoso e produtivo a todos os estudantes, suas condições linguísticas, culturais e sociais devem ser amplamente consideradas e compreendidas, visando aos seus desenvolvimentos educacional e evitando evidenciar constantemente as privações linguísticas desse público.

Com base nessa prerrogativa, o currículo delineado deve estabelecer o lugar e o papel da língua de sinais na instrução de pessoas surdas, associando-se elementos prioritários para os desenvolvimentos linguístico, social, crítico e humano dessa população, evitando a privação linguística e, conseqüentemente, propiciando seu crescimento acadêmico. Nesse aspecto, a Libras deve ter destaque nesses espaços, precisando estar presente em todos os ambientes, obtendo um espaço representativo de fala, posição e disseminação (Lacerda; Santos; Martins, 2021).

Para tal, o projeto educacional para Surdos, em um espaço de institucionalização dos saberes, deve transcender à superficialidade da almejada normalização instalada durante décadas na escolarização desses indivíduos, e aceitar a Língua de Sinais por meio da consolidação de práticas de ensino condizentes com uma língua visual e, *a posteriori*, à aprendizagem da língua escrita como L2 desses indivíduos (Silva, 2022).

Giodani (2011) é pontual ao instigar que o ensino da leitura e da escrita para o estudante Surdo não deve transparecer como um ato punitivo, de avaliação e controle, que sobrepõe a supremacia do não surdo que a domina sobre o Surdo. Portanto, ao estar envolvido na comunidade surda, o professor, seja ele Surdo, ou não, deve estar imerso e compreender a gramática, partindo, *a priori*, de suas bases culturais, para então compreender o entorno linguístico presente nas línguas de sinais.

As pesquisas insistem em enaltecer a Libras como instrumento basilar para a aquisição e o acesso à língua escrita, apontando resultados animadores quando adquirida desde a infância (Lodi et al., 2011, 2013; Ribeiro; Silva, 2015; Lacerda; Santos; Martins, 2021; Silva, 2022). Isso reverencia a importância do contato com seus pares, pois o uso dessa língua “oferece aos surdos um símbolo de inserção a unidade interpessoal com um lugar social próprio” (Giordani, 2012, p. 78). Acrescenta-se ainda, que, “para que o surdo possa falar de si e do mundo, e se constituir como sujeito histórico-cultural, necessita interagir com seus pares” (Giordani, 2012, p. 84).

Por trás dessa imersão, o símbolo mencionado carrega um conjugado de ações e percepções, desde as crenças, sentimentos e traços culturais, que privilegiam uma identidade completamente visuoespacial, internalizando-a como força legitimadora de comunicação. Destaca-se que uma língua é um sistema social e não meramente individual, sua construção parte da coletividade e não da individualidade, ou seja, acontece culturalmente no coletivo, nas interações e percepções de mundo (Ribeiro; Silva, 2015; Silva, 2022).

O processo de alfabetização e o entendimento sobre ele não devem pautar-se desvinculados do contexto social. Quando vinculados, o letramento entra em cena,

constituindo-se como um processo social, pois considera a aquisição de competências e habilidades coletivas, e não apenas a individualização desse processo.

Os pressupostos linguísticos da educação bilíngue trazem como princípio elementar que a língua de sinais deve ser a base para a aprendizagem da língua escrita para estudantes Surdos. Torna-se importante acrescentar que “a escrita é algo que exige esforços tanto de Surdos quanto de ouvintes. Porém, o fator de o surdo encontrar maior dificuldade reside no fato de a escrita ter uma relação diretamente ligada à realidade fônica” (Costa; Irineu, 2017, p. 6).

Reforçam esses autores, cabe a esse público o acesso a uma estrutura didática, curricular e cultural condizentes com a sua visualidade linguística. O papel da L1 em seu processo de instrução educacional abrirá caminhos para novos e importantes aprendizados em leitura e escrita. Nesse sentido, a língua de sinais posiciona-se em lugar de destaque em relação às línguas orais, em virtude de seu caráter de língua natural pertencente ao indivíduo Surdo. Assim, posteriormente, entra em cena o ensino do português escrito, na condição de língua nacional (Costa; Irineu, 2017).

Torna-se interessante notar que as práticas de letramento são perceptíveis nas crianças logo ao chegarem à escola, pois elas são adquiridas antes da aquisição dos conhecimentos formal e estruturado. A remodelação e o acesso a novos eventos de letramento ocorrem à medida que a interação com o mundo visual é estimulada e observada através da leitura e escrita. Os gêneros discursivos escritos na aquisição da L2 pelos Surdos são amplamente explorados no processo de letramento desse público, o que justifica seu papel de destaque e a ampliação dos estudos linguísticos a respeito.

4.4 Projeto político pedagógico (PPP): organização e funcionamento do currículo

A boa educação da juventude é a prenda mais segura da felicidade de um Estado.

Axel Oxenstiern

Moreira e Tadeu (2013) asseguram que, desde o século XIX até o início deste século, nos Estados Unidos, os educadores, foram instigados a tratar desse novo campo de forma sistemática, e buscaram compreender como se estrutura o processo educativo, sistematizando os problemas e as questões curriculares oriundos desse novo campo. É notável que, devido à forte influência dessa nova perspectiva, a organização do processo educativo imbricado ao currículo tem sido amplamente discutida no Brasil.

Conforme Wiggers e Pedralli (2016, p. 11), “o currículo é definido por um conjunto de conhecimentos considerados válidos, verdadeiros e legítimos, referindo-se, assim, aos processos que abarcam todas as atividades desenvolvidas sob a responsabilidade da escola”. Assim, o currículo, centrado em um conjunto de ações didático-pedagógicas, é responsável por viabilizar a qualidade educacional propiciada pelo espaço escolar, em parceria com professores e demais membros. Por isso, um sistema guiado por um bom currículo, poderá viabilizar um ensino de qualidade, igualitário e com equidade. Para Lopes (2018, p. 22), “a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social”.

Dessa forma, o currículo é guiado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo responsável por contemplar os elementos essenciais para a oferta de uma educação de qualidade, abrangendo diferentes conjunturas sociais, políticas e econômicas. Cabe destacar que não é nosso propósito adentrar detalhadamente as questões sócio-históricas do surgimento do currículo enquanto campo, mas situá-lo em relação às suas teorias, com base nos aspectos tradicionais, críticos e pós-críticos que permeiam esse campo, pautado em questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Em 1633, registrou-se a primeira menção ao termo ‘currículo’, em documentos da Universidade de Glasgow. Na época, era entendido como um conjunto de disciplinas cursadas pelos alunos (Lopes *et al.*, 2018). Nessa mesma direção, Bioto-Cavalcanti e Cavalcanti (2020, p. 2) asseguram que “no vocabulário educacional, David Hamilton (1992) dá notícia que o termo surgiu entre fins do XVI e início do XVII em documentos da Universidade de Leiden e Glasgow e no Oxford English Dictionary”. Para Lopes *et al.* (2018) era notável a consorciação do currículo com os princípios da globalidade estrutural e de uma estruturação da experiência propiciada pela escola, por meio do agrupamento de indivíduos.

Isto posto, pauta-se na organização das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, situação que ocorre a partir da relação dos indivíduos com esse meio educacional. Nessa linha, Moreira e Candau (2007, p. 18) pontuam que o currículo abrange “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Assim, o currículo está também ligado aos conteúdos, planos pedagógicos, objetivos de ensino e mecanismos de avaliação (Bioto Cavalcanti; Cavalcanti, 2020).

Diante dos passeios históricos, característicos do início da industrialização e do movimento da Escola Nova no Brasil, o currículo começa a centrar-se na ideia de que deveria ensinar e aprender, o que justificou o surgimento de pesquisas que discutiam a necessidade de uma estrutura curricular de ensino (Wiggers; Pedralli, 2016).

Assim, ao longo do tempo, o conceito de currículo vem se delineando a partir de transformações de diferentes correntes pedagógicas, permeado de aspectos históricos e culturais. Na era da Revolução Industrial, passou-se a exigir mão de obra qualificada, na qual o indivíduo precisava ter conhecimento de leitura. Além de operar máquinas, era necessário que tivesse competência para ler os manuais dos equipamentos (Lopes *et al.*, 2018).

Em 1918, Franklin Bobbit publicou o primeiro trabalho sobre teorias curriculares em seu livro intitulado ‘Currículo’. Em 1949, Ralph Tyler, teórico norte-americano, dedicou-se ao estudo do currículo e da avaliação da aprendizagem. Para ele, a proposta pautava-se na avaliação por objetivos. Embora tenha recebido inúmeras críticas relativas ao processo avaliativo que defendia, suas bases conceituais sobre avaliação são amplamente referenciadas no âmbito educacional (Moreira; Tadeu, 2013).

Vale notar que, até a década de 1980, o currículo no Brasil era permeado pela concepção tyleriana, que se centrava em um modelo sob a ótica dos parâmetros da sociedade industrial, juntamente com o behaviorismo. Tyler e Franklin Bobbit, o primeiro, articulou enfoques técnicos pautados no pensamento progressista, assim, as ideias de ambos originaram o modelo tecnocrático de currículo (Moreira; Tadeu, 2013).

Nesse entremeio, dois fortes movimentos circundavam a concepção de constituição do currículo: o taylorismo e o comportamentalismo (behaviorismo), popularmente descritos como modelo de administração científica, permeando o eficientismo e fordismo. O primeiro tem um caráter de controle social, ou seja, visa moldar o indivíduo, concentrando o ensino na transmissão do conhecimento.

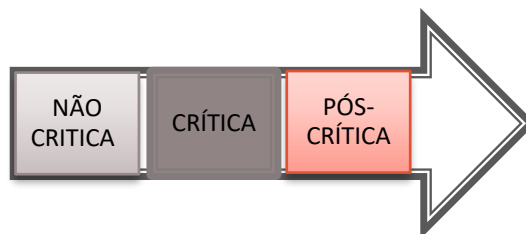
No eficientismo, o currículo tem duplo caráter: o científico e o técnico, pautados na eficácia, eficiência e economia, desconsiderando o diálogo com os alunos e novas descobertas. Aqui, reina plenamente o preceito de que o aluno deve aprender para produzir em seu posto de trabalho. O fordismo, por sua vez, foi um influenciador significativo do tecnicismo no currículo, pois fomenta a linha de produção em massa, onde a ação é plenamente mecânica (Applle, 2013; Lopes *et al.*, 2018).

Nesse segundo modelo, o foco centra-se no comportamento observável dos indivíduos, realçando a mensuração e a avaliação das respostas a estímulos específicos, propiciando uma abordagem mais sistemática e científica na educação. Dessa forma, a escola é moldada para “formar” cidadãos que atendam às exigências da sociedade amplamente industrial (Applle, 2013; Lopes *et al.*, 2018, 2013).

Na figura 23 evidencia-se a classificação dessas teorias, consideradas importantes ferramentas epistemológicas que pairam sobre o currículo, e como as teorias têm se manifestado

nos sistemas educacionais no cenário educacional. Sobre as teorias do currículo, apresenta-se a sua classificação:

Figura 23 - Teorias Curriculares



Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2024)

A primeira classificação, conhecida como a teoria tradicional, segue um modelo de ensino convencional e centralizador. Nessa abordagem, a classe dominante interpela a educação para que se cumpram os preceitos indubitáveis do processo de industrialização e modernização da sociedade, sem demonstrar preocupação em preparar indivíduos transformadores. Nessa teoria, não cabe à escola esse papel (Moreira; Tadeu, 2013).

Assim, a organização de vida do indivíduo em sociedade deveria atender à injunção da classe burguesa. Partia-se, então, da concepção de que a escola estava intimamente ligada à indústria, com base regida pelo Taylorismo, que buscava o aumento da produtividade com redução de tempo, sendo regida por um sistema de gestão do trabalho (Moreira; Tadeu, 2013).

O currículo, nessa concepção teórica, era puramente técnico, fechado e descontextualizado, visando “adestrar” o indivíduo com um currículo que atendesse à estruturação da sociedade dominante. Embora as mudanças propostas por ela busquem o aprimoramento da educação, estão encadeadas em prol dos objetivos empreitados pelo processo de industrialização e modernização mencionados no início deste parágrafo. Conclui-se, nessa teoria, que o currículo tradicional não está intimamente ligado à resolução de problemas e/ou questões sociais, tampouco visa promover mudanças sociais. Destaca-se que o papel da escola é propiciar o conhecimento e desenvolver o estudante, com foco no planejamento, ensino, conteúdo, etc., apartando-o de questões e problemas sociais.

As teorias críticas vêm se opor às teorias curriculares tradicionais, que se concentram no eficientismo, regido pelo progressivismo. Essas teorias propugnam que a aprendizagem é um processo contínuo centrado no aluno. O eficientismo versa sobre a ideia de preparação do indivíduo para a vida adulta (Giroux; Simon, 2013).

Falar do progressivismo efervesce de imediato a mente de John Dewey, filósofo e pedagogo americano, considerado o maior influente da Escola Nova, nos Estados Unidos.

Nessa vertente, o currículo escolar é centrado no aluno, e tem por objetivo a formação de inteligência social, além da capacidade de resolução dos problemas sociais, coletividade e cooperação. Cabe à escola testar em seus discentes a capacidade de resolução de problemas sociais (Branco, 2014; Dewey, 2002).

Portanto, esse movimento progressivista, tão célebre nos Estados Unidos, foi abarcado pelo Brasil por personalidades brasileiras como Anísio Teixeira. Reputado educador baiano, defensor da escola pública desde os anos 1920, foi articulador da Escola Nova no Brasil, e seus preceitos se fundamentavam em um regime político que defendia o acesso de todos à educação como um ato democrático (Souza, 2018). Vera Silva (1998) ressalta que esse educador, até os anos 1960, esteve presente em diferentes movimentos significativos do ensino brasileiro.

Para essas autoras, esse educador fazia a seguinte injunção: “só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar aqui a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Vera Silva, 1998, p. 1). Ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira trouxe consigo os princípios e ideias de John Dewey, incluindo-os na educação brasileira a partir de 1930. Nesse processo, a aprendizagem estava associada a um processo ativo (Vera Silva, 1998).

Dois pontos principais de suas ideias fazem referência à defesa da escola pública e à inserção de experiências práticas nesses espaços. Com base neste último, surge a necessidade de se olhar para o professor. Anísio Teixeira defendia a formação universitária como ponto estratégico e de partida para a execução de um ensino de qualidade, reforçando a necessidade da educação superior para esses indivíduos (Vera Silva, 1998).

Sob a ótica da criticidade, essa teoria centra-se no indivíduo reflexivo e crítico, uma ação que transcende à questão situada unicamente no conhecimento de disciplinas curriculares. Para além dessas, esse indivíduo deve se posicionar em relação a assuntos mais aprimorados, ou seja, às questões políticas e culturais que permeiam essas disciplinas. Assim, uma educação prepara o indivíduo para o desenvolvimento autônomo e, conseqüentemente, para a sua emancipação.

Sinteticamente, tratando de um nível de criticidade mais afluído em relação ao progressivismo, entram em cena as teorias marxistas de Karl Marx. Popularmente conhecido como o pai do comunismo, entendia que o currículo tem relação direta com o poder, sendo considerado um instrumento de dominação da classe dominante sobre a classe dos dominados. Fato esse que ele reprovava em qualquer modelo que distinguisse a divisão entre pessoas (Souza, 2018)

Nessa ótica, o currículo é um aparato político que se interliga com a ideologia, arcabouços social e cultural, conhecimento e o poder de uma sociedade, mas também apresenta grandes contenções ao capitalismo. Como se vê, Moreira e Tadeu afirmam que “o currículo está implicado em relações de poder, ele transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Obviamente, a ideologia é entendida como imposição, com aspectos totalmente manipuladores impetrados pelas classes dominantes (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14).

A teoria crítica do currículo, dentre suas várias características, propugna que o currículo se preocupa com as pessoas, ou seja, com a forma como esse documento contribui para a formação humana. Para essa teoria, a escola não é um ambiente totalmente determinado, e os indivíduos não são espelhos passivos da economia, mas sujeitos ativos no artifício de produzir conhecimento e cultura. Moreira e Tadeu (2013, p. 33) citam que o currículo não é um “elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Esta, compreende que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, já que carrega implícitas as relações de poder”.

Ratifica-se que as teorias curriculares pós-críticas ganharam destaque a partir dos anos 2000, estabelecendo uma forte relação com o multiculturalismo, que se baseia em contemplar as diferenças e trazer para o debate questões sobre gênero, raça e etnia (Silva, 2007). Complementa Pinheiro (2009, p. 8) que “as teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas”. Focaliza-se nestas duas últimas teorias, que, para Silva (2007), ao tratar das teorias críticas e pós-críticas, uma não deve anular a outra, pois:

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (Silva, 2007, p. 147).

Nesse viés, afirma Pinheiro (2009, p. 8), que “o currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas”. Em outras palavras, o currículo dentro de ambas as perspectivas é evidenciado como um espaço de poder e enfrentamentos, constituindo-se em um processo de construção social.

O ambiente regido pelos preceitos dessas duas vertentes pauta-se no diálogo e nas problematizações com aparatos sociais identificáveis pelo indivíduo. Neste ponto, o professor

deve ter um perfil que estimule os alunos, promova autonomia e esteja junto a esses grupos, mantendo uma relação harmoniosa e respeitosa, considerando a experiência e a expertise percebidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Em meio a discussões e novas formulações sobre as questões curriculares, a partir de elementos constituintes do currículo nacional, estudos (Pinheiro, 2009; Moreira; Tadeu, 2013; Souza, 2018) evidenciam a importância da correlação do currículo formal, o real e o oculto, a qual se baseia em atributos normativos sociais e comportamentos coletivos. Brevemente, apresentam-se alguns apontamentos que auxiliam na compreensão desses tipos.

O currículo formal faz parte da constituição de saberes prescritos por diretrizes curriculares, entendidas como conhecimentos elementares que as instituições e sistemas de ensino avaliam como sendo substancialmente importantes para os estudantes. Esse currículo, também conhecido como prescrito, é constituído antes do contato efetivo com a sala de aula, ou seja, antecede a relação entre docentes e discentes. Libâneo acrescenta que o currículo formal “refere-se àquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional” (Libâneo, 2001, p. 99).

O currículo real, conhecido por alguns como o currículo vivido ou em ação, é aquele experienciado no cotidiano das salas de aula, onde os conhecimentos prescritos estabelecidos no currículo formal são postos em prática nesse ambiente, por meio das relações que os docentes e discentes vivenciam. Nesse âmbito, o currículo real centra suas ações na prática de ensino do professor e nos conteúdos curriculares, com vistas à aprendizagem dos estudantes, seguindo um projeto pedagógico e os planos de aula (Libâneo, 2001; Moreira; Tadeu, 2013). Cumpre mencionar que, para Pontes (2021, p. 82), “o processo de aprendizagem do aprendiz ocorre a partir da obtenção de conhecimentos, habilidades e ambientes, por intermédio da experiência, do estudo ou do ensino”.

Assim, o currículo real refere-se às formas práticas de executar o que foi prescrito pelo currículo formal. Ele será o elo entre o professor e os alunos e, em dado momento, de forma intencional, haverá adaptações e/ou ajustes a fim de que a proposta educativa prescrita se sobressaia e se acomode ao teor da aula e à realidade do alunado. Além disso, os eventos que são observados são mostrados durante o curso (Lima, 2023). Nessa linha, em relação às modalidades do currículo pós-crítico, a relevância é destinada a:

Evidenciar que qualquer modalidade de currículo só terá eficiência se alinhar as experiências, as teorias e os valores às práticas pedagógicas. Sob este olhar, será possível a construção dos conjuntos de conhecimento em com vistas à realidade de cada sujeito. [...]. À medida que aprendemos, ensinamos e à medida que ensinamos

aprendemos harmonicamente, há, portanto, uma expressiva reciprocidade nestes processos de interação (Da Silva Oliveira, 2022, p. 185).

Portanto, o conhecimento e as experiências devem estar de forma equivalente, conectados e intencionais no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a eficiência desse documento, que carrega princípios e valores, reflete-se nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo real, é aquele em ação, é o planejamento posto em prática pelo docente (Lima, 2023).

Quanto ao currículo oculto (implícito) conceitua-se a partir de Silva (2010, p. 78), como sendo “constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Assim, parte-se, a priori, das práticas políticas pedagógicas vivenciadas que descortinam o que antes estava invisibilizado. Ou seja, são saberes (temas) que não estão formalmente inclusos no planejamento docente, tampouco descritos nas diretrizes curriculares, mas que constituem um peso significativo que afeta, positivamente ou não, o processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares. Nesse ambiente, a promoção de valores, subjetividades, coletividades e produção de conhecimentos são características desse tipo de currículo (Silva, 2010).

Em última análise, as manifestações desses três tipos de currículo ocorrem da seguinte forma: o currículo formal é o documento prescrito que chega às instituições escolares e é disponibilizado aos docentes; o currículo real está associado ao que de fato acontece na sala de aula, ou seja, o que foi executado, tendo o professor como mediador, e o que foi adquirido pelos discentes; enquanto o oculto pauta-se nas manifestações que acontecem na sala de aula, mas que não foram prescritas no planejamento, contribuindo de forma implícita para a aprendizagem dos alunos.

Entendidas essas manifestações, verifica-se que o currículo vai muito além de uma simples listagem de conteúdo. A expressão “currículo” possui diferentes significados na literatura educacional, o que amplia suas interpretações, pois depende do lugar e da intencionalidade com que a terminologia é utilizada. Quando esse documento é pensado partindo da escola, como um espaço de representatividade, mesmo com essa delimitação, suas interpretações abarcam diferentes vertentes (Araújo, 2018). Nessa direção, as três manifestações do currículo “têm poder socializador na escola, pois certas práticas e rituais escolares moldam e fabricam consciências” (Silva, 1996, p. 5).

Ao longo do tempo, o conceito de currículo foi motivado por diferentes enfoques. Inicialmente, estava voltado para questões de organização de métodos de ensino,

posteriormente, passou a abranger aspectos culturais e políticos (Alves; Nascimento; Macena Júnior, 2023). A escola é, ainda, “um espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa” (Brasil, 2017, p. 25).

Todavia, a escola precisa compreender seu papel frente à sociedade, buscando entender qual concepção de currículo está alinhada à filosofia e às concepções pedagógicas presentes no PPP. O currículo escolar poder ser interpretado como um documento que, por meio da sua implementação, materializa o PPP (Schvingel; Corazza, 2016).

O PPP teve sua procedência nas reformas educacionais e sociais ocorridas no Brasil, na década de 1980. No entanto, sua efetivação só foi evidenciada com a LDBEN¹⁹ (Brasil, 1996). Observa-se que mais de uma década se passou até esse momento, e a culminância de importantes movimentos sociais auxiliou a elaboração de políticas públicas essenciais, que validam a elaboração do PPP nas instituições de ensino (Schvingel; Corazza, 2016).

O PPP propicia uma participação política nas atividades pedagógicas desempenhadas pelos sistemas de ensino, garantido pela LDBEN (Brasil, 1996), e direciona o trabalho escolar com a participação de todos os segmentos da escola. Além disso, oferece um espaço de reflexão, no qual os esforços coletivos são necessários para que a sua elaboração atenda aos interesses da comunidade local. Ademais, não deve ser tratado apenas como um documento burocrático, mas como um guia sistemático e intencional, que viabiliza a construção e manutenção da escola com vistas à oferta de uma educação de qualidade, considerando elementos que estejam alinhados ao contexto em que a escola se insere e aos fatores singulares da comunidade escolar (Schvingel; Corazza, 2016; Alves; Nascimento; Macena Júnior, 2023). Segundo as Diretrizes Curriculares, o PPP é:

Um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade educacional. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (Brasil, 2017, p. 3).

Assim, o PPP deve ser um documento articulador, democrático e inclusivo, de responsabilidade de todos os integrantes da comunidade escolar. Nesse sentido, todos devem ser corresponsáveis por sua elaboração e execução nas instituições de ensino, propiciando o cumprimento de seus princípios norteadores, que incluem a igualdade de condições de acesso

¹⁹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

e permanência. Nesse ponto, o foco não deve ser apenas na inserção em massa de todos no mesmo espaço, mas em propiciar a permanência desses indivíduos com equidade, uma gestão democrática que presume a participação de todos, liberdade e valorização do magistério, entre outros. O PPP parte de um planejamento coletivo e democrático que:

Traduz em linhas gerais o processo histórico da instituição, as ideias filosóficas e as práticas pedagógicas que dimensionam suas atividades. Reflete a identidade da escola, seus objetivos, orientações, ações e formas de avaliar os processos de aprendizagens, estabelecendo metas e buscando melhorias (Vasconcellos, 2002, p. 19).

Nesse âmbito, o PPP intenciona à exequibilidade do projeto pedagógico da escola. Esse projeto estabelece os objetivos para que as aprendizagens dos discentes se efetive e explicita como a escola deve seguir para alcançar as metas delineadas. Dessa forma, o PPP fortalece a identidade da escola, materializa as ações e busca incessantemente a aprendizagem dos discentes (Veiga, 2010).

Com a implantação do novo currículo no Brasil, em 2019, como mencionado anteriormente, a BNCC foi aprovada no ano anterior. Nessa base, são apresentados propostas e objetivos, além de serem definidas as aprendizagens essenciais. A educação brasileira recebe essa importante política que vem apresentar a exequibilidade da educação básica no país, e mais, delineada com competências específicas por área de conhecimento (Silva; Neres, 2021).

Neste aspecto, a BNCC norteia a construção de currículos, ressaltando que sua elaboração pelas redes de ensino deve considerar as singularidades dos estudantes e o contexto da comunidade envolvida. Ou seja, a realidade local deve ser estimada pelos redatores. Portanto, o PPP deve intencionar a prática educativa da escola, seguindo o plano de ação discutido e traçado no momento de sua construção (Silva; Neres, 2021).

Nesse caminho, o PPP permite a autonomia desses espaços educativos. Assim sua estrutura pode apresentar variações e elementos que estejam em consonância com o currículo vigente. Quanto à estrutura do PPP, conforme descrito na Resolução CNE/CP nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Brasil, 2001), o MEC orienta que contenha elementos que historicizem e caracterizem o espaço escolar: diagnósticos de indicadores, missão, visão e princípios da escola, Fundamentação teórica e bases legais, e por fim, o plano de ação a ser delineado (Brasil, 2018). Nessa direção, além desses aspectos, a construção coletiva que caracteriza a identidade da escola e explora a relação entre elementos estruturais do PPP e a promoção de uma educação inclusiva são defendidas por Rodrigues e Drago (2008) e Veiga (2002, 2010).

No caso dos PPPs, uma das escolas envolvidas apresentou o documento, que contemplava o triênio de 2022 a 2024. O PPP foi desenvolvido a partir de cinco etapas e apresenta um total de 279 (duzentos e setenta e nove) laudas. Nele, os referenciais teóricos utilizados sustentam o desenvolvimento da proposta bilíngue para Surdos, além de abordarem políticas educacionais brasileiras (Secretaria Municipal de Educação, 2022). Na outra escola, essa pesquisadora não teve acesso, após solicitações recebeu alguns dados isolados da gestão da escola, que informou que o documento ainda estaria em fase de reorganização, o que inviabilizou às análises.

Evidentemente, a construção e/ou reorganização desse documento é uma atividade ampla e complexa, que exige dos sistemas de ensino uma remodelação, de acordo com o cenário educacional vigente. A construção do documento deve ser realizada por “mãos” dos atores da educação, considerando a representatividade de todos os indivíduos participantes, como toda a comunidade escolar, representantes da comunidade externa, familiares, etc. Sobre essas ‘mãos’, amparados na LDBEN, nos artigos 13 e 14 consta que os professores devem “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996).

No caso do público Surdo, essa proposta pedagógica deve contemplar suas singularidades linguística e cultural, reconhecendo a Libras, suas especificidades e as potencialidades dessa população. Para a escola regular, o PPP deve atender a essas necessidades, propiciando a circulação da língua entre os atores que a utilizam e ofertando as condições necessárias e importantes para seus desenvolvimentos educacional e linguístico. Esse fato é apontando em diferentes estudos como uma dificuldade significativa, pois resultados não animadores persistem na educação desse público nas escolas comuns no Brasil (Lacerda; Santos, 2012).

No caso das escolas bilíngues de Surdos, o PPP traça ações e planos amparados em aportes teóricos e metodológicos de importantes estudiosos que enfatizam que a Libras deve ser a primeira língua de instrução dessa população. Para isso, o currículo e o PPP devem atender às reais necessidades da pessoa surda, disponibilizando professores bilíngues, materiais bilíngues e promovendo o encontro com seus pares, além de valorizar e estimular a aprendizagem da Libras, também, por parte de seus familiares.

5. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES

A prática docente é sempre um fazer reflexivo, que exige constante renovação de saberes e compromisso com o aprendizado dos alunos.

Antônio Nóvoa

A formação do educador exige reflexão crítica sobre sua prática, pois é no diálogo entre teoria e experiência que o professor se torna sujeito de sua própria aprendizagem."

José Carlos Libâneo

Para iniciar o diálogo, a última seção teórica desta tese faz referência às formações docentes, a inicial e a continuada, além das práticas de ensino executadas por esses profissionais em contextos educacionais, principalmente aqueles que atuam com alunos Surdos. A inter-relação teoria e prática, o contexto da relação professor-aluno e as concepções teóricas que norteiam a prática docente serão abordadas a seguir.

Informa-se que, com o apoio do método da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), as duas últimas subseções apresentam as implicações das práticas de educação linguística para indivíduos com surdez, além da problematização que o campo de estudos sobre a educação de Surdos reflete na formação e prática docente de professores, bem como no trabalho colaborativo, produtividade e na organicidade das ações didáticas.

A RSL, viabiliza a ‘realização de um balanço’ e ter a fotografia do conhecimento produzido até o momento. Essa metodologia é um “dos alicerces para a prática baseada em evidência, uma vez que agrega uma grande quantidade de informações em um único estudo” (De Sousa, *et al.*, 2018, p. 1).

Para isso, foi feita uma busca na literatura, procurando elencar pesquisas publicadas em periódicos nacionais, caracterizando esses dados como secundários e terciários. O banco de dados utilizado *a priori* foi a *Scopus*, que apresenta resumos e citações sobre a temática envolvida. Para complementar, recorre-se à *SciELO*, onde exploram-se as métricas expostas nos artigos científicos selecionados. Também o Portal de Periódico da Capes e, para ampliar o estudo, utilizou-se a base de dados Teses e Dissertações coletadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

E para refinar os resultados, foram utilizados os operadores booleanos ‘AND’ e ‘OR’ para os seguintes descritores: i. (Educação de Surdos) AND (Libras); ii. (Professor Especializado) AND (Bilinguismo); iii) (Bilinguismo) AND (Surdez); iv) (Letramento de

Surdo) OR (Alfabetização de Surdo) e, v) (Formação de Professor de Libras) OR (Professor Especializado).

Quanto aos critérios de inclusão, foram consideradas pesquisas nacionais em português, com a disponibilidade do texto integral, com o recorte temporal de 2002 a 2024, incluindo todos os tipos artigos, dissertações e teses. Esclarece-se que esse período toma como base a regulamentação da Lei de Libras (Brasil, 2002) e as políticas públicas conquistadas a partir desse marco histórico. Os dados encontrados foram organizados em uma tabela, tendo como unidade de análise: Nome do Periódico, plataforma depositada, título, autor, ano, método, o link de acesso e o tipo de documento.

Nesse processo de busca, encontrou-se um quantitativo de 32 artigos na *SCIELO* e 20 artigos na *SCOPUS*. No periódico da Capes, o quantitativo foi mais expressivo, totalizando 995. Diante desses achados, priorizaram-se os materiais empíricos, da área das ciências humanas, somando 159 documentos. Isso pode ser justificado pelo fato de essas áreas formarem mais professores que apresentam interesse pelo magistério da educação básica, contemplando os níveis da educação infantil e fundamental - anos iniciais, nível das escolas participantes. Na BDTD, o portal registrou, ao todo, 283.992 Teses e 726.213 dissertações. Com os critérios adotados, desse universo, 63 documentos fazem parte do corpus deste estudo.

A seguir, apresenta-se uma avaliação dos materiais que compõem cada banco de dados mencionado anteriormente. Para facilitar a compreensão, organiza-se esse quantitativo no quadro 5:

Quadro 5 - Amostragem em cada base de dados

Base de Dados	Quantitativo	Materiais excluídos
<i>SCIELO</i>	32	8
<i>SCOPUS</i>	20	11
CAPES	159	25
BDBT	54	9
Total:	274	53

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Durante a triagem inicial, realizada com base nos títulos e resumos, 53 materiais foram excluídos por não contemplarem a temática central, considerando que as amostras analisadas não tratavam da prática de professores de estudantes Surdos. Além disso, foram descartados estudos que contemplavam outras modalidades de ensino, como, por exemplo, a EJA. Assim, restaram 221 materiais para avaliação do texto completo. Por fim, foram selecionados 195 materiais. A exclusão dos 26 materiais restantes, após a análise integral, ocorreu porque

abordavam a prática de professores especializados voltada para outros públicos do PAEE ou tratavam do bilinguismo direcionado a outra língua.

Nas subseções que se seguem, são apresentadas as análises e apontamentos preliminares oriundos das leituras e reflexões realizadas após constantes idas e vindas ao ‘*corpus*’ participantes deste estudo, tomando como base os descritores utilizados, que vão ao encontro da figura docente e de sua prática junto a estudantes Surdos.

Na primeira, é realizada uma análise mais ampla sobre a formação de professores. Já nas duas últimas, com o uso da RSL de forma mais sistematizada e crítica, são abordados temas como a formação especializada, o trabalho colaborativo e a ressignificação das práticas docentes e pedagógicas.

Esclarece-se que a demarcação dos tópicos partiu da intenção de organizar o conteúdo de forma clara e acessível, facilitando a leitura e a compreensão do leitor. A subseção 2, trata da formação de professores na Libras, nele, são destacadas as reflexões sobre uma identidade profissional ainda em construção. E, na subseção 3, voltado ao trabalho colaborativo, permite discutir como as práticas docente e pedagógica podem ser ressignificadas tanto em contextos regulares quanto bilíngues.

5.1 A formação de professores: implicações no processo de conhecimento e gerenciamento

A formação docente no Brasil, nas duas últimas décadas, tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas, o que justifica a sua inclusão na agenda das políticas educacionais. Em pesquisas mais recentes (Isobe, *et al.*, 2022; Castro; Tavares, 2017), a formação de professores²⁰ tem destacado pontos pertinentes que a caracterizam como uma questão complexa, pois transcende às questões curriculares e à mera preparação para o conhecimento.

Além desses parâmetros, a formação desses profissionais está intrinsecamente associada a questões orçamentárias do Estado, políticas públicas, questões ideológicas, mecanismos de formação, quantidade de mão de obra, entre outros. Todos esses fatores influenciam o processo de formação de professores.

Como destacam diversos autores (Raimann, 2015; Saviani, 2015, 2017; Gatti, 2010), e mencionada anteriormente, a complexidade em torno da formação docente tem despertado o

²⁰ Para simplificar a leitura e considerando suas várias menções ao longo do texto, onde se lê "professores", deve-se entender como "professores e professoras".

interesse de diversos pesquisadores no Brasil, o que justifica a expressividade das pesquisas que discutem essa temática e as diferentes tensões associadas a ela. A classe docente tem realizado mobilizações, apesar do cenário preocupante da contemporaneidade, visando ao aprimoramento da formação inicial dos professores, com foco na formação de profissionais reflexivos e tomadores de decisões.

É conspícuo o desafio enfrentado desde o surgimento da formação inicial no Brasil. Na acepção de Gatti (2017), essa formação teve início com a criação das escolas normais de nível secundário no século XIX e de nível médio em meados do século XX. Antes disso, a docência era exercida por profissionais liberais e autodidatas (Gatti, 2017).

Em uma lacônica digressão histórica, a formação era organizada em um curto período de tempo, com a média de dois anos, seguindo uma organização didática simplificada, visando à aquisição das primeiras letras, mediante a realização de cursos específicos (Saviani, 2009; Libâneo, 2015). Com esse formato,

O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (pedagogia ou métodos de ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (Tanuri, 2000, p. 65).

Nessa senda, presume-se que os professores necessitavam exclusivamente dominar o conteúdo e, em seguida, compartilhá-lo com os alunos, a preparação didático-pedagógico não era considerada (Saviani, 2009). Neste modelo, diante das melhorias percebidas ao longo do tempo, apontamentos registram que, na década de 1920, os currículos das escolas normais foram pautas de discussões no campo da educação, fato decorrente da fragilidade do currículo profissional e do foco no ensino de humanidades e ciências (Tanuri, 2000).

No contexto das escolas normais, propostas no final do século XIX, época em que esses espaços correspondiam ao nível secundário e, ulteriormente, ao ensino médio²¹ a partir de meados do século XX. A formação de professores destinava-se a uma atuação nos primeiros anos do ensino fundamental e na educação infantil até recentemente (Gatti, 2011). Com a promulgação da LDBEN (Lei de nº 9.394/1996), a formação desses profissionais ganha novos rumos, passando a exigir a formação em nível superior. Na época, o prazo para essa adequação era de dez anos (Gatti, *et al.*, 2019; Pimenta, 2017).

²¹ Esclarece-se que, historicamente, o nível secundário era uma designação mais ampla usada até meados do século XX para se referir à etapa da educação que vinha após o ensino primário. Incluía diferentes modalidades, como o curso ginasial e o curso normal (formação de professores), além do científico e clássico. E o ensino médio, a partir da reforma educacional e da promulgação da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o termo passou a designar oficialmente a última etapa da educação básica, com estrutura mais padronizada e voltada à formação geral do estudante (Tanuri, 2000).

Apontamentos históricos situam que, no início do século XX, surge uma preocupação mais evidente com a formação de professores, para contemplar os níveis que hodiernamente são denominados de educação básica, a saber: anos iniciais e finais do nível fundamental e ensino médio, por meio de cursos regulares e específicos. Reitera-se, conforme a acepção de Gatti (2017), que o trabalho era exercido por profissionais liberais e/ou autodidatas e que, nessa época, tanto o número de escolas secundárias quanto o de alunos eram tímidos.

Ao final dos anos 1930, a formação de bacharéis, disponibilizada por um pequeno número de instituições superiores públicas, passou a incluir mais um ano na graduação para a inserção de disciplinas da área da educação, viabilizando, assim, a obtenção da licenciatura. A autora lembra que esse modelo se refere à formação de professores para o ensino secundário e, por isso, ficou popularmente conhecido como a formação 3 + 1 (Gatti *et al.*, 2019).

Essa formação (3+1) contemplou, também, ao curso de Pedagogia. Para Santana (2017), essa formação foi marcada, precedentemente, pela fragmentação entre Bacharelado e Licenciatura. Para essa mesma autora, a habilitação técnica abarcava os bacharéis, enquanto a licenciatura habilitava o trabalho dos licenciados nas Escolas Normais e na Secundária. Para Wiebusch e Corte (2014), na década de 1960, houve uma tentativa de tornar a formação mais específica, transformando o pedagogo em um especialista em educação, enquanto a formação de professores ficou restrita às escolas normais.

Gatti (2011, p. 1356) acrescenta que esses profissionais formados em Pedagogia “teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade lecionar algumas disciplinas no ensino secundário”. Ao mesmo tempo, “os cursos de Pedagogia, pelo artigo 64 da LDBEN, ficariam encarregados de formar os profissionais para a administração, o planejamento, a inspeção, supervisão e orientação educacional” (Almeida; Boschetti, 2012, p. 214).

Chegou o momento da reformulação do curso de Pedagogia, quando o Conselho Federal de Educação, em 1986, aprovou o Parecer n. 161, que outorga a esses cursos “oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente” (Gatti, 2011, p. 1357). Portanto, é apontado que, ao final da década de 1980, as instituições privadas se movimentaram e se adequaram para essa oferta, enquanto, nas instituições públicas, houve a intenção de formar bacharéis nos moldes que as originaram (Gatti, 2017; Gatti, *et al.*, 2019).

Explicita-se que, com a publicação da Lei de Reforma Universitária, em 1968, por meio do instrumento de nº 5.540 de 1968, sobre o curso de Pedagogia, nota-se o surgimento de especializações, nas quais são contemplados os vieses de orientação, supervisão, inspeção, administração escolar. A formação de professores do ensino normal continuou inserida como

parte desse curso. Portanto, durante esse período, as competências necessárias para ensinar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental permaneciam afastadas do curso de Pedagogia (Santana, 2017).

Todavia, ainda durante o regime militar, especialmente a partir da década de 1970, começaram a emergir ideias e movimentos em prol da redemocratização, que se intensificaram nos anos 1980. À época, mobilizações efervescentes intencionavam que o curso de Pedagogia “assumisse a docência como parte da sua identidade profissional como uma tentativa de superação da fragmentação do curso” (Santana, 2017, p. 1).

Nessa perspectiva, algumas experiências positivas se destacaram, apresentando ações exitosas nos anos de 1990, período em que ocorreu a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996). Com a promulgação da referida lei, novas direções educacionais começaram a ser delineadas por princípios que passaram a orientar os objetivos e metas da política brasileira. Nesse âmbito, a Lei estabeleceu a Década da Educação (1997-2007), um instrumento que tinha como um dos principais objetivos a formação superior de todos os professores da educação básica (Santana, 2017).

Na obra “professores do Brasil: novos cenários de formação”, destaca-se que a preparação profissional para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ficou incumbida ao Curso Normal Superior e aos Institutos Superiores de Educação (Gatti, *et al.*, 2019). Esses autores complementam que esses foram encarregados de proporcionar uma formação completa que abrange o começo da carreira, os desenvolvimentos contínuo e adicional para os profissionais da educação básica, podendo ainda oferecer cursos e programas alinhados à educação, conforme estipulado pela Resolução CNE-CP nº 1/1999 (Brasil, 1999).

Em meio às atualizações ao longo dos anos, é oportuno destacar que, em 2013, a LDBEN (Brasil, 1996) voltou a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, através da Lei nº 12.796, sendo reafirmada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Antes dessa legislação, é basilar destacar que as escolas normais, tanto em nível primário quanto secundário e, logo, integradas ao ensino médio, exerceram papel substancial na formação dos professores para o exercício profissional nos primeiros anos da educação básica durante o século XX. Com essa promulgação da nova legislação que, passou a se exigir a formação superior, esse modelo começa a ser extinto (Gatti, 2017).

Nesse processo, o currículo também passou por mudanças ao longo do tempo, como, por exemplo, a inserção da habilitação para a educação infantil. Nos anos de 1970, esse curso,

que anteriormente englobava múltiplas áreas formativas, foi modificado e contemplado em uma única habilitação no ensino médio geral. Isso resultou na diminuição de elementos fundamentais na preparação de professores para os primeiros anos da educação básica, o que gerou críticas em razão da alteração do objetivo original dos cursos normais (Luck, 2009; Gatti, 2011; Saviani, 2016).

Nesse sentido, ao voltar à LDBEN (Brasil, 1996), as alterações indicadas foram apresentadas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação, estabelecendo um período transitório para uma implementação completa. Após seis anos, foram legisladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Gomes, *et al.*, 2019).

Assim, nos anos subsequentes, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a aprovar as Diretrizes Curriculares específicas para cada curso de licenciatura. Apesar das adaptações parciais devido às novas diretrizes, ainda é evidente, nas licenciaturas dos professores especializados, a predominância da tradicional ênfase na formação voltada para a área disciplinar específica, com limitada ênfase na formação pedagógica (Gomes, *et al.*, 2019).

Em 2006, após diversos debates sobre os cursos de Pedagogia, o CNE aprovou a Resolução nº 1, que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso (Brasil, 2006). Nesse âmbito, a proposta faz referência à licenciatura, cuja formação se destina ao atendimento da educação infantil, aos anos iniciais do ensino fundamental, e, ainda, ao ensino médio normal, onde for necessário e nos espaços em que esses cursos estejam presentes. A licenciatura incidiu amplamente em suas atribuições, embora tenha como eixo macro a formação de professores para os anos iniciais (Saviani, 2010; Gomes, *et al.*, 2019).

Para esses autores, ao longo da história, os cursos de formação de professores sempre distinguiram de forma clara as atribuições inerentes ao professor polivalente e ao professor especializado. Nesse modelo, o profissional polivalente é responsável pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto o especialista atua em disciplinas específicas. Aqueles que se enquadram como professores especialistas ficam restritos e vinculados aos bacharelados em suas áreas específicas.

Em síntese, o professor polivalente é responsável pelas séries iniciais, enquanto ao professor especialista cabe o ensino nas séries mais avançadas. Esse modelo continua vigente nas legislações atuais, o que influencia os programas de formação e, consequentemente, o percurso profissional e os salários dos professores (Almeida; Boschetti, 2012).

Retornando às Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia é considerado um curso integrado de licenciatura, cabendo a essa formação a responsabilidade de preparar e

qualificar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante de suas funções complexas, previstas no §4 do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que trata da formação de docentes para atuar na educação básica em diferentes modalidades e níveis de ensino, aspectos problemáticos são percebidos em pesquisas que investigaram o currículo desse curso. Uma delas foi a realizada por Pimenta *et al.* (2017), intitulada “O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?”, que analisou as fragilidades e contradições presentes na organização curricular e na prática pedagógica dos cursos de licenciatura.

Esse grupo de pesquisadores, coordenado por Pimenta, em 2012, analisou, no Estado de São Paulo, 144 matrizes curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia. Nesse estudo específico, foram identificadas a restrição e a ineficiência na formação de professores polivalentes, uma vez que essa formação requer diferentes conhecimentos, entre eles o domínio das diferentes áreas do conhecimento, presentes na BNCC, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, bem como as estratégias e formas de ensino. Outro ponto identificado é que a formação de pedagogos no referido estado demonstra fragilidade, superficialidade, generalização, sem ênfase na formação docente, além de ser desarticulada e dispersa (Pimenta, *et al.*, 2017).

Nessa direção, nota-se, entre diferentes estudos (Pimenta, *et al.*, 2017; Gatti, *et al.*, 2019), a problemática em constituir um equilíbrio curricular entre os conhecimentos específicos da docência e as competências pedagógicas relacionadas às práticas educativas voltadas à educação básica. Desse modo, a inquietação do CNE ocorreu pelo fato de que apenas na década de 1990 se resgataram as discussões sobre os currículos de formação de professores. Essa ação advém da manifestação de vários setores da sociedade, das reflexões de estudos que tratam a temática do cenário e das condições da educação básica no Brasil, além do que é recomendado no PNE vigente (Gatti, *et al.*, 2019).

Dentre as metas presentes no PNE, destaca-se a 13, que propõe “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores” (Brasil, 2014, p. 23). Nela, percebe-se a preocupação quanto à necessidade de atualizar os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, para que atendam às questões e pleitos da educação básica. O objetivo é proporcionar a esses profissionais em formação uma qualificação compatível com as demandas de seu exercício profissional e, com isso, viabilizar as condições necessárias para que possam

oferecer um trabalho pedagógico assertivo aos estudantes matriculados nesse nível escolar (Brasil, 2014).

Nessa linha, acrescenta Gatti *et al.* (2019, p. 32), “o CNE propõe a reformulação dos cursos destinados a formar docentes para a Educação Básica pelo Parecer CNE/CP 2/2015 (9 de junho de 2015) e Resolução CNE/CP 2/2015 (1º de julho de 2015)”, partindo, *a priori*, da realidade educacional do Brasil, sem nos prolongar nas discussões históricas que cercavam a educação popular ampla, modelo que instigou inúmeras preocupações dos educadores por não ter tido acompanhamento e fiscalização política. Portanto, em decorrência da ausência de supervisão, foram constatadas deficiências na formação dos professores, refletindo-se no comprometimento da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Esses mesmos autores Gatti *et al.* (2019) associam que a falta de consideração política se centrou em preceitos que vão além das orientações:

Na expansão tardia das redes escolares, no pouco investimento na formação inicial de professores, nos poucos financiamentos para a educação básica e nas políticas da União que sempre privilegiaram o ensino superior, mas sem projeto e foco específico nas licenciaturas (Gatti *et al.*, 2019, p. 33).

A despeito dos avanços notados na inclusão no ensino fundamental, ainda persistem, claramente, substanciais lacunas na qualidade dos serviços prestados (Calegari, 2015). No que diz respeito à busca por melhor qualificação nos cursos de licenciaturas, na década de 1990, surge o Programa de Valorização do Magistério. Esse programa apoiou projetos de cursos de formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, que atendessem a propostas inovadoras e exequíveis, com recursos financeiros.

Essa proposta, mediante os preceitos redigidos em edital específico, teve a adoção de muitas instituições educacionais de ensino superior, todavia, devido ao foco direto nas licenciaturas, sua durabilidade foi apenas de três anos, o que, por conseguinte, não despertou o interesse dos gestores subsequentes (Thomazini; Jacomini, 2019; Gatti, *et al.*, 2019).

Ademais, é oportuno explicitar que, para que as reformas educativas se tornassem realidade, nesta mesma década, o Banco Mundial disponibilizou um quantitativo maior de empréstimos para o setor da educação. Soares (1996), menciona que, no ano de 1992, foram destinados à educação da América Latina 8,6%. Com o passar dos anos, sua evolução foi notada em números; por exemplo, em 1994, esse percentual atingiu 9,9% do volume total de empréstimos (Soares, 1996).

Nessa ambiência, com foco nas políticas de formação e de valorização docente, uma temática bastante debatida em nível nacional, é importante retomar que, a partir da LDBEN,

mudanças significativas foram sendo notadas, amparadas especialmente pelo artigo 62, que institui que a formação docente para o trabalho pedagógico na educação básica deve ocorrer em nível superior, na modalidade de licenciatura, até o final da Década da Educação (Brasil, 1996).

Assim, ressalta-se que o CNE, ao aprovar a Resolução nº 03/1997, estabelece diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração do magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, delegando a essas esferas a responsabilidade pela disponibilização de programas de desenvolvimento profissional para os docentes em serviço, em nível superior e em instituições credenciadas (Isobe *et al.*, 2022).

Entretanto, na acepção destes autores, isso cooperou para realçar o tecnicismo na formação docente, ao desconsiderar as lacunas e limitações existentes tanto dos estados quanto nos municípios e nas instituições de ensino superior, que deveriam materializar uma formação articulada capaz de atender às peculiaridades das escolas e dos docentes em cada situação (Isobe, *et al.*, 2022).

Para essa incumbência, o PNE (Brasil, 2001) ratifica essa decisão e direciona aos estados e municípios a elaboração e exequibilidade de ações de capacitação profissional docente em serviço:

Com efeito, essa responsabilização fez com que Municípios, Estados e Distrito Federal, cada qual a seu modo, buscassem parcerias com Universidades e Instituições de Ensino para garantir esse aperfeiçoamento. Como a coordenação e o financiamento ficaram por conta da própria gestão, houve uma política de descontinuidade, à medida que, em busca dessas parcerias, ofertou-se aos professores o que havia pronto e estruturado nas academias, em detrimento das exigências e das necessidades dos docentes (Franco, 2009, p. 6).

Com isso, nota-se o surgimento de inúmeras instituições educativas superiores para a formação de professores por parte da esfera privada, visando à inserção de um mercado lucrativo. Todavia, essa ampliação sucede de maneira desordenada, o que compromete a qualidade da educação oferecida. Sobre esse fenômeno, Freitas (2007, p. 148) informa que “tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

Todavia, em 2002, foram noticiadas a promulgação de importantes documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e as Diretrizes Curriculares pertencentes a cada curso de licenciatura, todas com aprovação do CNE (Brasil, 2002). Contudo, mesmo com ajustes parciais nas propostas dessas licenciaturas em decorrência das novas diretrizes citadas, a predominância na formação nas áreas disciplinares específicas é

expressa, com a formação pedagógica tendo pouco espaço. Em alguns currículos, sua abordagem comumente é trabalhada no final do curso (Isobe, *et al.*, 2022).

Com o passar dos anos, em 2007, foi lançado pelo governo federal o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto nº. 6.094. Este plano instituiu a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que viabiliza a colaboração entre municípios, Distrito Federal e estados, convocando também a colaboração das famílias e da sociedade em busca de melhores condições da qualidade para o ensino da educação básica brasileira. Sobre esse plano, acrescenta-se que:

Com o lançamento do PDE, as transferências voluntárias e de assistência técnica do MEC aos municípios passam a depender da elaboração de um plano municipal, denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual é previsto auxílio técnico de consultores do MEC aos gestores municipais, de acordo com resultados de indicadores de qualidade educacional das escolas e dos sistemas de ensino (Isobe *et al.*, 2022).

Percebe-se, por conseguinte, na compreensão de Schneider, Nardi e Durli (2012), que, para a execução do PAR²², o gestor apresenta o tipo de apoio que o município precisa na esfera educacional, especificando as ações a serem realizadas. Isso leva em consideração o diagnóstico e planejamento local, firmados anualmente, pautados em quatro dimensões, conforme descrita na figura 24:

Figura 24 - Indicadores do PAR



Fonte: Própria da pesquisadora (2024) (Adaptação do PAR)

Com bases nos indicadores citados, o governo federal dá primazia e ampara as ações educacionais indicadas pelos órgãos estaduais e municipais, oferecendo amparo técnico e investimentos vinculados para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE. É oportuno

²² O PAR foi concebido como uma ferramenta de gestão para o planejamento da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal elaboram para um período de quatro anos. Pelas suas características sistêmicas e estratégicas, o PAR favorece as políticas educacionais e a sua continuidade, constituindo-se como importante elemento na promoção de políticas de Estado na Educação (Brasil, 2020, p. 3).

destacar que, “o suporte técnico oferecido pelo MEC se destina, majoritariamente, aos municípios considerados prioritários em vista dos resultados educacionais obtidos no IDEB” (Schneider; Nardi; Durli, 2012, p. 306).

De acordo com a cartilha do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a elaboração do plano é sistematizada em três fases: diagnóstico da situação educacional, elaboração do plano de trabalho e análise técnica. Logo, finalizada a fase de diagnóstico, os entes federados, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC, organizam o seu PAR, e o apresentam ao FNDE e ao MEC. Entretanto, é de competência do FNDE apoiar, em caráteres técnico e financeiro, os entes federados na elaboração de seus planos, avaliando as necessidades educacionais de suas redes de ensino e contemplando as etapas e modalidades da educação básica (FNDE, 2017).

Para exemplificar melhor, diversas ações foram consideradas desde o seu início, em 2007, conforme segue:

Figura 25 - Abrangência do PAR

Nível	Etapas	Modalidades	Ações Pedagógicas	Ações de Infraestrutura
Educação Básica	- Educação infantil - Ensino fundamental - Ensino médio	- Educação especial - Ensino tecnológico e profissional - Educação de jovens e adultos - Educação ambiental - Educação do Campo - Educação étnico-racial - Educação indígena - Educação quilombola	- Acervos bibliográficos - Formação continuada e capacitação - Jornada literária - Material didático - Material pedagógico - Material escolar - Material de consumo - Cursos EAD - Materiais esportivos	- Ampliação - Construção - Reforma - Equipamentos - Ônibus escolares - Ônibus acessível - Bicicleta e capacete - Equipamentos e kit de cozinha - Brinquedos - Quadras escolares - Equipamentos de climatização - Instrumentos musicais - Mobiliário - Computadores, projetores e tablets

Fonte: FNDE (2017)

Portanto, os ciclos posteriores foram estruturados, levando em consideração o PNE, classificado como o principal guia para as políticas educacionais públicas nos próximos anos. Suas diretrizes, metas e estratégias norteiam os esforços de estados, municípios e sociedade civil para construir e materializar um sistema educacional que viabilize plenamente o direito à educação de qualidade. Cabe destacar que a Resolução nº 2, de 7 de junho de 2024, dispõe sobre novas regras e diretrizes do 4º Ciclo do Plano de Ações Articuladas - PAR, com vigência de 2021 a 2024. Uma delas faz referência à equidade de políticas educacionais para as relações étnico-raciais, passando a compor a etapa de diagnóstico. Outra orientação se destaca:

A norma estabelece que a assistência técnica e financeira da União aos municípios, terá como diretrizes: melhoria dos resultados de aprendizagem e de fluxo escolar; a redução das desigualdades educacionais de raça/cor e socioeconômico; o papel redistributivo e supletivo da União; o alinhamento com as políticas prioritárias do MEC a contribuição para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação – PNE e dos planos municipais; a promoção da cultura do planejamento educacional; e o regime de colaboração federativa na Educação Básica (Brasil, 2024, p. 1).

Como proposto, a norma prediz que a União, ao fornecer esse apoio, levará em consideração o alcance de metas que demonstrem resultados de aprendizagem satisfatórios e a execução do fluxo escolar, que considera desde o acesso até a permanência exitosa dos alunos. Na oportunidade, serão observadas formas de redução das desigualdades entre os públicos participantes, pautadas inclusive em fatores socioeconômicos. O objetivo é contribuir para o alcance das metas do PNE e dos planos locais da esfera municipal (Franco, 2009; Saviani, 2010).

No que diz respeito ao encerramento de um determinado ciclo, os projetos aprovados cujas ações não tenham sido realizadas serão automaticamente arquivadas no SIMEC. Vale destacar que essa situação não prejudica o contínuo das ações concedidas por meio do termo de compromisso. Tomando como base a vigência do 4º ciclo, que apresenta prazo final até 10 de julho de 2024, podendo ser prorrogado por mais 30 dias, os entes, federados deverão atualizar o planejamento do PAR referente ao exercício de 2024. Ao término desse prazo, dar-se-á o encerramento, todavia, se necessário, com aval do MEC, o ciclo pode ser reaberto para ajustes, com prazo determinado (Resolução N° 8/2024).

Nessa senda, a necessidade da atualização contínua e ajuste dos planos, a fim de garantir a efetividade das ações apresentadas (Almeida, 2017). Ressalta-se que o acordo por meio do termo de Cooperação Técnica celebrado entre o MEC e os municípios brasileiros, estabelece que a operacionalização das ações pelo MEC e pelo FNDE dependerá das disponibilidades orçamentária e financeira, assim como das circunstâncias que possam inviabilizar o cumprimento das propostas estabelecidas no termo firmado (Brasil, 2007).

5.2 Formação de professores na Libras: uma identidade em construção

Partindo do pressuposto de que, no Brasil, existem aproximadamente 21 línguas de sinais, utilizadas tanto por indivíduos de comunidades surdas quanto por comunidades isoladas, identificadas em áreas rurais e indígenas (Silva, 2021), o mapeamento dessas línguas revela

que, nos estados²³ do Piauí²⁴ e do Maranhão²⁵, há o registro de uma língua de sinais em cada estado (Pereira, 2013).

Em 2023, pesquisadores do Piauí desenvolveram um material chamado CENA²⁶-Dicionário Visual da Língua de Sinais de Várzea Queimada, o primeiro dicionário do mundo a conectar duas línguas de sinais. Esse trabalho foi realizado no Povoado Várzea Queimada, localizado na zona rural de Jaicós. Segundo os pesquisadores, a língua de sinais criada por essa comunidade de surdos é autóctone, ou seja, surgiu de forma independente, sem influência de outras línguas (Almeida, *et al.*, 2023).

Assim, são notórios os estudos sobre as línguas de sinais no Brasil, os quais têm desempenhado um papel basilar na evolução dos estudos sobre essas línguas, bem como nos avanços políticos, científicos, culturais e sociais, contribuindo para o fortalecimento de importantes políticas públicas.

Dos materiais analisados, apresentam-se alguns dados de forma macro para situar o leitor e fornecer uma visão geral. Ao observar, durante a leitura dos textos completos, a ‘formação de professores’ é evidenciada na maioria, ou seja, em todos os descritores utilizados.

A base de dados com maior predominância foi o Portal da Capes. O perfil das publicações revela uma concentração maior nas regiões Sul e Sudeste. No caso do Nordeste, apenas 29,4% destas publicações têm origem nessa região. Além disso, muitos estudos de naturezas empírica e bibliográfica de abordagem qualitativa têm como foco de pesquisa as escolas públicas, escolhidas como *locus* de investigação. O perfil dos investigadores que abordam a temática “formação de professores de Libras” abrange diversas áreas de atuação, com destaque para as áreas da Educação e Psicologia. E, tratando de periódicos, a Revista Brasileira de Educação Especial tem um número volumoso de publicações, se comparada com as demais.

O que esses registros revelam são os desafios e as possibilidades enfrentados por esses profissionais para exercer uma prática docente assertiva. A formação de professores no ensino dessa língua visuoespacial aparece como o caminho mais viável para viabilizar a aprendizagem dos estudantes com surdez, algo que se reflete nos dados quantitativos revelados por importantes instrumentos de avaliação.

²³ Nesta oportunidade, apresenta-se a realidade de dois estados: um deles, esta pesquisadora construiu uma trajetória acadêmica e profissional, no outro, se propôs a desvelar essa realidade por meio de seu objeto de estudo.

²⁴ Utilizada por Surdos de Varzea Queimada.

²⁵ Utilizada por Surdos Urubu-Kaapor.

²⁶ Uma língua de sinais desenvolvida por uma pequena comunidade de surdos que vive na zona rural de Jaicós, no estado do Piauí.

Outro ponto bastante destacado foi o ensino de Libras nas licenciaturas. Observa-se a publicação de trabalhos que abrangem diferentes áreas do conhecimento, não se limitando apenas ao curso de pedagogia. Há registros de materiais que tratam da formação de professores de Libras de disciplinas como Física, Química, Geografia e outras áreas, evidenciadas nas bases de dados consultadas.

Paiva, Farias e Chaveiro (2018), chamam a atenção em seu estudo, para ampliação maior do debate sobre a abordagem da disciplina de Libras nos cursos de formação, componente obrigatório, em que há diferentes discussões acerca dos conteúdos e da carga horária executadas por grande parte das instituições de ensino superior.

Em 2005, o decreto que regulamentou da Lei de Libras (Brasil, 2005) estabeleceu, em seu texto, a obrigatoriedade da disciplina de Libras. Desde então, os currículos de todas as licenciaturas foram reorganizados para incluir esse componente. Nesse sentido, o avanço é animador. No entanto, ao longo dos 20 anos desde sua implementação legislativa, os estudos têm identificado lacunas na formação docente para o ensino de Libras.

Sobre a oferta, há pesquisadores que apontam que o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) não apresenta orientações específicas sobre como esse componente deve ser implementado nos currículos. A ausência de clareza tem suscitado diferentes interpretações e desafios para as instituições de ensino na organização e na execução da disciplina, evidenciando a necessidade de diretrizes mais detalhadas e uniformes (Klein; Santos, 2015).

Segundo Costa e Lacerda (2015), a inclusão da disciplina de Libras no ensino superior desempenha um papel basilar, pois contribui para que futuros professores compreendam melhor os alunos surdos e promovam uma interação mais eficaz em sala de aula. Diante dessa constatação, é necessário debater como essa abordagem pode gerar resultados positivos, uma vez que a carga horária adotada pela maioria das instituições de ensino superior, por não oferecer a imersão cultural nem a fluência necessária nessa língua, também não oferece segurança aos docentes.

Vale ressaltar que, a Libras, não é uma língua estrangeira e, por isso, sua aprendizagem e abordagem não devem seguir o mesmo formato utilizado para outras línguas ensinadas aos estudantes brasileiros (Souza, 2017). Ao mesmo tempo que estes estudos enaltecem o reconhecimento da língua, demonstram preocupação com a formação docente para ensinar uma outra língua, de natureza visual.

Para Almeida (2015), uma professora ouvinte que ensina língua portuguesa para alunos surdos destaca, em sua tese de doutorado²⁷, as tensões vivenciadas na interação entre professor ouvinte e alunos surdos. Em suas reflexões finais, a autora enfatiza a importância de um entendimento mais profundo sobre os letramentos de mundo e o letramento escolar, ressaltando que, para estabelecer uma relação pedagógica eficaz, é essencial conhecer a língua de sinais, as experiências e a cultura dos alunos. Segundo a autora, não é possível incluir plenamente o aluno surdo sem que o professor compreenda suas singularidades culturais e linguísticas.

Nesse sentido, diversos estudos destacam a importância de uma relação pedagógica eficaz entre professores e alunos surdos. A Libras se apresenta como o meio mais eficiente para estabelecer uma relação harmoniosa e produtiva no ambiente educacional. Assim, a formação docente deve estar alinhada às políticas afirmativas, inclusivas e linguísticas. Além disso, as instituições de ensino responsáveis pela formação desses profissionais precisam, também, estar em sintonia com os aspectos teóricos, legislativos e culturais que envolvem essa população, que utiliza uma língua visual, estruturada e independente (Quadros; Karnopp, 2004; Cerny; Quadros, 2009; Martins; Ribeiro, 2015).

Os estudos, reflexões e apontamentos sobre o currículo revelam a importância desse documento, que orienta o processo educativo. Ele reflete as diretrizes definidas por órgãos educacionais, como legislações e políticas públicas, mas também considera as características culturais, sociais e econômicas da comunidade em que a escola está inserida (Cerny; Quadros; Barbosa, 2009).

Nos textos analisados, a construção de um currículo voltado para a educação de Surdos aparece como tema recorrente. Há um consenso sobre sua relevância, pois ele contribui significativamente para transformar tanto os métodos de ensino quanto a organização do trabalho pedagógico (Silva, 2003; Lodi; Melo; Fernandes, 2012).

A criação de escolas bilíngues é frequentemente destacada, especialmente pela sua relação direta com a formação de professores que possam se tornar educadores bilíngues. Contudo, os textos analisados apontam que “as escolas bilíngues e as classes bilíngues têm se apresentado pouco exequíveis às Secretarias de Educação” (Kendrick; Cruz, 2020, p. 4). Comunga-se das reflexões, pois o “agrupamento de um número pequeno de alunos não se configura como algo viável na atual conjuntura capitalista que adentra a educação”; e, assim,

²⁷ Intitulada: Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos (Almeida, 2015).

“o discurso cego de ser ‘politicamente correto’ de inclusão em salas mistas tem prevalecido” (Albres, 2017, p. 19).

Diante desses apontamentos, ao analisar as escolas participantes do estudo, nota-se que a escola de Imperatriz - MA possui um número reduzido de alunos, devido à sua caracterização como uma ‘escola especial’. Por outro lado, a escola de São Luís - MA, por atender também alunos ouvintes, apresenta um número maior de matrículas. Essa realidade pode dificultar a consolidação de novas instituições bilíngues voltadas para Surdos, direcionando a inclusão desses alunos, em sua maioria, para as escolas regulares, cujos currículos são predominantemente baseados na língua portuguesa. Além disso, muitos docentes desconhecem a língua de sinais, bem como a história e a cultura do povo Surdo, o que representa um desafio importante para uma educação realmente inclusiva e equitativa.

Os materiais analisados enfatizam, de forma unânime, que o ambiente acadêmico é um espaço propício para a produção e disseminação de conhecimento, com o objetivo de promover a formação docente alinhada às demandas socioeducacionais da comunidade ao seu redor (Santos, 2016). Também é ressaltado que a disciplina de Libras nas instituições de ensino superior não deve estar restrita apenas à grade curricular. Estudos mostram que não é possível adquirir fluência na língua em um curto período de tempo. Por isso, recomenda-se que sua oferta seja ampliada e organizada de maneira contínua, envolvendo, além da grade curricular, atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, Hendrick e Cruz (2020, p. 24) destacam que “as instituições de ensino superior poderiam conceber a oferta regular de cursos de Libras, em módulos que avançassem na aprendizagem e na fluência da língua, como ocorre em qualquer curso de idiomas”. Essa perspectiva reforça a necessidade de pensar a disciplina não apenas como componente curricular isolado, mas como parte de um processo formativo mais amplo e progressivo.

É destacado, também, nesses estudos, que a oferta do componente em Libras geralmente foca na aquisição do vocabulário e a gramática, ou seja, com o foco no sistema linguístico. É possível notar nas discussões dos pesquisadores que, além do ensino da língua enquanto sistema linguístico, são necessárias discussões referentes às questões mais abrangentes sobre a educação desse povo Surdo. De forma unânime, todos destacam a necessidade de mais estudos sobre essa abordagem, em que a Libras compõe o currículo das licenciaturas (Iachinski, *et al.*, 2018).

No que se refere aos trabalhos que discutem a formação de professores de Letras-Libras, não foi constatada uma expressividade significativa. Grande parte das análises aborda a formação docente de caráter continuado, sendo que a maioria dos profissionais vem de

diferentes licenciaturas. Antes, porém, de aprofundar as reflexões sobre os resultados, é importante destacar esses aspectos iniciais desde o surgimento da oferta dessa licenciatura em instituições de ensino superior.

Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) lançou o curso de Licenciatura em Letras Libras. Na mesma época, oito instituições, organizadas em nove polos²⁸ aderiram a essa iniciativa, que foi proposta inicialmente à distância. O objetivo principal do curso é formar professores de língua de sinais. Sobre essa formação, destaca-se que:

Há uma inversão das práticas comunicativas, a Libras é a língua de instrução em um curso em que ela própria é estudada. O português escrito faz parte do curso, mas é considerado uma segunda língua objetivando a comunicação e acessibilidade ao mundo letrado (Quadros, 2009, p. 2).

Essa iniciativa foi motivada pela exigência do decreto da Lei de Libras (Brasil, 2005), que determinou a inclusão da disciplina de Libras como obrigatória em todas as licenciaturas e no curso de bacharelado em fonoaudiologia. Por isso, a proposta curricular dessa licenciatura traz o protagonismo da Libras, como principal língua para a produção do conhecimento. O português, por sua vez, é tratado como segunda língua. Quadros (2009, p. 2) destaca que, “o curso é de letras, licenciatura em língua brasileira de sinais, é um curso que tem o compromisso de formar professores dessa língua”.

Com a evolução da língua e os intensos movimentos sociais liderados pela comunidade surda brasileira, os espaços midiáticos revelam que o acesso desse público às escolas e instituições de ensino superior tornou-se mais significativo. Além disso, cresce a busca de profissionais da educação por qualificação em Libras, assim como profissionais que desejam ingressar no mercado de tradução e interpretação. No entanto, os estudos apontam preocupações com a formação aligeirada e frágil, o que pode levar a uma prática docente incipiente e pouco sólida. Apesar disso, houve um aumento, embora modesto, na oferta de cursos de Licenciatura em Letras-Libras, incluindo o formato presencial nas universidades federais, do Piauí²⁹ e Maranhão³⁰.

Os estudos que investigam a formação de professores Surdos, revelaram que o acesso do surdo à formação de professores de Libras nas universidades federais é muito tímido (Quadros, 2014). Um deles foi a tese de doutorado de Kumada (2016), que investigou e analisou

²⁸ Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás, Universidade de São Paulo, Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Santa Catarina (Cerny; Quadros; Barbosa, 2009).

²⁹ Primeira oferta do curso de Licenciatura em letras Libras foi em 2014, pelo SISU, na capital deste estado.

³⁰ Primeira oferta do curso de Licenciatura em letras Libras foi em 2021, pelo SISU, na capital deste estado

o acesso de pessoas surdas a cursos superiores para a formação de professores de Libras em instituições federais. Além disso, outros estudos, principalmente em formato de artigos, destacam inúmeros desafios enfrentados por essas instituições.

Segundo Kumada (2016), há uma oferta limitada de vagas, especialmente no segmento que abrange a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, o maior desafio identificado é a dificuldade em oferecer um ambiente comunicacional acessível e as condições de acessibilidade necessárias para a permanência desses indivíduos, desde o processo seletivo até a conclusão do curso. Bisol *et al.* (2009) destacam que a presença de surdos no ensino superior é recente, assim como as demais pessoas que fazem parte do PAEE, mas reforça que cabe às instituições de ensino superior a qualificação do cidadão e o avanço do conhecimento.

Esses autores, Bisol *et al.* (2009), ressaltam em suas produções acadêmicas que outro desafio tem sido constantemente destacado, o que muitas vezes prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa Surda tanto na educação regular quanto na superior. Isso ocorre em diversos cursos de licenciatura, devido à ausência do TILS/LP. Segundo Albres (2015), Ferreira (2019), Lacerda, Santos e Martins (2019, 2021), pesquisas sobre esse profissional têm sido frequentemente abordadas em estudos relacionados à educação das pessoas Surdas, especialmente, porque a maioria das crianças surdas está matriculada em escolas regulares.

A formação de professores Surdos em instituições de ensino superior enfrenta diversos desafios. No entanto, essas dificuldades são menos evidentes quando o curso é a licenciatura em Letras-Libras (Quadros, 2014). Por outro lado, os obstáculos e as lacunas, tornam-se mais claros em outras licenciaturas, quando a presença desse profissional não é evidenciada. Essa situação, também, estende-se aos cursos de bacharelado. Recentemente, como destacado pelo portal Clube News, uma aluna denunciou a ausência de intérprete de Libras em uma universidade no Piauí. Como alternativa, os alunos começaram a organizar uma vaquinha *online* para arcar com os custos desse profissional.

De acordo com a instituição de ensino superior, a contratação de novos profissionais por meio de concurso ou processo seletivo tem se mostrado inviável, devido à extinção do cargo no governo anterior. Além disso, a limitação orçamentária é outro fator que tem dificultado essas contratações, uma situação enfrentada por diversas universidades públicas. Em 2025, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) apresenta 7 profissionais efetivos e 1 contratado, mas esse número não tem sido suficiente para atender às demandas da Licenciatura em Letras-Libras, nem às outras necessidades da universidade, como a participação em eventos e atividades gerais (Portal Clube News, TV Clube, 2025).

Enquanto isso, a estudante Surda enfrenta dificuldades tanto na interação pedagógica com os professores quanto na compreensão e produção do conhecimento. Essa realidade é compartilhada por muitos estudantes Surdos que conseguem ingressar no ensino superior, independentemente do nível e oferta. O decreto da Lei de Libras assegura como direito linguístico do Surdo de comunicar-se em sua língua, de modalidade visual espacial, nos diferentes níveis de escolaridade, portanto, deve ter acesso aos conhecimentos escolares em língua de sinais (Brasil, 2005). Albres (2015) complementa que para “atender à política inclusiva, o intérprete educacional é o profissional que trabalhará na mediação da comunicação entre o aluno surdo e o contexto educativo”.

Retomando o contexto de formação em licenciatura, a formação de professores de Libras pode estar associada a uma identidade, ainda, em construção. Quando se pensa em professores formados em Letras Libras, esse processo de construção não é algo completamente estabelecido, devido à área ser relativamente recente. Sendo assim, surgem desafios específicos relacionados à definição de currículos, à formação pedagógica dos profissionais surdos e ouvintes, e à integração plena da Libras no ensino superior (Quadros, 2014).

Considerando a realidade da escola e o perfil identitário do professor de Libras, a formação de profissionais da educação capacitados a oferecer uma prática docente diferenciada e equitativa, é uma necessidade urgente. Segundo Caetano e Lacerda (2013), devido a heterogeneidade do público envolvido³¹, especialmente os que são chamados de indivíduos especiais, o enfoque principal dessa formação deve ater-se à necessidade de uma língua que possibilite a comunicação entre professor e aluno. Lorenzetti (2009) destaca que a comunicação, por meio da Libras, tem sido o maior obstáculo no processo de inclusão.

Quando se trata da formação de professores de diferentes licenciaturas, a formação continuada em Libras, tem sido o caminho para a aquisição dessa língua. Segundo Santos e Campos (2013), o ensino de Libras para futuros professores é um tema que vem inquietando diversos pesquisadores da Libras, especialmente após a publicação do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Para as autoras, é primordial que a formação de professores considere as singularidades e as necessidades dos alunos Surdos, viabilizando uma educação mais inclusiva e equitativa à realidade dos indivíduos Surdos.

Os estudos sobre a formação especializada para o ensino de Libras no contexto da formação continuada, revelam que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura trouxe uma nova perspectiva sobre a pessoa Surda. A divulgação da Libras tem despertado a

³¹ Indivíduos que contemplam o PAEE (pessoas com deficiência, TGD/TEA, altas habilidades/superdotação).

sensibilização e o interesse pelo aprendizado dessa língua entre os profissionais. Isso os motiva não apenas a aprender Libras, mas também a ingressar em um mercado de trabalho promissor, que enfrenta escassez de profissionais e registra um aumento de matrículas de estudantes Surdos (Silveira, 2006; Santos; Campos, 2013).

Partindo do pressuposto de que a aquisição da língua de sinais no ambiente escolar é de fundamental importância para crianças surdas e que todo surdo tem o direito de ser alfabetizado na sua língua, os estudos analisados apontam uma preocupação significativa com a formação de professores para atuar na educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Há uma necessidade urgente de formar profissionais qualificados, considerando que esses educadores precisam de tempo suficiente para adquirir a fluência na língua de sinais e atender às demandas desse mercado em expansão. Para Gurgel (2004) e Lacerda (2009a), assim como outras línguas em que os ouvintes levam anos para adquirir fluência, disciplinas de carga horária pequena jamais contemplarão aspectos singulares da Libras.

A formação de professores para a educação básica ganhou destaque nos materiais analisados. Inicialmente, a aquisição da língua de sinais por futuros professores de diferentes licenciaturas é frequentemente associada à ideia de que a surdez é um problema físico ou mental que poderia ser superado com intervenções impostas pela visão clínica. No entanto, por meio da abordagens didático-pedagógicas, esses profissionais em formação passam a entender que o verdadeiro desafio enfrentado pelos indivíduos Surdos é de ordem social.

Segundo Santos e Campos (2013), apoiadas em Bakhtin, o princípio da dialogia indica que a troca de enunciados só é possível quando os indivíduos estão em situação dialógica. Assim, o sinal é reconhecido como a língua do Surdo. Partindo desse princípio, Silva (2002) enfatiza que é por meio dos sinais que a pessoa surda compreende o mundo e exerce influência sobre ele.

Sendo assim, a aquisição dessa língua pelos professores brasileiros é essencial para garantir uma educação inclusiva e assertiva. Quando esses atores educacionais têm acesso e fluência na língua de sinais, a interação e troca de enunciados na sala de aula é facilitado, além de disponibilizar um ambiente de aprendizado humanizado e respeitoso para esses estudantes que fazem uso de uma língua visual. Com isso, a compreensão e participação na sociedade assegurarão seus direitos, enquanto cidadãos. Portanto, de forma unânime, todos os estudos analisados reforçam e destacam a importância da formação continuada em Libras e do uso consciente entre seus sinalizantes.

5.3 Trabalho Colaborativo: ressignificação das práticas docentes e pedagógicas em espaços bilíngues

O trabalho colaborativo dentro de uma instituição é essencial para o bom funcionamento das atividades escolares. É nesse ambiente que, professores e alunos constroem juntos o conhecimento independentemente do público atendido, incluindo ou não estudantes PAEE. Ressalta-se que, nessa subseção, não está sendo abordado o ‘ensino colaborativo’ ou ‘coensino’³², mas sim a maneira como os professores e alunos colaboram ao compartilhar ideias, talentos e habilidades em espaços inclusivos, com ênfase em ambientes bilíngues.

Os estudos sobre o trabalho colaborativo no contexto da inclusão escolar são recentes. Seu início pode ser observado a partir de 2014³³, quando pesquisadores começaram a se dedicar a essa temática, envolvendo estudantes do PAEE e o ambiente regular de ensino. Para iniciar as discussões, parte-se da conceituação do termo ‘colaboração’ que é “o trabalho em conjunto, não no que se faz em conjunto” (Buss; Giacomazzo, 2019, p. 6). As autoras endossam que o foco da colaboração se centra no processo e na interação entre os indivíduos que trabalham juntos, e não exclusivamente nos resultados ou produtos finais desse trabalho.

A essência da colaboração faz referência à forma como os indivíduos se envolvem uns com os outros, partilham ideias, auxiliam uns aos outros e constroem algo coletivamente. Assim, a ação de colaborar, nesse contexto, é mais importante do que o que é produzido ou alcançado no final (Buss; Giacomazzo, 2019). Vilaronga (2014) e Zerbato (2014) destacam que o trabalho colaborativo exercido em um ambiente inclusivo requer um compartilhamento coletivo dos conhecimentos em busca de um objetivo comum, que é o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os alunos.

Ao se tratar de um ambiente linguístico favorável, como escolas bilíngues e/ou salas bilíngues, essa ação em conjunto torna-se mais necessária. Não se pode descartar, como exemplo, estudantes surdos que estudam em espaços regulares. Nesse caso, a presença do Intérprete de Libras é essencial, o que exige uma prática colaborativa com o professor regente.

Ao observar os trabalhos disponíveis na literatura, especialmente os que compõem o *corpus* deste estudo, os dados evidenciam que a maioria dos alunos Surdos frequenta espaços

³² É um modelo educacional em que professores da educação especial e professores da sala regular desenvolvem um trabalho em parceria, articulam ações pedagógicas e buscam estratégias dialógicas para promover a aprendizagem dos estudantes (Zerbato, 2014; Buss; Giacomazzo, 2019).

³³ Em 2010, foi criado o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), uma rede de pesquisa dedicada a desenvolver estudos para ampliar o acesso à educação e melhorar sua qualidade para os estudantes da educação especial no Brasil. Esse trabalho também inclui pesquisas sobre o Ensino Colaborativo ou Coensino (Mendes; Tannús Valadão, 2014).

regulares. Para Melletti e Bueno (2010) o quantitativo de discentes Surdos matriculados em classes de ouvintes nas escolas regulares está em crescimento e, nesses espaços, esses indivíduos são denominados de Surdos incluídos. Os problemas e desafios, entretanto, parecem não cessar, principalmente na ausência da figura do intérprete. Mesmo quando há intérprete, a falta de parceria com o professor regente é notável.

Na dissertação de Mestrado de Ferreira (2019), a autora deixa claro que essa falta de parceria e, conseqüentemente, de atuação conjunta torna a aprendizagem do Surdo frágil e ineficiente, devido às práticas docentes incipientes e superficiais. Nos resultados da pesquisa, a autora aponta que, dentre os interlocutores que participaram do seu estudo, 90% sinalizaram que não há parceria. Esses participantes relatam a sensação de falta de interesse por parte dos professores e a ausência de conhecimento sobre o papel do intérprete de Libras e os benefícios que uma ação conjunta pode trazer para a aprendizagem dos estudantes Surdos.

Carvalho e Mesquita (2015) esclarecem que a atuação do intérprete de Libras ultrapassa a ação de interpretar e traduzir conteúdo. Por isso, é fundamental que tenha ciência dessas competências, considerando essa figura profissional como um aliado em sua prática docente. As autoras, ainda, destacam que esse profissional conta com estratégias colaborativas, tais como:

Construção de textos com imagens adaptativas e contextualizadas abordando temáticas que envolvem o cotidiano do aluno surdo, o uso de estratégias comparativas interlínguas durante o processo tradutório, favorecendo maior entendimento dos aspectos gramaticais biculturais e bilíngues, construção de vídeos adaptados, reforço datilológico seguido do sinal etc (Carvalho; Mesquita, 2015, p. 1).

De todo o *corpus* composto que 274 materiais, partindo da análise dos 195 textos, quando o assunto é educação de surdos, com unanimidade, a figura do intérprete de Libras é destacada em grande parte dos trabalhos, como também a formação do professor especializado para uma abordagem didático-pedagógica inclusiva e equitativa, por meio da Libras.

Quanto ao trabalho colaborativo, com foco no desenvolvimento educacional do aluno Surdo, há menções realizadas nos resultados, destacando e enaltecendo a ação colaborativa de todos os membros do espaço escolar e a necessidade de reorganização de práticas, bem como no currículo. Observou-se uma predominância de materiais que abordam essas temáticas, perceptível já nos resumos disponíveis na *SciELO* e no Portal da Capes, principalmente nos descritores ‘educação de surdos’, ‘bilinguismo’ e ‘formação de professores de Libras’. Nessas bases de dados, chegou-se a um percentual de 12,3% na *SciELO*, e 68,7% no Portal da Capes.

Assim, nas salas de aula regulares, o trabalho colaborativo dos membros da escola com o profissional de tradução e interpretação é fundamental. Com base nas dissertações e teses

analisadas, que correspondem a 33%, os resultados destacam práticas pedagógicas inadequadas, sobretudo, devido à ausência de conhecimento em Libras por parte do professor regente e à falta de imersão nessa língua e na cultura que a acompanha. Esses fatores levam o profissional a oferecer experiências linguísticas desfavoráveis à singularidade dos surdos, o que pode resultar, nesse público, sentimentos de exclusão, incapacidade e, o mais grave, desinteresse para aprendizagem de novos conhecimentos.

Sobre esse quantitativo (33%), os materiais reforçam que o ambiente oferecido em grande parte das escolas regulares não está plenamente organizado para atender ao público surdo. As práticas docentes e pedagógicas, geralmente, são voltadas para o público majoritariamente ouvinte. Os resultados mencionam importantes iniciativas realizadas por alguns, mesmo que de forma isolada, mas que não atendem às especificidades linguísticas da pessoa Surda.

Nesse sentido, Silva e Pereira (2003), Pereira (2005) e Sá (2011) apontam que as instituições de ensino não estão plenamente preparadas para atender às especificidades dos estudantes Surdos. Embora haja iniciativas, o sistema apresenta falhas na implementação e na fiscalização das políticas públicas e de formação docente, mesmo contando com um documento legislador tão importante e detalhado, como é a Lei de Acessibilidade (Brasil, 2000).

Quanto às estratégias visuais, assunto importante e presente nesses trabalhos, observa-se que, no ambiente regular de ensino, as dificuldades para uma abordagem contextualizada e intencional parece exigir atenção. Acredita-se que, devido à falta de conhecimento profundo sobre essa língua visuoespacial, como também a visualidade como recurso na construção de sentido na Libras e a adoção de materiais/recursos é desconsiderada por grande parte dos docentes, que tendem a focar em práticas fortemente vinculadas aos preceitos da língua oral.

Os processos de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa foram um assunto amplamente destacado. Estima-se que 35% do *corpus* analisado sinalize sérios problemas e graves danos aos estudantes Surdos. O trabalho colaborativo é mencionado mais uma vez nesse contexto. Segundo esses estudos, a ação reflexiva de todos os envolvidos é essencial para que o cenário e o desempenho educacional do estudante Surdo apresentem melhores resultados, impactando positivamente os índices divulgados por importantes instrumentos de avaliação, especialmente, quando se busca oferecer práticas didáticas eficazes.

Deste *corpus*, apenas 22% mencionam o Plano de Ensino Individualizado (PEI), apesar de sua relevância. Embora a presença da escola regular seja majoritária nos trabalhos analisados, a referência ao PEI não é amplamente evidenciada. Ressalta-se que esse plano não deve ser elaborado pelo professor de AEE, sua responsabilidade recai sobre o docente regente.

Em regime de colaboração, os conhecimentos técnicos do professor da sala de recursos podem enriquecer os objetivos a serem alcançados (Costa *et al.*, 2018).

A promoção de práticas bilíngues na educação de estudantes Surdos é destacada em todos os materiais, assim como o entendimento de que a Libras é a sua língua natural e, por meio dela, o desenvolvimento linguístico do estudante surdo será favorável. Durante as análises, observou-se que, a ‘família’, sua participação na vida escolar e a aceitação da condição da surdez, também, são aspectos basilares para que esse desenvolvimento aconteça.

Quanto às práticas docentes e didáticas em espaços bilíngues, apenas 12% dos materiais dedicam-se às discussões sobre a educação de surdos. A literatura enfatiza que somente quando um ambiente linguístico em que a Libras circula livremente ocupa lugar de destaque no currículo escolar, sendo estruturada como a primeira língua de instrução e, posteriormente, a Língua Portuguesa, a aprendizagem dos alunos Surdos pode apresentar resultados mais animadores. Para Lacerda *et al.* (2013), o acesso à língua de sinais é essencial para o atendimento educacional à criança Surda. Nesse processo, a valorização de suas capacidades e potencialidades deve ser considerada, pois somente assim será possível viabilizar um nível de desempenho educacional satisfatório.

Ainda sobre as análises, a educação bilíngue poderá ter novos contornos, considerando a legislação recente, que preconiza a educação bilíngue para Surdos como modalidade de educação escolar (Brasil, 2021). Com isso, pode-se promover a criação de escolas, salas ou polos bilíngues, tomando como base a realidade dos municípios brasileiros.

Além do mais, acredita-se que o número de produções científicas relacionadas a pesquisas sobre espaços bilíngues seja tímido, considerando o quantitativo desses espaços no país. Dados do MEC revelam que existem 64 escolas bilíngues, atendendo 63.106 estudantes Surdos, surdocegos e com deficiência auditiva, conforme os dados fornecidos pelo Inep em 2020 (Brasil, 2021). Para Freire *et al.* (2017, p. 1), as instituições bilíngues são capazes de “preparar seus alunos para a vida através do ensino estruturado, baseado na língua de sinais, a partir do uso das atribuições linguísticas das Libras, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo em sala de aula”.

Sobre o espaço de escolarização, é possível perceber que os materiais analisados revelam insatisfações quanto à inclusão de Surdos em salas de aula regulares. Embora existam defensores da inclusão nesses espaços, mesmo que em menor número, para grande parte dos pesquisadores, no espaço regular, onde a predominância do português é marcante, a presença do intérprete de Libras é primordial para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, nesses espaços, Sá (2002) aponta que os ambientes regulares inviabilizam o desejo dos

Surdos de construir saberes, identidades e culturas, a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial de seu país) e dificultam a consolidação linguística dos alunos Surdos.

Nos descritores que tratam da formação especializada em Libras e da atuação de professores dessa área, destaca-se a importância do professor bilíngue (Libras-português). Nas instituições bilíngues de Surdos, o professor regente utiliza a Libras como língua de instrução, adequando sua prática pedagógica aos preceitos específicos que esse público requer, considerando sua condição linguística singular.

É possível observar que em alguns estudos (16%) há registros de percepções de docentes do AEE que apontam o intérprete de Libras como o principal profissional da educação bilíngue, divergindo da recomendação de se atribuir essa centralidade ao professor bilíngue, na escola. Segundo Jesus (2016), a educação bilíngue para Surdos é um direito assegurado por diferentes normativas e legislações. Essa modalidade educacional deveria ser oferecida de forma equitativa em todos os espaços em que esse indivíduo estivesse inserido, seja na escola regular inclusiva ou na escola bilíngue. Pesquisadores, de forma unânime, reconhecem os avanços e as conquistas nas últimas décadas. No entanto, concordam que a educação para estudantes Surdos ainda enfrenta desafios importantes, sendo o principal deles a valorização da Libras como língua nativa dessa população.

A educação bilíngue para Surdos, considerando a escola bilíngue como local principal da pesquisa, foi analisada em apenas 15% dos estudos avaliados. Os pesquisadores defendem que a criação desses espaços proporciona aos estudantes um ambiente linguístico adequado às suas singularidades, favorecendo seus desenvolvimentos educacional e cultural.

Em síntese, há discussões conflituosas sobre o ambiente mais adequado para a escolarização de estudantes Surdos. Enquanto, alguns consideram o AEE no contraturno como formato ideal para atender às necessidades desse público, outros pesquisadores o classificam como inadequado e compensatório. Para Campelo e Resende (2014), os municípios em que a quantidade de alunos Surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue para Surdos poderão organizar as classes bilíngues no mesmo espaço da escola inclusiva³⁴. Sobre essa afirmativa das autoras, nos estados do Piauí e Maranhão, o número de escolas bilíngues é pequeno.

³⁴ Entende-se por escola inclusiva aquela na qual o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos (as) os(as) educando(a)s são considerados igualmente importantes. É uma escola na qual não há discriminação de qualquer natureza e que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todo (a)s, uma escola que busca eliminar as barreiras à aprendizagem para educar de forma igualitária todos os meninos e meninas da comunidade. Na escola inclusiva todos são reconhecidos em sua individualidade e apoiados diligentemente em sua aprendizagem (Brasil, 2005, p. 114). Compreendendo isso, para o estudante Surdo, nesse espaço inclusivo, é importante e necessário a figura do profissional de tradução e interpretação de Língua de Sinais.

Na capital do Piauí, há uma expressiva quantidade de estudantes Surdos, porém, ainda não existe uma escola bilíngue. No Maranhão, uma das escolas bilíngues possui um número muito reduzido de estudantes Surdos, o que levou a capital maranhense a ampliar vagas para alunos ouvintes, justificando assim a criação e a manutenção do espaço. Nesse sentido, Jesus (2016, p. 82) esclarece que “não se justifica a punição de o aluno surdo ter que estudar em dois períodos, matriculado duas vezes (dupla matrícula), apenas porque sua língua não é respeitada e falada na comunidade escolar”. Esse autor acrescenta que:

Para o estudante surdo o modelo inclusivo sala regular em um turno e AEE no contraturno traz a sensação de duas escolas diferentes: em uma escola (inclusão) o professor não sabe Libras e não se comunica diretamente com o aluno; em outra escola (AEE) ele tem a oportunidade de aprender em língua de sinais e reforçar os conteúdos do turno regular (Jesus, 2016, p. 88).

A Educação de Surdos é um tema importante que tem estimulado o interesse em diversas pesquisas científicas, apesar de ainda enfrentar muitas controvérsias, conflitos, lacunas e dilemas. O acesso à educação para essas pessoas nunca foi tão debatido na literatura, trazendo à tona a importância da figura do professor. Os estudos destacam também a necessidade de um mapeamento mais realista realizado pelo IBGE, incluindo a identificação de pessoas Surdas usuárias de Libras. Repensar a organização escolar requer mudanças na estrutura, no currículo da escola e nos métodos de ensino.

6 CONSTITUINDO UMA TRILHA METODOLÓGICA

Toda metodologia é um reflexo do olhar que lançamos sobre o objeto de estudo; é por meio dela que interpretamos o mundo.

Michel Foucault

A interpretação dos dados é a chave para compreender a realidade que eles representam.

Claude Lévi-Strauss

Nesta seção, destacam-se os processos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, que se inserem no campo da educação de Surdos e das práticas docentes no letramento desses estudantes. A escolha metodológica foi guiada pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, as práticas docentes direcionadas para o letramento de alunos Surdos anos iniciais do ensino fundamental, com destaque para a interação entre o uso da Libras e o ensino do português escrito.

6.1 Considerações éticas

Nesta pesquisa, seguem-se os princípios da Resolução de nº 510/2010, que aborda as nuances éticas das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, visando resguardar as informações coletadas, primando pelo sigilo e tornando notórios os resultados públicos, independentemente de serem favoráveis ou não.

A aprovação da presente pesquisa pelo Comitê de Ética possibilitou o “caminhar” no desenvolvimento das demais ações. Para isso, o envolvimento dos participantes ocorreu por meio da compreensão deste objeto de estudo e sua intencionalidade. Após esse entendimento, foi realizada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice I).

Reforça-se que foram seguidas todas as orientações do Código de Ética do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CONEP/UFMA), especialmente no que diz respeito ao sigilo das informações, garantindo a confidencialidade e privacidade dos envolvidos. Durante o contato com os sujeitos da pesquisa, buscou-se estabelecer uma relação harmoniosa e comprometida, respeitando a dignidade e a integridade entre esta pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa.

Na oportunidade, todas as dúvidas que surgiram foram esclarecidas. Garantiu-se também às participantes que os dados não seriam utilizados em prejuízo das pessoas e/ou das escolas envolvidas.

6.2 Delineando os passos dessa trilha e a constituição do *corpus*

Sabidamente, é notório que a ação de pesquisar parte da utilização de procedimentos técnicos e metodológicos que têm por objetivo solucionar problemas e/ou questões, além destas, indagações hipoteticamente traçadas a partir de uma conjectura (Gil, 1999). Para isso, a busca incessante pela obtenção de respostas exige do pesquisador uma investigação profunda frente a um determinado fenômeno, um olhar atencioso, além do compromisso ético-profissional.

A partir desse pressuposto, a instrumentação teórico-metodológica se concretiza no ato de pesquisar, e a produção de conhecimentos científicos viabiliza a construção de novos conhecimentos. Num processo investigativo, o fenômeno e o pesquisador devem estar conectados, visando à construção de novos saberes. Demo (2000) reforça que um determinado fenômeno pode sofrer modificação ao longo do tempo.

No caso do objeto de estudo desta pesquisa, frente ao fenômeno que se apresentou como inquietação para esta pesquisadora, a prática docente dos professores vem se resignificando em decorrência da diversidade cultural tão expressiva no Brasil. Nesse ponto, as pessoas surdas, além de possuírem uma cultura e uma língua próprias, que têm natureza visual, vêm exigindo novas condutas educacionais, com o objetivo de minimizar a desigualdade social em relação a esse público. Para elas, a desigualdade linguística tem se manifestado na maioria das salas de aula brasileiras, pois muitas delas não têm tido sua primeira língua respeitada, fortificando os discursos postos em circulação de que as inclusões social, educacional e profissional são frágeis em nosso país.

Diante desse quadro, em meio a diferentes políticas públicas inclusivas, fruto de movimentos sociais dessas comunidades ao longo dos anos, o fenômeno ao qual está intimamente ligado esse estudo, volta-se para a prática docente de professores em escolas bilíngues, cuja existência nas regiões brasileiras, ainda, é tímida. No Maranhão, duas escolas de tempo integral, intituladas “escolas bilíngues”, chamaram a atenção desta pesquisadora, o que justifica os *locus* selecionado, a partir de diferentes indagações e hipóteses sobre como vem ocorrendo a prática desses profissionais no letramento de indivíduos surdos.

Convém destacar que os ambientes educacionais selecionados para este estudo foram escolhidos com base em critérios que se alinham aos objetivos da pesquisa. As duas escolas bilíngues para Surdos, localizadas em Imperatriz e São Luís, foram priorizadas devido à sua caracterização como instituições de ensino bilíngue, onde o uso da Libras e do português escrito é promovido de forma integrada. Estes espaços representam ambientes educacionais que seguem diretrizes das políticas inclusivas para o ensino de Surdos e oferecem uma base ideal para investigar as práticas docentes voltadas para o letramento de estudantes Surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante da necessidade de buscar dados qualitativos, partindo de critérios concisos e considerando os objetivos propostos nessa abordagem, o pesquisador ocupa uma posição substancial nesse processo. É ele quem, em busca de respostas para a problemática envolvida no objeto de estudo, imerso no ambiente pesquisado e na rotina dos interlocutores, poderá, além de respondê-las, construir novos saberes.

Para alcançar essa finalidade, adotou-se o método exploratório descritivo (Gil, 1994; Moreira; Caleff, 2006) com abordagem qualitativa (Moreira; Caleff, 2006). A pesquisa de campo foi realizada em duas instituições educacionais municipais no estado do Maranhão. A coleta de dados envolveu análise documental, entrevista semiestruturada, roda de conversa e diário de campo, recursos que, em conjunto, possibilitaram a triangulação das informações e a construção de um quadro mais consistente e contextualizado.

Assim, esta pesquisa é do tipo exploratória, sustentada por Moreira e Caleffe (2006, p. 69), que a definem como sendo “a que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Gil (2010, p. 27) acrescenta que, “as pesquisas exploratórias têm como propósito maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Quanto ao caráter descritivo, Gil (2010, p. 27) explicita que esse tipo de pesquisa tem como objetivo a “descrição de características de determinada população e/ou fenômenos. Nesse processo, o estudo detalhado dessas características viabiliza identificar várias informações, como a idade, sexo, nível de escolaridade”, entre outras. Para Moreira (2006, p. 70), “o valor da pesquisa descritiva baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”.

Nesse íterim, a coleta de dados ocorreu de diferentes maneiras. *A priori*, o levantamento bibliográfico se destaca na maioria das pesquisas acadêmicas, pois o pesquisador precisará estar consciente sobre a definição clara do que irá investigar. Esse tipo de pesquisa

direciona o investigador a conhecer a conjuntura de uma temática, que é o objeto de estudo, a fim de identificar a variante do estudo, seu significado e o cenário em que se insere.

Na sequência, para garantir a exequibilidade dos instrumentos selecionados neste estudo para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa de campo. Essa abordagem de investigação envolve a coleta de dados diretamente no local onde os fenômenos ou situações ocorrem. A pesquisa de campo permite a observação e interação com o ambiente real, em que as práticas, comportamentos e interações sociais se manifestam de maneira autêntica (Gil, 2002).

Em constante busca para solucionar os problemas articulados com os objetivos deste estudo, foram traçados três importantes dispositivos para a coleta de dados, a análise documental, a entrevista semiestruturada, a roda de conversa e o diário de campo. Para Gil (2010) o questionário, a entrevista e o formulário são técnicas de interrogação, o uso desses instrumentos viabiliza a obtenção de dados, a partir das percepções dos interlocutores. Por sua vez, a entrevista pauta-se numa relação de duas pessoas, face a face, em que uma formula as questões e a outra é o respondente.

Na entrevista, o pesquisador formula questões que vão desde as mais simples até as mais complexas. As primeiras podem ser perguntas sobre sexo, idade, estado civil, etc, as segundas contemplam crenças, sentimentos, posicionamentos, críticas, entre outras, e são as mais difíceis de serem respondidas, o que exigirá do pesquisador esforços redobrados durante a elaboração, sobretudo na análise e interpretação dos dados (Gil, 2010).

Além disso, para Gil (2010), esse instrumento possui maior flexibilidade, podendo ser aplicado a um número significativo de pessoas, alfabetizadas ou não, possibilitando, em momentos de dificuldades, a intervenção do pesquisador, bem como uma análise do comportamento verbal do entrevistado. Nessa execução, o entrevistador deve ter cautela para não inibir o participante, pois, caso isso ocorra, poderá trazer sérios prejuízos ao objetivo do estudo. Sobre isso, Gil (2010, p. 106) complementa que “a adequada realização de uma entrevista envolve, além de estratégia, uma tática, que depende fundamentalmente das habilidades do entrevistador”.

Nessa senda, esta pesquisadora, atenta às orientações teóricas mencionadas, buscou elaborar as questões minuciosamente e em sequências predeterminadas, com constantes idas e vindas ao documento, a fim de apresentar questões abertas e de fácil entendimento, com rigor, e clareza quanto à intencionalidade do questionamento. Isso resultou em um roteiro de vinte e quatro questões (Apêndice II). As referidas questões abordavam assuntos interligadas ao objeto

desta pesquisa, a saber: currículo, políticas públicas, educação bilíngue de Surdos, alfabetização, letramento, formação e práticas docentes, entre outros.

Os interlocutores, sujeitos da pesquisa, foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: i) professores efetivos da rede municipal de ensino de Imperatriz e São Luís, com no mínimo cinco anos de serviço docente. Esse período é relevante, pois corresponde à fase de estabilização e consolidação da carreira docente, conforme delineado por Nóvoa (1992), que classifica entre 4 a 6 anos. Para Rossi e Hunger (2012, p. 9), “a partir dos cinco anos de prática, o professor construiu um expressivo repertório de experiências e possui um sentido mais global da aula, podendo ser chamado de professor eficaz”.

Huberman (2000, p. 36) acrescenta que, nesse ciclo, “o professor passa a ter comprometimento com o desenvolvimento da profissão e preocupar-se com os objetivos pedagógicos e pela busca de diversificar as metodologias, entre outros aspectos; E, ii) possuir pelo menos três anos de atuação com alunos Surdos. Optou-se por esse período por considerá-lo fundamental, uma vez que a experiência prática é essencial para uma atuação consciente, com domínio linguístico e compreensão dos aspectos socioculturais, além de proporcionar um tempo maior de envolvimento com a cultura surda (Quadros, 1997; Kubaski; Moraes, 2009).

Essa vivência no contexto bilíngue favorece o ajuste de metodologias que sejam compatíveis com as singularidades das pessoas surdas. Além disso, acredita-se que esse período possibilita uma maior compreensão da identidade surda, a construção de relações de confiança e o desenvolvimento de práticas reflexivas. Sobre as participantes, pontua-se que todas são do sexo feminino.

Em articulação com as gestoras, reuniu-se com a equipe de Imperatriz, na diretoria, e a de São Luís, na sala dos professores. Nesses encontros, os participantes tomaram conhecimento do objetivo da pesquisa, da proposta de trabalho e de como se dariam as etapas metodológicas. Vale destacar que foi necessário utilizar a Libras para tornar a conversa acessível a instrutores Surdos presentes e à diretora adjunta da escola de São Luís.

É oportuno destacar que, antes da realização dessa etapa metodológica, a pesquisadora, por meio da análise documental, realizou uma leitura e análise da Proposta Curricular da Rede de ensino dos municípios envolvidos, disponível para consulta pública, intitulada “Documento Curricular do Território Maranhense” (DCTM), aprovado em 2018. Segundo as autoridades do estado, o documento é basilar e tem como finalidade auxiliar os docentes e gestores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos planos de aula dos professores das escolas municipais e estaduais desse estado.

O documento apresenta um total de 482 (quatrocentos e oitenta e duas) laudas, apresentando de forma precípua as Diretrizes e Normas da BNCC (Maranhão, DCTM, 2018). Assim, debruçar-se sobre ele antes de iniciar o contato com os espaços (*locus*) foi importante, pois aguçou o olhar desta pesquisadora para os registros que fizeram referência ao Ensino Fundamental.

Essa análise possibilitou à pesquisadora ambientar-se sobre como a educação maranhense está delineada, através dos documentos normativos locais e, ainda, como são elaborados os pressupostos necessários e basilares para a oferta da educação nesses dois níveis de ensino (infantil e fundamental). Além disso, evidenciou como o currículo está indubitavelmente associado às práticas pedagógicas, auxiliando não somente na execução e organização do conhecimento escolar, mas também nas relações sociais estabelecidas nesse espaço. Reafirmando esse caráter, “o currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas, é um espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem” (Maranhão, DCTM, 2019, p. 9).

Sucintamente, a estruturação do DCTM visa à organização da educação infantil e do ensino fundamental, baseia-se em diretrizes e normativas que buscam garantir uma formação integral dos alunos. Além dos princípios e fundamentos que orientam a proposta curricular, são definidos as diretrizes e os objetivos da aprendizagem esperados para cada ano/série. O documento orienta para uma abordagem interdisciplinar por meio do currículo, incluindo componentes curriculares que abrangem as áreas do conhecimento.

O DCTM sugere abordagens pedagógicas e metodológicas que viabilizem a participação ativa dos alunos, o trabalho colaborativo e a contextualização do aprendizado. Propõe diretrizes para a avaliação do aprendizado, dando ênfase à avaliação formativa e à necessidade de acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos. Inclui, também, orientações para a formação continuada dos professores e destaca a importância da inclusão de todos os estudantes, respeitando as diversidades cultural, étnica e social do estado (Maranhão, DCTM, 2018).

Esclarecemos que os demais documentos norteadores, a exemplo, os Projetos Políticos Pedagógicos referentes ao triênio 2022 a 2024, foram disponibilizados somente quando a pesquisadora realizou a pesquisa de campo, sendo compartilhados por suas respectivas gestoras via e-mail. Esclarecidos todos os pontos, a entrevista foi aplicada de forma individual, em dia e hora previamente agendados, com cada participante.

A aplicação desse instrumento ocorreu nas próprias instituições, em suas respectivas salas de aula. Vale destacar que as duas gestões das escolas participantes foram bastantes

solícitas e gentilmente acolheram este objeto de estudo e a pesquisadora sentiu-se à vontade para visitar as escolas por alguns dias.

Em decorrência da receptividade positiva, foi possível, durante as visitas, assistir às aulas dos professores participantes, viabilizando o contato com os alunos e com a equipe escolar. Essa ação foi bastante significativa, a pesquisadora viu, nessas visitas, uma oportunidade aproveitar esses momentos para se aproximar dos interlocutores e dos alunos Surdos, deficientes auditivos e outros com deficiências múltiplas sob a sua responsabilidade, além de ter acesso à sala de aula, aos materiais, à relação dos interlocutores, professores sujeitos da pesquisa, com os alunos e as estratégias didáticas adotadas. Durante a permanência da pesquisadora nas salas de aula, de forma espontânea, todos os professores abriram seus espaços de trabalho, armários e compartilharam materiais pedagógicos, sendo a maioria confeccionada por eles. Além disso, compartilharam suas angústias e as ações que consideravam eficazes, por estarem gerando bons resultados. Permitiram que esta pesquisadora registrasse esses materiais por meio de fotos com o celular.

Percebe-se que, vários são os recursos e as estratégias que os professores de ambas as instituições adotam em seu cotidiano para abordar os conteúdos pedagógicos. O ensino da Libras e do português como L2 permeia o processo pedagógico dessas profissionais. Cada recurso apresentado para essa pesquisadora possui uma intencionalidade e uma estratégia específica, sendo que todos são considerados nos respectivos planos de aula, aos quais essa pesquisadora teve acesso. Adianta-se que há muitos materiais nos espaços, fato que deixou essa pesquisadora animada e satisfeita com a preocupação com uma prática assertiva.

A maioria das entrevistas ocorreu no contraturno das aulas, devido ao funcionamento das escolas em tempo integral. Outras ocorreram no turno da manhã, de forma articulada, obedecendo à dinâmica presente nos espaços. Todos os participantes, durante a entrevista, fizeram suas colocações após a leitura das questões. Durante esses discursos, esta pesquisadora realizou registros complementares em seu caderno de anotação, que se intitula de diário de campo. Vale ressaltar que, em alguns momentos, foi necessário estimular o entrevistado a buscar respostas mais elaboradas e aprimoradas. Em média, os participantes da pesquisa levaram de 30 a 40 minutos para responder.

Após esse momento, realizou-se a análise preliminar desse primeiro *corpus*, a entrevista. É oportuno destacar, como bem salientou Manzini (2008), que, nessa fase, o pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador. Há um deslocamento de posição, enquanto nas etapas das entrevistas as interações verbal e social são fundamentais para buscar respostas que atendam ao objetivo de pesquisa. Nessa fase de pré-análise, a interação

não se faz necessária. É o momento em que o pesquisador assume o papel de intérprete dos dados.

Com essa diretriz, primeiramente, em dias distintos, realizou-se a primeira escuta flutuante das gravações dos interlocutores de Imperatriz e de São Luís. É importante pontuar que essa fase ocorreu ao longo de cinco dias, durante os quais realizou-se a escuta de duas entrevistas por dia. Nessa etapa, não foram realizados registros escritos, apenas procedeu-se à escuta de suas respectivas falas.

Logo após, em outro dia, realizou-se uma nova escuta (análise), de forma lenta e atenta, tomando como base a mesma lógica mencionada anteriormente. À medida que realizava grifos de tópicos-chave presentes em suas falas, sumarizaram-se alguns termos que sustentariam o surgimento de categorias e subcategorias. Atentou-se para discursos similares, onde as inferências eram frequentes, sem desconsiderar nenhum apontamento que pouco foi mencionado, pois, por meio dele, algumas reflexões puderam ser evidenciadas e se mostraram suficientemente consistentes para elencar uma categoria e/ou subcategoria.

Para o processo de transcrição das entrevistas, retornei às gravações com o objetivo de transcrevê-las. Essa fase levou dez dias, durante os quais transcreveu-se uma entrevista por vez. Essa etapa exigiu a transposição das informações orais para a forma escrita, em um processo de escuta e transcrição. Buscou-se uma transcrição o mais fiel possível, aproximando-me dos preceitos da transcrição literal, na qual foram mantidos os vícios de linguagem, pausas e erros.

Nesse contexto, Manzini (2008, p. 5) afirma que, “mesmo que a transcrição seja fiel e consiga apresentar uma boa reprodução do material gravado, a transcrição não conseguirá captar todas as informações apresentadas na entrevista”. Nessa direção, esse autor explica que “durante a ação de transcrever um “documento oral, com sua vivacidade, colorido e calor humano”, para um “documento escrito inerte, passivo, estático, que, além disso, reproduza somente em parte tudo quanto realmente ocorreu”, ocorre uma excisão. A excisão é a “separação pouco volumosa da parte de um corpo” (Manzini, 2008, p. 5).

Com base na análise do autor, a transcrição é, por natureza, imperfeita. Dada essa imperfeição, às vezes se faz necessária uma segunda escuta, para que se possa captar o máximo de conteúdo, buscando ser fiel ao que foi dito pelo entrevistado. Essa busca permanente se justifica pelo fato de que a transcrição é feita com o objetivo de ser analisada posteriormente.

No processo de análise, busca-se depreender não só as informações literais, mas também os implícitos, para que se possa recuperar, pelo menos em parte, o componente subjetivo da fala do entrevistado, logo a transcrição deve retratar o mais fielmente possível os sentidos enunciados pelo entrevistado.

Nessa ação de realizar uma nova escuta, à medida que a escrita se fez presente, foi possível transpor impressões e hipóteses que se manifestaram involuntariamente durante o ato de escutar e escrever. O autor acrescenta que “esses apontamentos, na maioria das vezes, são muito válidos para a interpretação dos dados. Essas impressões podem ser impressões que se corroboram, ou poderão, no futuro, ser descartadas” (Manzini, 2008, p. 4).

Após todas as análises, a transcrição das respostas foi realizada, com atenção especial aos apontamentos dos respondentes, incluindo o teor implícito nas entrelinhas de algumas falas. Assim, esta pesquisadora fez anotações sobre pontos que, na oportunidade, seriam explorados na “Roda de Conversa”,

É basilar acrescentar que o processo de análise deste material (*corpus*) é substancialmente necessário, pois o ‘vai e vem’ do pesquisador entre arquivo, teoria e prática viabilizará uma maior profundidade na maneira como os dados estão sendo expostos. Além disso, o tratamento desses dados possibilitará a definição de importantes unidades de significação, ou seja, o que viabiliza a definição das unidades de registros e de contexto, tão bem delineadas por Bardin (1977, 2016). Essa ação, muitas vezes, não é evidenciada somente com a leitura flutuante.

Após esses procedimentos, parte-se para a aplicação do segundo instrumento de coleta de dados, uma técnica que visa garantir uma profundidade necessária para novos apontamentos, sendo que essa é feita de forma coletiva. A Roda de Conversa é uma proposta metodológica que busca promover um espaço de diálogo dinâmico e coletivo entre o pesquisador, que conduz o momento, exercendo a função de moderador, e os participantes, que são todos protagonistas. Nesse processo, um novo espaço e momento se criam, permitindo o encontro com seus pares no mesmo local e viabilizando tanto a escuta quanto o poder de fala. Nessa ação, o diálogo e a interação são elementos primordiais para a eficácia do processo.

Com a sua realização, é possível ampliar as percepções sobre si e sobre o seu par, observando como cada um interpreta e se expressa durante a sua rotina escolar. Como resultado, suas expressões são compartilhadas e, a partir dos apontamentos e discussões, os pares podem aprender coletivamente. A respeito dessa proposta, apresenta-se a seguinte definição:

Roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e na sua partilha. É um espaço seguro para se conversar mais abertamente. A Roda tem o diálogo como eixo (Warschauer, 2017, p. 107).

Nesse intuito, a Roda, conforme especificado por Warschauer (2017), apresenta os preceitos elementares para que o encontro promova resultados favoráveis ao estudo, onde o

compartilhamento de experiências, aflições/angústias e boas práticas seja explicitado. Além disso, a partilha e as reflexões possibilitam a produção de novos conhecimentos. Assim, mediante uma visão holística do fenômeno, “a coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere” (Melo; Cruz, 2014, p. 33).

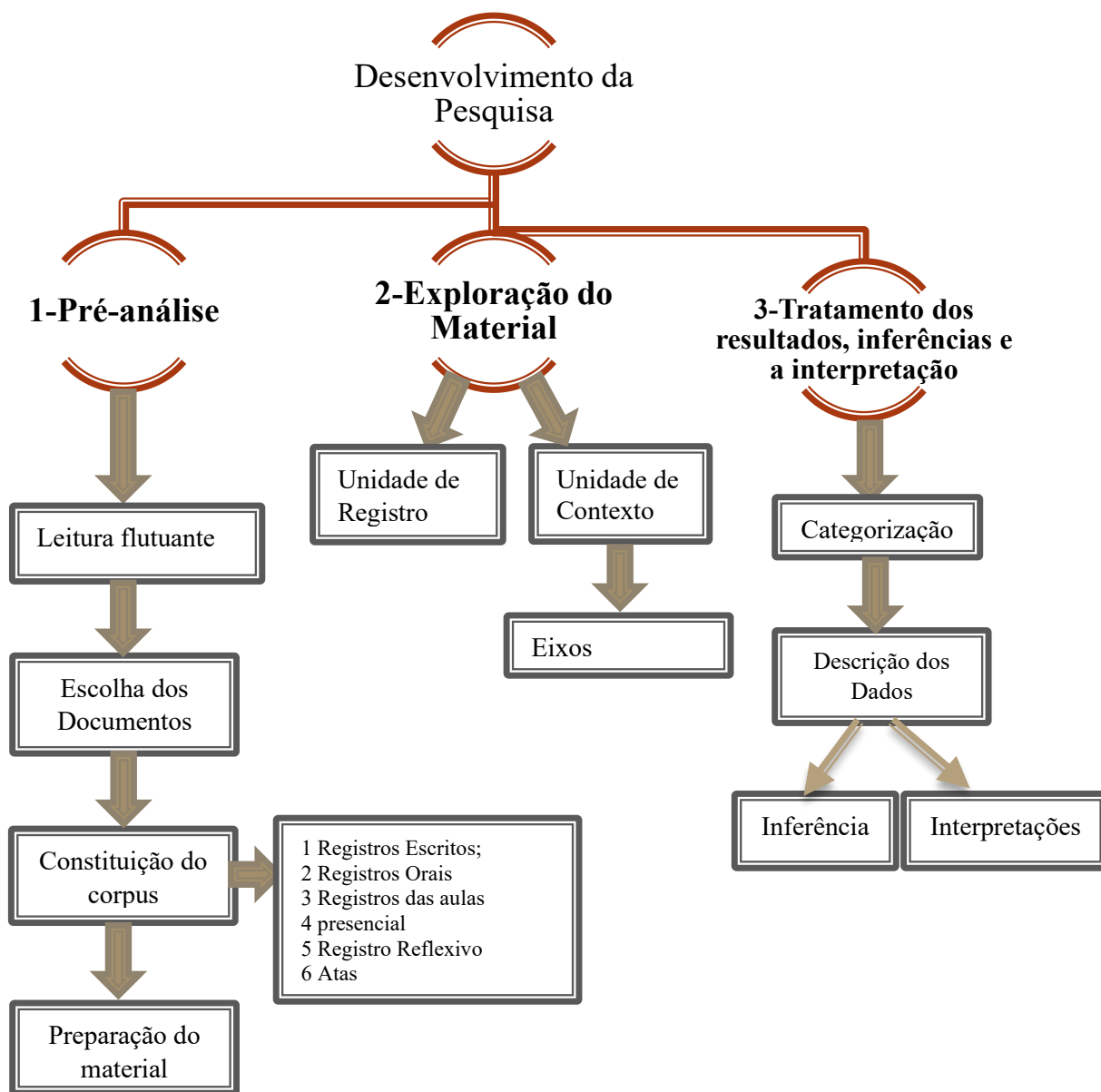
Assim, o reputado instrumento metodológico, por meio dos discursos preferidos durante a ação, apresenta um teor qualitativo, pois as considerações apresentadas pelos participantes, mediante seus discursos de falas (vozes), não têm a preocupação de estabelecer um consenso. Dessa forma, os apontamentos podem convergir ou divergir, suscitando o debate e a polêmica (Melo; Cruz, 2014).

A roda de conversa com os participantes deste estudo ocorreu em diferentes datas. Em Imperatriz, foi realizada no dia 20 de agosto de 2024, das 10 h às 11 h. Com as participantes de São Luís, a roda ocorreu no dia 29 de julho, das 11 h às 12h:30m. Com ambas as ações realizadas e as gravações, da “entrevista” e da “roda de conversa”, e registros no diário de campo, em mãos, inicia-se uma nova análise com base nos três instrumentos. Destaca-se que as anotações escritas por esta pesquisadora no diário de campo auxiliaram nas recordações dos registros realizados.

Durante as análises das entrevistas, o diário de campo teve um caráter elementar e contribuiu para a constituição dos dados, pois ao ser consultado, auxiliou na recordação de detalhes percebidos que ficaram nas entrelinhas, além de expressões verbais e faciais dos participantes.

Assim, para as análises das entrevistas, realizaram-se registros em um arquivo (*Excel*) de possíveis termos e expressões que poderiam se tornar uma categoria e, conseqüentemente, desmembrar-se em subcategorias, em forma de categorização, além das inferências presentes. Mediante essa análise, pautada nos preceitos da Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (1997, 2016), seguiu-se com o desenvolvimento da pesquisa a partir de suas orientações, visando às respostas para a questão de investigação, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 26 - Etapa de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2024), Baseado em Bardin (1997, p. 102)

Antes de prosseguir, convém registrar o conceito definido por Bardin sobre a AC, como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1997, p. 42).

Essa abordagem propicia uma compreensão mais profunda dos significados subjacentes às falas e textos, possibilitando, assim, uma reflexão crítica sobre os dados coletados e sua relevância para o objeto de estudo (Bardin, 2011).

Com a realização de todos os instrumentos, realizou-se uma nova análise de forma mais elaborada, atentando-se aos preceitos preconizados por Bardin. Os registros das análises documental, entrevistas e da roda de conversa, bem como as anotações feitas no diário de campo durante as visitas aos espaços, foram reorganizados de forma aprimorada, delineando as unidades de registro e de contexto para o processo de categorização.

De forma lacônica, a unidade de registro concentra-se na menor parte do conteúdo, enquanto a outra visa à compreensão do sentido, promovendo a interpretação da unidade de registro (Bardin, 1977, 2016). Isso justifica o uso da metodologia de Análise de Conteúdo para o tratamento do *corpus* levantado por esta pesquisadora.

6.3 Pesquisa de Campo: apontamentos e práticas *in loco*

Para aprofundar a investigação sobre o fenômeno estudado, o cenário (*locus*) desta pesquisa foi constituído por um estudo de campo em duas escolas municipais de tempo integral (matutino e vespertino) no estado do Maranhão. Esse estudo foi realizado no contexto em que o fenômeno se manifesta, buscando compreender sua dinâmica diretamente no campo. Em consonância com Gil (2002, p. 53), o estudo de campo “estuda um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. O que, para ele, essa ação “tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação” (Gil, 2002, p. 53).

O estudo de campo possibilita ao pesquisador realizar observações diretas e responsáveis sobre o espaço e a dinâmica adotada pelos seus integrantes. Esse modelo de investigação, além de fazer a aproximação entre o pesquisador e o fenômeno, neste caso, os professores e suas práticas, permite que o contato direto seja prolongado, possibilitando um conhecimento mais profundo da logística do espaço dos costumes do grupo envolvido e das convenções que regem suas atuações (Gil, 2002).

A primeira instituição visitada, entre os dias 06 a 09 de novembro, foi a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho, considerada a primeira escola bilíngue de Surdos do Maranhão. A escola está localizada na rua Henrique Dias nº. 957, bairro São José do Egito, no município de Imperatriz/MA. As aulas nesse espaço têm

início no turno manhã, às 07h:30m e se estendem até as 11h:30m, com um intervalo para descanso até as 13h. O turno tarde se encerra às 16h:30m.

Segundo a gestora, o horário de saída foi ajustado para facilitar o retorno dos alunos que moram na zona rural. Em 2023, a escola possuía um total de 35 alunos, dos quais dois eram estudantes do 6º ano do ensino fundamental e frequentavam apenas o turno da tarde para o AEE, pois no turno regular, estudavam em outra escola.

Vale mencionar que a escola atende duas crianças Cudas (*Children of Deaf Adults*), filhas de uma das instrutoras surdas do espaço. Sinteticamente, essa expressão é de origem inglesa, utilizada em países da América Latina, inclusive no Brasil, e significa “filhos de pais Surdos” (Oliveira, 2014).

O espaço é caracterizado pela rede de ensino como “escola especial”, título que também consta no Censo Escolar. Segundo a gestora da instituição, essa classificação dificulta o acesso de crianças ouvintes, principalmente dos familiares dos Surdos que ali estudam. Para contornar essa situação, foi elaborado um projeto com o objetivo de ampliar o público, contemplando esses familiares, pois, dessa forma, facilitaria a dinâmica dos pais, que muitas vezes se desdobram para deixar seus filhos em instituições escolares diferentes, além de promover a língua de sinais entre as crianças ouvintes, o que facilitaria a comunicação com as crianças surdas.

A escola é composta por 9 (nove) salas de aula, distribuídas da seguinte forma, uma sala destinada ao berçário, duas para educação infantil e seis para os anos iniciais. Apresenta, também, 1(um) laboratório de informática, equipado com computadores, ar-condicionado, mídias de DVD e aparelho de som, uma quadra de esportes, e 1 (uma) sala de judô. Além disso, há 1 (uma) sala de recursos multifuncionais e 4 (quatro) salas destinadas à administração, sendo uma para diretoria, outra para secretaria, uma para a cozinha e outra para o refeitório. No espaço existem 6 (seis) banheiros, 1 (um) para os professores, 1 (um) adaptado, 2 (dois) femininos e 2 (dois) masculinos. A escola está mobilizando esforços para a construção de uma biblioteca e uma sala de robótica.

O surgimento desse espaço foi resultado de movimentos liderados por representantes da Associação de Surdos de Imperatriz, entre os quais se destaca a Senhora Maria Ivanilde de Oliveira Santos, fundadora, militante e mãe de uma pessoa surda, além de ter diversos parentes com surdez. Seu empenho foi fundamental para a implantação da educação bilíngue no município, voltada para os discentes com surdez.

A *priori*, o pedido foi pela disponibilização de salas para esse público na Escola Governador Archer³⁵. No entanto, por meio de buscas incessantes junto às autoridades locais e os argumentos que ressaltavam a importância da causa e das lutas da comunidade surda, além de toda a sociedade brasileira por uma educação bilíngue, os entendimentos por parte do prefeito e do Secretário de Educação aceleraram a implantação dessa proposta em um espaço próprio. Em uma fala parcimoniosa, o prefeito afirmou “se Dom Pedro II construiu um palácio para atender alguns surdos naquela época, por que ele não iria atender uma causa tão nobre como esta” (Maranhão, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 27).

Assim, com o apoio da gestão local, foi solicitado a esses representantes que escolhessem o nome da primeira escola bilíngue do estado do Maranhão. Motivados, eles denominaram o espaço como Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho. Os representantes da comunidade surda local elegeram esse nome em reconhecimento às incessantes lutas em prol da educação de Surdos no estado do Maranhão, sendo ele considerado um líder dessa causa.

Telasco Pereira Filho, maranhense, Surdo e professor autodidata, nasceu em 1935. Viveu quase meio século no Rio de Janeiro, onde teve a oportunidade de estudar na primeira escola de Surdos do Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Retornou a São Luís apenas em 2001. Seus posicionamentos foram firmes, seus discursos militantes e seu profundo conhecimento da causa contribuíram significativamente para a valorização da educação de Surdos no estado do Maranhão. Nesse período, fundou o Centro de Ensino e Apoio a Surdez (CAS), onde exerceu três mandatos como gestor geral. Além disso, foi sócio idealizador da Associação de Surdos da Ilha de São Luís - ASISL (Maranhão, Projeto Político Pedagógico, 2022).

Os frutos dessa representatividade culminaram na aprovação, pelo gestor municipal, da sanção da Lei nº 1.453 (Brasil, 2012), que estabelece a criação da Escola Bilíngue no sistema municipal. A reputada Lei ampara a instituição na elaboração de ações que foquem no desenvolvimento e na formação dos discentes Surdos.

Em 2012, no início do primeiro semestre, a instituição, de acordo com o calendário escolar, iniciou suas atividades. Para isso, constituiu uma equipe composta por integrantes preparados para o uso da língua. Segundo o PPP, a equipe foi formada com 2 (dois) intérpretes

³⁵ Destaca-se que à Escola Governador Archer, no município de Imperatriz, é caracterizada como instituição inclusiva, o que justificou o pedido do espaço. No local, é ofertado o ensino médio. Assim, os alunos que concluem o nível de ensino ofertado na escola Telasco Pereira Fialho seguem para cursar os anos finais do ensino fundamental na escola Giovanni Zanni e, posteriormente, o ensino médio na escola Governador Archer.

de Libras, 11 (onze) professores e 03 instrutores Surdos, sendo 1 (um) com nível superior e 2 (dois) com nível médio. A instituição passou a funcionar em tempo integral em 2019.

A instituição, entre seus preceitos basilares, tem como “missão”, oferecer uma proposta de ensino que contemple aprendizagens significativas e visuais, viabilizando o futuro acesso dos alunos, ao concluírem essa etapa, às escolas comuns. Seguindo essa proposta, a Libras é vista de forma responsável e consciente por toda a equipe. A valorização da língua materna e a disponibilização de um ensino visual que favoreça a aprendizagem desses indivíduos é o principal objetivo da equipe escolar, tornando-se, indubitavelmente, sua principal bandeira.

A Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Professor Telasco Pereira Filho” desenvolve atividades para o público com surdez até o término do ciclo do Ensino Fundamental (anos iniciais)³⁶. Para certificar essa informação, veja como está explicitado no PPP da instituição:

Trabalha com surdos desde maternal, educação infantil até o ensino fundamental (anos iniciais) 1o ao 5º ano e EJA. Temos ainda a oferta para atender crianças surdas a partir de um (01) ano de idade, sendo assim, poderemos oportunizar um trabalho de estimulação precoce e aquisição linguística desde sua tenra idade (Maranhão, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 29).

Hodiernamente, durante a pesquisa de campo, o cenário encontrado indica um quantitativo de 25 (vinte e cinco) alunos com frequência regular, enquanto a escola dispõe de 35 (trinta e cinco) alunos matriculados, dos quais 10 (dez) não estão frequentando. Em relação aos que apresentam frequência assídua, seguem algumas informações no quadro 6:

Quadro 6 - Informações de alunos Surdos de Imperatriz

Ano/Série	Quantidade	Observação 1 (idade)	Observação 2 (sexo)
1º ano	02	6 e 8 anos	2 femininos
2º ano	05	7 e 8 anos	3 masculinos e 2 femininos
3º ano A	04	9 e 10 anos	3 masculinos e 1 femininos
3º ano B	03	-	-
4º ano	05	11 e 12 anos	1 masculino e 4 femininos
5º ano A	02	-	-
5º ano B	04	12 a 17 anos	4 femininos
Total de alunos	25		

Fonte: Própria da pesquisadora (2024)

³⁶ Para situar o leitor, em 2025 a escola em questão oferece o Ensino Fundamental (anos finais), na modalidade EJA.

Esclarece-se que nesta pesquisa não se contemplam as professoras das turmas 3º B e 5º A, pois seus respectivos alunos possuem outras deficiências associadas, (deficiências múltiplas) com prevalência da Deficiência Intelectual de grau severo. Além disso, citam-se os critérios estabelecidos com os quais não contemplaríamos também pessoas surdocegas, público que não foi encontrado nesta instituição. Compreende-se que esses perfis fogem ao escopo da proposta deste estudo.

Em síntese, a escola dispõe de 4 (quatro) cuidadores³⁷ para auxiliar nas atividades pessoais e educacionais desses alunos. Opta-se por não contemplar esses professores por algumas razões, como o grau de comprometimento que dificulta o processo de letramento, o que, conseqüentemente, exige do professor outras práticas e condutas, além de influenciar no retorno por parte desses alunos durante o processo.

Além disso, não se contemplou neste estudo 4 (quatro) instrutores Surdos, pois eles fogem aos critérios de seleção dos interlocutores. A direção informou que são 3 (três) efetivos e 1(um) terceirizado. Na escola, no momento da pesquisa de campo, foram encontrados apenas três Surdos: 1 (um) do sexo masculino e 2 (dois) do sexo feminino, cujos cadastros junto à Secretária de Educação estão como instrutores e não como docentes.

É bom ressaltar que, a gestora expressou sua discordância em relação a esse registro de ‘instrutor’, pois entende que o trabalho realizado pelos instrutores faz jus à docência. A direção não concordava que o salário deles fosse inferior, o que a motivou a buscar formas e promover discussões junto às autoridades locais sobre a pauta. Como resultado, conseguiu, com êxito, equiparar os salários dos instrutores aos dos docentes, o que, para ela, representa uma grande vitória. Ela continua empenhada em alcançar o registro de professor para esses instrutores, que é o mais adequado, junto ao órgão.

São perceptíveis e indubitáveis os esforços desta equipe escolar e seu comprometimento com os estudantes Surdos locais e adjacentes em proporcionar um ensino pautado nas singularidades dos alunos, contemplando e evidenciando a Libras dentro e fora dos “muros” da escola.

Devido à abordagem em sala de aula sobre a moeda brasileira e as necessidades básicas de alimentação, a professora, após alguns dias trabalhando a temática, identificou algumas competências adquiridas pelos alunos sobre produtos e mercadorias (valores) e planejou colocar

³⁷ Faz-se uso da expressão “cuidador” por estar registrada no Projeto Político-Pedagógico da escola, no qual o termo é mencionado em três ocasiões (pp. 9, 84 e 229). Nesse documento, tal profissional é descrito como aquele que oferece apoio direto às crianças com deficiência atendidas pela instituição (Maranhão, Projeto Político Pedagógico, 2022).

esses conhecimentos em prática. Isso culminou em uma visita a um supermercado da cidade. Na oportunidade, os alunos passearam pelos setores, observaram a organização e o arranjo dos produtos, bem como seus respectivos preços. Foi dada ênfase à identificação dos centavos nas etiquetas e às promoções dos produtos. No caixa, eles compreenderam como finaliza a compra e as diversas formas de pagamento.

Essa ação foi bastante significativa para esta pesquisadora, que acompanhou o momento e presenciou toda a ação docente nesse ambiente. A vivência dessa situação, além dos muros da escola, me motivou a buscar o melhor entendimento sobre esse saber matemático. Nesse levantamento, me deparei com a publicação “o saber matemático na vida cotidiana: um enfoque etnomatemático” de Velho e Lara (2011, p. 2), na qual autores delineiam aspectos que identificam a matemática formal ou acadêmica da matemática informal.

A primeira, desenvolvida na escola e na academia, é descrita por esses autores como “uma ciência de números e fórmulas, responsável pelo desenvolvimento de procedimentos relativos ao que é próprio dos seus princípios dedutivos e indutivos, ganhando, então, um caráter mais rigoroso” (Velho; Lara, 2011, p. 2). Enquanto a matemática informal, “se ramifica na diversidade cultural, na mistura de saberes diferenciados provenientes da troca de experiências, muitas vezes fruto da necessidade ou de bagagens culturais repassadas” (Velho; Lara, 2011, p. 2).

Diante da experiência vivenciada nessa prática e na concepção desses autores, percebe-se que a matemática informal se integra ao cotidiano do indivíduo nas mais simples atividades de venda e compra. Por conseguinte, o indivíduo singulariza, ainda que não intencionalmente, a matemática formal na sua versão prática, o que pode ser observado por esses discentes Surdos.

A segunda instituição participante está localizada no município de São Luís, na Rua Barão de Itapary, bairro Camboa, funcionando neste endereço a partir do dia 16 de setembro de 2021. Vale destacar que a Lei que dispõe sobre a fundação dessa instituição é a de nº 351 (Brasil, 2013), que denomina a Escola Pública Integral Bilíngue-Libras e Português-Escrito. Sua proposta é oferecer a comunicação e instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares.

Destaca-se que esta pesquisadora foi recebida pela gestora do local nos dias 25 e 26 de outubro de 2023. Na oportunidade, a pesquisadora apresentou-se, discorreu sobre a proposta da tese, objetivos e os perfis dos interlocutores previstos nos critérios de seleção deste estudo. Nesse primeiro contato, fui informada de que, no turno da manhã, funcionavam as turmas do 1º, 3º e 4º anos, enquanto a do 5º ano funcionada no turno tarde. No segundo dia, esta pesquisadora acompanhou a gestora, alunos e professoras em um passeio ao circo, o que foi

visto como uma oportunidade de aproximação, diálogo e envolvimento em uma atividade extraclasse do espaço.

Posteriormente, seguindo a logística e a dinâmica da escola, retornei ao espaço para dar início às entrevistas nos dias 20 a 23 de novembro de 2023. Acrescento que, no espaço, há duas diretoras, uma delas é adjunta e surda, o que animou bastante esta pesquisadora para a verificação de suas atividades de gestão.

Um ponto que chamou muito a atenção foi que, nessa escola, havia mais alunos matriculados do que na do município anterior, em contrapartida, muitos deles não estavam frequentando assiduamente. No quadro 7, apresenta-se o quantitativo real desses discentes nos dias em que a pesquisadora esteve presente, conforme descrição a seguir:

Quadro 7 - Informações de alunos Surdos e ouvintes da Escola Pública Integral Bilíngue-Libras e Português-Escrito em São Luís

Ano/Série	Quantidade	Observação 1 (idade)	Observação 2 (sexo)	Observação 3
1º ano	05	7 anos	1 masculinos; 4 femininos	3 ouvintes
3º ano	12	9 a 13 anos	8 masculinos; 4 femininos	7 ouvintes
4º ano	16	11 e 12 anos	4 masculinos; 12 femininos	2 ouvintes
5º ano	09	9 a 13 anos	7 masculinos; 2 femininos	2 ouvintes
Total de alunos	42			14

Fonte: Própria da pesquisadora (2024)

Há de se observar no quadro 7 que a turma de 2º ano não foi registrada, devido à ausência de alunos, o que justificou o não funcionamento dessa turma. Nesse espaço, há uma idiossincrasia, pois, a escola não é caracterizada como especial, mas sim como regular. Isso justifica a presença de ouvintes, que são familiares e colegas dos Surdos que ali estudam. Essa situação inviabilizou a adoção da mesma conduta da escola anterior, desconsiderando a participação desses docentes em nosso estudo, uma vez que em todas as turmas há a presença de crianças ouvintes.

É basilar destacar que, mesmo havendo quatorze ouvintes distribuídos em todos os anos (1º, 3º, 4º e 5º) junto aos Surdos, a língua de sinais é a primeira língua de instrução deles em seu processo de aprendizagem. Isso, por sua vez, facilita a interação dos ouvintes com os demais Surdos, além de melhorar a comunicação em seus domicílios.

Sobre esse ponto, a proposta curricular da instituição pauta-se no formato em que “a língua portuguesa será ensinada em momentos específicos das aulas, com ênfase na escrita”.

Ainda em relação aos preceitos e à política dessa escola, neste mesmo documento, é afirmado que “no respeito aos surdos e ao seu direito quanto ao uso da sua língua materna, e tem a Libras como língua de comunicação, tendo o papel central no processo educacional para incluir todos os conteúdos curriculares” (Maranhão, Proposta Curricular da Escola, 2017, p. 15).

A escola, atualmente instalada em um novo espaço inaugurado em 2021, ocupa uma edificação que foi cedida pelo estado. Nela, há 1 (um) laboratório de informática, 1 (um) auditório de pequeno porte, uma brinquedoteca, 1 (uma) quadra de esportes e 10 (dez) salas de aula. Dentre essas, duas são salas de recursos multifuncionais e uma é destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É elementar informar que há registros midiáticos em circulação, noticiando que a fundação da escola bilíngue de Surdos de São Luís, como instituição escolar que propõe o ensino de Libras como primeira língua de instrução, ocorreu em 2016. Entre os anos de 2017 e 2018, ainda como classe especial, a escola passou a funcionar na UEB. Luís Viana, localizada na Avenida Dom Jose Delgado, bairro Alemanha, nos turnos matutino e vespertino. Esse movimento foi impulsionado por reivindicações das famílias para que a escola fosse localizada em um bairro mais central.

Com isso, ampliou-se o atendimento para Educação Infantil e a EJA, expandido seu quadro de matrículas para 70 (setenta) estudantes. Em 2018, a escola ampliou seu atendimento para o 5^a ano do Ensino Fundamental, alcançando um total de 80 estudantes matriculados.

Na estrutura, o espaço apresenta 3 (três) intérpretes de Libras, cujas participações são destinadas ao atendimento de necessidades específicas e/ou quando solicitadas. Diferentemente da escola de Imperatriz, a de São Luís não possui instrutores ou professores Surdos, todos os docentes são ouvintes.

Sobre ambos os espaços, durante a pesquisa de campo, as escolas estavam envolvidas na aplicação de projetos importantes. Em Imperatriz, a execução do projeto “Meu Ambiente”, que visava despertar nos alunos informações sobre energia (benefícios e riscos), bem como sobre economia, apresentando atitudes sustentáveis do cotidiano. Essa iniciativa, também, proporcionou uma ampliação de vocabulário em Libras e LP sobre a temática. Durante o projeto, os alunos, após uma abordagem mediada pelos docentes, realizaram visitas à companhia elétrica local e tiveram oportunidade de assistir palestras com a equipe responsável, momento que foi mediado pela intérprete de Libras da escola.

Em São Luís, durante o mês em alusão à Consciência Negra, a escola executou atividades, palestras e oficinas com abordagens sobre igualdade, respeito e empatia. A história “menina bonita do laço de fita foi apresentada aos alunos do 4º e 5º anos no auditório, com

interpretação em Libras. Para os demais anos (1º e 3º), foram realizadas outras atividades que fizeram alusão à Consciência Negra, como pinturas e oficinas. No 1º ano, os alunos confeccionaram uma boneca com características da mulher negra, usando materiais recicláveis. Previamente, as professoras participantes criaram um molde da boneca para que os alunos pudessem visualizá-la. Em seguida, com o auxílio de duas docentes, cada aluno fez sua própria boneca.

Na referida escola, há uma cuidadora que atua com uma criança não verbal no 4º ano, turno da manhã. Essa criança, além da surdez, apresenta outras deficiências, como a deficiência intelectual e física. A discente passa todo o tempo sendo segurada por essa profissional, pois quando há oportunidade, se dirige para as carteiras dos demais alunos, apresentando comportamentos como bater, derrubar objetos e brincar. Além disso, passa a maior parte do tempo saindo da sala para usar o banheiro. O que foi percebido é que, devido ao comprometimento severo, a estudante não participa ativamente das atividades, não interage e, consequentemente, não participa das atividades de letramento.

Outro ponto de destaque foi o ensaio da turma do 1º ano para a apresentação da peça “Branca de Neve”. Esses alunos se uniram aos da educação infantil para o desenvolvimento da ação. Nesse momento, as professoras da educação infantil e do 1º ano auxiliavam na atividade, que foi conduzida por um intérprete de Libras.

É oportuno mencionar que, nesse espaço, a escrita de sinais³⁸ é bastante evidenciada e explorada pelos profissionais. Essa situação não é comum na maioria das outras instituições, “até agora, no Brasil, poucas escolas de surdos colocaram a escrita de língua de sinais em seu currículo” (Rangel; Stumpf, 2011, p. 90). Nessa senda, Quadros (2005) justifica que o *SignWriting*, por não ter sido vastamente acolhida por linguistas, acadêmicos e governo, tem sido aprimorada e, portanto, vem encontrando aceitação, embora de forma gradual e cautelosa.

³⁸ O *SignWriting*, ou escrita de sinais, é um sistema de escrita visual criado em 1974 por Valerie Sutton para representar as línguas de sinais. Ele utiliza símbolos visuais para descrever os diferentes componentes de um sinal, como a configuração da mão, os movimentos, a orientação da palma e as expressões não manuais. Esses símbolos permitem a transcrição da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para a forma escrita. A validação do sistema ainda está em curso, mas seu uso é considerado uma ferramenta importante para a comunicabilidade e o registro da Libras, uma língua oficialmente reconhecida no Brasil (Wanderley, 2015; Reis; Chahini, 2024).

6.4. Participantes da Pesquisa

Participaram desse estudo 9 (nove) professores que atuam no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com surdez, na rede municipal, em duas instituições educacionais do estado do Maranhão, localizadas nos municípios de Imperatriz e São Luís.

Sinteticamente, as identidades dos participantes foram preservadas, garantido os seus anonimatos. Para isso, foi adotada a identificação, utilizando as nove primeiras letras do alfabeto manual em Libras, que, na Língua Portuguesa, segue a sequência de ‘A’ ao ‘I’. Além disso, para preservar as respectivas escolas, as instituições foram caracterizadas com os dados numéricos ‘E1’ e ‘E2’. No quadro a seguir, apresentam-se informações, a fim de caracterizá-los. Insurge que, a partir da análise dos dados, não serão mais exemplificadas as instituições de modo eminente, à medida que foi realizada a análise coletiva das informações encontradas.

Quadro 8 - Caracterização dos professores participantes

Nome	Escola	Turno	Série/ano	Formação	Idade	Tempo de Atuação com estudantes Surdos
	E1	Classe bilíngue (manhã)	1º	Pedagogia, Letras-Libras (andamento)	39	8 anos
	E2	Classe bilíngue (manhã)	4º	Pedagogia, cursos Livres de Libras	54	15 anos
	E2	Classe bilíngue (manhã)	3º	Pedagogia, Pós em Psicopedagogia	53	10 anos
	E1	Classe bilíngue (manhã)	2º	Pedagogia, Letras-Libras (andamento)	41	10 anos
	E1	Classe bilíngue (manhã)	3ª	Pedagogia, Letras-Libras (andamento)	56	12 anos
	E2	Classe Bilíngue (tarde)	5º	Letras português, Pós em Libras	66	25 anos
	E2	Classe bilíngue (manhã)	1º	Filosofia, Pós em Libras	46	20 anos
	E1	Classe bilíngue (manhã)	4º	Pedagogia, Pós em AEE	51	25 anos
	E1	Classe bilíngue (manhã)	5º	Pedagogia e história, Letras-Libras (em andamento). Pós em Tradução, interpretação e ensino de Libras e AEE	53	10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas semiestruturadas (2024)

Como visto, o quadro 8 aponta que os interlocutores deste estudo possuem faixa etária entre 39 a 66 anos, todos do sexo feminino. Em relação à formação no curso de Letras-Libras, o quadro exemplifica que apenas quatro estão cursando essa licenciatura. Um ponto a destacar é que todas são oriundas da escola ‘E1’, não havendo professoras na escola ‘E2’ que estejam cursando e/ou concluído essa licenciatura.

Quanto ao nível de especialização, apenas três docentes não possuem formação na área da Libras. A formação continuada por meio de cursos livres (aperfeiçoamento; capacitação) foi a estratégia adotada por elas para conhecer a língua e facilitar a comunicação, além do convívio com alunos Surdos, que aprimorou significativamente essas competências.

6.5. Desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos para a construção dos dados

Para o desenvolvimento deste estudo, esta pesquisadora adotou a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como método sistemático, explícito, claro e padronizado que viabiliza a visualização do conhecimento descrito até o momento, funcionando como uma espécie de estado da arte. Além disso, a RSL propicia a identificação de tópicos ainda não abordados, possibilitando a formulação de propostas inovadoras e a seleção de ferramentas e/ou instrumentos capazes de direcionar a solução para as questões de investigação (Sousa *et al.*, 2018).

Pautado na abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva, o estudo foi realizado com nove professoras responsáveis pelo ensino fundamental nos anos iniciais de duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão.

O presente estudo organizou-se em três fases, todas amplamente interconectadas: partindo dos procedimentos de campo, a construção dos dados, que incluiu entrevistas e rodas de conversa, análise documental, com ênfase no DCTM (Documento Curricular do Território Maranhense) e das Políticas Públicas Inclusivas e, por fim, a análise dos dados e a descrição dos achados. Destaca-se que o diário de campo foi utilizado durante todas as fases, permitindo à pesquisadora realizar registros sempre que necessário para eventuais consultas futuras.

A construção de dados com as professoras das duas escolas participantes começou com a aplicação de uma entrevista semiestruturada. O segundo instrumento, a Roda de Conversa, foi realizada com as interlocutoras, e sua execução ocorreu de forma satisfatória. Além disso, realizou-se análise documental, possibilitando a análise de registros e materiais institucionais relevantes para a pesquisa. O diário de campo foi utilizado como recurso metodológico, permitindo registrar percepções, situações e contextos que complementaram a análise dos dados. A seguir, apresentam-se as descrições referentes à Entrevista e à Roda de Conversa.

6.6 Entrevista semiestruturada: apontamentos, discussões e resultados

Essa técnica qualitativa é considerada um importante instrumento para se apreender a percepção do participante, seus discursos e os preceitos que permeiam sua vivência de mundo, sob a ótica do cenário investigado. Funciona como uma “ponte” de interação entre o entrevistador e o entrevistado, facilitando a interação social entre eles. Durante essa interação, os atores sociais se conectam por meio das palavras e discursos, acompanhados de expressões

faciais e/ou corporais, que são inerentes ao ser humano em suas relações sociais (Brandão, 2000; Minayo, 2013).

Nessa perspectiva, uma das principais vantagens da entrevista refere-se à relação de intersubjetividade estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado, por meio do diálogo que se constrói. Nessa linha, Fraser e Gondim (2004) explicam que a entrevista beneficia a relação intersubjetiva entre esses indivíduos, permitindo que, através das trocas comunicativas estabelecidas durante a ação interacional, alcance-se uma melhor compreensão dos significados, dos valores e opiniões advindos de diferentes situações e vivências subjetivas.

Dessa forma, Trivinos (1987) e Manzini (1991) apresentam seus entendimentos sobre a entrevista semiestruturada não apenas na descrição dos fenômenos sociais, mas também em suas explicações e no entendimento macro que abrange a totalidade do fenômeno envolvido, ressaltando, assim, uma atuação intencional do pesquisador no processo de coleta de dados.

Para tanto, de acordo com esses autores, a entrevista destaca um assunto sistematizado pelo pesquisador e organizado, mediante um roteiro de perguntas centrais, que, no decurso da aplicação, podem ser suplementadas por novos assuntos que advêm do momento afim de sua aplicação, o que a torna uma técnica de coleta flexível.

Nesse sentido, a entrevista e a intencionalidade, amparadas pelo objetivo que motiva o pesquisador a adentrar o cenário investigado, proporcionam contribuições significativas para a compreensão dos fenômenos que se manifestam no espaço em que o participante executa sua prática. Assim, com base nessas questões, elaborou-se um roteiro com o propósito de alcançar o objetivo macro deste estudo: analisar a prática docente no letramento de alunos Surdos no Ensino Fundamental anos iniciais de duas escolas bilíngues de Surdos do Maranhão, além de investigar a conscientização, o interesse e as condições para a implementação de práticas docentes e pedagógicas assertivas, visando ao desenvolvimento educacional do estudante Surdo, com ênfase na alfabetização e letramento.

Em relação ao letramento é necessário considerar e compreender a importância de sua funcionalidade e os benefícios que ele propicia para uma melhor assimilação das atividades de leitura, escrita e o uso dessas competências no seu cotidiano social, além de contribuir para uma melhor aquisição da sua segunda língua - L2 (Karnopp, 2013).

As entrevistas foram realizadas com as professoras participantes deste estudo em cada instituição. Em uma das instituições, uma dinâmica significativa foi organizada no espaço, o que facilitou, de forma positiva, a explicação coletiva da intencionalidade deste estudo, além de promover o compartilhamento de materiais e a condução das entrevistas.

Confirma-se que a temática do estudo foi bem recebida pelas professoras das duas instituições de ensino, que demonstraram entusiasmo em contribuir com o estudo. Além disso, ficaram animadas em disseminar as boas práticas implementadas e, ao mesmo tempo, explicitaram as dificuldades que persistentemente afetam esse processo de escolarização.

Durante a reunião com a gestão, os pontos essenciais da pesquisa foram apresentados, incluindo o TCLE e o roteiro de perguntas, antes de entrar em contato com as interlocutoras deste estudo. Após tudo esclarecido e articulado, os espaços viabilizaram a participação e o contato com os docentes. Foram articuladas previamente as datas em que as entrevistas seriam realizadas, priorizando sua aplicação em um local apropriado da escola, centrando esse momento nas respectivas salas de aula. Toda essa estratégia foi pensada de forma cuidadosa, a fim de se garantir tempo suficiente para que as questões apresentadas fossem respondidas de forma natural e tranquila.

Com a permissão da gestão e das professoras, esta pesquisadora teve acesso às salas de aula para observar a prática docente. É importante esclarecer que essa observação, de caráter não participante, não foi usada como um instrumento de coleta de dados. Ela serviu para que esta pesquisadora pudesse compreender melhor a logística desses espaços bilíngues para alunos Surdos. A logística implementada consistiu em realizar, no primeiro horário da aula de seus respectivos turnos, as observações e, em outro momento, as entrevistas, que foram gravadas em áudio e, na sequência, transcritas na íntegra, de acordo com os preceitos de Manzini (2004).

Para a realização da transcrição de voz (da fala para a escrita), optou-se pela transcrição manual. De acordo com a logística informada anteriormente, a cada questão, ouviam-se as respostas e a transcrição ocorria simultaneamente. Organizaram-se esses registros no *Word*, enumerando-se as respostas, PRO A, B, C.... a I abaixo de cada questão.

Adotou-se essa estratégia porque, ao revisitar o *corpus* e ouvir a voz mais de uma vez, pode-se, com mais rigor, apropriar com mais rigor dos apontamentos feitos pelos interlocutores, o que enseja uma escuta versátil e, ao mesmo tempo, avaliativa. Para que isso pudesse ser realizado, adotou-se a logística de registrar as respectivas falas em dias diferenciados.

Como mencionado, para avaliar as informações disponíveis nos áudios dos participantes e garantir uma maior fidelidade aos dados, utilizou-se a metodologia interjuízes. Essa abordagem baseia-se na escuta de outra pessoa que, ao ouvir, analisa a transcrição e aponta possíveis omissões do pesquisador (Manzini, 2008).

A análise das informações foi realizada em consonância com os objetivos da pesquisa, sendo que parte dela obedeceu ao que a entrevista solicitava. Assim, as informações foram analisadas e distribuídas em categorias, considerando-se os objetivos da pesquisa, os dados das

entrevistas, e os da Roda de Conversa. A análise categorial “é uma técnica de pesquisa que busca permitir a criação de inferências sobre determinado conteúdo” (Sampaio, 2021, p. 45).

Adotar o sistema de categorização é basilar para a classificação das informações. Para Bardin (2016, p. 147), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. A mesma autora acrescenta que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, o que permite o agrupamento” (Bardin, 2016, p. 148).

Nesse viés, “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo” (Franco, 2003, p. 51). No entanto, sua elaboração é complexa e exige que o pesquisador se debruce intensamente e responsavelmente sobre o *corpus* que constitui o estudo, com idas e vindas constantes. Assim, seguindo estes preceitos, sistematizaram-se esses dados com base em elementos substanciais selecionados por meio da categorização.

Para melhor compreensão, a codificação do conteúdo por meio de códigos formou as categorias. Para Bardin (1977) a ação de codificar os dados ocorre pela seleção de unidades de registro, ou seja, uma unidade a ser codificada, que pode se estender a um tema, palavra e/ou frase. No caso do código, refere-se a uma característica elementar, essencial, que rememora e/ou apresenta uma característica de um breviário dado (Sampaio; Lycarião, 2021).

O uso do código está associado à ideia de filtrar e/ou resumir dados. Em síntese, a codificação se interpõe para constituir os elementos de forma sistemática, a fim de criar um sistema, uma classificação ou categorização. Sinteticamente, codificar consiste em organizar e coligar dados codificados em categorias ou famílias que compartilham características (Sampaio; Lycarião, 2021).

Notadamente, as categorias são constituídas por meio do agrupamento dos códigos que se relacionam com o conteúdo ou contexto. Esses dados viabilizam o delineamento de fenômenos relacionados à investigação, suscitando ou ampliando o conhecimento em uma determinada temática (Sampaio; Lycarião, 2021). Para Bardin (1977), as categorias de qualidade são aquelas que apresentam características uniformes, extenuadas, singulares, objetivas, oportunas ou relevantes.

Diante desses apontamentos, com as categorias estabelecidas, como pontuado no início desta seção, adotou-se, como técnica de interpretação e análise das falas das professoras, a Análise de Conteúdo - AC. Para Bauer e Gastel (2002, p. 203), a AC “é uma construção social e leva em consideração alguma realidade, neste caso o corpus do texto, e ela deve ser julgada pelo seu resultado”. Esses autores acrescentam que a AC, “nos permite construir indicadores e

cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades, ou seja, a AC é pesquisa de opinião pública” (Bauer; Gastel, 2002, p. 192).

Nesse contexto, Bardin (2011, p. 42) complementa, explicitando que a AC é “técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Para tanto, em relação à dimensão acolhida na AC, utiliza-se a semântica com o intuito de perceber o significado do texto apresentado. A análise categorial temática foi realizada à medida que a leitura se desenvolvia, em determinados momentos, os temas que surgiam com uma maior frequência eram recortados nessa lógica.

Parcimoniosamente, durante a análise das falas das professoras, foram realizadas várias leituras das transcrições das entrevistas e das anotações feitas no diário de campo. Assim, as interpretações dos dados foram fundamentadas na inferência dessas informações, o que viabilizou a convergência de registros semelhantes com uma frequência maior de manifestações.

Posteriormente a esse processo de leitura flutuante, foi designado o *corpus*. Com base nesse processo de constituição, Franco (2003, p. 45) reputa que “o corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”. Na sequência, posteriormente à análise dos sentidos compreendidos nas falas das professoras, os temas são delineados.

Nessa senda, com a técnica da AC, foi possível a realização de inferências e, em alguns casos, deduções, com base nos sentidos percebidos. A seguir, apresenta-se uma súmula do processo investigativo, em que se delineiam as categorias empíricas gerais, cujas projeções partiram dos relatos das professoras participantes.

Figura 27- Títulos das Categorias Empíricas



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A figura 27 apresenta as quatro categorias que se delineiam para este estudo. Assim, após a análise dos dados brutos provenientes das falas das professoras, a interpretação e o tratamento desses dados seguiram os preceitos da AC, uma técnica de análise bastante presente e recorrente nas pesquisas qualitativas. Quanto ao procedimento por meio dessa análise, decodifica-se esse documento em busca da obtenção de um significado acentuado presente nos discursos proferidos pelos participantes.

Nessa senda, a referida metodologia de análise é apreciada como uma forma de tratamento de informações, visto que as falas das professoras estão carregadas de emoções, pensamentos, recordações, anseios, dificuldades, entre outros componentes, por isso foi pertinente a verificação de pontos elementares para compreender as dificuldades e os aspectos facilitadores presentes na prática docente.

Assim, com base nos dados coletados por meio das entrevistas, o primeiro instrumento de coleta, definem-se quatro categorias (ver figura 27), cada uma dessas categorias deu origem a subcategorias, cuja organização é apresentada no quadro 9.

Quadro 9 - Categorias e Subcategorias emergidas da entrevista

Categorias	Subcategorias
Letramento	Concepções de letramentos Currículo bilíngue
Políticas Educacionais Inclusivas	Educação Bilíngue e o professor bilíngue Acessibilidade e a Lei nº 14.191/2021 Instrutores Surdos e à docência: encontro de pares
Acesso e Permanência do Surdo	Conhecimento de Libras pelos gestores Desconhecimento de Libras como língua natural e de instrução Falta de material didático em Língua de Sinais Escola e Família: evasão e ausências
Prática Docente	Formações Inicial e Continuada Conhecimento Linguístico e fluência da Libras Planejamento e Adequação curricular Dificuldades do trabalho docente e aspectos facilitadores

Fonte: Própria da Pesquisadora (2024)

Precedentemente, apresenta-se a primeira categoria de acordo com os dados coletados por meio da entrevista, que faz referência ao Letramento de Surdos, concepções e Novos Estudos do Letramento.

6.6.1 Letramento

As práticas de letramentos e os novos estudos do letramento têm se tornado cada vez mais frequentes nas pesquisas sobre a educação de indivíduos com surdez. A escrita, a leitura e o uso da linguagem evidenciam a heterogeneidade das práticas sociais. A celeridade com que as informações circulam tem evidenciado, ainda, mais o papel das novas tecnologias, facilitando o acesso em massa a uma vasta diversidade de informações.

Nessa perspectiva, novos ambientes de socialização do conhecimento se efetivaram ao redor do mundo, propiciadas pelo acesso à internet. Diante da necessidade de acompanhar essas mudanças, novas condutas educacionais tiveram que ser pensadas, repensadas e idealizadas, mediante novos contornos contemporâneos. Essas vicissitudes consideram, além do contexto escolar, o acadêmico e o científico, pois, em uma sociedade moderna, outras formas de aprender e ensinar transcendem às práticas antes dominadas e caracterizadas pelo ensino tradicional.

Na hodiernidade, entre as três concepções teóricas de letramento, os Novos Estudos do Letramento (NEL) têm sido um campo que consiste de estudos arguidor, analítico e reflexivo sobre os Letramentos. Nessa direção, essa concepção é carregada de valores, questões de identidade e subjetividades, além de elementos de poder e mutualidade presentes nos eventos de letramento. Assim, essa categoria é desmembrada em três subcategorias, conforme sua apresentação no quadro abaixo:

Quadro 10 - Letramento

LETRAMENTO	PROFESSOR(A)	FREQUÊNCIA
Concepções de Letramento	G, E, I, D, A, C, B	7
Currículo Bilíngue	A, F, C, B, D	5

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

6.6.2 Concepções de Letramentos

Sobre as definições, concepções e estratégias de abordagem de letramento compreendidas pelas participantes do estudo e adotadas em sua prática docente, a distinção de alfabetização e letramento, parece estar clara. De forma unânime, todas as docentes comungam e caracterizam ambos os processos com clareza, conforme seus relatos, a seguir:

PRO D [...] O processo de letramento é a vivência do aluno inserido na cultura leitora e a alfabetização é a vivência do aluno em codificar e se desenvolver no sistema da escrita.

PRO E [...] Alfabetização é o início de todo o processo de leitura e escrita, e o letramento o desenvolvimento da leitura, escrita, compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais.

PRO G [...] A Alfabetização significa ser capaz de decodificar os sinais da escrita, enquanto que o letramento está associado a habilidades de leitura para o entendimento, a interpretação, abstração e uso social destes conhecimentos.

PRO I [...] Alfabetização é a ação de ler e escrever. Já o Letramento são as práticas de interação social, de leitura e escrita.

Definir e compreender cada um desses processos e a sua interligação são elementares, especialmente diante de inúmeros discursos que remetem ao fracasso escolar. A alfabetização e o letramento têm ganhado destaque, devido à preocupação com os índices alarmantes evidenciados pelas avaliações externas. Para Soares (2016), reconhecer as características e intencionalidades desses métodos é substancial para a oferta de uma prática assertiva

Em busca de uma visão clara sobre esses dois processos complementares, em diferentes momentos históricos, discutem-se questões sobre a alfabetização e o letramento e as práticas escolares para o ensino pautadas nesses dois processos. Em dado momento, as discussões se direcionavam para métodos dissociáveis, em outro, indissociáveis, sendo este último debatido com mais frequência e força. Mais uma vez, Soares (2004) vem reforçar que as representações de alfabetização e letramento se aglutinam, se justapõem-se, constantemente se emaranham.

Em síntese, para as interlocutoras, a alfabetização é a ação de alfabetizar, com a aquisição de competências de leitura e escrita. Enquanto isso, o letramento, conceito que vem sendo amplamente debatido desde a década de 1980, transcende ao ato de apenas de ler e escrever estruturas simples e/ou o próprio nome. Para Goulart (2014), a aprendizagem da escrita só terá conotação se viabilizar a inclusão destes indivíduos no mundo da escrita, se assim for, avultará suas integrações política e social.

Sobre as concepções de letramento, nos discursos apresentados pelas professoras, as características do Novos Estudos do Letramento (NEL) são bastante patenteadas, o que nos leva a crer que as práticas sociais de leitura, escrita e uso da linguagem consideram os contextos educacional e social. Isso induz as professoras à adoção de práticas docentes com intencionalidades. Veja como as interlocutoras se posicionaram a respeito:

PRO A [...] Sim, conheço as concepções, e aplico algumas habilidades da BNCC nas aulas de matemática, história e geografia, ciências, ensino religioso, arte, educação física e utilizo a Proposta Curricular de Ensino de Português escrito para estudantes Surdos. [...] Aplico de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.

PRO B [...] Sim, aplico essas concepções trabalhando em sala diferentes gêneros textuais para que o aluno perceba a relação desses textos trabalhados com textos

presentes no seu cotidiano, exemplo disso a finalidade de talão de luz, bula de remédio, placa e outros.

PRO C [...] Entendo que a concepção de letramento é a apropriação da escrita e de suas práticas. Na minha prática que é na educação bilíngue, o primeiro passo é proporcionar ao aluno o acesso à língua de sinais que, sendo aprendida e estimulada é primordial para o aprendizado da 2ª língua que é o português na modalidade escrita. [...] O uso de recurso para consolidar esse aprendizado exige muito do visual-espacial (uso de imagens).

Como apresentado, a educação bilíngue e as singularidades que a cercam estão bastante consolidadas nos espaços pedagógicos dirigidos pelas professoras. As práticas sociais são amplamente trabalhadas nesses espaços bilíngues, desde o contexto mais simples até o mais complexo. Nesse aspecto, as habilidades e competências da BNCC são norteadoras desse processo.

As discussões sobre a surdez e a língua de sinais, bem como sua representação social, têm exigido dos profissionais da educação uma prática bilíngue e bicultural. Essa prática deve ser permeada por parâmetros sociais, políticos, econômicos, culturais e questões subjetivas, em prol de uma formação equiparada à dos demais estudantes ouvintes.

Nessa perspectiva, à luz de *Street* (2014), reforça-se que estar imerso em práticas de letramento implica estar imerso em práticas sociais que abrangem os aspectos ora citados que moldam sua identidade. *Hall* (1999), precursor do multiculturalismo, complementa que a identidade não é determinada pela biologia, mas sim pela história, por sua história. Para Giordani (2012) ela se desenvolve ao longo do tempo, não sendo inata ou predefinida, mas sim um processo contínuo e sempre incompleto.

Para esses autores, a abordagem dos letramentos, dentro de uma perspectiva social, refere-se a um conjunto de práticas sociais que as pessoas podem realizar dentro de um contexto de poder e ideologia, em vez de serem vistas apenas como habilidades neutras. Assim, estar imerso em práticas de letramento significa viver experiências de leitura e escrita que fazem parte do dia a dia, sempre ligadas a contextos sociais, culturais e históricos que ajudam a formar quem somos.

Como bem apresentado na fala da Professora 'D', são amplamente explorados diferentes gêneros textuais por meio da visualidade, principalmente aqueles de fácil acesso, ou seja, que estão bastante presentes no cotidiano da pessoa Surda. Como citado anteriormente, uma das escolas participantes está trabalhando no projeto 'Meu Ambiente', e a energia foi um dos pontos bastante explorados, de modo que foi dado início ao estudo do texto inserido no comprovante de energia, seguido do acesso à companhia elétrica, que foi propiciado aos estudantes.

6.6.3 Currículo Bilíngue

Neste aspecto, visando ao desenvolvimento escolar dessa população, o acesso à Libras é primordial e essencial para os desenvolvimentos individual e coletivo do discente Surdo. É importante salientar que a aprendizagem da escrita fluirá, se houver o domínio da língua natural do indivíduo, pois ela dará o arcabouço para que uma segunda língua entre em cena (Lodi, 2009). Dessa forma, os espaços educacionais abertos à diversidade, em que aspectos democráticos estejam presentes, dão voz ao multiculturalismo.

No caso de instituições escolares para Surdos, a proposta bilíngue oferece ao aluno Surdo a oportunidade de utilizar ambas as línguas, podendo escolher qual delas empregar em cada situação linguística. Partindo dessas premissas, as professoras pontuaram sobre a avaliação do currículo escolar de suas respectivas escolas e sobre as necessidades linguísticas dos Surdos, consideradas e desenvolvidas a partir desse documento:

PRO A [...] O currículo é bem elaborado, a língua dele é utilizada na escola e por todos aqui, mas seria melhor se as aulas de Libras tivessem ampliação em sua carga-horária, já que é a língua materna do Surdo.

PRO B [...] Por estar atuando em uma escola bilíngue para Surdo, noto que as necessidades linguísticas são supridas. Minha avaliação é que o currículo, nesta instituição, é coerente com o público atendido.

PRO C [...] O que norteia a nossa prática pedagógica, é entender que a escola é um lugar que trabalha a construção da autonomia. Então, buscamos com o que já conquistamos, resolver as necessidades e situações do cotidiano dos alunos.

PRO D [...] O currículo bilíngue é primordial, além de ser fundamentado pelos documentos oficiais voltado para o ensino. Acredito sim que o currículo bilíngue (L1- Libras e a L2- português escrito) utilizado diariamente sempre considera as necessidades educacionais e linguísticas do educando Surdo.

PRO F [...] Bom, o currículo atende sim o que pede a educação bilíngue, pois há professores bilíngues que seguem a metodologia preconizada pela Lei nº 14.191/2021.

As reflexões que emergem dessas falas evidenciam que existe uma compreensão de como deve se estruturar um currículo bilíngue e qual a posição que cada língua (Libras e Língua Portuguesa) deve ocupar na escolarização de pessoas Surdas. Certamente, as falas carregam consigo discursos oriundos de textos legais, conceitos e preceitos que circundam o bilinguismo.

Nesses espaços, as propostas educacionais pautadas em modelo clínico terapêutico não ocupam lugar de destaque, tampouco, constituem a prática docente desses profissionais. Dessa forma, parece estar bem delineado o lugar em que a Língua Portuguesa ocupa, considerada uma língua instrumental, a mesma se apresenta como segunda língua.

Para Giordani (2012), o ensino da língua portuguesa, quando concebido como ensino de uma ferramenta e visando desenvolver habilidades de leitura e escrita, será mais eficaz, se o aluno estiver imerso em um ambiente de interações com adultos proficientes nessa língua. Concorde-se com a autora e, ao tempo, enfatiza-se que o mesmo acontece quando o encontro com pares é viabilizado.

Especificamente, a fala da professora 'A' reforça essa questão, pois, a participante aponta que é necessária a ampliação da carga-horária de aulas em que professores e/ou instrutores surdos participem desse processo de escolarização. O encontro Surdo-Surdo, além da identificação da criança Surda com seus pares linguísticos e do seu envolvimento com a comunidade surda, permitirá que o indivíduo se conecte com seus semelhantes em experiências compartilhadas e aspirações, proporcionando acesso à aprendizagem da língua de sinais (Quadros; Campelo; 2010; Harrison, 2013; Formagio; Lacerda, 2016).

Nesse caso, nas duas escolas envolvidas, a presença de adultos Surdos é perceptível. Em uma delas há muitos instrutores Surdos, na outra, apenas uma das diretoras é surda. Esse fato viabiliza e reforça o bilinguismo e a circulação de atributos da cultura surda/visual.

Em continuidade, indaga-se sobre a influência PNEEPEI (Brasil, 2008) no currículo de suas unidades educacionais, se essa política interferiria e de que forma isso seria notado, elas responderam:

PRO D [...] Não sei se o termo certo é esse interferir. [...] Pois bem, um dos requisitos para o aluno estudar nesta instituição, é que ele precisa comprovar com exames que é realmente Surdo, é uma exigência para ser inserido no censo escolar. Então o currículo desta instituição é adequado às necessidades do aluno Surdo e também dos alunos surdos com outra necessidade educacional. [...] então, nosso currículo é inclusivo e temos na própria instituição, o atendimento educacional especializado no contra turno.

PRO E [...] A PNEEPEI interfere sim, está relacionada ao ensino em que o estudante Surdo está em um ambiente em que os professores são ouvintes e não fluentes da Libras e não seguem a metodologia do ensino bilíngue, ou seja, havendo retardo e falta de compreensão nos conteúdos, assim como carência da política linguística.

PRO H [...] Essa política, de certa forma, induz organização da educação bilíngue no ensino regular, ao tempo que, os estudos vêm mostrando a ineficiência do bilinguismo nestes espaços, o currículo regular não vai ao encontro do currículo bilíngue, tampouco as singularidades da pessoa surda. [...] Percebemos em seu texto mesmo que nas entrelinhas, a imposição da Língua Portuguesa sobre a Libras, sabemos que nesse formato a escolarização da pessoa surda estará comprometida.

Sobre as políticas educacionais inclusivas, em uma abordagem mais profunda e aguçada, descrevem-se, a seguir, alguns pontos com maior clareza. Apresentam-se, no entanto, alguns apontamentos que foram mencionados por algumas das participantes, pois há um elo com o currículo.

A professora ‘D’ esclarece que a condição da matrícula do estudante está condicionada à sua singularidade linguística. Como descrito neste texto, a escola em que a docente atua é caracterizada como uma instituição na qual os discentes apresentam surdez e, alguns deles, outras deficiências associadas. As professoras ‘E’ e ‘H’ contestam os preceitos que regem e direcionam o atendimento do público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares, especificamente no que diz respeito à surdez. Apesar de estar explícito na PNEPEI que o português deve ser apresentado como segunda língua e a Libras como primeira língua, diversos fatores contradizem essa orientação. Um deles condiciona a permanência do aluno Surdo à atuação do Tradutor- Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILS/LP).

Sabidamente, a presença desse profissional é substancial, no entanto, além dele, outras provisões são necessárias para garantir a permanência do Surdo. A presença do intérprete na sala de aula e a utilização da língua de sinais não asseguram que as necessidades particulares dos Surdos sejam devidamente consideradas e respeitadas nas atividades educacionais. Se a escola não se concentrar na abordagem pedagógica adotada e no currículo oferecido, as experiências acadêmicas podem se tornar extremamente inacessíveis para o aluno Surdo, mesmo com a presença do intérprete (Lacerda; Poletti, 2009).

Nesses espaços, de acordo com a professora A, o currículo parece atender majoritariamente as pessoas sem deficiência, sendo contemplado por visões reducionistas que limitam o aproveitamento desse público em espaços em que a Libras não circula livremente, de acordo com a professora A. Nessa direção, a principal barreira ao processo de inclusão tem sido a comunicação através da língua de sinais. Por isso, a reestruturação do currículo é o ponto inicial para possibilitar a esse grupo uma narrativa educacional distinta daquela destinada às pessoas que não são surdas.

Entretanto, um plano político educacional deve definir quais são as propostas pedagógicas e quem é o seu público-alvo. Assim, em um currículo bilíngue, a adoção de métodos pedagógicos assertivos para Surdos e não surdos devem coexistir na escola, caso contrário, os obstáculos à escolarização desses indivíduos serão ainda mais reforçados e explícitos.

Como visto, o currículo bilíngue e a língua de sinais predominam numa das escolas em que há Surdos e ouvintes e é caracterizada pelo regime como escola regular, sendo a Libras a primeira língua de instrução para todos. A professora ‘B’ retrata a importância “de a escola respirar o currículo bilíngue e a Libras, para o desenvolvimento educacional mediante o estabelecimento de um ambiente favorável para todos”. Os alunos não surdos, familiares dos

Surdos reagem bem à proposta bilíngue, e a comunicação flui de forma positiva, viabilizando a interação tanto na escola quanto em casa.

Sobre esse ponto, indagou-se às quatro professoras da instituição, a respeito. Todas relataram que a aquisição da Libras, também, pelas crianças não surdas é elementar, e a fluência vai sendo notada ao longo do ano escolar, facilitando a dinâmica familiar. Nesse aspecto, a Professora ‘C’ destacou: “não proibimos o uso da oralidade, dificilmente elas usam a fala por estarem imersas profundamente em um ambiente sinalizado e visual”.

A professora ‘I’, destacou um ponto importante sobre a imersão das crianças não surdas, “o ouvinte facilita a comunicação do seu familiar Surdo em seus domicílios, sendo o intérprete deles, mesmo sendo tão pequeninos, a língua de sinais flui com celeridade”. Segundo Caetano e Lacerda (2013), o conhecimento de uma língua compartilhada e uma sólida habilidade linguística são essenciais para garantir que a comunicação seja eficaz. Nesse viés, vejamos a fala da Professora ‘F, a seguir’:

PROF F [...] a aquisição do português escrito pelos Surdos e ouvintes é estimulada em todas as atividades pedagógicas, priorizando a visualidade em todos os processos, então não vejo dificuldades deles, ouvintes, em se escolarizar em um espaço em que a Libras é a língua predominante.

No contexto abordado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei de Libras, o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, orientam que a educação deve contemplar todos os indivíduos e atender às suas singularidades. Para isso, as especificidades de cada um devem ser levadas em consideração. A proposta curricular de uma escola desempenha um papel central, pois facilita o processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes. No caso do aluno Surdo, essa proposta deve ser emancipadora, propiciando o seu protagonismo.

6.6.4 Políticas Educacionais Inclusivas

Tanto as políticas de Estado quanto as de governo que regem diretrizes, preceitos e normativas para a escolarização de alunos Surdos no sistema educacional têm o objetivo de garantir, além do acesso, a sua permanência e o desenvolvimento de uma educação que respeite e valorize as singularidades linguísticas.

Para isso, a Libras como língua primária e o português como secundária são pilares elementares para viabilizar que esses estudantes desenvolvam habilidades comunicativas efetivas. Nesse sentido, as políticas públicas alcançadas são respostas positivas à comunidade

surda brasileira. Esse grupo busca que todos esses ordenamentos jurídicos sejam efetivados, enquanto continua a luta incessante por uma fiscalização nessa implementação, apresentando novas pautas em busca do surgimento de outras que atendam às reivindicações apresentadas.

Portanto, no quadro 11 são apresentadas as subcategorias que emergiram dessa categoria:

Quadro 11 - Políticas Educacionais Inclusivas

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	PROFESSOR(A)	FREQUÊNCIA
Educação Bilíngue e o professor bilíngue	G, I, E, A, D, C, B, H	8
Acessibilidade e a Lei nº 14.191/2021	E, A, H, D, F, C, B, G, I	9
Instrutores Surdos e o encontro de pares	E, C, D	3

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

6.6.5 Educação Bilíngue e o professor bilíngue

Pertencente à categoria “Políticas Educacionais Inclusivas”, esta subcategoria versa sobre os princípios que regem a educação bilíngue de Surdos, abordando os benefícios relacionados ao seu acesso para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Além disso, considera as perspectivas para a formação e constituição enquanto indivíduos pertencentes a uma história, com uma língua permeada por conflitos, reconhecimento e peculiaridades.

Como se percebe, a sociedade dominante historicamente prejudicou a língua dos Surdos, promovendo a ideia de que eles devem, ou deveriam, se conformar com os padrões da maioria. Isso levou a diversas tentativas de forçar essas pessoas a se ajustarem a essa suposta "normalização". Após essas desastrosas tentativas, com ampliação de defensores das línguas de sinais e o suporte fervoroso dos movimentos sociais e das políticas de educação, a Libras no Brasil vem demonstrando e enunciando o status de língua natural e os elementos do estatuto linguístico dessa língua (Perlin; Stumpf, 2012; Strobel, 2016).

A Educação Bilíngue se baseia na proficiência em duas línguas. Nesse modelo, o ensino deve seguir as regras gramaticais e linguísticas de ambas as línguas, independentemente (Slomski, 2010). Assim, o indivíduo bilíngue se constitui pela interconexão das duas línguas envolvidas. No que se refere à pessoa surda, isso implica o uso de uma língua de sinais e da língua majoritária (secundária), que, nesse caso, concentra-se no aprendizado do português escrito.

É importante destacar que as línguas de sinais são criadas por meio de movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais realizadas no espaço frente ao corpo onde a comunicação ocorre. Desde que foi reconhecida no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) está em uso ativo e continua a se desenvolver constantemente, seguindo as características típicas de todas as línguas vivas. Em outras palavras, a Libras é uma língua e não uma versão sinalizada das línguas orais. As línguas de sinais são independentes das línguas faladas e distintas entre si, assim como outras línguas de sinais (Harrison, 2013).

Todavia, para implementar esse tipo de ensino, é fundamental ter o apoio de professores especializados que utilizem estratégias metodológicas adequadas. Na dinâmica educacional, a língua de sinais deve ser integrada ao processo de aprendizagem dos alunos Surdos, especialmente no contexto da educação bilíngue, onde a abordagem metodológica deve estar focada na língua primária desses estudantes (Lacerda; Polleti, 2009; Slomski, 2010).

Para a Professora ‘G’, “o ensino bilíngue para o estudante Surdo deve ocorrer de forma visual, pois ele adquire uma língua de forma visual espacial, sendo o português lexical e não fonológico e com o ensino através da língua de sinais”. Para essa mesma docente, uma das maiores lacunas no ensino de estudantes Surdos em escolas regulares é o “despreparado docente, o que inviabiliza o uso de metodologias de ensino eficientes”.

Nessa direção, indagou-se às participantes se estavam preparadas para atuar no contexto bilíngue. Elas discorreram o seguinte:

PRO A [...] Sim, além de atender aos pré-requisitos para a função de professor bilíngue, eu sempre estou pesquisando e estudando sobre a área.

PRO D [...] Tenho algumas formações e ainda participo de formação adequada para trabalhar na educação bilíngue de Surdo. E ainda faço adequação em Libras dos recursos com materiais adequados em Libras que foi comprado com o dinheiro que vem para escola.

PRO E [...] Sim, tenho 25 anos de atuação na educação de Surdos. [...] Fiz vários cursos de qualificação em Libras, alfabetização de Surdos, educação bilíngue, inclusão de Surdos.

PRO G [...] Sim, considerando minhas formações, experiência de trabalho e prática com a língua de sinais, posso afirmar que sou sim professora bilíngue.

PRO I [...] Tenho me esforçado bastante fazendo formações para atuar e ter resultados satisfatório em minha práxis, sei também que o professor é um eterno aprendiz. Faço o que posso para dormir com a minha consciência tranquila por que sei da responsabilidade que temos na formação de um cidadão.

Essas docentes posicionam-se, afirmando que se sentem preparadas e possuem conhecimentos correspondentes que permeiam a língua de sinais para uma atuação arguta. É possível observar em suas falas a consciência existente sobre a importância de aprimorar seus

conhecimentos e de se apropriar de novos saberes inerentes a uma língua viva, enfrentando o desafio de permanecer sempre atualizadas, com vistas a propor o ensino bilíngue e garantir que essa modalidade cumpra seu papel.

Nos contributos de Lacerda, Santos e Martins (2021), o conhecimento na língua de sinais, aliado a outros elementos importantes, direciona o docente para uma prática consciente e intencional. Com a aceitação e uso da Libras, também, emerge também a prática do bilinguismo.

Nessas falas, apresenta-se o seguinte recorte: “o professor é um eterno aprendiz”, uma narrativa de Luiz Carlos Vieira Simões utilizada pela Professora ‘I’, que remete ao fato de que o docente deve estar sempre aberto ao novo, permitindo que esses novos conhecimentos se acomodem em suas práticas e se façam valer em seu ambiente educativo. Assim, o acúmulo de conhecimento fomenta a autoconfiança. Parafraseando Gonzaguinha, é fundamental perpetuar o aprendizado e descobrir a beleza de ser um eterno aprendiz.

Na mesma questão, as professoras ‘E’ e ‘G’, em suas falas, trazem a “experiência profissional” como um atributo que gera e aprimora os conhecimentos. Por ser uma língua viva e autônoma, como bem explicitado por Quadros (1997), o contato com ela e seus usuários viabiliza uma interação que, por meio dessas trocas, promove os desenvolvimentos intelectual, profissional e social desses indivíduos. A autora complementa que, além da escola ser bilíngue, o espaço precisa ser bicultural. É essencial que os surdos consigam se integrar à comunidade ouvinte sem deixar de participar ativamente de sua própria comunidade surda (Quadros, 1997).

Nesse aspecto, a educação bilíngue/bicultural” permeia um espaço em que a língua oral e a língua de sinais estão presentes. Nesse ambiente, os indivíduos estão imersos, automaticamente. Pode-se associar que esse ambiente é vivido pela escola bilíngue de São Luís, onde há tantos Surdos quanto não surdos nas salas de aula, ao contrário da escola de Imperatriz, onde os únicos que “ouvem/oralizam” fazem parte da equipe escolar.

Nesse viés, a Professora ‘C’, durante a sua fala, menciona que “o engajamento dos alunos ouvintes com os Surdos é favorável, pois muitos são parentes e convivem frequentemente. A oralidade deles não é frequente na escola, uma vez que estamos em um ambiente sinalizado e fazemos muito uso da Libras em toda a proposta”.

Nesse contexto, há dois espaços intitulados bilíngues. Um deles é a escola bilíngue de Surdos, cuja constituição é feita por esses indivíduos e, nesse ambiente, a surdez é condição para a inserção. O outro é a escola bilíngue de Libras e Português escrito, como apresentado neste texto, tanto alunos Surdos, quanto não surdos podem ser matriculados.

Nas visões de Lacerda, Albres e Drago (2013) a presença de Surdos em espaços regulares requer uma estrutura mais atenta à condição desses indivíduos. Nesse aspecto, somente a presença do intérprete de Libras não assegura a aprendizagem, pois é necessário agregar outros elementos a essa figura. Quando se trata de ouvintes matriculados em escolas onde a maioria é de Surdos e a Libras circula livremente, esses estudantes devem dominar as línguas envolvidas, ou seja, ser bilíngue ou torna-se bilíngue é uma competência necessária.

Para a professora 'B', "os ouvintes apreendem facilmente a Libras, quando abordada de maneira lúdica e intencional, mas, ao chegarem à escola, devido à convivência com seus familiares Surdos e ouvintes (responsáveis), a presença de gestos domésticos é fortemente presente". A professora 'C', da mesma instituição, acrescenta que, "muitos chegam sem saber nada de Libras, uns já com o processo de oralização iniciado e cheios de gestos caseiros".

Na educação bilíngue de Surdos, a Libras é reconhecida como a língua primária deste grupo, enquanto o português escrito é a língua secundária. No entanto, tanto na educação bilíngue de Surdos quanto na de não surdos, é imprescindível que o professor seja bilíngue.

Segundo Nascimento e Costa (2014), tanto a Libras quanto o português escrito são línguas de instrução e ensino, essenciais para a escolarização de ambos os grupos em espaços bilíngues. O que vai diferenciar é a pessoa envolvida, exigindo uma reorganização do espaço de acordo com suas singularidades. Além disso, a participação e interação dos estudantes Surdos com os ouvintes demanda uma análise mais detalhada das atividades realizadas no ambiente escolar.

Por fim, traz-se a fala da Professora 'H', "Ao meu olhar, a participação dos alunos não Surdos matriculados favorece e aproxima ambos de duas culturas diferentes, pois há em comum entre eles, o português escrito, na qual é legislado o seu aprendizado".

É oportuno mencionar essa fala, haja vista perceber que, para essa docente, mesmo em uma escola bilíngue constituída majoritariamente por alunos Surdos, a conexão desse público é bastante natural, onde cada um aprende a língua do outro e, juntos, disseminam suas línguas e tudo que a cerca. Nesse ponto, volta-se o olhar para a Lei de Libras, que assegura o português escrito como segunda língua instrucional da pessoa surda (Brasil, 2002). Todavia, nesses espaços ora mencionados (Imperatriz e São Luís), a Libras ocupa um espaço majoritário, ou seja, primário, em paralelo e/ou concomitantemente ao português escrito.

Na escola do município de São Luís, o sistema de escrita de sinais é considerado importante na dinâmica escolar, sendo apresentado aos alunos e estimulado em sua aprendizagem. Então, tanto a criança Surda quanto a não surda devem ter precocemente contato com sua língua natural. Na idade escolar, esse acesso deve ser intensificado, evitando

aprendizados fragmentados que inviabilizam o acesso à sua língua. Mais uma vez, frisa-se que, com a criança Surda, essa orientação não deve ser diferente ou invertida, questões linguísticas, curriculares, sociais e culturais devem estar imersas no processo de ensino e aprendizagem.

6.6.6 Acessibilidade e a Lei nº 14.191/2021

As políticas de educação para pessoas surdas têm sido respostas positivas aos movimentos sociais e políticos de toda a comunidade surda brasileira. Nos últimos anos, a educação de Surdos ocupou/a um lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas e em debates políticos, principalmente, quando os discursos enveredam para a modalidade de ensino em que esses indivíduos devem ser escolarizados (Lacerda; Albres; Drago, 2013).

É oportuno lembrar que a Lei da Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000) se apresenta como um conjunto de regras que visa promover o acesso a diferentes ramos sociais para todas as pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida. Desde então, a expressão “acessibilidade” tem estado presente em discursos políticos, sociais e em textos legislativos. Inicia-se esta seção destacando essa política de Estado por entender que alguns avanços foram perceptíveis desde sua promulgação.

A Lei de Acessibilidade visa assegurar que pessoas de todos os setores sociais tenham acesso por meio de diretrizes gerais e critérios fundamentais que facilitem sua integração de forma igualitária, buscando a equidade para todos os cidadãos brasileiros. Para as pessoas surdas, o texto prevê, em um único registro, a Libras como uma das diversas formas de comunicação. Partindo dessa legislação, há a Lei nº 10.436, conhecida como a Lei de Libras e o Decreto, nº 5.626, que a regulamenta no país, fortalecendo a língua, a necessidade de aprendizado e sua disseminação (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

Nesse sentido, a educação desse público vem evoluindo tanto em debates quanto no uso da língua de sinais, reconhecida como a língua de acesso à instrução e ao conhecimento. Um retrato dessa educação vem se intensificando desde a promulgação da PNEEPEI (Brasil, 2008) e seu formato no Brasil.

Sobre isso, indagou-se às participantes se tinham ciência das principais políticas educacionais inclusivas. Todas pontuaram que conheciam e, ao citarem quais, destacaram:

PRO A [...]Sim, Educação Bilíngue, a do Tradutor e Intérprete de Libras no ensino regular e acesso à educação superior.

PRO E [...]Conheço a legislação, por ser tão suado conquistar, quando é normatizada nos debruçamos nela, bom, estou me dedicando a ler profundamente a de Educação

Bílingue para Surdo. [...] Outra importante, foi o decreto da Lei de Libras que incluiu a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. [...] E, a do AEE, que o aluno no contra turno tem direito a escolarização.

PRO H [...] A Lei de Libras, o Decreto da Lei de Libras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão.

Como visto, as participantes demonstram conhecimento sobre a legislação. As mais citadas em suas falas foram a Lei de Libras, o decreto e a PNEEPEI. Em alguns momentos, durante suas falas, foram registrados pontos divergentes sobre as normas gerais preconizadas por esse último documento, especialmente em relação à inclusão desse público nas salas regulares, que apresenta lacunas significativas, como a ausência do TILS/LP e a falta de um currículo coerente com as singularidades linguísticas da pessoa surda.

Um ponto importante sobre este aspecto foi destacado pela Professora ‘D’, que relatou “não sou contra a inclusão nas escolas regulares, sou contra o sistema que essas escolas são regidas e a dinâmica apresentada a eles, pois vemos constantemente pesquisas e relatos mostrando as dificuldades que esses Surdos possuem, o que nos leva acreditar que a escola bilíngue é o espaço ideal para eles”. Estudos mostram que a escola bilíngue garante uma maior imersão para os alunos Surdos. Dessa forma, torna-se possível oferecer uma educação realmente inclusiva, já que é nesse espaço que esses estudantes se reconhecem e se sentem plenamente incluídos (Slomksi, 2010; Nascimento; Costa, 2014; Quadros, 2019).

A professora ‘F’ destacou que a PNEEPEI “abriu caminhos para o acesso e a permanência do público-alvo da educação especial, mas caminhos superficiais e não satisfatórios para o Surdo, que vem recebendo o conhecimento fragmentado e, impossibilitados de se desenvolver em sua língua materna”.

Sobre essa fala, a permanência tem sido a maior preocupação dos defensores da educação bilíngue para Surdos, o que justifica a importância de a escola bilíngue ser um ambiente linguisticamente e pedagogicamente preparado para oferecer uma educação assertiva. Com base nesse viés, as discussões serão aprofundadas na categoria seguinte.

Precisamos ter clareza de que as políticas públicas são conquistas históricas e representativas. Por meio delas, novos caminhos podem ser delineados e ampliados atendendo ao contexto vivido e às necessidades do público solicitante. Ao longo dos anos, desde a promulgação da Lei de Acessibilidade (Brasil, 2000), novos textos legais foram disponibilizados à sociedade. Conforme mencionado anteriormente, uma magnífica conquista refere-se à fervorosa reivindicação iniciada em 2009 no Brasil, com a luta pela educação bilíngue para Surdos.

Com o Decreto nº 10.502/2020, que visou atualizar a PNEEPEI (Brasil, 2008), novas possibilidades surgiram para direcionar a educação de pessoas surdas. No entanto, devido às controvérsias em sua proposta, que culminaram em sua suspensão e posterior revogação, a educação desses indivíduos está prevista para ser implementada em escolas bilíngues, salas bilíngues, polos bilíngues e/ou escolas regulares inclusivas. Essa proposta é amparada por um currículo e estratégias linguísticas compatíveis com sua língua natural (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020).

Em particular, menciona-se tal política por ter refletido significativamente nos cenários político e educacional, com questões relacionadas ao sucesso e/ou insucesso dos Surdos em escolas regulares, bem como discussões urgentes sobre a oferta de ambientes linguísticos que respeitem suas condições.

Portanto, em diversos espaços midiáticos, observam-se discursos ora favoráveis, ora desfavoráveis (Maia, 2023; Vargas, 2023; Albuquerque, 2023; Freitas; Araújo; Nascimento, 2021), entre outros. Nesse contexto, surgem várias questões: os estudantes Surdos estão tendo acesso ao conhecimento sem fragmentações? O atendimento educacional especializado (AEE) viabilizava condições complementares e/ou suplementares a esse público? Há profissionais qualificados, como Tradutor- intérprete de língua de sinais/língua portuguesa (TILS/LP), nos espaços escolares? São tantas questões que levariam muito tempo para serem abordadas. O propósito deste estudo é suscitar reflexões sobre seu teor, os progressos e, para alguns, os retrocessos.

Sobre esse decreto, indagou-se às participantes sobre seus entendimentos acerca de seus preceitos sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e sua aplicação no contexto educacional. Vejam-se alguns registros:

PRO A [...] Nós defensores da Libras, da educação de Surdos adequada, ficamos felizes com esse documento, não entendo por que tantas pessoas ficaram contra [...] Esse documento para o público Surdo apresentava grandes benefícios.

PRO B [...] Independente das questões políticas, este decreto, se constituiu uma política importante, pois se há a alternativa de educar uma criança surda com deficiência em um ambiente que supra as suas necessidades, no nível em que ela possa aprender, a integralidade desse aluno vai se materializar, portanto, entendo que essa política não é segregadora, uma vez que a escola específica enfoca a necessidade do aluno com diversas especificidades.

PRO C [...] A PNEE/2020, diz que as escolas públicas e privadas devem estar abertas a todos. Mas, eu concordo em parte. [...] Na minha opinião, quando se trata de deficiências neurológicas severas, que a possibilidade de evolução pedagógica é inviável, o espaço escolar precisa oferecer a esse público um atendimento especializado, específico para eles [...] É humanamente impossível um professor com uma demanda grande de alunos e com outras especificidades diferentes em sala de aula, dá conta desse atendimento.

PRO D [...] Considero esse documento um marco importante, que reconheceu a educação bilíngue como modalidade de ensino, mesmo com sua suspensão e, revogação, acredito eu, ter contribuído para a alteração na LDB.

PRO H [...] Lembro-me como se fosse hoje, quando foi publicada esse decreto, foi a alegria de grande parte da comunidade, ver uma política fazendo referência a educação bilíngue de Surdos, ao mesmo tempo, tantos ataques a ela, principalmente por pessoas que não conhece a especificidade da pessoa surda.

Com base nesses relatos, compreende-se que à sociedade brasileira foi apresentada a uma legislação que, na visão das professoras participantes desta pesquisa, asseguraria a educação bilíngue para Surdos, prioritariamente em escolas bilíngues, com flexibilização, quando necessário, para a implementação de salas e/ou polos bilíngue em escolas inclusivas. Além disso, seria assegurado o poder de escolha para os indivíduos e seus responsáveis. Sobre esse ponto, garantido no texto-lei desse decreto, a professora 'G' se manifestou, pontuando:

PRO G [...] Me preocupa essa flexibilização, vendo o cenário atual, quero dizer, a realidade de muitos pontos brasileiros, ao tempo, que vejo aspectos positivos deste decreto, porém, me inquieta é quando tal poder advém de pessoas que não conhecem profundamente a surdez, a Libras e a diferença pedagógica necessária para a escolarização do estudante Surdo.

Para Freitas (2021), especificadamente para a pessoa Surda, há imbricados receios em relação à nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e à PNEEPEI. Segundo o autor, o entendimento aprofundado da proposta desse decreto pode levar os responsáveis a fazerem escolhas pautadas em discursos médicos de cura e de controle, o que contraria o texto, que foca não nos processos de escolarização, mas sim no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para complementar a discussão, a PNEE, uma política polêmica para muitos, que gera tanto defensores quanto opositores, e culminou em intensos debates. Como enfatizado por Foucault (1979), ao se constituir uma política autêntica, seu objetivo não é de caráter exclusivamente partidário ou ideológico, o ponto central não é mudar a consciência da sociedade, mas sim transformar os regimes político, econômico e institucional, de modo a promover as mudanças necessárias para que todos tenham acesso autônomo ao conhecimento.

Cabe esclarecer que, nas falas dessas participantes, percebem-se pontos equipotentes a favor do documento, por ovacionar a educação bilíngue de Surdos e a proposta de um currículo bilíngue em escolas bilíngues. Isso se deve às grandes lacunas, ainda, presentes nos espaços comumente direcionados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI). No entanto, para elas, a efetividade de salas bilíngues e/ou polos bilíngues talvez não fosse garantida.

Durante as falas, percebe-se que, ao enfatizar a escola bilíngue de Surdos como um espaço linguisticamente acessível e favorável, a Professora 'B' destaca a importância de prover a esses estudantes uma educação equitativa, em que o ambiente “escola” possa atender às suas singularidades. De acordo com Campello e Rezende (2014), nesse espaço, o bilinguismo contrapõe-se com a prática docente, mediada por um currículo linguisticamente preparado para as singularidades dessa população.

Em outras palavras, a escola bilíngue não é segregacionista, portanto, a segregação não é uma temática a ser considerada quando, de fato, se defendem as escolas bilíngues. Cabe pontuar que o foco está nas condições educacionais a que os Surdos estão sendo submetidos em outros ambientes escolares (Campello; Rezende, 2014).

Diante dessas falas, percebe-se que a defesa de escolas bilíngues para Surdos não defende a linha de segregá-los em um espaço único, mas sim de viabilizar e prover um ambiente educacional que respeite e valorize suas identidades linguística e cultural. Sobre esse ponto, durante a aplicação do segundo instrumento de coleta de dados, emergiram apontamentos a respeito. Uma das docentes, do município de Imperatriz, defendeu a ampliação de escolas bilíngues para Surdos, tendo em vista que esses espaços visam propiciar uma educação mais inclusiva, efetiva e equitativa, pensamento comungado e discutido pelas demais participantes. Elas acrescentam, de forma coletiva, que ‘é na escola bilíngue, que os Surdos terão as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizado que os ouvintes têm nas escolas regulares.

Por esse pensamento, compreender a intencionalidade de uma oferta assertiva para o povo Surdo, parte, *a priori*, da compreensão e dos preceitos do bilinguismo. Com base nos princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), na escola bilíngue, o ensino é mediado em Libras, como L1, com o português escrito como segunda língua, como esclarecido neste texto. Além disso, o ensino deve ser conduzido por professores especializados (bilíngues), sem a mediação de tradutores-intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa (TILS/LP) nem o uso do português sinalizado, em espaços arquitetonicamente apropriados. Isso difere das salas bilíngues, destinadas a regiões onde o número de pessoas surdas não justifica a criação de escolas bilíngues, e da escola inclusiva, na qual o português oral é a língua de instrução (Tostes; Lacerda, 2020).

Então, considerando as duas vertentes que circundam a educação de Surdos, parte-se do pressuposto de que a inclusão desses indivíduos junto a alunos ouvintes em salas de aula regulares lhes propiciaria a oportunidade de se relacionar com a sociedade e, por conseguinte, de se desenvolver educacionalmente. Entretanto, esse processo apresenta lacunas e tem

transmitido a sensação de uma inclusão frágil e incipiente (Lacerda; Santos; Martins, 2019, 2021).

A situação deixa claros os problemas enfrentados pelos Surdos para terem acesso aos conhecimentos estruturados, consolidados e compatíveis com as suas condições linguísticas, culturais e sociais. Ainda sobre esse assunto, apresenta-se o depoimento da Professora ‘E’, que afirma: “a inclusão de Surdos em escola regular tem tido inúmeros desafios. Alguns esforços são até notados, mas não suficientes e nem acompanha as necessidades apresentadas pela demanda, o que nos mostra que a inclusão ocorre somente no papel”.

Esse discurso de que a “inclusão só acontece no papel”, é carregado de sentidos, o que ocasiona a produção de novas acepções e significados imbricados e disseminados. Isso ocorre em decorrência das esfinges desastrosas, paramentadas pelos índices preocupantes de Surdos analfabetos/iletrados e pela falta de acesso às avaliações externas propostas a todos os estudantes brasileiros.

Para encerrar esse assunto polêmico, no momento em que a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (Brasil, 2020) estava suspensa, a comunidade surda brasileira foi agraciada com a Lei de nº 14.191/2021, que dispõe sobre uma nova modalidade de ensino para o público Surdo, alterando a LDBEN (Brasil, 1996). Com essa política, toda a comunidade celebrou com expectativas para a implementação desses espaços. Em relação a essa política, foi questionado às participantes sobre suas percepções e apontamentos a respeito do documento, com vistas a mudanças e/ou aprimoramentos. Os seguintes destaques foram apresentados:

PRO C [...] Bastante divulgada a sua promulgação, ainda não aprofundei meus conhecimentos sobre essa lei. Mas, percebo a importância quando torna a modalidade de educação bilíngue para Surdo, uma modalidade independente da educação especial.

PRO D [...] É uma conquista na educação de Surdo, que fundamenta a modalidade de educação bilíngue, acredito então que os sistemas de ensino, secretarias responsáveis, devem colocar em prática essa política, para que venha aprimorar essa modalidade nos espaços educacionais bilíngues. [...] Falta ainda investimento/dinheiro/políticas públicas) [...] Como educadora bilíngue de Surdo, continuo com esperança, aguardando esse investimento e assim contribuir no aprimoramento e desenvolvimento das pessoas envolvidas.

PRO E [...]Esta Lei, apesar de ser vista como uma grande mudança na educação de Surdos, vejo que deve ser percebido que os surdos precisam de um ensino verdadeiramente de qualidade, e não somente um espaço de ensino. [...] Sendo que os profissionais envolvidos precisam estar qualificados para desenvolver uma prática de qualidade e com equidade. [...]Portanto, para que a Lei seja realmente colocada em prática, é necessário colocar um surdo como protagonista desse processo.

PRO F [...]Excelente política, estamos lutando há muito tempo atrás para que o documento concretizasse no ensino estadual e municipal. [...] Ajudará bastante na política educacional de Surdos. [...] O que poderia mudar, é que as secretárias e os

governos devem ter um olhar mais sensível com a educação de Surdos e monitorar a execução em suas regiões.

PRO I [...] A Lei apresenta inovações na educação de surdos, mas faltam políticas públicas para fazer acontecer de fato o ensino de qualidade, a começar por investimentos na formação de profissionais da área, fazer valer as leis da Política Nacional Inclusiva. [...] O Surdo precisa ser protagonista desse processo de ensino-aprendizagem e para isso, há a necessidade de ferramentas específicas de qualidade.

A Lei e as falas das interlocutoras revelam expectativas, ao mesmo tempo em que demonstram preocupação. Há o receio de que sua aplicabilidade não seja efetiva, transparecendo a sensação de ser mais uma política disponível, mas sem efeitos, devido à má administração, ao desinteresse dos responsáveis e as ausências de avaliação e fiscalização.

Ao olhar o delineamento do ciclo de políticas, observa-se a existência de “etapas”, que alguns estudos denominam de “fases” ou “estágios”. Independentemente da nomenclatura disposta, em síntese, são passos sequenciais e interdependentes. Sua elaboração parte, a princípio, do acúmen de um problema manifestado pela população, podendo ser de cunho habitual, com o qual integrantes lidam diariamente, ou gradual, quando uma situação vai auferindo acuidade aos poucos. Esse processo é evidenciado quando há uma comparação, ou seja, o problema só passa a ser evidenciado quando há melhorias na situação de outros (Mainardes, 2006; Souza, 2014).

No caso da comunidade surda, esse acúmen ancora-se na educação de pessoas Surdas e em suas singularidades, carregando em sua essência um tripé importante, o uso e a disseminação da Libras, a formação de professores bilíngues e o currículo (Lacerda; Santos; Martins, 2019, 2021). Ancorada no parágrafo anterior, destaca-se a fala da Professora ‘C’, “a educação de Surdos parece funcionar melhor em alguns locais, em outros, a dificuldade é maior, mas acredito que, ainda com desafios, o progresso deles é melhor em cidades que têm a escola bilíngue”. Sobre esse ponto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou em 2021 a existência de 64 (sessenta e quatro) escolas bilíngues, onde cerca de 63.106 de Surdos, surdocegos e/ou pessoas com deficiência auditiva estão matriculados (Brasil, 2021).

Uma fala que não se pode deixar de registrar é a da professora ‘E’, que mencionou: “uma política tão sonhada, mas parece estar esquecida, esse é o sentimento que tenho”. Na concepção de Lima e Queiroz (2024), essa Lei é tão significativa para as pessoas surdas e a comunidade surda, pois estrutura a educação bilíngue para alunos Surdos e reverencia a Libras como língua natural da pessoa Surda, sendo também a modalidade de ensino regida pelos parâmetros do bilinguismo. Ainda segundo os referidos autores, a educação bilíngue não apenas visa ao acesso à informação, mas também propicia intentar o apreço pela língua, cultura, história, identidade e memória desse povo.

Diante dessa sensação, que pode ser, também, compartilhada por outras pessoas, espera-se que essa política e toda a sua conjuntura transformem a educação de pessoas surdas, promovendo diálogos eficientes que sejam suscitados e compreendidos, a fim de que novas deliberações e condutas educacionais sejam adotadas, com vistas à evolução da cidadania mediante uma educação que realmente funcione.

6.6.7 Instrutores Surdos e o encontro de pares

Sabe-se que a língua de sinais é a língua natural do Surdo, sendo, portanto, a sua primeira língua. Com ela, sua integração social e desenvolvimento cognitivo viabilizam a sua constituição enquanto indivíduo. É por meio dela que os Surdos expandem suas interações com seus pares, promovendo, conseqüentemente, sua imersão no âmbito cultural. No Brasil, a Libras é o principal veículo de transmitância cultural das pessoas surdas. Todavia, é fulcral que a proposta educacional apresentada a essas pessoas tenha como base linguística a sua língua primária (Kelman, *et al.*, 2011).

Trazendo, novamente, Lacerda e Lodi (2010), o processo de aquisição da língua de sinais deve ser realizado no contato com adultos Surdos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. Como segunda língua, esse processo deve ser pensado e realizado como o aprendizado de uma língua estrangeira. Na concepção de Vigotski (1989), o revés central da surdez é a esfinge do indivíduo em se apoderar da palavra (fala), o que, por sua vez, origina barreiras para a sua imersão na cultura. Como a maioria das crianças surdas vem de lares ouvintes, seus sistemas de comunicação diferem dos de seus pares imediatos que são seus responsáveis, o que inviabiliza as experiências simbólicas com o meio social.

Nesse aspecto, a constituição familiar dos pares imediatos das crianças surdas matriculadas nas instituições envolvidas corrobora com essa informação. Segundo Silva (2007), a incompatibilidade comunicativa presente nesse modelo de lar causa danos aos desenvolvimentos cognitivo e social da criança Surda. A ênfase de todos os participantes da pesquisa em pontuar que essa incompatibilidade gera dificuldades tanto na aquisição de sua língua natural quanto do português escrito revela a necessidade de maiores esforços para traçar estratégias pedagógicas compatíveis com o nível apresentado.

Em ambas as escolas, há profissionais Surdos, sendo que, em uma delas, o vínculo é de instrutores, enquanto na outra, uma docente surda atua na Educação de Jovens e adultos (EJA), além da diretora adjunta. Na instituição do município de Imperatriz, a interação com

esses profissionais, usuários de Libras, exerce um papel elementar na formação e organização do pensamento da pessoa surda.

Para a Professora ‘E’, “os instrutores Surdos são referências, pois representam a língua, a identidade e a cultura, mesmo atuando poucas vezes em sala de aula”. A professora ‘C’ enfatizou que a presença do professor ou do instrutor Surdo traz importantes representações culturais e discursivas, pois a criança vê essa pessoa como um espelho e percebe que a ausência da audição não a impossibilita de vencer e se tornar professor de Libras no futuro.

Diante de ambas as falas e nas narrativas em Libras por criança Surdas, percebe-se a linearidade e a concordância quanto à construção da identidade surda. Para Lunardi (2016), a presença desse profissional Surdo na escola transcende à simples representação do modelo de linguagem e identidade, sendo ele o fomentador da sociabilização, que se constitui em um processo de relação social.

A formação de professores para atuar com o público Surdo tem sido um objeto de estudo em diversas pesquisas (Giordani, 2012; Caetano; Lacerda, 2013), enquanto a formação de professores Surdos parece não acompanhar o mesmo ritmo. Como dito antes, além da oferta tímida de licenciaturas em Letras-Libras, grande parte dos Surdos não tem tido acesso à educação superior, pois os degraus que antecedem a esse nível acabam por limitar ou barrar esse acesso, o que reitera o pequeno número de Surdos que conseguem chegar à educação superior. Isso explica a forma de contratação, como “técnico”, dos quatro instrutores de Libras da escola de Imperatriz. Convém destacar, que, desses, dois concluíram a educação superior.

Sobre esse ponto, a gestão da instituição do município de Imperatriz enfatizou o avanço e, por acreditar que suas atividades estão em consonância com a docência, empreendeu com grande esforço para garantir a equiparação salarial desses profissionais, o que foi bem-sucedido. Em relação à gratificação destinada aos professores do município que atuam com alunos do PAEE, estabelecida pela Lei Ordinária de nº 1.227/2007, que chega a 100%, essa prerrogativa não se estende ao vínculo empregatício de técnico.

A Professora ‘E’ chama a atenção para a necessidade de reconhecimento desse educador Surdo, por meio de ações que devem ir “além da presença, a valorização desses profissionais Surdos, haja vista estarem ocupando uma posição importante e responsável na escolarização de outros Surdos”. E a Professora ‘D’ acrescenta, “a equiparação salarial deles foi uma resposta positiva, um reconhecimento”.

Quanto ao “instrutor Surdo” e os vínculos empregatícios a ele condicionados em grande parte das regiões brasileiras, esse tema tem sido destacado e problematizado em pesquisas (Faria, 2011; Rocha; Nascimento, 2019), que exploram esse formato de contratação,

a partir da análise de editais de processos seletivos de diferentes estados e municípios, com base nos pressupostos do Decreto nº 5.626/2005, que previu esse cargo de nível médio. Contudo, em algumas regiões, mesmo com a existência da educação superior, a contratação ainda é condicionada para o cargo de instrutor de Libras.

Sabidamente, o contexto de criação desse Decreto previa a necessidade urgente de formação de profissionais para o ensino de Libras, dentre os três grupos delineados, estavam os instrutores de Libras. Todavia, na conjuntura atual, em que novas políticas de acesso foram implementadas, esses estudos indagam por que tal denominação ainda predomina na contratação desse grupo, mesmo com a exigência de nível superior. Não se pretende detalhar sobre esse aspecto, mas ressalta-se a necessidade de mais estudos e disseminação dessa problemática.

É importante registrar que, ao acompanhar um momento da aula de uma das instrutoras surdas, com o objetivo de observar o momento de “encontro Surdo-Surdo e Surdo com seus pares”, foi possível perceber que a língua de sinais preponderava no ambiente, onde a oralidade não tinha espaço, enquanto o português escrito ocupava um papel especial na metodologia empregada. Ou seja, a aprendizagem da Libras pelas crianças era fortalecida a cada aula em que esses profissionais estavam presentes, constituindo-as como pessoas, com identidade e subjetividade.

Para Quadros (2005), a língua de sinais é o início, o meio e o fim das interações sociais, políticas e científicas, portanto, não se trata apenas de permitir que o aluno use a língua de sinais, mas de garantir que seu uso aconteça desde o princípio.

6.6.8 Acesso e permanência do estudante Surdo em ambientes bilíngues

Nesta categoria, abordam-se questões que permeiam o acesso e a permanência do estudante Surdo em ambientes bilíngues. Além da Libras como potência para a vida no ambiente “escola”, discute-se também a dominância da língua de sinais pela equipe gestora, assim como as condições didático-pedagógicas disponíveis e as ausências (entraves) na escolarização desse público. Essas temáticas serão exploradas a seguir, classificadas em quatro subcategorias, que são apontadas, no quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Subcategorias do acesso e permanência do estudante Surdo em ambientes bilíngues

ACESSO E PERMANÊNCIA DO SURDO	PROFESSOR(A)	FREQUÊNCIA
Conhecimento em Libras pelos gestores	A, G	2
Desconhecimento de Libras como língua natural e de instrução	F, G, A, C, I, B	6
Falta de material didático em Língua de Sinais	D, E, A, H, F	5
Escola e Família: evasão e ausências	D, E, B, F, A, G, I, C, H	9

Fonte: Dados da pesquisadora (2024)

6.6.9 Conhecimento da Libras pelos gestores

Sobre essa subcategoria, por se tratar de um ambiente linguisticamente sinalizado, as professoras reforçaram ser elementar o engajamento das gestoras nas “tomadas de decisão”, alinhadas às singularidades da pessoa surda e aos aspectos afirmativos para uma educação assertiva e linguisticamente equitativa. Isso porque, quando todos os membros da comunidade acadêmica se envolvem com a inclusão de forma coletiva e discutem as dificuldades, as ações são traçadas de maneira mais eficaz e as metas previstas são alcançadas (Bueno, 2013).

A esse respeito, apresentam-se as perspectivas das professoras sobre o engajamento das gestoras na permanência do estudante Surdo em um espaço bilíngue:

PRO A [...] Eu avalio positivamente nossa gestora conhecer e usar a Libras na escola, pois, caso ela não soubesse, a comunicação ficaria muito limitada dela com os Surdos. E acredito que causa uma boa impressão e representatividade junto à comunidade local. E mais, conhecendo à língua, ela apresenta contribuições importantes para o caminhar das ações pedagógicas.

Nesse aspecto, essa docente sinaliza que a gestora deve estabelecer uma fina sintonia entre os professores, Surdos e suas famílias, buscando o estreitamento das relações entre esses indivíduos. O conhecimento sobre o processo de inclusão, por parte da equipe gestora, no processo de inclusão é substancial. Se assim for, ela poderá elencar meios para que seja possível dispor de condições favoráveis para a aprendizagem dos Surdos, levando-se em consideração suas especificidades.

Ainda a respeito do conhecimento de Libras por parte da gestão, a professora ‘G’ relatou:

PRO G [...] Aqui na escola, as gestoras são engajadas, uma domina mais a língua, a outra se comunica bem em Libras. Em alguns casos, raros casos, precisamos do auxílio de intérpretes como ponte entre gestão e professoras, até porque não temos esse profissional todos os dias, só quando necessitamos.

Na visão dessa docente, engajar-se nesse mundo linguístico é primordial. Para isso, conhecer e se envolver com a língua é o ponto de partida, até porque, sem conhecer e usar sua língua, não dá para gerir um espaço em que a maioria do público é surda sem conhecer e usar sua língua. Estabelecer a comunicação assertiva é o primeiro passo para a eliminação de barreiras comunicacionais. Diante de tal visão, a gestão pode contribuir para que haja um trabalho colaborativo entre professores, demais integrantes da equipe escolar e família, com vista ao desenvolvimento do Surdo (Lacerda; Santos; Martins, 2019).

6.7 Desconhecimento da Libras como língua natural e de instrução

Pelo fato de a maioria dos estudantes de ambas as escolas envolvidas ter acesso tardio à língua de sinais, sendo que grande parte tem esse primeiro acesso na escola bilíngue, visto que estão imersos em um ambiente linguisticamente oral, a comunicação por meio da Libras torna-se difícil. Se essa barreira à comunicação não for contornada, o desenvolvimento educacional, linguístico, cultural e social do estudante Surdo poderá sofrer graves prejuízos.

Quando o professor do ensino fundamental recebe o aluno em sua sala de aula, ele pensa que as competências inerentes à educação infantil estão consolidadas. Ou seja, competências cognitivas, socioemocionais, sociais, físicas, culturais e artísticas. Nessa etapa, o desenvolvimento holístico da criança deve ser contemplado (Brasil, 2018), contudo, ao se deparar com uma realidade diferente, a inquietação é inevitável, pois as competências intrínsecas ao ensino infantil não estão presentes. No caso do aluno Surdo, a situação parece se agravar ainda mais, pois a falta de consolidação de duas línguas dificulta ainda mais o processo. Conforme os relatos das professoras:

PRO A [...] Muitos alunos saem da educação infantil de salas regulares com grandes deficiências linguísticas e culturais. Os gestos domésticos parecem confrontar a língua de sinais o tempo todo, o que, na cabecinha deles, são duas coisas diferentes.

PRO B [...] No caso de São Luís, por termos Surdos e ouvintes no mesmo espaço, intercedido por um currículo bilíngue, a aquisição da Libras pelos dois públicos é facilitada, porque em suas casas, a Libras terá mais força e uso. Sabemos que isso é realidade não só do Maranhão, mas de todo o Brasil, onde grande parte chega às escolas sem sequer conhecer a Libras.

PRO C [...] No contexto da nossa escola, o maior desafio é que recebemos alunos Surdos no 1º e 3º ano que ainda não têm sua língua natural conhecida, o que causa sérios danos ao processo de alfabetização do português escrito. [...] Mas não é impossível, pois, quando a sua primeira língua, a de sinais, tiver apreendida, o acesso a outra irá ocorrer, claro, num processo mais lento.

PRO F [...] Os Surdos não dominam a própria língua, a Libras, nem o português. Acredito que seja pelo fato de não ter o contato fazendo uso em sua casa com seus

familiares, nem na educação infantil, quando esta é realizada em um espaço não bilíngue.

PRO G [...] Os Surdos não conhecem a Língua Brasileira de Sinais, propriamente dita, tampouco seus responsáveis. A existência dessa língua só é de fato ocorrida quando eles chegam na escola.

PRO I [...] Em decorrência do acesso tardio à sua língua de sinais, a sua aprendizagem na escola demandará tempo. Por isso, os pesquisadores evidenciam tanto o acesso o mais cedo possível a essa língua, mas a realidade parece não abraçar essa questão.

Nesse contexto, as dificuldades são, ainda, maiores, pois, apesar de estarem em um espaço linguisticamente bilíngue, os alunos não trazem consigo elementos básicos da Libras e, conseqüentemente, também não dominam as competências e habilidades inerentes ao curso da educação infantil, o que exigirá dos professores estratégias mais sólidas, intencionais e coerentes com o nível apresentado por essas crianças. Além disso, será necessário um tempo mínimo para o delineamento de estratégias que facilitem essa aprendizagem, salvo para aqueles alunos que iniciam a educação infantil mediada por um currículo bilíngue, o que difere da realidade de muitos dos alunos.

Nesse sentido, atribui-se que, a falta de fluência desses alunos, do acesso precoce e de outros fatores de naturezas social e identitária, também, contribuem para essa situação. Contudo, reconhece-se que a ausência do acesso à Libras na primeira infância impactará diretamente na vida escolar e, conseqüentemente, enfrentará sérias dificuldades de permanência. Neste aspecto, Lacerda, Santos e Martins (2019, 2021), esclarecem que a Libras é elementar e necessária para o estabelecimento de uma comunicação com os demais alunos, visando aos desenvolvimentos individual, crítico e coletivo.

Verifica-se, portanto, que as falas das participantes são carregadas de significados e sentidos, alguns refletidos pelo contexto histórico de lutas pelo reconhecimento e uso de língua de sinais por seus usuários nativos e pela comunidade surda em geral, e outros, pela crença de que tal influência perdura até na conjuntura atual, em que preceitos clínicos e médicos parecem se perpetuarem na educação dessa população, enquanto se tem a visão socioantropológica que enxerga esse indivíduo apenas com diferenças linguísticas e culturais.

Retomando as falas das professoras 'C' e 'I', ao retratarem as dificuldades de acesso ao português escrito, que é motivada pela falta da sua primeira língua, essas relatam, embora com ressalvas, que é possível superar essas dificuldades, embora com ressalvas, visto que isso demandará mais tempo para a consolidação de sua primeira língua, que favorece a aquisição da segunda. Essa mesma compreensão é compartilhada pela professora 'H', que diz que, quando o Surdo começa a ter contato com a sua língua primária, pode haver resistência inicial, devido à influência do seu primeiro grupo social (família), que faz uso de gestos caseiros, mas com o

tempo, a apreensão, o entendimento e a aquisição da língua de sinais farão parte de sua história, de sua subjetividade, sendo levados para todo o seu contexto social.

Quando se percebe que a língua de sinais começa a fazer parte da história educacional do educando, ele se constitui enquanto ser, e o trabalho docente ganha novos contornos, e o acesso à língua majoritária escrita entrará em cena de forma perspicaz. Caso contrário, as dificuldades se intensificarão, aumentando ainda mais os déficits, tanto na alfabetização quanto no letramento. Para Monte e Lacerda (2023) se o acesso à língua de sinais por crianças surdas ocorrer tardiamente, sérios danos e atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita serão evidenciados.

O acesso a uma língua natural ocorre pelo contato com seus pares, no caso dos Surdos, com outros Surdos ou com adultos ouvintes fluentes em língua de sinais. Assim, para pesquisadores e defensores da educação de surdos, a educação bilíngue de Surdos é uma modalidade de ensino que deve ser implantada, ainda na educação infantil, fase essa em que a criança passa por uma série de etapas do seu desenvolvimento e que serve como fundamento para a formação de sua identidade e visão de mundo, processo que acontece mediante as interações com outros indivíduos e das experiências que vivencia na escola (Lacerda; Santos; Martins, 2021).

Para complementar, finaliza-se esta seção ratificando que grande parte das crianças surdas não interage usando a língua de sinais em seus lares, devido à predominância da língua oral, o que ocorre, em grande parte, porque os pais são ouvintes. No entanto, quando as crianças surdas vivem em lares com pais também Surdos, a aquisição e interação com a sua língua visual ocorre naturalmente, assim como ocorre com as crianças não surdas e sua língua oral. Contudo, Strobel (2013) afirma que 90% das crianças surdas vêm de lares em que a maioria dos membros é ouvintes.

Observa-se que, semelhante a essa estatística, como bem destacado nos estudos de Sá (2006), esse percentual chega a 96%. Para Witkoski (2012), esse percentual atinge 95%. Sobre esses dados, de acordo com Quadros, Machado e Silva (2025), mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias que não são sinalizantes, já que seus pais são ouvintes e se comunicam através da língua oral.

Dessa feita, é basilar que essas crianças surdas tenham contato e envolvimento com uma comunidade linguística sinalizadora, ou seja, na escola, mediada por uma proposta bilíngue, onde o contato com seus pares exercerá uma ação predominantemente significativa para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

6.7.1 Falta de material didático em Língua de Sinais

A falta de materiais específicos para subsidiar a prática docente das professoras é uma das dificuldades apontadas, o que impacta o desenvolvimento de algumas propostas educacionais. Para garantir a permanência dos alunos, em alguns dos casos, são elaboradas medidas paliativas, a fim de minimizar essa lacuna. A respeito dessa lacuna, que insiste em permanecer aberta, apresentam-se as falas proferidas pelas docentes:

PRO A [...] Na escola, há tempo esperamos materiais que ora disseram que chegariam, mas até hoje, muitos aqui são de confecção própria. Inclusive, pedimos auxílio dos Surdos para a elaboração e registros.

PRO D [...] Ainda é escasso os materiais didáticos para o Surdo, o professor, às vezes, investe do seu bolso na compra de materiais.

PRO E [...] Muito materiais são elaborados por nós, até que me identifico demais confeccionando-os, mas podemos usar esse tempo para outras atividades, pois precisamos nos mobilizar para oferecer um suporte compatível com a sua diferença.

PRO F [...] Essa lacuna parece não ter fim, tantas queixas e parece que a escuta (nossa) não acontece. Enquanto isso, o que nos resta é adotar medidas provisórias e usar nossos recursos, mesmo que limitados, na escolarização deles.

PRO H [...] Precisamos de materiais visuais que deem suporte para leitura e escrita, as ilustrações são importantes. Cada recurso que elaboramos tem uma intencionalidade na prática, um conteúdo, já nos vem à mente qual recurso poderá ser o meu aliado.

Analisando os depoimentos, pensa-se que essa lacuna tem influenciado bastante a prática dessas interlocutoras e, conseqüentemente, a aquisição dos conhecimentos por parte dos discentes Surdos. Apesar dessa evidência, para que a situação não se agrave, medidas paliativas são adotadas por essas docentes. Por estarem imersas em um mundo visual, as necessidades linguísticas da criança surda precisam ser permeadas por esse formato. Por isso, ajustes de alguns materiais são substanciais para uma prática mais assertiva. Em outros casos, a elaboração de itens específicos se torna um elemento primordial, aliado à prática docente do professor.

Para Lacerda, Santos e Martins (2021), atender às necessidades linguísticas que se alinham à história cultural desses Surdos, além de uma boa prática docente mediada por um currículo bilíngue, a presença e o uso de materiais didáticos por esses profissionais são cruciais. Eles devem ser visualmente atrativos e com riqueza em imagens, o que auxiliará na compreensão inicial da temática.

É visível a expressividade de recursos didáticos pedagógicos em uma das escolas. Na oportunidade, teve-se acesso a esses recursos, e cada um deles se associa a um conteúdo. De acordo com as docentes, “são recursos imprescindíveis, sem eles, nossa prática fica ainda mais

difícil, pois não conseguimos atingir o que queremos deles, a sua aprendizagem” (Professora ‘E’). Na outra, o uso de materiais/recursos existe, mas em menor proporção.

De acordo com uma das gestoras, há também a carência de materiais de literatura surda. A gestora destaca que “seria bom se tivéssemos materiais criados e/ou adaptados por pessoas surdas e suas histórias, e não apenas materiais que houvesse apenas a tradução” (Gestora, Escola Bilíngue).

Sabidamente, a literatura surda engloba textos que se constituem por meio de poemas, poesias, piadas, contos e histórias. No caso da literatura surda, esses textos são criados e contados por indivíduos que carregam consigo artefatos da cultura surda, são materiais desse tipo que a gestora informou sentir falta em sua escola.

Assim, a literatura surda é um recurso que desempenha um papel importante na escolarização da criança Surda. Sua abordagem e os atores Surdos presentes nela proporcionam um senso de pertencimento para os Surdos, promovendo uma maior consciência da identidade surda. Mourão (2012) ressalta que não negar o universo literário aos Surdo deve ser a bandeira de todos. Para esse autor, a literatura, além de fortalecer o conhecimento, também, propicia o desenvolvimento intelectual, oferecendo rica fonte de aprendizado e experiências para todos, independentemente da audição.

6.7.2 Escola e Família: evasão e ausências

Muitas instituições educacionais enfrentam desafios para garantir a permanência de alunos Surdos. Com o acesso garantido pelas políticas públicas, as adaptações curriculares e pedagógicas têm sido exigidas aos profissionais da educação que atuam na linha de frente com esse público.

Os estudos (Lacerda; Santos; Martins, 2021; Souza; Lacerda, 2023) evidenciam que a permanência, ou melhor, o formato em que são apresentadas as condições para a oferta de um ensino “inclusivo” tem deixado transparecer lacunas importantes, que, por sua vez, geram grandes preocupações entre pesquisadores e defensores do ensino bilíngue. Sobre esses entraves, bastante presentes nas escolas regulares, diversas questões têm sido levantadas, entre elas, a inclusão do aluno Surdo e sua efetivação nesses espaços. Ao analisar os estudos recentes (Souza; Lacerda, 2023), percebe-se que a inclusão é frágil no nosso país, haja vista que a proposta curricular e o reconhecimento da Libras como língua de instrução nesses espaços ainda não são suficientemente implementados.

Quando a inclusão não se efetiva, a permanência do Surdo está comprometida, pois suas experiências nesses espaços têm sido marcadas pelo fracasso e pela evasão escolar. Nas escolas regulares, um dos principais entraves que reforça essa afirmativa é a falta de preparo desses espaços para lidar com um público que traz consigo uma língua e artefatos culturais peculiares. O baixo rendimento dos alunos tem sido cada vez mais evidenciado por meio de estudos (Vieira Machado; Lopes, 2016a, 2016b; Vieira Machado; Costa Júnior, 2018; Souza; Lacerda, 2023) que investigam a educação de pessoas surdas e sua permanência em espaços comuns.

Mediante os apontamentos, essas dificuldades também foram encontradas em espaços bilíngues, onde os problemas se assemelham. Indagou-se as participantes sobre suas percepções acerca da permanência desses alunos, e as dificuldades vivenciadas por elas ao longo do ano letivo. A seguir, seus relatos são apresentados da seguinte forma:

PRO A [...] Aqui na escola, as faltas são comuns e corriqueiras. Quando retornam à sala perguntamos e, às vezes, eles alunos relatam não estarem com problemas de saúde, faltaram porque a mãe não quis trazê-los.

PRO B [...] Já ocorreu situações em que fiz visita à residência da criança para saber notícias, já que fazia 5 dias consecutivos que ela não frequentava a sala. Mas, reconheço que é uma ação isolada, não temos como puxar para nós essa responsabilidade.

PRO C [...] A evasão é um problema antigo, nada é feito, e o problema só persiste. Faltam pessoas que se preocupem de verdade e criem programas institucionais que estabeleçam ações e metas para erradicar essa situação, caso contrário, vamos continuar assistindo à mesma situação.

PRO D [...] Percebo que o Surdo se sente acolhido na escola e interage com seus pares, mas falta muito, isso prejudica o seu desenvolvimento. Tem casos de alunos que passam dias sem aparecer.

PRO E [...] Há alunos que faltam mais que outros, chegamos a pensar em acionar o conselho tutelar para verificar o motivo de tantas ausências.

PRO F [...] Nosso trabalho com eles já demanda um tempo maior, por conta das suas dificuldades no domínio da Libras e do português escrito, com faltas frequentes, parece triplicar e, às vezes, até desmotivar [...] Então, percebo um certo descompromisso dos responsáveis em manter a assiduidade da criança surda, suas faltas, muitas vezes, decorrem de problemas dos próprios pais e não das crianças surdas.

PRO G [...] Infelizmente, as faltas impactam demais em nosso trabalho. As desigualdades sociais interferem demais nesse quesito Brasil afora, mas, em nossa realidade, parecem se agravar. E é por que eles, os responsáveis precisam manter a frequência deles, mas, mesmo assim, as faltas são constantes, e alguns até desistem.

PRO I [...] As faltas prejudicam muito a aprendizagem deles, não temos como está retornando os conteúdos sempre. De certa forma, impacta em nossa atuação. Às vezes, faltam tanto que pensamos que desistiu.

As falas revelam que as ausências das crianças surdas em sala de aula embargam o processo de ensino-aprendizagem. Vários são os fatores atrelados a essa situação, desde problemas no trajeto até questões sociais e de desigualdades. As falas retratam que a evasão escolar é um problema nacional e crescente que necessita de intervenções urgentes para minimizar o alto índice.

A evasão escolar nas escolas pesquisadas, em sua maioria, advém de problemas de natureza social enfrentados por grande parte das famílias. Em uma delas, o índice é mais expressivo. A professora ‘C’ acrescentou que “os que moram longe da escola, a sua locomoção impacta demais, o que gera inúmeras ausências nas aulas”. Durante a Roda de conversa, essa temática se fez presente, e foi constatado que grande parte usufrui do transporte gratuito concedido pela prefeitura. E, os alunos que residem fora também têm acesso ao transporte do município em que residem, mas as ausências superam as suas presenças. Para Baggi e Lopes (2011), reconhecer as desigualdades do público atendido é tarefa primordial da escola. Assim, para que a escola seja considerada uma instituição de qualidade, esse deve ser o primeiro passo.

Sobre essa afirmativa, as autoras reforçam que, se as desigualdades sociais e culturais não forem consideradas pelo espaço escolar, a permanência desses alunos não permitirá a apropriação do conhecimento que o processo de aprendizagem exige. Para tanto, a escola precisa estar perto da comunidade participante, para identificar os fatores internos e externos que favorecem tais ausências (Baggi; Lopes, 2011). Nesse contexto, a professora ‘H’, enfatiza:

PRO H [...] O envolvimento da família é uma ação mais que necessária, já que o primeiro de tudo são os familiares reconhecer a Libras como língua natural da sua criança, depois, buscar aprender a língua para se comunicar e auxiliá-los nos estudos e deveres de casa, pois manter o aluno motivado, precisa do caminhar da escola e de sua família.

Nos casos em que a evasão foi identificada pela instituição, é importante compreender que/quais fatores impulsionaram esse afastamento. Na concepção de Sousa e Maciel (2016), ao identificar a evasão, dois fatores principais devem ser considerados, primeiramente, quem são esses estudantes e, em seguida, quais são seus perfis socioeconômicos. Uma vez identificados esses perfis, é fundamental monitorar aqueles que apresentam indícios de evasão. Com isso, a escola e toda a sua equipe terão tempo para traçar estratégias e implementar mecanismos que inviabilizem o afastamento, aumentando a permanência desses alunos no espaço escolar.

A partir desse levantamento, mecanismos de monitoramento feito pela instituição de ensino podem minimizar as ausências constantes e os atrasos na aprendizagem desses alunos. Para isso, é fundamental que o trabalho colaborativo seja executado por todos. A família precisa

estar presente na escola, participar e compreender os processos educacionais envolvidos na escolarização de seus filhos (Sousa; Maciel, 2016).

Para o desenvolvimento de atividades e ações colaborativas, família e escola precisam caminhar na mesma direção, compreender os processos, trabalhar sobre as dificuldades, empenharem-se na busca de soluções e promover uma cultura escolar colaborativa (Sousa; Maciel, 2016). Para Pereira (2021) o trabalho colaborativo é uma forma de acompanhar os processos e desenvolver soluções para garantir que todos os alunos recebam uma educação de boa qualidade, assegurando o direito de acesso, permanência e êxito na aprendizagem escolar.

6.7.3 Prática Docente

Hodiernamente, reconhece-se a escolarização de Surdos como um direito, mas nem sempre foi assim. A educação desse público sofreu, e ainda enfrenta vários entraves, sendo um deles relacionado à comunicação e à ausência de interação com os demais indivíduos da sociedade, o que inviabiliza a participação em diferentes práticas sociais.

Após diversos movimentos sociais desencadeados pela comunidade surda, no Brasil, desde de 2002, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Desde então, suas especificidades e seus elementos linguísticos têm sido temáticas amplamente discutidas. Nessa escolarização, destaca-se o papel do profissional docente, figura responsável pelo ato de ensinar, por meio da mediação do conhecimento (Quadros, 2019; Lacerda; Santos; Martins, 2021).

Mattos e Vieira Machado (2018) ratificam que pensar na surdez na atualidade não é exclusivamente pensar em um método, ou sequer no “melhor” método. Em consonância com Foucault (2017), é necessário refletir sobre a forma de pensar desvinculada do poder e das formas hegemônicas de verdade, desprendendo-se do funcionamento subordinado às hegemonias.

A formação de professores tem sido um tema emergente em nossa sociedade. Para uma docência responsável exige-se que as práticas pedagógicas contemplem as diferentes singularidades do PAEE. Nesse sentido, as práticas e condutas docentes devem atender às necessidades linguísticas dos estudantes envolvidos, em especial da pessoa surda, considerando os aspectos gramaticais e linguísticos que cercam a língua de sinais. De acordo com Oliveira (2015), a docência é formada por um conjunto de conhecimentos e regras singulares que contribuem para a criação das práticas de ensino.

Nessa perspectiva, a formação e a prática docente constituem o eixo macro dessa categoria. A partir delas, emergem três subcategorias, que são apresentadas no quadro 13, além de outras que se encontram no Quadro 14.

Quadro 13 - Prática Docente

PRÁTICA DOCENTE	PROFESSOR (A)	FREQUÊNCIA
Formações Inicial e Continuada	B, D, F, E, G, C (formação Inicial)	6
	A, H, I (formação continuada)	3
Conhecimento Linguístico e fluência em Libras	C, I, E, H	4
Planejamento e adequação curricular	E, A, B, I	4

Fonte: Dados da pesquisadora (2024)

6.7.4 Formações Inicial e Continuada

A partir dos dados obtidos, foi possível verificar inúmeras necessidades de um novo olhar sobre a formação de professores, com abrangência para o atendimento do PAEE. O cenário contemporâneo exige mudanças e adequações na prática docente, impulsionando reflexões e ações nesse campo. A formação inicial de professores tem fomentado discussões e suscitado diversos estudos. Essa etapa propicia ao licenciado um encontro profissional com a práxis educacional, promovendo o desenvolvimento de competências que viabilizem um ensino-aprendizagem compatível com o perfil real dos brasileiros.

No caso de estudantes Surdos, a Libras deve estar presente no processo de ensino do professor, conforme indicado pelos documentos norteadores. A prática docente precisa atender às singularidades atinentes a essa diferença. Destaca-se a importância dessa competência tanto para professores Surdos quanto para ouvintes, ou seja, para todos aqueles que exercem o magistério (Mattos; Vieira Machado, 2018).

Com a inclusão da disciplina de Libras nos currículos das licenciaturas, conforme assegurado pelo artigo 3º do Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005), essa língua ganhou destaque. Considerando esse um passo importante e um marco histórico, mediado por uma política essencial e necessária. Entretanto, pontos divergentes sobre sua abordagem nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura continuam sendo questionados na contemporaneidade, inclusive, por algumas das participantes da pesquisa, dentre as quais, destaca-se a fala da professora I:

PRO I [...] A abordagem da Libras e da educação especial inclusiva, como um todo, é precária nos cursos de formação. Ao meu ver, a carga horária praticada não habilita o profissional a usar conscientemente a língua. Primeiro, porque não há interesse da maioria em se envolver com a cultura surda, segundo, porque a presença de adultos fluentes Surdos é pouco vista.

Sobre o primeiro ponto, como mencionado anteriormente, muitos currículos dos cursos de licenciaturas praticam cargas horárias distintas, sendo a maioria limitada a 60h. No mesmo contexto, os estudos de Paiva (2014), Campelo e Rezende (2014) e Almeida e Vitaliano (2012) reforçam a necessidade de um olhar mais cauteloso e cuidadoso sobre a abordagem da Libras nos currículos das licenciaturas. Sobre isso, Almeida e Vitaliano (2012) afirmam que, para se apropriar e acomodar efetivamente a língua de sinais, ou qualquer outra língua, é necessário muito mais do que um semestre ou mesmo um ano inteiro de curso.

Em relação à formação inicial das professoras, foi questionado sobre quais disciplinas abordaram a educação de Surdos e a língua de sinais, assim como se essas disciplinas foram suficientes para garantir conhecimentos didáticos e linguísticos. As respostas foram as seguintes:

PRO B [...] Tive apenas a de Libras, com 60h. Não foi suficiente, precisei ir buscar mais cursos.

PRO C [...] A disciplina de educação inclusiva fez abordagem sobre essa temática, mas não foi suficiente, muito superficial. Mas foi oportuna para me incentivar a buscar mais conhecimento sobre essa área.

PRO D [...] Na minha formação inicial, ainda não tinha Libras como componente obrigatório. Porém, já fazia parte da comunidade surda, pois iniciei meu trabalho na secretaria da escola que atendia Surdos, então fiz curso básico de Libras e o avançado.

PRO E [...] Tive durante a disciplina de Educação Especial e Inclusiva, porém, não foram suficientes para garantir conhecimentos necessários para minha qualificação profissional na educação de Surdos.

PRO F [...] Por ter sido há bastante tempo, põe tempo nisso, não houve qualquer abordagem a respeito.

PRO G [...] Não tive nenhum assunto abordado com isso.

Diante desses depoimentos, algumas não tiveram acesso ao conteúdo de Libras nem a abordagens sobre a educação de Surdos, o que se subentende ser devido ao fato de terem feito parte, na época, de um currículo em que Libras não era obrigatória, enquanto disciplina nos cursos de Licenciatura e na área da educação especial. As demais, que tiveram acesso, relataram que não foi suficiente para a aquisição de conhecimentos afins.

Chama-se atenção para a fala da Professora ‘C’: “mas foi oportuna para me incentivar a buscar mais conhecimento sobre essa área”. Para Benassi, Duarte e Padilha (2012, p. 27) “a

carga-horária estabelecida nos cursos de formação, nos quais a disciplina de Libras está presente, não tem atendido às particularidades da língua nem do público nativo”.

Um estudo recente, intitulado “Inclusão e educação bilíngue: implementação da Libras no ensino superior brasileiro” (Almeida Silva, *et al.*, 2024), reforça essa insuficiência, destacando nas matrizes curriculares analisadas via PPC, que a disciplina está bastante reduzida, com ausência de integração curricular, o que reforça uma abordagem isolada do componente. Esses autores enfatizam que “aumentar a carga horária da disciplina é essencial, pois muitas vezes a carga horária destinada ao ensino de Libras é considerada insuficiente” (Almeida Silva, *et al.*, 2024, p. 14).

Estender essa duração, alinhando-se às orientações da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), para 120 (cento e vinte) horas, poderia assegurar uma abordagem mais ampla. No entanto, a preocupação recai sobre a qualidade dessa abordagem, ou seja, quais conteúdos curriculares relevantes poderiam ser melhor discutidos. A grande questão levantada por Almeida e Vitaliano (2012) refere-se a esse aumento e se com ele seria possível ocasionar um impacto significativo para a matriz curricular, eventualmente prejudicando os outros componentes.

Diante dessa preocupação, apresentam-se alguns pontos divergentes, pois defende-se o aumento de carga horária, entendendo que isso permitirá abordagens mais aprimoradas, relevantes e de qualidade. Quanto à sua execução, essa carga horária poderia ser desmembrada em dois períodos distintos, cada um com 60h. Como estratégia, é sugerido que uma dessas etapas ocorra antes da realização dos estágios supervisionados, período em que os licenciandos terão contato com as escolas e poderão se deparar com estudantes Surdos.

Caso isso não seja implementado e as grades curriculares continuem praticando essa duração, concorda-se com Paiva *et al.* (2018) que, como estratégia, seria necessário um intenso trabalho coletivo e colaborativo entre professores de Libras, coordenadores e supervisores pedagógicos, visando a um planejamento assertivo. Esse planejamento deve priorizar conteúdos pertinentes e relevantes, que contemplem tanto a aprendizagem da Libras quanto questões educacionais relacionadas à pessoa surda, tendo o cuidado de não equiparar a disciplina a um formato comumente adotado em cursos básicos de Libras.

Convergindo com a ênfase na formação continuada, diante das dificuldades encontradas nos ambientes escolares no atendimento ao Público-alvo da educação especial (PAEE), que têm inquietado inúmeros pesquisadores, a qualificação e o aprimoramento de competências têm instigado professores a buscarem mais conhecimentos, principalmente aqueles inerentes às diferenças linguísticas, como no caso do aluno Surdo que faz uso da língua

de sinais. Cabe pontuar que, nesse público, lida-se não apenas com os aspectos linguísticos, mas também com o social, partindo de percepções de que sua vivência reflete profundamente sua cultura.

Nessa senda, a frequência com que essas formações são realizadas foi uma das questões abordadas no decorrer das entrevistas. De acordo com as falas, a seguir:

PRO A [...] Na escola, temos formações duas vezes ao mês. Há outras também oferecidas pela Secretaria de Educação. [...] Aqui na escola, somos incentivadas, com a organização do horário para participação, e recebemos os certificados, que serão inseridos nas progressões.

PRO H [...] Geralmente, são duas formações por mês sobre a Libras, escrita de sinais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão. [...] A escola viabiliza, sim, nossas participações, nos organizamos e participamos.

PRO I [...] São realizadas de duas a três por ano. Realizei o curso de materiais bilíngues, o ‘Traduz Aí’, Letras-Libras e estou aguardando a resposta para o curso de alfabetização e letramento.

As participações contínuas dessas professoras em cursos demonstram ser um ato consciente, frequente e auspicioso. Percebe-se, por meio de suas narrativas, a mobilização das gestões para que esse acesso aconteça. Além da aquisição de novos saberes, ao final, essas formações podem ser reconhecidas nas progressões de carreira. Em um dos depoimentos, a abordagem da escrita de sinais foi destacada. Em uma das escolas, essa escrita é bastante explorada, fato que não ocorre na outra.

Os estudos de Stumpf (2009) e Wanderley (2015) reconhecem esse sistema de notação como um elemento que auxilia a comunicação e a expressão durante a aprendizagem da criança surda, bem como no ensino da Libras. A escrita de sinais, ainda, é desconhecida por muitos, mas é considerada uma evolução linguística pela comunidade surda. É relevante registrar que o “*Singwriting*”, em 2006, foi reconhecido pela *International Organization for Standardizations* - ISO, passando a fazer parte do Registro das Escritas do Mundo e viabilizando seu status linguístico (Oliveira, *et al.*, 2020).

No Brasil, se percebe a inexistência de documentos legislativos que regulamentem a escrita de sinais, pois o sistema encontra-se em fase de desenvolvimento e em processo de padronização. Na concepção de Oliveira *et al.* (2020), a Libras tem uma escrita própria, mas é um sistema novo e, ainda, em construção.

Ainda no viés da formação docente, Nóvoa (2009) ressalta a necessidade de se repensar os cursos de formação inicial e continuada. O referido autor faz referência à garantia de uma aproximação sólida, real e supervisionada desses profissionais com seu campo de atuação, a escola. Para Lomba e Faria Filho (2022), apropriar-se de conhecimentos reais e

estruturados, nas suas formações, não se baseia exclusivamente na ordem de apresentação de questões teóricas e práticas, mas sim em um formato que permita uma prática mais bem planejada, mais consciente, e uma teoria que propicie novos sentidos e significados.

Assim, justifica-se a importância de políticas públicas que valorizem o trabalho docente (planos de carreira e jornada de trabalho, etc.), pois, para o alcance de resultados exitosos, é basilar oferecer condições e estruturas de diferentes naturezas para que esses profissionais se qualifiquem, tornem-se autônomos, críticos, reflexivos e dinâmicos (Nóvoa, 2009). Isso, se direciona tanto para aqueles que estão realizando a formação (os formadores) quanto para aqueles que exercerão futuramente a docência.

6.7.5 Conhecimento Linguístico e fluência em Libras

Para uma atuação significativa, o docente deve estar atento às singularidades da pessoa surda. Nesse sentido, é fundamental destacar questões relacionadas à sua língua, cultura e identidade, com o objetivo de oferecer um espaço socioeducacional assertivo. A ausência de comunicação tem sido um entrave frequente em grande parte das escolas brasileiras, especialmente aquelas que descumprem as prerrogativas previstas por diferentes legislações.

Um exemplo disso é a ausência do Tradutor-intérprete de língua de sinais/língua portuguesa (TILSP), que tem dificultado significativamente a comunicação. É essencial ter claro que, para o desenvolvimento de uma criança desde o nascimento, a linguagem é basilar. Por meio dela, as interações sociais ganham forma, o que justifica a importância de um ambiente linguístico compatível com a sua diferença.

Sobre esse ambiente, a educação bilíngue propõe uma abordagem compatível com as necessidades linguísticas, culturais e sociais dos estudantes, destacando a cultura visual e utilizando a Libras como língua mãe na instrução educacional. Complementarmente, o eixo leitura e escrita será mediado pela língua portuguesa, nesse contexto, como língua secundária (segunda língua). Para que essa proposta se torne exequível, é essencial a presença de professores bilíngues, apoiados por um currículo que assegure a diversidade linguística (Quadros, 1997, 2005; Lacerda; Santos; Martins, 2021).

Nesse sentido, tomando como informações os conhecimentos didáticos e linguísticos necessários para a condução da educação bilíngue, as docentes, ao serem indagadas se se sentiam preparadas para atuar como professoras bilíngues, a maioria respondeu que se sentia apta. Como mostram as falas de quatro docentes, com destaque para duas delas:

PRO C [...] Não tenho fluência na língua, me comunico, mas não domino a língua em sua profundidade. Mas, tenho habilidades na docência e acredito na eficácia dessa modalidade.

PRO E [...] Por estar há 12 anos atuando na educação de Surdos e por ter feito vários cursos de qualificação em Libras, alfabetização de Surdos e educação bilíngue, me considero uma professora bilíngue.

PRO H [...] Me comunico bem, tenho 25 anos de experiência e, pelos cursos realizados, mas o domínio afundo em questões linguísticas, ainda tenho dificuldades, preciso aprofundar mais minhas leituras.

PRO I [...] Tenho me esforçado bastante para aprofundar meus conhecimentos em Libras. Acredito ter fluência devido às qualificações realizadas e às que estão em andamento, então, acredito que sou professora bilíngue com fluência.

As Professoras ‘C’ e ‘H’ relataram que a comunicação para as atividades didáticas está firmada em suas práticas, mas que a fluência linguística ainda precisa ser aprimorada. Chama-se a atenção para a “fluência” que se aborda nesta seção, a qual difere das habilidades e da velocidade nas sinalizações comumente encontradas no TILSP fluentes. Tratam-se na verdade, dos usos consciente, aprimorado, didático e fluido da língua de sinais em sala de aula.

Um ponto de atenção se faz necessário, as professoras são pertencentes a uma faixa etária entre 51 e 56 anos, guardam experiências de um período de atuação com estudantes Surdos de 10 a 25 anos, sendo que somente a professora ‘H’ apresenta maior tempo com esse público. Deduz-se que as suas formações iniciais não tiveram uma sustentação teórica e prática profunda sobre essa abordagem, ficando a cargo das qualificações a *posteriori* a busca por esse conhecimento.

Os fatores apresentados no início desta página, que alertaram para a falta de fluência linguística, podem estar relacionados à carência de estudos e discussão linguística, tendo em vista que grande parte das pesquisas que direcionam o objeto de estudo para o ensino da LP como segunda língua está alocada na área da educação (Vieira Machado; Costa Júnior, 2018).

Diante disso, infere-se que a área de pesquisa, além de outros fatores, pode ter contribuído para tais estudos não despertassem em debruçar o estudo sobre a língua de sinais e sua estrutura gramatical, mesmo inferindo-se que isso seja substancial para o uso consciente. Ao mesmo tempo, fica-se contente em pensar que essas formações continuadas podem estar suprimindo as lacunas apontadas pelas docentes. Gomes (2016) e Quadros (2019) Contribuem para uma atuação consciente em diferentes áreas do conhecimento. O professor de alunos Surdos deve se dedicar ao estudo da Língua de Sinais, envolvendo-se com estes nativos e sua cultura, ultrapassando a ideia de que apenas sinalizar a língua lhe torna conhecedor dela.

Notadamente, a Libras é uma língua completa, única e repleta de elementos e níveis linguísticos, o que exige do usuário conhecimentos, leituras e prática para o uso eficiente desta.

Por isso, é necessário que os docentes de Libras apreendam esses conhecimentos para que viabilizem um ensino assertivo e contribuam para a disseminação dessa língua viva e autônoma (Slomksi, 2010; Quadros, 2019).

As apropriações da Língua de Sinais, tanto pelos Surdos quanto pelos docentes, são passos fundamentais. Para o Surdo, auxilia na sua constituição enquanto ser Surdo (social), permeado pelas interações sociais; para os professores implica na entrega de uma prática docente confiável, segura e assertiva, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem equitativo. Para Witkoski e Filietaz (2019), é basilar a criação de um ambiente bilíngue na tríade: família, escola e sociedade, para que o Surdo possa usufruir de interações de qualidade, promovendo a plena apropriação e assimilação da linguagem e de outros desenvolvimentos associados.

6.7.6 Planejamento e Adequação Curricular

Os estudos de Vieira Machado e Costa Júnior (2018) contribuem para o entendimento de que, no caso dos Surdos, a escola bilíngue cumpriria o papel de garantir igualdade de oportunidades correlacionadas às suas diferenças linguísticas e sociais. Pensando por essa via, concorda-se com os autores, ao se presumir que, nesse espaço, uma abordagem educacional conduzida por uma proposta curricular bilíngue atuará frente às diversidades linguística e cultural dessa população.

Nos espaços escolares envolvidos, o currículo bilíngue prevalece, tendo a Libras como língua primária na educação desses estudantes. Observa-se o bilinguismo, bem como ações didático-pedagógicas alinhadas com essa abordagem. Segundo Lacerda, Santos e Martins (2021), a apresentação (exposição) da criança surda à Libras o mais cedo possível oportunizará um desenvolvimento rico e pleno da linguagem, resultando em um desenvolvimento integral desse indivíduo.

Nesse aspecto, o planejamento curricular e a organização curricular da escola estão fortemente conectados, tornando-se indissociáveis. Por isso, é importante a sistematização do planejamento curricular no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Este último, como dito anteriormente, sistematiza todo o planejamento da escola, direcionando seus membros (gestão escolar) a exequibilidade das ações previstas para aquele respectivo ano.

Sabidamente, toda escola, sendo ela privada ou pública, deve dispor de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), fato esse exigido desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996). Sua elaboração envolve muitas mãos, o que

caracteriza uma construção coletiva, onde membros internos (equipe escolar) e externo (comunidade participante), estão envolvidos. Sua consolidação (versão final) fica a cargo do diretor e coordenador pedagógico (Bueno, 2002).

Sobre esse instrumento, uma das gestoras relatou, “é um documento macro, norteador de nossas práticas, metaforicamente, uma espécie de guia médico, por ele, nos guiamos”. No outro espaço, encontrou-se dificuldades em ter acesso ao documento. Após insistências, soube-se que estava em reformulação, assim, essa pesquisadora teve acesso de forma superficial apenas a alguns recortes do projeto.

Amparado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), o planejamento curricular abrange os assuntos (conteúdos) que serão estudados pelos alunos no respectivo ano letivo. Nesse documento estão delineadas a ordem e a forma como os conteúdos serão abordados. Assim, o planejamento curricular norteia o trabalho do professor em seu espaço didático (sala de aula), tornando-se um guia para esse profissional. Para Saviani (2016) definir um currículo é uma tarefa bastante complexa para todo o corpo pedagógico. Em síntese, o planejamento curricular constitui-se de componentes curriculares e seus respectivos assuntos a serem abordados com os alunos.

Sobre esses componentes, para o aluno Surdo, é necessário o ajuste curricular, pois suas singularidades precisam ser consideradas. Por isso, é imprescindível que o professor as conheça. No caso do professor ouvinte, conhecer essa linha teórica trará fortes benefícios à sua dinâmica educacional, pois, diante dos preceitos dessa abordagem, seu planejamento contemplará além dos objetivos educacionais, as necessidades singulares do discente Surdo. Nessa perspectiva, seguem os apontamentos das docentes:

PRO A [...] Os assuntos que vamos ministrar na aula é todo sinalizado, acompanhados de recursos de elaboração própria, já que a Secretária de Educação e o MEC não oferecem recursos didáticos adaptados [...] Procuramos executar todos os assuntos previstos no currículo, sem abster de nenhum em decorrência de sua condição.

PRO B [...] Todos os assuntos previstos para aquele ano letivo são abordados com eles. Todos são capazes de aprender, por isso, levamos metodologias específicas para ensiná-los.

PRO E [...] Na escola, somos direcionados por um currículo bilíngue, o que exige de nós uma postura didática que atenda a essa diferença. [...] Todo o material é adaptado para uso pedagógico, e, a partir de cada conteúdo previsto no planejamento, é contemplado no nosso plano de ensino. Usamos esses recursos no ensino das duas línguas, mediados por metodologias bilíngues.

As falas revelam que o planejamento curricular é norteado por práticas didáticas bilíngues, o que leva a compreender que a principal atividade da escola é propiciar aos seus estudantes a sua imersão na cultura letrada, vem sendo realizada. Sobre esse assunto, Libâneo

(1994) complementa que o planejamento é um processo racional, sendo a ação que organiza e coordena a prática do professor, conectando a atividade escolar com as questões sociais.

Os depoimentos das docentes revelam também a ausência de suporte para a execução dessa ação, sendo a maior delas a falta de recursos didáticos adaptados, ou seja, em língua de sinais. Segundo Saviani (2016), para o indivíduo ingressar numa sociedade letrada, deve-se assegurar a aquisição de instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Notadamente, uma forte diferença que se encontra em um currículo bilíngue compreende os artefatos marcados pela interculturalidade de um povo Surdo, que traz consigo uma língua e, por meio dela, propicia trocas e infusões culturais. Para tanto, planejar a ação pedagógica para o aluno Surdo é situar sua prática de ensino tomando como parâmetros as duas esferas linguísticas, a do estudante Surdo e a do estudante não surdo.

Na BNCC, documento normativo que norteia o trabalho das escolas brasileiras, são apresentados os componentes e os assuntos que devem ser trabalhados, por meio das aprendizagens essenciais (Brasil, 2018). Dito isso, na educação bilíngue, esses componentes e assuntos precisam ser reconfigurados e reorganizados pelo professor, cabendo a ele considerar as condições socioculturais dessa população em sua prática de ensino.

Sobre essa reorganização Libâneo (1994) reforça que o planejamento não é um documento rígido e absoluto, pois dentro do processo de ensino, que se movimenta constantemente, modificações frente às condições reais impulsionam a realização de modificações e ajustamentos. Por isso, sua flexibilização é recomendada. Ferreira (2019) complementa que o planejamento para o professor é um dos principais instrumentos para a realização das suas atividades, uma vez que a elaboração e a reelaboração podem ser realizadas sempre que a prática exigir.

Ademais, para a Professora 'T', quando indagada sobre que políticas públicas inclusivas conhecia, pontuou este documento normativo, fazendo uma consideração basilar, “A BNCC reconhece a Libras, como meio de comunicação e expressão, ponto positivo para a comunidade, mas não a define como primeira língua em seu processo de instrução”.

Partindo do pressuposto de que a BNCC elenca as aprendizagens essenciais mediadas pelo desenvolvimento de competências gerais no decorrer da educação básica, viabilizando os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo, a educação bilíngue para Surdos precisa considerar a Libras como primeira língua em seu processo educacional. Para tanto, o planejamento docente deve estar atento às devidas adequações e ajustes substanciais compatíveis com as singularidades linguística e cultural do indivíduo Surdo.

O Desenvolvimento do aluno surdo depende do atendimento a essas singularidades. Para que se evidencie uma proposta bilíngue para o Surdo, a escola deve receber esse estudante e tudo que vem com ele, sua língua, cultura, identidade, sua visão de mundo, entre outros aspectos, entendendo que esse grupo possui diferenças linguísticas e culturais predominantes, que devem ser contempladas no planejamento curricular da instituição (Silva; Neres, 2018).

Acredita-se que novos desdobramentos sobre as questões de ajustes e/ou adequações curriculares e didáticas na educação do PAEE poderão surgir nas próximas décadas. Não é propósito deste trabalho aprofundar essa discussão, mas há estudos recentes que destacam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem que defende um planejamento atento à diversidade física e linguística de todos os alunos, além de indicar métodos e estratégias pensados para todos os alunos. Dessa forma, o professor não precisa fazer ajustes e adaptações frequentes, o que, na prática, muitos ainda têm dificuldade em realizar (Nunes; Madureira, 2015; Zerbato, 2014, 2018; Zerbato; Mendes, 2021).

6.7.7 Dificuldades do trabalho docente e aspectos facilitadores

As práticas curriculares utilizadas com estudantes Surdos em seu processo de ensino-aprendizagem têm exigido dos professores a adoção de novas condutas educacionais de caráter singular, as quais consideram o desenvolvimento desse público, sobretudo a aquisição da linguagem escrita majoritária brasileira (Nogueira, 2019).

Após a ressignificação do conceito de letramento, partindo de pressupostos de uma perspectiva ideológica e sociocultural, as práticas de letramento estão imersas em práticas sociais mais extensas, onde são evidenciadas a leitura e a escrita. Nesse aspecto, observa-se a presença de diversos tipos de textos, de várias modalidades, nessas práticas (Nogueira, 2019).

Com vistas ao desenvolvimento linguístico do alunado surdo, pautado na comunicação visuoespacial, o reconhecimento de suas diferenças linguística e cultural é basilar nesse processo. A proposta educacional bilíngue tem como pressuposto macro que a Libras deve ser a base linguística para o ensino-aprendizagem da língua escrita. Para Lacerda e Lodi (2014), considera-se que o processo de desenvolvimento da primeira língua deve ocorrer a partir do contato com Surdos adultos usuários dessa língua e demais participantes do processo educacional de seus pares.

Nogueira (2019) complementa que o letramento nessa primeira língua (língua minoritária) não é prejudicial ao desenvolvimento de outra. Inclusive, reforça que, assim sendo,

ele propiciará inúmeros benefícios quando desenvolvido concomitantemente junto ao letramento de uma segunda língua. Para tanto, é necessário considerar os desafios frequentes que dificultam a atuação dos participantes. Sobre eles, no quadro 14, são destacados algumas das principais dificuldades enfrentadas em seus postos de trabalho, bem como os aspectos facilitadores.

Quadro 14 - Dificuldades do trabalho docente e aspectos facilitadores

DIFICULDADES DO TRABALHO DOCENTE E ASPECTOS FACILITADORES	PROFESSOR (A)	FREQUÊNCIA
Ausência de <i>inputs</i> linguísticos no processo de Alfabetização e Letramento	I, C, E, D, B A, F, G, H	9
Idade avançada para a série em curso	D, E, B, C, A	5
Va(des)valorização Docente	A, C, B, I	4
Benefícios para o aluno Surdo em um espaço bilíngue	I, H, E, C	4
Ausência de contato com as famílias	C, A, G, E	4
Falta de referência de adulto Surdo	B, C	2
Ausência de Diagnóstico de diferentes transtornos	A, C, E	3

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As docentes relataram que, apesar de todo o entendimento sobre o que cerca a alfabetização e o letramento no contexto de uma educação bilíngue, ainda, enfrentam dificuldades durante suas ações didáticas. Mesmo sendo guiadas por um currículo bilíngue e com suas propostas imersas em um ambiente linguístico compatível (escola bilíngue), encontram desafios tanto no processo de alfabetização quanto no de letramento.

Sobre a alfabetização, as participantes informaram que encontraram dificuldades no tocante à aquisição do código escrito, por parte do alunado com surdez. Conforme seus relatos, a seguir:

PRO B [...] Tenho essa experiência. Agora, destaco que os alunos ouvintes chegam à escola com uma bagagem, então o processo flui. Já os Surdos, é complicado, por estarem imersos numa cultura ouvinte e não sabem Libras. Ai, alfabetizar eles é um desafio enorme.

PRO C [...] Já tive a experiência de alfabetizar. A alfabetização do Surdo depende da apropriação que ele tem de sua língua materna, e, por falta de conhecimento da família, o contato com a Libras só acontece na escola, tornando o processo de alfabetização bastante lento.

PRO D [...] Minha experiência de alfabetização foi apenas com Surdo, mas conheço bem esse processo realizado com as crianças ouvintes, pois tenho formação em

alfabetizar ambos os públicos. Para cada um, existe a necessidade de diferenciação curricular, já que lidamos com modalidades e uma língua diferente.

PRO E [...] A alfabetização do Surdo tem que levar em consideração, primeiramente, a sua língua natural, a Libras, mediante a sua aprendizagem visual. Somente depois dessa aquisição que a segunda língua, em caráter escrito, deve ser abordada. Nosso trabalho é bastante dificultado porque recebemos esses alunos sem nenhuma língua consolidada, muitos são isolados do convívio social, sem interagir em suas próprias casas, sem ter acesso à nossa sociedade que é amplamente letrada.

PRO I [...] Já alfabetizei, e esse processo se dá através de sua língua natural, a L1, e a L2, em língua portuguesa na modalidade escrita, diferentemente dos ouvintes, que é através da língua portuguesa de natural oral-auditiva. [...] Mas é um processo difícil, não deveria ser, mas, por chegar na escola, se conhecer nada sobre sua língua, não terem incentivos e nem estímulos, dificulta demais nossa ação. Então o desenvolvimento dele é mais lento.

Como principal dificuldade, associado ao fato de não haver estímulos (*inputs* linguísticos) para a aquisição da linguagem de formas natural e espontânea em seus lares, destaca-se que, em sua maioria, essas crianças surdas são filhas de pais ouvintes. O atraso decorrente da ausência do *input* é notado nas escolas pesquisadas. Pizzio e Quadros (2011) proferem que, para as crianças surdas imersas em um ambiente linguístico oral carregado de artefatos culturais ouvintistas, a exposição à língua de sinais não é evidenciada. Quando acontece, é com um atraso significativo, o que resultará em dificuldades na aquisição, se comparado às crianças que foram expostas desde cedo.

Para essas autoras, o processo de aprendizagem da língua de sinais pela criança surda possui paridade ao aprendizado da língua oral pela criança ouvinte. Continuamente, a professora 'D' reconhece a necessidade de diferenciação curricular-pedagógica na proposta educacional para o atendimento a estudantes Surdos e ouvintes nas escolas regulares, considerando isso como ponto basilar para o processo. Nas escolas bilíngues, a diferença se remete às particularidades da língua e da pessoa surda envolvida.

Vale mencionar que, na escola de São Luís, composta por Surdos e ouvintes, a proposta apresentada a ambos os públicos é pautada na corrente do bilinguismo. Observa-se que a presença de crianças ouvintes (*Codas*) justifica-se, em parte, pela comodidade para os pais em relação ao deslocamento entre escolas, ou seja, para deixar seus filhos Surdos em uma escola e os ouvintes em outra, além de ser uma forma de incentivar a permanência do estudante Surdo no espaço escolar, valorizando e ampliando o uso da Libras, bem como a oferta de cursos/palestras para os familiares. Nesse caso específico, deve-se destacar também a intensificação da convivência entre Surdos e ouvintes.

O que justifica a fala da outra gestora de outro município, ao querer ter em sua escola estudantes ouvintes, é a convicção de que esse formato beneficiará os estudantes Surdos, suas

famílias, além de promover o uso da Libras por mais pessoas. Cabe destacar que, segundo ela, a escola dispõe de um projeto que será apresentado às autoridades locais, com o objetivo de atender os irmãos e demais familiares dos Surdos matriculados.

Voltando aos processos de alfabetizar e letrar o aluno Surdo, eles exigem grandes e aprimorados esforços por parte do docente. Sabidamente, o docente necessita de conhecimentos específicos das línguas para essa prática. Com base nesses conhecimentos, o professor deve oferecer aos estudantes estratégias e práticas pedagógicas que valorizem e explorem as informações em formato visual. Com essa prática, a apreensão dos alunos em relação às práticas de letramento será melhor evidenciada (Silva; Grando, 2017).

No contexto das escolas participantes, aliados às dificuldades de alfabetizar, o de letrar também apresenta as seguintes lacunas:

PRO A [...] A escola dispõe de excelentes projetos, e a execução deles é bastante responsável e comprometida por nós professores. As minhas aulas, sempre procuro fazer os dois processos ao mesmo tempo, sempre abordo o conteúdo e uso recursos visuais para facilitar o entendimento deles. Quando percebo a apreensão, trago contextos sociais e trabalho com eles, como usar além dos muros da escola.

PRO C [...] Em decorrência dos atrasos dela no acesso à sua língua, os processos de Alfabetizar e Letrar são bem complexos para a criança surda que apresenta atrasos de linguagem. Alfabetizar letrando é algo bem complicado, mas possível de se realizar, mas demanda tempo e interesse por parte dos professores. [...] Busco associar determinados conteúdos a exemplos básicos de seu cotidiano, sempre trazendo a realidade deles para escola, confecciono materiais, fichas, cartazes, etc...

PRO F [...] Alfabetizar e Letrar crianças surdas é um desafio gigantesco (risos). A aquisição da linguagem escrita é um dos mais difíceis, além de outros comprometimentos associados à surdez, como a ausência de estudo em casa e a não aceitação da surdez por parte do aluno e de suas famílias. São fatores impactantes que atrasam esse processo.

PRO G [...] Alfabetizar e Letrar traz um desafio maior quando temos Surdos com outras deficiências associadas. O trabalho, que já é complexo, fica ainda mais difícil, e, em alguns casos, devido a severos comprometimentos, quase impossível.

PRO H [...] Por a criança surda, a maioria delas, chega ao 1º ano sem passar pela educação infantil. Ai, ela chega sem fluência em Libras, consequentemente, a sua alfabetização estará ainda mais comprometida, sem esse processo o letramento também estará prejudicado, já que sabemos que letrar é algo mais denso, exige dela o desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita conectadas às práticas sociais e de nós, métodos eficazes para que isso se torne possível.

Em todas essas falas nota-se que a ausência de uma língua materna dificulta completamente os processos de alfabetizar e letrar. As práticas de letramento são mediadas por práticas pedagógicas específicas, contudo, a ausência de *inputs* linguísticos tem desafiado essas profissionais. Mesmo estando em um ambiente linguístico favorável, a ausência de uma língua primária tem comprometido a aquisição de conhecimentos por parte desse público.

Nesse caso, envolver essas crianças surdas em um universo permeado de letras, números e diferentes contextos tem mobilizado essas profissionais para que, mesmo com resultados lentos, a aprendizagem desses estudantes aconteça. Diante dos desafios, as interações sociais têm sido bastante utilizadas nesse processo, tanto no que diz respeito às práticas de alfabetização quanto aos eventos de letramento. Sobre esse último, essa pesquisadora visualizou bastante as práticas das professoras da escola de Imperatriz.

A idade avançada, comparada à série em curso, foi destacada em algumas falas, sendo apontada como dificuldade tanto para alfabetização em Libras quanto para a aquisição da leitura e escrita. O acesso tardio à sua língua materna tem influenciado consideravelmente o seu desenvolvimento educacional, perdurando ao longo de toda a educação básica.

PRO B [...] Na minha sala, tenho alunos de onze e doze anos, no quarto ano, que chegam a faltar por até meses. O português escrito deles é bastante comprometido. Mostro tudo em Libras e, posterior, o português, faço associações entre as duas línguas durante toda a aula. Às vezes, percebo que a competência da leitura acontece primeiro do que a competência da escrita.

PRO C [...] No 3º ano, tenho alunos de nove a treze anos. Tenho doze alunos, sendo cinco Surdos. O AEE deles ocorre no turno manhã. A leitura silabando é melhor evidenciada em dois alunos ouvintes. Costumo sempre associar a palavra com o sinal. Aqui uso a oralidade em alguns momentos por causa dos alunos ouvintes.

PRO D [...] Tenho alunos de oito anos junto com os de sete no 2º ano. Uns mais desenvolvidos do que outros na Libras, mas todos estão tendo acesso à língua de sinais aqui na escola. Quanto ao português, as dificuldades são maiores. Com eles, preciso usar estratégias pedagógicas e visuais para que a apropriação das duas línguas aconteça, mesmo que lentamente.

PRO E [...] É comum vermos distorções de idades/série no público sem deficiência”, mas isso aumenta demais quando é com o aluno Surdo. Tenho alunos com nove e dez anos no 3º ano. Eles têm muitas dificuldades no português, mas recorro a vários elementos visuais e trago para minha prática, para que eu consiga ver neles a aprendizagem. Sempre coloco no quadro palavras em português, mas, antes, uso recursos sinalizados mostrando o sinal em Libras, depois provooco a associação do sinal e nome.

Os depoimentos deixam visível que o não acesso à língua primária precocemente por esses indivíduos tem impactado seriamente o seu processo de escolarização. Esses indivíduos apresentam distorções expressivas entre a idade e o ano que cursam nos espaços pesquisados. Muitos iniciam sua etapa escolar tardiamente, o que resulta em mais atrasos nos seus desenvolvimentos de linguagem e cognitivo.

De acordo com Quadros e Cruz (2011), mais de 90% das crianças surdas nascem em lares ouvintes, assim são cercadas de artefatos culturais da língua oral, desta feita, as suas exposições à língua de sinais como primeira língua transcorre em um intervalo de idade posterior à primeira infância. Assim sendo, para Strobel (2013), sem a língua de sinais estar

totalmente consolidada, sem essa base, a aquisição do português escrito estará comprometida e as desvantagens dos Surdos em relação aos ouvintes nesse processo só aumentarão.

Sobre essa questão, percebe-se que muitos Surdos do 4º ao 5º ano conseguem reconhecer as palavras em português por meio da decodificação, mas, se codificar sem a ideia de reprodução é para poucos, imagine-se a compreensão de leitura mais complexa e frases mais contextualizadas, ou até textos simples. Diante disso, as dificuldades exigirão intervenções frequentes das docentes. Observa-se que a mesma situação é apontada pela professora 'A'. No caso dela, há distorções, mas em seu caso um pouco diferenciada, veja o que ela fala:

PRO A [...] Tenho uma aluna de oito anos no 1º ano, bastante desenvolvida, mas não era para estar comigo, não apenas pela idade, mas pelo seu desenvolvimento que é superior. Ela sempre faz tudo muito rápido, pega as coisas rápido, mas fica impaciente por saber mais que a outra aluna, que se encontra na idade compatível. Fico traçando estratégias para que as duas sejam contempladas, mas sinto que ela está se atrasando mais ainda. [...] Ela chegou à escola durante a pandemia, fez o primeiro período e agora iniciou o segundo período, que é o primeiro ano.

Neste depoimento, percebem-se distorções e impactos preocupantes. Nesse caso, a aluna surda iniciou sua vida escolar com atrasos significativos, diante de toda a problemática que cercou o período pandêmico, quando cursou o primeiro período para a alfabetização em Libras, língua até então desconhecida. Notam-se os benefícios adquiridos por ela nesse ambiente linguisticamente preparado. Entretanto, devido às distorções, mesmo estando na escola bilíngue, os estímulos e as estratégias não estão suprimindo totalmente suas necessidades educacionais, devido ao nível do grupo em que se encontra inserida, o que indica a necessidade de atendimento suplementar à discente.

Assim, mesmo com o empenho da docente, há supressões de assuntos e competências compatíveis com a sua idade e o ano em que deveria estar cursando. Diante dessa situação, é possível que essa estudante apresente desinteresse, falta de interação e concentração, ou impaciência com os conteúdos abordados nesta série e nas próximas, entre outros aspectos.

A valorização do trabalho docente tem sido a bandeira de luta desses profissionais, há tempos. Frente aos desafios que insistem em permanecer no cenário educacional brasileiro, essa classe tem buscado melhorias para que seja ofertada uma formação sólida à nação. Engana-se quem define a valorização desse trabalho apenas pelo aspecto da melhoria de salários. Além dele, a soma de tantos outros fatores é necessária, como planos de carreiras e formação, entre outros.

Dentre tantas políticas públicas existentes que subsidiaram alguns avanços na valorização, muito mais precisa ser direcionado, para que a valorização dessa classe se

consolide e reflita nas instituições escolares. A desvalorização docente é bastante apontada pela literatura, principalmente quando seu papel não é reconhecido, definido e com a estrutura necessária e compatível com as singularidades dos envolvidos, o que, por sua vez, impacta no trabalho docente prestado à comunidade acadêmica (Gomes *et al.*, 2019).

É pertinente destacar que a desvalorização não afeta somente a individualidade do professor, mas todo o contexto educacional, inclusive o futuro dos estudantes, pois os docentes são atores principais na formação de indivíduos para a sociedade. Em continuidade, seguem os demais depoimentos sobre esse aspecto:

PRO A [...] Me sinto valorizada somente pelos meus alunos, esse é o sentimento. Há outros fatores que deixam a desejar e impactam em nosso trabalho. Além de um salário digno, precisamos ser vistos como pessoas, seres humanos.

PRO B [...] A não valorização se dá no âmbito da administração pública. Pela escola não tenho essa sensação. Mesmo sabendo que ainda precisa melhorar, precisamos de materiais para trabalhar.

PRO C [...] O que me faz me sentir desvalorizada na profissão diz respeito a gestão e administração pública da nação, estado e município, que ainda não prioriza o que é fundamental, a educação e a saúde. Mas, dentro das possibilidades, os avanços são observados no cotidiano escolar do aluno, ainda que muitas vezes mínimos, é o que me faz sentir verdadeiramente valorizada, apenas isso.

PRO I [...] Nossa escola busca, dia a dia, oferecer um ensino equitativo, mas precisamos avançar. Não temos materiais didáticos, aliás, temos o que nós confeccionamos. E, às vezes, devido à necessidade de reformas na escola que não são realizadas, as chuvas estragam muitos deles. Isso deixa a gente arrasada.

Nestas falas, a desvalorização do trabalho docente é bem destacada. Notadamente, a valorização desse exercício é o ponto de partida para o alcance de índices educacionais positivos. Mas quando os obstáculos dificultam o exercício da docência e esses superam os aspectos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, os resultados não são animadores, pelo contrário, são preocupantes, como apontam diferentes estudos (Arroyo, 2011; Gatti, 2017).

Para Gomes *et al.* (2019), quando não são ofertadas as condições de trabalho tidas como significativas para a valorização docente, além de reforçar o fracasso escolar, pode favorecer o abandono da profissão e o adoecimento do profissional. Neste caso, novas políticas devem ser idealizadas, com textos-lei que prevejam a melhoria das condições de trabalho e os cuidados de saúde desses trabalhadores.

Na fala da professora ‘A’, observa-se uma relação entre as condições de trabalho e a valorização humana dos professores. Para Arroyo (2011), quando as condições materiais e de trabalhos são inviabilizadas ou dificultadas para os professores, o grave é que, com esse cenário

muitas vezes caótico, esses profissionais são desumanizados. Isso dificulta não apenas o ensinar e aprender os conteúdos, mas impossibilita o ensinar-aprender a ser gente.

Gatti (2017), com base nas condições societárias e complexas do trabalho docente na contemporaneidade, esclarece que as condições importantes para o exercício docente vão além da disponibilização de materiais diversos de cunho pedagógico. Acrescenta-se como necessários uma boa estrutura, organização dinâmica e um ambiente humano favorável, em que as relações socioculturais humanas se consolidem. Esses são pontos indispensáveis para que as aprendizagens se desenvolvam de forma satisfatória.

Ao mesmo tempo em que os desafios são expressivos, e levando em conta que muitos deles estão diretamente associados ao acesso tardio à Libras, inserir a criança surda em um ambiente educativo voltado para desenvolver seu conhecimento linguístico pode propiciar diversos benefícios para sua vida social. Assim, a escola torna-se um espaço compatível com as singularidades, em que se fazem presentes artefatos culturais desse povo, com interação direta entre professores e alunos através da língua de sinais, o que exige fluência do profissional.

Sobre esse ponto, as professoras relataram os benefícios em relação ao uso das competências de leitura e escrita em suas práticas sociais:

PRO C [...] Na escola bilíngue, a proposta direciona suas práticas para o ensino de Libras inicialmente e, na sequência, o português. No contexto regular, o processo é praticamente inverso, por isso este ambiente é o mais ideal para facilitar o seu desenvolvimento. Observo na minha turma que meus alunos conseguem decodificar, construir frases, reconhecer a maioria das palavras que estão em um texto e relacionar o que leu com o que já sabem. Mesmo lentamente, na escola bilíngue, seu desenvolvimento é mais propício.

PRO E [...] Essas competências de leitura e escrita, nas séries iniciais, demandam muitas estratégias para a alfabetização. Percebo que, no 5º ano, mesmo não sendo desta turma, observo que usam essas competências em seu contexto diário. Presencio-os lendo pequenos textos, como receitas, revistas infantis, poemas, histórias, mas alguns não conseguem atingir esse nível de letramento. Acredito que essa realidade acomete outros alunos sem deficiência no contexto regular.

PRO H [...] Na escola, essas crianças têm a possibilidade de desenvolver a Libras. Toda a escola é preparada através dessa língua. Acredito que eles sentem que a Libras tem lugar aqui, acho que eles gostam de ver a língua em nossas mãos. Acredito que, neste espaço, eles têm autonomia linguística para usar e aprender todas as coisas em sua língua.

PRO I [...] A escola bilíngue é o ambiente favorável para o desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança surda. Aqui, respeitamos e usamos a Libras em tudo, toda nossa proposta parte dos pressupostos dessa língua. Em paralelo, temos o português como segunda, no que diz respeito a leitura e escrita. [...] Promovo a eles práticas sociais que envolvem essas competências, organizo atividades para que possam interagir com os demais, promovo debates, eles participam e gostam, e uso redes sociais. Nesses espaços, abordo a escrita das mensagens. Fazemos visitas, convidamos profissionais de várias empresas, usamos diferentes tipos de texto simples e outras coisas mais, mas tudo é iniciado pela Libras.

O entendimento é comum entre elas no que diz respeito ao papel central que a Libras, enquanto linguagem, viabiliza no desenvolvimento da criança surda. A escola bilíngue é o ambiente mais propício para que esse desenvolvimento na linguagem aconteça, partindo do princípio de que, nesse espaço, a escola se organiza para ofertar práticas curriculares em que essa língua tem destaque e voz.

Em se tratando de aquisição da linguagem, a aquisição da Libras permitirá a esse indivíduo a representação da realidade e a assimilação do material cultural, via compartilhamentos socialmente propiciados (Garutti; Moreira, 2022), pois é por meio da língua que o falante adquire um repertório simbólico relativo ao mundo em que vive e à cultura em que está inserido. Na concepção dessas autoras, o acesso ao conhecimento se dá através do uso funcional dos signos pelo homem, isso ocorre quando há interações sociais de cada indivíduo. Nesse entendimento, a Professora B reforça que, na escola bilíngue, “a interação dos Surdos com seus pares linguísticos é maior, se comparado eles em uma escola regular. Na escola bilíngue, eles têm muitos elementos positivos para construir sua identidade”.

Quadros (2015) esclarece que tanto as crianças surdas quanto as ouvintes passam pelo mesmo processo de socioconstrução da linguagem, mesmo com as modalidades de expressão e recepção das línguas abordadas sendo distintas. Todavia, o ambiente precisa propiciar à criança surda trocas interacionais, por meio de códigos linguísticos acessíveis proferidos por adultos responsáveis e fluentes em língua de sinais, bem como seus pares linguísticos.

Na mesma linha de raciocínio, Garrutti e Moreira (2022) corroboram que o ambiente, ao viabilizar trocas acessíveis às crianças Surdas, contribui para que essas se desenvolvam da mesma forma que as crianças ouvintes quando estão imersas em um ambiente em que a língua oral-auditiva é utilizada. Portanto, para que a aquisição de uma segunda língua seja contemplada na criança surda, a L1 precisa chegar e consolidar-se, pois, sem ela, a língua secundária (escrita) não emergirá de forma eficiente, ampliando ainda mais os índices mostrados em estudos que evidenciam sérias dificuldades desses alunos no aprendizado da língua portuguesa, principalmente quando o processo ocorre de maneira inversa.

Em relação ao seu desenvolvimento educacional e todos os entraves a ele atribuídos, a ausência de contato com as famílias foi destacada pelas interlocutoras das duas escolas participantes. Um dos motivos é que a maioria das famílias é constituída de ouvintes, que não conhecem a Libras nem sua importância para o desenvolvimento do filho. Diante disso, a interação com a comunidade escolar é pouco evidenciada. Sobre esse assunto, as docentes relataram, que:

PRO A [...] Meu contato com as famílias é sempre por mensagens e telefonemas.

PRO C [...] Há famílias completamente ausentes, algumas nem conhecemos pessoalmente. A tecnologia favorece em parte, para esses responsáveis, recorremos a ela para que o contato se efetive.

PRO G [...] Poucos pais presentes e muitos pais ausentes. Quando temos contato, é nos plantões ou reuniões, mas até nesses encontros a ausência é grande.

PRO E [...] Busco interagir com os pais presentes, mas há responsáveis que não participam nem das reuniões da escola, e a escola sendo de tempo integral fica pior ainda. Tem muitos que nem abrem a mochila dos alunos para verificar o que eles estão estudando.

Parafraseando a fala da professora ‘G’, “Poucos pais presentes e muitos pais ausentes” reflete a realidade da maioria das escolas brasileiras. Sabidamente, as famílias são os agentes primários de sociabilização das crianças. Por meio deles e da socialização, a formação de caráter se evidencia e, no convívio, a constituição de sua identidade acontece, favorecendo o contato com as socializações secundárias, por meio das interações entre grupos sociais e a escola (Oliveira *et al.*, 2017).

A família e a escola precisam ter seus papéis bastante definidos, pois são nesses espaços que ocorrerá o desenvolvimento humano desse ser. Com o envolvimento desse grupo primário com a comunidade escolar, o desenvolvimento da criança poderá ser melhor evidenciado, bem como poderá facilitar o trabalho dos professores. Do contrário, o comprometimento da sua educação trará fortes impactos no acesso ao conhecimento.

Notadamente, a participação desse grupo primário é substancial. A conexão entre escola e família e os vínculos estabelecidos poderão minimizar os fracassos escolares comumente associados a esse distanciamento. A escola deve promover diálogos constantes e intencionais, provocar encontros com o propósito de despertar interesse dessas famílias sobre a vida escolar de seus filhos e, assim promover, nesse espaço, uma proposta pedagógica pautada em seus valores com mais qualidade e assertividade para todas as “diferenças” pertinentes (Faleiro *et al.*, 2017).

Pelos discursos das interlocutoras, nas escolas bilíngues envolvidas, pelos discursos das interlocutoras, grande parte se queixa desse distanciamento. A falta de envolvimento dificulta o progresso, e o não contato inviabiliza a mobilização de estratégias que visem diminuir as dificuldades educacionais encontradas e apresentadas por alunos que carregam grandes déficits.

Como bem explícito na LDBEN (Brasil, 1996), são deveres do Estado e da família a educação e o desenvolvimento do aluno, para o viver em sociedade e sua qualificação para o

mercado de trabalho. Essa política mostra explicitamente como é elementar é o papel dessas duas instituições educadoras na vida dos estudantes.

A falta de referência do adulto Surdo, como um fator importante no desenvolvimento da criança surda, tanto em sua língua natural quanto na secundária, foi destacada como um ponto que se reflete na prática docente. As consequências dessa ausência dificultam a ação docente e o trabalho pedagógico. Sobre essa ausência, têm-se os apontamentos das docentes, a seguir:

PRO B [...] Aqui na minha sala, não temos instrutor Surdo, o contrato do que tínhamos acabou e não houve mais contratação. Considero a presença desse profissional importante para a sua escolarização, já que a sua mediação favorecerá a construção da identidade surda e uma melhor apropriação da Libras. Consequentemente, isso contribuirá com minha prática em sala de aula.

PRO C [...] A escola precisa de professores Surdos com proficiência, acompanhados de um professor ouvinte, já que em todas as salas há Surdos e ouvintes. Aqui na escola, no 5º ano EJA, temos uma docente surda. Vejo que a referência da surdez diária para eles é a diretora, que é surda.

É notado o uso das expressões ‘professores Surdos’ e ‘instrutor Surdo’ nessas falas. Percebe-se que essa diferença não está intimamente ligada a ter ou não formação superior, mas à proficiência que o indivíduo surdo tem com a língua de sinais, com a cultura e identidade na prática de ensino dessa língua.

O ponto aqui não é prolongar as questões contratuais compartilhadas em diferentes editais de concursos públicos que contratam Surdos, mesmo como instrutores, o que acaba por passar a ideia de incapacidade comumente atribuída a esses indivíduos (Rocha; Nascimento, 2019), mas sim na atuação significativa que pode oferecer ao aluno Surdo, e nos benefícios desse profissional Surdo refletidos na prática pedagógica dos docentes, mediante o trabalho colaborativo.

O contato dessas crianças com um profissional Surdo favorecerá a sua formação, construção de identidade e constituição de sua subjetividade. Nesse limiar, a presença do professor Surdo em espaços educacionais com surdos matriculados é de uma importância incontestável (Reis, 2007). Gesser (2012) acrescenta que esses profissionais surdos reconhecem plenamente a legitimidade da língua de sinais e o valor significativo que ela tem em suas vidas. Para Góes (2004), a figura do adulto Surdo fluente propicia à criança significar-se como surda.

A presença desses professores Surdos possibilita que as crianças surdas se vejam como parte integrante de uma comunidade, aceitem sua cultura e identidade e se relacionem melhor com os outros e com o mundo ao seu redor. Nessa configuração, o processo de aquisição da linguagem, cognição, identidade e interação será melhor alcançado (Strobel, 2013).

Diante desses apontamentos, que se amparam nas colocações das professoras sobre a importante presença desses profissionais no trabalho pedagógico com a criança surda, devido à maioria não ter esse processo de aquisição natural com seus pares por conviverem em um ambiente predominantemente oral em seus lares, o contato com seus pares propiciará a aquisição da Libras e, diante disso, serão capazes de significar o mundo.

A falta de um adulto Surdo fluente reforça, ainda, mais as dificuldades que essas crianças possuem. Em uma realidade em que há um atraso no acesso precoce à língua de sinais, esse indivíduo chega à escola sem uma língua e sem a compreensão de mundo, pois, sem a língua, sua integração será dificultada (Quadros, 2011; Lacerda; Santos; Martins, 2021). Esclarece-se que essa situação se intensifica na instituição de São Luís, na qual não há professores e nem instrutores Surdos.

Outro desafio faz referência à ausência de diagnóstico na identificação de transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento, sendo destacada em algumas falas a seguir:

PRO A [...] Bem, entendo que, para um melhor desenvolvimento dessas crianças, onde grande parte, além da surdez, há outras deficiências associadas, e mais, outras que possuem características de algum transtorno, é necessário termos o apoio de profissionais de outras áreas, como psicólogos, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, neuropsicólogo para auxiliar em suas dificuldades, para que juntos possamos contribuir para um melhor desenvolvimento. Digo: precisamos atuar em conjunto.

Pro C [...] Olha, temos necessidade de mais profissionais, como cuidadores para aqueles como deficiência de graus severos, e auxílio efetivo de uma equipe multidisciplinar, pois é comum vemos alguns sinais nas crianças que indicam que podem existir transtornos de aprendizagem e do espectro, mas não podemos e nem temos competência para diagnosticar. Algumas famílias nem sabem se elas têm, por desinteresse ou falta de conhecimento [...] Na sala mesmo, tenho um aluno com mudez e características de autismo.

PRO E [...] São muito os desafios (risos). Além da deficiência intelectual, que é um transtorno mental, é comum vemos sinais em algumas crianças de desatenção, mesmo com todos os recursos visuais que usamos em sala. Percebemos alguns alunos imperativos, inquietos, uma verdadeira diversidade.

Para tecer comentários, certificando ao leitor, nota-se, nos dois espaços envolvidos, a presença de alunos Surdos com outras deficiências associadas nos dois espaços envolvidos. Por exemplo, há casos de surdez associada às deficiências física e intelectual no 4º ano em São Luís e no 5º ano em Imperatriz. Além desses casos, sinais de desatenção, dificuldade de concentração e inquietação são comuns para essas profissionais, o que induz a relacionar hipoteticamente essas deficiências com possíveis transtornos de aprendizagem, transtorno de déficit de atenção com e sem hiperatividade e crianças com diferentes necessidades educacionais específicas.

A fala da professora 'A' é convergente com o artigo 4º da Lei 14.254, de 30 de novembro 2021, que estabelece que as necessidades específicas no desenvolvimento do

educando devem ser atendidas por profissionais da rede de ensino e da rede de saúde em regime colaborativo. Essa legislação dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagens (Brasil, 2021).

Sobre isso, para Conceição (2024), é necessário incluir e atender as suas singularidades e não somente integrar estudantes com deficiência e/ou transtornos. Ao mesmo tempo, Costa e Borges (2022) reforçam a escassez de políticas públicas relacionadas a esse outro público. Todavia, para que as necessidades educacionais e linguísticas de todos os estudantes do PAEE sejam atendidas, a eliminação das barreiras comunicacionais e atitudinais, bem como das urbanísticas, arquitetônicas, entre outras é o caminho.

Contudo, como explicitado pela professora 'C', não é função da escola realizar diagnósticos, mesmo que os sinais sejam perceptíveis. Sobre isso, alertam Castro e Reis (2020) que proceder com diagnósticos sobre qualquer tipo de deficiência e/ou transtorno não é função da escola. Cabe a ela a responsabilidade de fornecer ofertas culturais, espaços, tempos e conhecimentos que possibilitem a todos os alunos a oportunidade de aprender. Além disso, é fundamental que a escola compreenda os limites e as potencialidades específicas da prática docente. Essa é a essência da escola e da dinâmica da ação-reflexão-ação no ensino.

A ausência e/ou imprecisão desse diagnóstico interfere no desenvolvimento educacional, o que, por sua vez, impactará na prática dos professores. Inclusive, o artigo 2º dessa mesma legislação reforça a necessidade de uma identificação precoce do transtorno, com vistas aos plenos desenvolvimentos físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social, de natureza governamental ou não governamental, existentes no território, de natureza governamental ou não governamental (Brasil, 2021).

Para as docentes, é necessário ter ciência para que estratégias pedagógicas inclusivas possam ser adotadas, pois havendo o transtorno, ações que propiciem melhores condições de aprendizagem devem ser discutidas e implementadas, incluindo a formação e qualificação para um atendimento mais assertivo, e, se necessário, o AEE e o apoio de Tecnologias Assistivas.

Dadas as lacunas ora mencionadas, as participantes deste estudo apontaram pontos convergentes sobre as adequações necessárias, em seus postos de trabalho, para que a permanência e alcance linguístico dos Surdos sejam melhor evidenciados em seus postos de trabalho. Entre esses pontos, as interlocutoras destacaram, a formação docente, o alinhamento com as políticas de formação e o envolvimento da família na vida escolar dos Surdos, bem como o aprendizado da Libras. Com essas melhorias, a qualidade no ensino desses estudantes poderá ser, significativamente eficaz.

6.8 Roda de Conversa: apontamentos, discussões e resultados

A roda de conversa proporcionou um ambiente seguro e colaborativo, permitindo que as interlocutoras compartilhassem suas experiências e perspectivas. Esta pesquisadora conduziu a discussão com perguntas e provocações, sem assumir um papel hierárquico no ambiente, promovendo um ambiente de troca aberta e enriquecedora.

Com as participantes em círculo, a disposição física reforçou a horizontalidade da interação e viabilizou o engajamento de todas, permitindo que se expressassem livremente sobre suas vivências e interpretações. Como suporte, foi elaborada uma apresentação em *Power Point*, que ajudou a guiar a conversa, com temas distribuídos em tópicos e conectando-os às reflexões feitas ao longo da pesquisa. Dessa forma, a roda de conversa contribuiu significativamente para a construção coletiva de conhecimento e para o aprofundamento das análises desta pesquisadora sobre o objeto de estudo.

Os focos da roda de conversa e desta pesquisadora estiveram pautados na criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, com ênfase na escuta ativa e na participação livre. Dessa forma, cada interlocutora contribuiu com base em suas experiências individuais e coletivas. A proposta da roda de conversa reconhece e valoriza o saber individual, ao mesmo tempo em que constrói um entendimento compartilhado. Esse instrumento de produção de dados permite que todas as participantes tenham voz e espaço. Com a logística adotada, a troca de saberes e o diálogo são facilitados (Melo; Cruz, 2014; Warschauer, 2017).

Ao todo, sete docentes participaram das rodas de conversa realizadas em cada ambiente participante. Da instituição de São Luís, três das quatro integrantes estiveram presentes, enquanto da instituição de Imperatriz, participaram quatro das cinco docentes pertencentes ao grupo. O diário de campo esteve presente nessa fase, registrando observações que se mostraram úteis para consultas durante o tratamento dos dados.

A análise desse *corpus* evidenciou uma discussão aflorada que faz menção a aspectos em conexão com as categorias e subcategorias que emergiram do primeiro instrumento. Foram ressaltados temas como a desconexão entre políticas educacionais e a realidade bilíngue dos estudantes Surdos, calendário escolar, a ausência de fiscalização sobre a implementação dessas políticas, a falta de incentivos à formação continuada por parte da Secretária de Educação, além de estratégias didáticas e materiais que têm apresentado resultados significativos trabalhados em coletividade.

Para melhor visualização, apresentam-se as categorias e subcategorias que emergiram desse segundo instrumento de coleta:

Quadro 15 - Categorias e Subcategorias emergidas da Roda de Conversa

Categorias	Subcategorias
Desconexão entre Políticas Educacionais e a Realidade Bilíngue dos Estudantes Surdos	Formação continuada não incentivada pela Secretaria de Educação
	Gratificação para atuação com o PAEE: incentivos e preocupação
	Acesso facilitado <i>versus</i> permanência dificultada
Calendário Escolar	Proposta bilíngue desconexa com quantidade de projetos e formações
Estratégias e Recursos para Aprendizagem	Recursos e as boas práticas didáticas

Fonte: Própria da Pesquisadora (2024)

Como dito anteriormente, no quadro 15, foram geradas, a partir das discussões, três categorias, sendo elas: i) Desconexão entre Políticas Educacionais e a Realidade Bilíngue dos Estudantes Surdos, ii) Calendário Escolar e iii) Estratégias e Recursos para Aprendizagem. Emergindo dessas categorias, há cinco subcategorias que se abordam a seguir.

6.8.1 Formação continuada não incentivada pela Secretaria de Educação

Sabidamente, a formação continuada é um processo de aperfeiçoamento que visa complementar competências não desenvolvidas na formação inicial, consistindo na atualização dos conhecimentos basilares e na ampliação de habilidades pedagógicas para a prática profissional. Por isso, a formação continuada é considerada um ‘pilar’ primordial para que os serviços em educação sejam ofertados de forma assertiva (Libâneo, 2015; Lomba; Faria Filho, 2022).

A educação de pessoas surdas tem exigido dos profissionais da docência competências linguísticas e culturais mediadas por meio de práticas intencionais e conscientes. Os docentes estão frente a um público que possui singularidades e uma língua própria, a Libras. Assim, a Libras deve ser respeitada e valorizada no processo educativo. É fundamental que esses professores possuam essas competências para que possam desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas desses estudantes, promovendo um espaço inclusivo e equitativo, em que todos possam alcançar seu pleno potencial (Vieira Machado; Lopes, 2016a; Quadros, 2015).

Nos espaços bilíngues, docentes da escola ‘E1’ revelaram que “a formação continuada não é incentivada, tampouco ofertada pela Secretaria de Educação”. Docentes da escola ‘E2’

pontuaram que “os incentivos partem mais de nós professores, do que da Secretaria de Educação”. Sobre o posicionamento das docentes da escola ‘E2’, as participantes da escola ‘E1’, durante a realização da Roda de Conversa, comungaram do mesmo discurso.

A professora ‘I’ destaca que o incentivo é feito a partir da gestão da instituição. Segundo a docente, “a gestão elaborou um controle de formação dos professores, o qual solicita que sejam realizadas duas formações ao ano”. Nesse contexto, foi questionado se, diante dessa estratégia da gestora, a viabilização para a execução dessas ações era tranquila. Todas as docentes, desse espaço, responderam positivamente. Perguntou-se, também, se essa estratégia era estimuladora nas percepções das docentes. A professora ‘E’ respondeu: “Sim, nos motiva muito. E se não fizermos, ela fica no nosso pé cobrando”. Na oportunidade, todas se pronunciaram de forma positiva e veem a ação da gestão como algo benéfico.

Nesse contexto, as docentes da escola ‘E2’ relataram que há oferta pela Secretaria, embora não de forma expressiva, e que muitas qualificações obtidas partem de iniciativas próprias das docentes, que precisam se organizar previamente para participarem. Questionou-se, ainda, se a liberação era tranquila. A professora ‘G’ respondeu: “Existe uma logística que a gestão organiza para viabilizar, evitando não comprometer a prática do professor”.

Sobre essa fala, todas concordaram, enfatizando a necessidade de formações que atendam à necessidade real da educação bilíngue para Surdos. Na oportunidade, a professora ‘F’ destacou que, “para o atendimento ao público ouvinte, a formação inicial dá conta. Claro que precisamos também aprimorar, mas a formação continuada que trabalha as necessidades específicas da pessoa surda, essa é muito mais necessária”. O grupo se manifestou enfatizando que algumas dessas formações atendem à necessidade dos alunos Surdos, mas há outras que fogem um pouco da especificidade do mesmo.

Observa-se que no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM, 2018), são incluídas diretrizes para a formação contínua dos professores, ação essa que ressalta a importância da inclusão de todos os alunos, respeitando às diversidades cultural, étnica e social do estado (Maranhão, DCTM, 2018). Porém, o que se percebe nesses discursos é que a prática está desconexa com os preceitos regidos pelo documento, não estando mais grave por conta de iniciativas das docentes e da gestão das escolas pesquisadas.

Para Lomba e Faria Filho (2022), a formação continuada garante que os docentes estejam constantemente atualizados com os novos processos metodológicos de ensino, novas tendências educacionais e métodos que atendam às diferentes necessidades educacionais específicas dos alunos envolvidos. Pensa-se que, com a colaboração da gestão com esse

incentivo, o cenário educacional para esses estudantes Surdos poderá alcançar resultados satisfatórios.

Ao evidenciar a realidade das escolas ‘E1’ e ‘E2’, observa-se que as docentes da primeira escola possuem mais formações continuadas na área de Libras do que as da segunda. Na escola ‘E2’, por exemplo, das quatro participantes, apenas duas possuem especialização em Libras, uma tem apenas cursos livres na área e outra não possui nenhuma qualificação formal na área de Libras, apenas as competências adquiridas por meio de sua experiência com estudantes Surdos.

Esse processo de formação de professores é assegurado por importantes documentos norteadores, como a própria ‘Política Nacional de Formação de Professores’, que tem como objetivo ampliar a oferta e aprimorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes. Nessa política são abordados temas importantes que consideram as questões que permeiam a educação inclusiva, educação no campo, educação de jovens e adultos e o apoio a programas de formação em regiões e comunidades com necessidades específicas, como quilombolas e indígenas (Brasil, 2009).

É oportuno mencionar que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), norma fundamental para apoiar os programas do governo voltados à formação de professores no país, a legislação estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Antes disso, considerava-se apenas o nível médio de escolaridade para o exercício da docência.

A partir dessa legislação, outras políticas foram sendo desenvolvidas com o objetivo de expandir a oferta de cursos de licenciatura e melhorar a qualificação dos muitos professores que já trabalhavam nas escolas públicas. Portanto, a formação de professores é destacada no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), meta 16, e na Base Nacional Comum Curricular -BNCC (Brasil, 2018), que dispõem como quesito obrigatório para todas as instituições de ensino no Brasil, entre outros. Citam-se, ainda como exemplo, as leis da esfera municipal do estado do Maranhão: em Imperatriz, a Lei Ordinária de nº 1.273/2008 que alterou a Lei nº 1.227/2007, e em São Luís, a Lei nº 4.931/2008. Essas leis também destacam, em seus textos, a formação de professores, além de oferecerem incentivos a essa formação e instituírem um novo plano de cargos e salários para os professores.

Não é propósito, deste estudo, prolongar citações de mais políticas públicas em que as formações de professores inicial e continuada são mencionadas, mas mostrar ao leitor que há importantes instrumentos legais conquistados no país. Diante dos discursos das participantes e

de dados de pesquisas na área, há necessidade de se debater mais sobre políticas de formação de professores.

Estudos apontam que, diante dessa conjuntura, políticas públicas educacionais têm se relevado incapazes de superar os problemas históricos da educação brasileira. Essas lacunas incluem a precarização das condições materiais da maioria das escolas, poucos recursos disponibilizados às escolas, fiscalização de políticas públicas implementadas, entre outras, situação essas que podem levar ao desinteresse tanto de docentes como de discentes, diante de uma escola carente e subestimada (Isobe *et al.*, 2022).

Lomba e Faria Filho (2022) e Nóvoa (2017) ressaltam que a formação continuada visa ao desenvolvimento profissional dos docentes, o aperfeiçoamento de suas competências, atualização de seus conhecimentos, além de proporcionar ajustes às novas tendências e metodologias educacionais. Nesse sentido, Nóvoa (2017, 2019) ressalta a necessidade da oferta de novos modelos de formação de professores, processo esse que proporcione aos docentes momentos e ambientes dedicados ao desenvolvimento do autoconhecimento e à autorreflexão sobre suas dimensões pessoal, profissional e coletiva.

Destaca-se a fala de uma das docentes da escola ‘E1’, quando compartilhou uma opinião que foi endossada pelas demais, afirmando que “há ausência de profissionais com conhecimento sobre a educação bilíngue para Surdos, na Secretaria de Educação”. Para essas docentes, a falta de alguém conhecedor da causa, dos preceitos que regem a educação de Surdos, de sua língua e cultura prejudica muito a assertividade na oferta de cursos que visam à formação continuada.

6.8.2 Gratificação para atuação com o PAEE: incentivos e preocupação

A gratificação a professores que atuam com o público-alvo da educação especial (PAEE) foi um dos pontos abordados na Roda de Conversa das professoras da Escola ‘E1’. Como mencionado anteriormente, a escola do município de Imperatriz possui registro de escola especial, o que viabilizou a implementação de uma gratificação de 100% sobre o salário base dessas profissionais. Para elas, o incentivo é importante e estimulante para sua prática docente, mas, ao mesmo tempo, destacam a preocupação em relação ao fato de muitos profissionais desejarem atuar com esse público motivados apenas por essa gratificação.

A preocupação que paira sobre os discursos das docentes é a inexistência de critérios para que esses profissionais possam atuar com um público que tem singularidades importantes, uma língua e uma cultura próprias. Nesse cenário, a professora ‘E’ enfatizou que “o

estabelecimento de critérios para a entrada de novos professores na escola bilíngue é necessário, pois muitos estão de olho apenas no 100%”. A professora ‘I’ complementou: “atuar com alunos Surdos requer uma responsabilidade enorme, com eles, com sua língua e com sua cultura, por isso a qualificação é constante”. A professora ‘C’ argumentou: “muitos professores sem qualificação alguma na Libras demonstram interesse em entrar na escola, apenas por causa da gratificação”.

A falta de qualificação profissional para atuar no ensino bilíngue para Surdos é destacada por Mattos e Vieira Machado (2018). Segundo as autoras, a interação humana da pessoa surda é dificultada e, dependendo do caso, invalidada. Como consequência, o desenvolvimento educacional do Surdo estará prejudicado, o que agrava os índices de analfabetismo e as dificuldades no processo de letramento. A principal lacuna é a não utilização da língua natural do aluno, que muitas vezes, não é dominada pelo professor.

As professoras da escola ‘E2’ não possuem a referida gratificação e, durante a abordagem sobre o assunto, mostraram-se surpresas e desejosas de obter esse incentivo, uma vez que a proposta que rege a escola também é a educação bilíngue para Surdos. Supõe-se que isso pode estar relacionado ao tipo e registro escolar da instituição junto ao órgão competente, visto que possui caráter de escola regular.

6.8.3 Acesso facilitado *versus* permanência dificultada

As políticas públicas de inclusão viabilizaram o acesso do público-alvo da educação especial (PAEE) às escolas regulares de todo o Brasil. Isso vem sendo notado com maior evidência a partir do ano de 2003. No período que antecedeu, foram implementadas leis e normativas importantes, como a Lei da Acessibilidade (Brasil, 2000) e a Lei de Libras (Brasil, 2002). Esse acesso foi facilitado devido a essas políticas públicas, que visam e orientam, em seus textos, a promoção da igualdade de oportunidades, a eliminação de barreiras arquitetônicas e o ajuste de ambientes para garantir acessibilidade (Bueno, 2011, 2013).

No entanto, esse acesso facilitado parece não estar sendo atrativo para matrículas na escola ‘E1’. As docentes relatam que percebem que o Setor de Inclusão à Diversidade (SIADI) não atua em parceria com a referida instituição. Para a professora ‘E’, “a SIADI poderia direcionar os alunos com surdez para as escolas bilíngues, como a Telasco, aqui em Imperatriz”. Para as docentes, a não aceitação de muitos pais em relação à surdez, tampouco à de que seu

filho estude em uma escola de Surdos, tem dificultado novas matrículas. Nesse ponto, as docentes enfatizam que o SIADI poderia contribuir nessa questão.

As docentes mencionaram que a diretora da escola já conseguiu captar estudantes Surdos e orientou que continuássemos buscando esses alunos. Para elas, a secretaria poderia orientar e incentivar os pais a matricularem seus filhos Surdos nas escolas bilíngues.

No espaço, as professoras e a gestão organizam uma ação que intitularam de ‘busca ativa’, um formato de dia ‘D’. Elas visitam as escolas regulares em que há estudantes Surdos, focam naqueles que não apresentam um desenvolvimento educacional esperado, conversam com a gestão da escola e, em seguida, buscam o contato com os responsáveis desses alunos. A professora ‘D’ chegou a mencionar que ‘já foram resgatados de 4 a 5 alunos da escola regular para a Telasco’.

A professora ‘E’ mais uma vez sinaliza a importância de o aluno Surdo estar em um ambiente linguístico favorável à sua língua nativa. Ela destaca que a “a escola regular se apega muito ao financeiro em relação à dupla matrícula e parece não está preocupada com o desenvolvimento do aluno Surdo”.

Percebe-se que as participantes sustentam essa afirmativa, devido à realidade contemporânea em que o aluno Surdo está envolvido. Esses dados são divulgados por estudos científicos e com base nos alunos captados por elas, que não apresentam um desenvolvimento compatível com a idade e a série.

Sobre a permanência desses alunos, elas afirmam que, no contexto regular, ela é bastante desafiadora e frágil em diferentes aspectos, mas há um desafio em comum, que é o principal deles, o atraso na linguagem dessa criança, ou seja, a ausência do *input* linguístico de sua língua nativa. Para as participantes, o trabalho torna-se, ainda, mais árduo nesse espaço regular. Na escola bilíngue há desafios, reconhecem as docentes, mas o desenvolvimento do *input* linguístico na Libras é cuidadosamente explorado.

No espaço bilíngue, o currículo escolar está em consonância com as singularidades linguísticas e culturais da pessoa com surdez, diferentemente da escola regular, que concentra a inclusão desse indivíduo Surdo condicionada apenas ao intérprete de Libras, uma realidade que não contempla a todos. As docentes recorrem a inúmeras estratégias de ensino, como a ‘Casa das Letras’, mencionada pela professora ‘E’.

Essa estratégia direciona-se para a identificação das vogais e consoantes, a construção silábica e a diferenciação entre uma sílaba e uma palavra. O trabalho que a docente executa, por meio da visualidade com o suporte de desenhos e da Libras, ocorre da seguinte forma:

PRO E [...]: A contação de história segue a sequência de que há uma casa onde todas as letras do alfabeto, uma família feliz, estão reunidas. De repente, as vogais, que eram os filhos, saíram. A consoante ‘B’ percebeu a ausência e foi procurá-las. Encontrou a letra ‘a’, segurou sua mão e não soltou mais. Ai já registro no quadro a sílaba. Depois, procurou as demais vogais e, por último, encontrou o ‘ão’ que era o mais teimoso. Aqui, a expressão facial e corporal se faz muito presente.

Com esse relato, essa professora revela que, quando foi trabalhar o conteúdo de separação de sílabas, os alunos Surdos já remetiam à ‘casa das letras’.

A escola ‘E1’, por ser a primeira escola bilíngue de Surdos no estado do Maranhão, despertou o interesse de importantes pesquisadoras, como Quadros e Aquino, que estiveram na instituição para conhecer as abordagens didático-pedagógicas e linguísticas que o espaço adotava e quais os resultados estavam sendo encontrados. Durante a visita da pesquisadora Quadros, a linguística indagou para as docentes, se os Surdos deveriam ficar mais de um ano em uma série ou não, ou se ele pode avançar como os demais alunos. A professora respondeu:

PRO E [...]: Com base na minha vivência, acredito que o aluno necessita de um tempo maior, não necessariamente tenha que ser os dois anos certinhos. Um tempo maior, guiado por uma grade curricular, mesmo densa, que foque na ampliação do número de aulas, já que eles estudam os dois turnos. E que eles estejam em sala de aula estudando as duas línguas. As atividades complementares são importantes, mas durante o foco da alfabetização e letramento, a prioridade é o ensino das duas línguas.

Para essa professora e para as demais que comungam do mesmo pensamento, o acesso tardio à língua, a falta de comunicação e interação em seus domicílios e na escola regular são prejuízos trazidos pelos estudantes. E quando chegam ao espaço bilíngue, “é entupido de projetos e outras coisas, o tempo é curto para trabalhar com esse aluno”. Assim, com uma grade densa e desconectada com a língua nativa do aluno Surdo, os resultados poderão não ser tão animadores. Por isso, as professoras ressaltam a necessidade de uma pessoa qualificada dentro da secretaria, que compreenda os processos a pessoa surda e articule uma grade curricular que vise ao avanço e ao tempo de qualidade para o desenvolvimento desse público.

6.8.4 Proposta bilíngue desconexa com quantidade de projetos e formações

Por conta da falta de um profissional qualificado na Secretaria de Educação para lidar com a proposta curricular voltada para o ensino bilíngue de estudantes Surdos, a oferta de projetos compatíveis com as singularidades da pessoa surda e de sua língua tem se mostrado inexistente. A gama de projetos que chegam a esses espaços, em ambas as instituições parece estar desconexa com a proposta que rege a educação bilíngue de/para Surdos.

As docentes da escola ‘E1’, categoricamente, enfatizam que “a SEMED, desconhece a realidade da educação bilíngue”, enquanto as docentes da ‘E2’ relatam que há oferta de alguns cursos e a proposta de projetos que contribuem para a educação de Surdos, mas há muitos que não agregam tanto no desempenho escolar dos estudantes Surdos.

Em observância às suas expressões orais e faciais durante a roda de conversa, esta pesquisadora percebeu a angústia dessas profissionais da escola ‘E1’, principalmente nesse aspecto. Para elas há uma grande quantidade de projetos a serem executados, muito dos quais não estão em consonância com o que rege a educação bilíngue, mas que precisam ser realizados. O que se percebe em suas respectivas falas é que, com a implementação de vários projetos concomitantemente, pode resultar em uma falta de foco e sobrecarga tanto para os alunos quanto para os professores, reduzindo a eficácia de cada projeto.

Quanto à formação de professores, algumas das ofertas, quando propostas pela secretaria, não agregam mais as reais necessidades que as docentes têm. Como mencionado anteriormente, muitas das participantes já possuem qualificações profissionais em diferentes áreas. No caso da Libras muitos acabam por realizar cursos livres, enquanto outras não têm formação nessa área. Para essas últimas, a experiência e o contato direto com alunos Surdos são fundamentais para o desempenho de sua prática docente.

Nessa perspectiva, para que haja uma efetiva formação de professores, a profissão não pode estar fragilizada ou enfraquecida. Da mesma forma, não se pode ter uma profissão forte se a formação dos professores for desvalorizada e se limitar apenas ao domínio das disciplinas ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores e a profissão docente são interdependentes, ou seja, uma depende da outra para ser eficaz (Nóvoa, 2017).

Assim, para a oferta assertiva de uma prática bilíngue para alunos Surdos, Quadros (1997) deixa claro que a educação bilíngue parte do princípio da oferta de um ambiente linguístico, em que os docentes abordem todos os conteúdos na língua nativa das crianças com surdez, nesse caso, a Libras, e em momentos específicos das aulas, a língua portuguesa, com a leitura e escrita da língua majoritária brasileira.

Para que isso aconteça, os professores precisam conhecer a Libras e a cultura das pessoas surdas; devem promover situações variadas, onde os Surdos brasileiros possam se identificar com sua língua nativa e utilizá-la diariamente, seja em encontros entre Surdo-Surdo, ou em interações Surdos e ouvintes bilíngues.

Nessa direção, percebe-se que a formação continuada para as profissionais desses espaços precisa de novos direcionamentos. Fica claro que, se os preceitos que direcionam a educação bilíngue para Surdos são desconsiderados, lacunas passam a ganhar proporções

preocupantes, o que dificulta a oferta de uma educação equitativa. Essas lacunas não são mais agravantes graças às iniciativas próprias das docentes, mas isso, por si só, não resolve os problemas, apenas os minimiza.

Diante desses aspectos, é possível notar uma desconexão das políticas educacionais inclusivas/bilíngues e as necessidades específicas das escolas bilíngues. Witkoski e Filietaz (2019) reforçam que o alinhamento das políticas públicas educacionais é um dos passos primordiais e basilares. Em consonância, esses documentos técnicos/jurídicos devem atender às singularidades das pessoas envolvidas e à realidade escolar. Caso o contrário, isso resultará em uma aplicação inconsistente e em desafios adicionais para a implementação do modelo bilíngue.

Assim, nesse segundo instrumento de coleta, evidenciou-se ainda mais a necessidade de maiores incentivos, formações compatíveis com as necessidades específicas dos alunos e o estabelecimento de projetos adequados à realidade da educação bilíngue para Surdos.

6.8.5 Recursos e as boas práticas didáticas

A insuficiência de recursos mais uma vez foi citada pelas participantes das escolas ‘E1’ e ‘E2’. A falta de materiais didáticos apropriados e de tecnologia que suporte a educação bilíngue continua sendo uma lacuna persistente, que parece não ser uma preocupação da Secretaria de Educação, apesar de ser frequentemente sinalizada ao órgão competente.

Assim, com essa limitação, a aprendizagem desses estudantes fica prejudicada. Lacerda, Santos e Martins (2021) asseguram que, sem recursos didáticos e formatos acessíveis, os alunos Surdos têm acesso limitado ao conteúdo, o que pode levar à desmotivação por se sentirem excluídos e desvalorizados. Para essas autoras, a ausência desses recursos, também, afeta a comunicação, pois, sem materiais que facilitem a comunicação visual, os professores enfrentam desafios suplementares para explicar conceitos complexos. A falta de vídeos, gráficos e outros suportes visuais podem prejudicar a compreensão dos alunos Surdos.

Visando minimizar essa situação, as professoras buscam estratégias para diminuir os prejuízos causados pela falta de recursos. As professoras da escola ‘E1’, cientes desses problemas, procuram apresentar aos alunos materiais didáticos de fabricação própria e, quando necessário, com recursos próprios. As docentes da escola ‘E2’ reforçam a falta de materiais aprimorados, mas ressaltam que buscam aproveitar ao máximo os recursos disponibilizados

pela instituição, o que facilita que esses materiais sejam produzidos manualmente por elas mesmas.

As professoras da escola ‘E1’ enaltecem as formações e cursos de que participam, pois neles aprendem novos conhecimentos, que posteriormente compartilham com as demais, reforçando o trabalho colaborativo. Nesse aspecto, a professora ‘I’, de língua portuguesa, compartilhou o material intitulado de ‘Sistema Frasal *Rainbow*’, adquirido em uma de suas formações juntamente com a professora ‘A’, que fez uma adaptação para sua turma e relatou gostar bastante do material.

O *Rainbow* é um sistema que ajuda o aluno Surdo ou ouvinte a formar frases, adaptado por Priscilla Kelly Oliveira. Essa docente conheceu a versão simplificada desse sistema como um exercício realizado por professores americanos e australianos. No entanto, tomando como base a língua portuguesa, ela percebeu que esse sistema não se encaixava com a realidade sintática do português, assegura a professora. Sua intenção era algo que pudesse auxiliar o Surdo a se acostumar com a sintaxe da Língua Portuguesa, o que justificou a docente a articular frases simples bobas do Arco-Íris, para sistematizar o ensino de sintaxe com alunos Surdos. Oliveira (2020), reforça, ainda, que esta atividade tem o potencial de enriquecer a percepção estrutural dos alunos envolvidos.

Sobre esse sistema, as professoras seguem a orientação do material e propõem aos seus alunos a: i) fazer frases bobas - escrever a frase com a combinação aleatória que vier, sendo que esta pode ser sem pé nem cabeça, daí o conceito de frase boba; ii) fazer frases coerentes a partir de um cenário; e iii) fazer frases coerentes a partir da própria imaginação. Assim, ao construir a frase, o aluno segue o pôster do arco-íris e escolhe os cartões coloridos na ordem descrita: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e roxo. A frase é composta pelos sintagmas nominais e verbais, separados por cores de setor. Cada cor representa uma parte da frase ou sintagma. A seguir, Oliveira (2020) exemplifica a organização:

Figura 28: Construção de Frases Simples



Fonte: Oliveira (2020, p. 5)

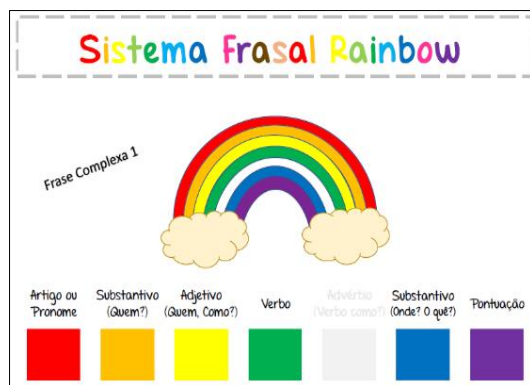
Figura 29: Construção de Frases Intermediária



Fonte: Oliveira (2020, p. 6)

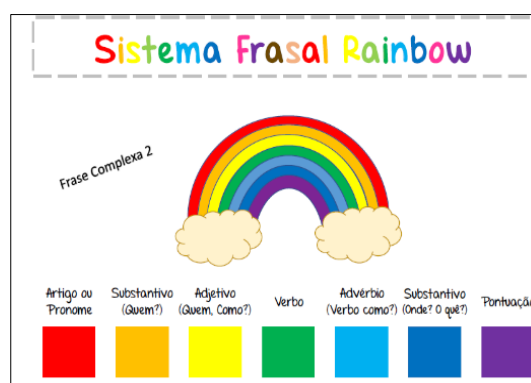
A professora ‘A’ enalteceu o material e informou que já obteve resultados com sua utilização. A docente ressalta que faz uso com mais frequência dos modelos apresentados nas figuras 28 e 29, em decorrência da série/ano de seus alunos. Ao longo do tempo, apresentará os modelos seguintes, a partir das respostas de seus alunos.

Figura 30: Construção de Frases complexa 1



Fonte: Oliveira (2020, p. 7)

Figura 31: Sistema de Frases Complexa 2



Fonte: Oliveira (2020, p. 8)

Os modelos expostos nas figuras 30 e 31 já são bastantes utilizados pela professora ‘I’, em suas aulas de língua portuguesa, devido à realidade de seus alunos ser mais avançada. Com esse sistema, ela explora, na construção frasal, a concordância de gênero, concordância de gênero e número, concordância verbal, entre outros.

Outras estratégias foram citadas pelas docentes, mas antes de continuar a descrevê-las, as falas da professora ‘I’ da escola ‘E1’ e da Professora ‘G’ da escola ‘E2’ estavam em consonância ao endossarem a importância e a necessidade da oferta de uma formação que as capacitasse para a elaboração de materiais bilíngues. Destaca-se que, no momento, que esse assunto foi abordado, todas as demais docentes, de ambas escolas, concordaram com essa necessidade.

Outra estratégia que tem apresentado resultados animadores para o alcance de competências de leitura, no que diz respeito à compreensão dos alunos, mencionada pelas professoras da ‘E1’ e ‘E2’, endossada inicialmente pela professora ‘I’, foi o uso da ‘Rota Lexical’ e do ‘Método Sanduíche’. Para a sua realização, no caso da Rota Lexical, a professora ‘I’, reforça que essa estratégia “visa à identificação das palavras escritas, utilizo ‘palavra+sinal’ e, com o tempo, o aluno vai criando mentalmente um dicionário léxico”. Nessa linha, a professora ‘F’ da ‘E2’, ao falar das estratégias, mencionou também fazer o uso da Rota Lexical, pois com ela “o aluno assimila a forma visual da palavra e seu significado na memória léxica”.

O Método Sanduíche, mencionado na escola 'E1' pela professora 'A', tem auxiliado bastante sua prática docente. A docente reforça que esse método está bastante presente em turmas de pré-escola, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. A docente informa que para alcançar a compreensão de leitura e escrita dos alunos, "uso uma imagem, o seu sinal, e a palavra, minha intenção é que eles possam associar a palavra escrita com a sua imagem correspondente e o sinal de Libras".

Na educação de crianças surdas, esse método é bastante utilizado. Inclusive, as professoras da escola 'E2' informaram que fazem uso dele, mesmo que em alguns momentos haja também, a relação com o som. Para os Surdos, concentra-se a imagem e no significado, e para os ouvintes, trabalha-se o som, a imagem e o seu significado.

Retomando a discussão sobre os recursos didáticos, direciona-se, agora, para aqueles confeccionados pelas docentes. As participantes da 'E1' levantaram a questão de que a carência e a não disponibilização de recursos didáticos pela secretaria limitam a prática docente, reforçando o descumprimento das políticas públicas que orientam essa disponibilização. Outro agravante que torna isso, ainda, mais difícil diz respeito à guarda desses itens elaborados por elas.

As docentes da escola E1 relatam que a instituição apresenta problemas estruturais no telhado, o que, com as chuvas, faz com que as goteiras molhem as salas, chegando a molhar os armários, os materiais fixados nas paredes e alguns que ficam em cima do armário e até dentro, dependendo da intensidade das chuvas. As professoras deixam claro que reconhecem o esforço da gestão em solucionar essa dificuldade, mas apontam morosidade para a resolução. Acrescenta a professora 'E' que, "enquanto isso, além dos sacrifícios de confeccionarmos materiais e, em alguns momentos, usarmos recursos próprios, em uma eventualidade como essa, a perda é inevitável".

O Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) estabelece sete itens básicos necessários para que uma escola desenvolva suas atividades. No entanto, o que se constata, com base em estudos já realizados, é que, na maioria das escolas públicas, existe uma precariedade estrutural que dificulta o bom andamento do espaço escolar.

Para finalizar essa questão, retoma-se a fala de uma das professoras da escola 'E1', que, após conhecer duas escolas bilíngues, uma em São Luís e a outra em Palmas, destacou que os espaços seguem caminhos e propostas diferentes. A construção é peculiar e ultrapassa considerações específicas das localidades. Diante do exposto, fica a suposição de que há diferentes propostas para a oferta da educação bilíngue para Surdos no Brasil.

7. ENTRECruzAMENTOS FINAIS

Realizou-se este estudo com os seguintes objetivos: (a) compreender quais concepções de letramento norteiam as práticas docentes em escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão; (b) verificar de que maneira a prática docente no letramento de alunos Surdos em um ambiente bilíngue está em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais inclusivas; (c) identificar os aspectos facilitadores e as dificuldades enfrentadas pelos docentes no letramento de alunos Surdos na etapa do ensino fundamental anos iniciais e (d) descrever as práticas docentes no letramento de alunos Surdos na etapa do ensino fundamental anos iniciais em duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão.

Conforme os objetivos indicados nesta investigação, registram-se as concepções de letramento que norteiam as práticas docentes das professoras das escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão, localizadas em Imperatriz e São Luís, ao mesmo tempo em que se descrevem as percepções acerca das interlocutoras, por serem docentes engajadas com a comunidade surda, militantes e compromissadas com a educação bilíngue de Surdos.

As dificuldades na alfabetização e no letramento foram pontos de destaque. Dentre as três concepções de letramento, os novos estudos do letramento vêm norteando a prática docente dessas profissionais. Para o ensino do português-escrito, a partir dos preceitos dessa concepção, a codificação e decodificação estão ligadas às práticas sociais de leitura e escrita, tendo como parâmetro o caráter social da escrita.

Nessa concepção, as participantes compreendem que o letramento não é uma prática individual e neutra. Estudiosos que debruçam o olhar para as concepções de letramento, explicitam que, a utilização da expressão “novo” é justificada por representar uma mudança de paradigma, que desloca o foco do letramento cognitivo para o letramento social, considerando a leitura e a escrita como práticas mediadas pelos contextos social e cultural.

Em decorrência das distorções de idade/série bastante comuns nas escolas participantes, muitos Surdos têm dificuldades em dominar o código escrito por apresentarem um processo fragilizado na sua língua primária (língua mãe). A aquisição da Língua Portuguesa mostra-se comprometida para os estudantes Surdos desses espaços. Para as interlocutoras deste estudo, a concepção dos Novos Estudos do Letramento (NEL) é oportuna para a realidade da escola bilíngue, pois foca nas práticas sociais que esses alunos vivenciam de forma direta e/ou indireta.

O NEL traz como eixo central a manipulação da escrita e as relações mantidas pelos indivíduos em práticas sociais. As docentes enfatizam que, mesmo os Surdos não estando

plenamente alfabetizados, a escrita faz parte de seu cotidiano, portanto, é a partir dela que a prática docente se estrutura e explora esses preceitos. No entanto, as participantes asseguram que os resultados são lentos e, por vezes, desanimadores, pois mesmo estando frente a uma estrutura curricular bilíngue e guiadas por práticas pedagógicas bilíngues, as práticas docentes enfrentam grandes desafios na alfabetização. Os entraves presentes iniciam-se desde a ausência da língua de sinais, passando pela não participação familiar e pela falta de recursos didático-pedagógicos pertencentes à cultura surda.

Para as docentes, os processos de Alfabetizar e Letrar devem estar integrados, já que a prática docente deve valorizar todas as práticas de letramentos promovidas pela escola, considerada a principal agência de letramento. Estudiosos do letramento enfatizam que todas essas práticas são inerentes a artefatos culturais e à estrutura ideológica e de poder do meio em que o indivíduo está inserido.

Para tanto, partindo da hipótese de que há o distanciamento entre as práticas docentes e as políticas educacionais inclusivas que antecederam a normatização da Lei nº 14.191/2021, ainda que essas legislações norteiem o trabalho educativo de Surdos nas instituições regulares. Nas escolas bilíngues, mesmo com o preparo de um ambiente linguístico favorável, os preceitos dessa política se refletem nas práticas das professoras, pois grande parte de seu público esteve afastada da sala de aula ou veio do ensino regular com a aprendizagem de conteúdos escolares, bastante comprometida. Dessa forma, ao chegar ao Ensino Fundamental com o processo de alfabetização ainda em curso, a compreensão, a interpretação e o uso da língua nas práticas sociais são dificultados e atrasados. Por isso, é importante que o ensino bilíngue para crianças surdas comece desde a educação infantil.

A pesquisa confirma essa hipótese e evidencia que o letramento de alunos Surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas bilíngues de tempo integral, revela um distanciamento entre as práticas docentes e as políticas educacionais inclusivas, demonstrando que a efetividade da Lei nº 14.191/2021 e de legislações anteriores depende da articulação entre currículo bilíngue, formação continuada e reconhecimento das singularidades da surdez.

É oportuno ratificar que os espaços bilíngues envolvidos apresentam um público que se compõe de Surdos e ouvintes. Há dois tipos de escolas bilíngues: em São Luís, a Escola Bilíngue Libras e Português-escrito, em Imperatriz, a escola bilíngue de Surdos, sendo que, nesta última, a surdez se torna essencial e aspecto condicionante para que a matrícula aconteça.

As docentes acrescentam que, para uma eficiente alfabetização e letramento desses estudantes, fatores essenciais precisam ser reavaliados, desde a política de educação especial

até as políticas de formação de professores. Garantir avanços educacionais a esses alunos tem sido desafiador para as participantes, pois os atrasos linguísticos têm sido bastante prejudiciais.

Até que o cenário mude, as profissionais têm buscado promover práticas de letramento baseadas no modelo ideológico, compatíveis com nível do alunado envolvido, respeitando e valorizando todas as situações sociais em que a escrita marca presença em seu cotidiano.

Sobre esse aspecto, a maior parte das crianças matriculadas nos espaços envolvidos, nesta investigação, apresenta dificuldades na alfabetização e no letramento. Contudo, essas dificuldades vão sendo superadas quando a língua de sinais se faz presente e começa a fazer parte da vida desses indivíduos. Os avanços, embora lentos, são perceptíveis.

Quanto aos atrasos referentes às distorções, para essas crianças não há muito o que fazer. No entanto, para um cenário futuro, esses problemas de aquisição de L1 e L2 tardiamente podem ser minimizados ou eliminados se esse acesso ocorrer de forma correta e natural. Em paralelo, a formação especializada bilíngue e a disponibilização de recursos materiais e de literatura surda são fundamentais. Desta feita, compreende-se que a escolarização desse público poderá experimentar novas oportunidades de acesso ao conhecimento.

Das várias lacunas pontuadas pelas docentes, destacadas tanto nas entrevistas quanto na roda de conversa, a ausência de integração das famílias com a escola vem dificultando consideravelmente a participação ativa dos estudantes Surdos. Um ponto destacado faz referência à ausência dos alunos nas salas de aula, muitos têm faltas recorrentes e consecutivas, o que inviabiliza um bom rendimento escolar.

É pontuado, ainda, que nos eventos promovidos pela escola, como reuniões, plantões escolares, a participação desses responsáveis é mínima. A sensação que as docentes relataram é que uma boa permanência escolar por parte dessas crianças parece não ser prioridade para esses pais, e que ‘estar’ na escola direciona mais para o cumprimento de outras situações que exigem essa estadia. O envolvimento com a prática pedagógica disponibilizada aos seus filhos não parece preocupar esse grupo familiar.

Nesse contexto, as docentes destacam que essa integração é importante para todos os alunos brasileiros. Para os Surdos, é necessário ter acesso às famílias, para falar da Libras, da sua aquisição, das dificuldades e do seu importante uso nos domicílios. Além disso, as profissionais destacam a necessidade do apoio das famílias nas atividades de casa. Para as participantes, os benefícios que o ensino de tempo integral promove parecem não ser bem entendidos pelas famílias ou não funcionarem.

As docentes enfatizam que a escola tenta, elabora e promove ações para aproximar esses responsáveis, mas não tem funcionado com a maioria. Com o intuito de minimizar essa

problemática, elas contam com o suporte da tecnologia para provocar esse encontro. Em parte, têm êxito, mas reconhecem que a presença física, contato olho a olho, têm inúmeras vantagens. Em relação aos estudantes cujos pais são mais presentes, nota-se um rendimento mais positivo. Para as docentes, o interesse de alguns pais em aprender a língua de sinais e em estar na escola gera grandes resultados nessa parceria.

A prática dessas docentes segue a filosofia bilíngue. A maioria das participantes domina bem a Libras e se comunica o tempo todo através dela. Todo o conhecimento é transmitido a esses estudantes por meio da língua de sinais, com o aspecto visual contemplado em todas as suas ações pedagógicas. O currículo e o planejamento curricular estão alinhados a essa filosofia. Assim, todo o processo de ensino parte da Libras associado à língua portuguesa. Por unanimidade, todas relatam que se a Libras é apreendida primeiro pela criança, a aquisição da Língua Portuguesa é melhor associada.

Quanto à aprendizagem do eixo leitura e escrita da LP, mesmo com todas as dificuldades e resistências por parte dos Surdos, decorrentes da grande dificuldade nessa aquisição, este último aspecto tem sido apontado em diferentes estudos que reforçam essas dificuldades. Para essa aquisição, as professoras buscam sempre por estratégias visuais e associações entre sinal e a sua escrita (português) para iniciar esse processo.

Após a decodificação e codificação do código escrito pelo aluno Surdo, e o entendimento dele sobre as características dessa escrita, que partem do reconhecimento das palavras, números, letras, sílabas, dentre outros, é que o letramento pode ser evidenciado. Ou seja, o uso da alfabetização no seu contexto social promoverá o seu contato com o meio social.

As docentes destacam que alfabetizar e letrar são processos que se somam, mas a sua execução junto a alunos Surdos que chegam sem nenhuma língua consolidada é dificultada. Enquanto deveria ser abordado simultaneamente, com eles, o processo de apresentação dos conteúdos é mais lento. Os estudos reforçam que sem a língua de sinais, a criança apresentará diferentes dificuldades, dentre elas a comunicação que inviabiliza a sua interação social e, consequentemente, todo o seu desenvolvimento cognitivo. Ancorada em pesquisadores da educação de Surdos e do ensino bilíngue, para uma prática bilíngue, é primordial que o professor conheça a Libras e a cultura surda, e domine os processos de aquisição de uma segunda língua para desempenhar um trabalho com esse público de forma mais perspicaz.

Outro ponto em destaque neste estudo foi a identificação dos aspectos facilitadores percebidos pelas docentes no processo de letramento desses estudantes, em meio a tantas dificuldades mencionadas nos parágrafos anteriores. Quando a surdez é encarada pelos responsáveis sob uma perspectiva que contempla a diferença surda, o desenvolvimento do aluno

Surdo é enaltecido. Portanto, mesmo que em número mínimo, o rendimento escolar de alguns Surdos apresenta-se favorável quando a família se engaja, envolve-se com o trabalho da escola, esforça-se para aprender a Libras e permite o seu uso em casa. Com esses aspectos, os benefícios no que se refere ao desenvolvimento cognitivo são mais perceptíveis, e, como consequência, contribuem para um trabalho docente bilíngue coerente com os preceitos que regem a filosofia do bilinguismo e das práticas sociais de leitura e escrita.

Com o propósito de letrar esses estudantes Surdos, as atividades contextualizadas precisam estar presentes em todo o processo educacional. O planejamento curricular direciona os assuntos e as competências, e, mediante o conhecimento da língua e da cultura surda, a prática docente é delineada. Nessa direção, as docentes enfatizaram que um dos aspectos facilitadores está ligado à política bilíngue que rege a escola e a aceitabilidade pela gestão escolar. Em ambos os espaços, a atuação das gestoras é bastante significativa.

As docentes complementam que a dinâmica escolar utilizada em suas salas de aula, intensamente, carrega elementos visuais e o alcance do processo de significação por esses alunos. Portanto, o uso de métodos visuais facilita a prática docente, estruturação essa, pertencente à escola bilíngue. A dinâmica pedagógica das docentes para a aprendizagem do português escrito nesses espaços busca facilitar a aquisição e o alcance da alfabetização e do uso social da língua, além dos muros escolares.

Mesmo diante de tantas dificuldades, o letramento desses estudantes tem sido intensamente incentivado pelas docentes. Mesmo em um cenário menos problemático, que é a escola bilíngue, esse espaço também apresenta suas dificuldades, consideradas menores se comparadas às escolas regulares e à sua oferta educacional para esse público. Diante dessas dificuldades, conseguem enxergar aspectos positivos que facilitam o seu exercício profissional.

Partindo desses métodos visuais, as docentes buscam diariamente apresentar, por meio de suas práticas, temáticas atraentes compatíveis com o nível de seus discentes, não desconsiderando em sua totalidade a faixa etária. Isso se justifica pelo fato de que, se o estudante apresenta curiosidade, o seu interesse possibilitará a compreensão e reflexões sobre os temas abordados. No ensino fundamental, essas docentes buscam em suas dinâmicas abordar textos presentes em contos e histórias infantis, mas ressaltam uma das dificuldades apontadas anteriormente, que é a carência de materiais de literatura surda.

A carência de materiais didáticos e de literatura surda é um desafio apontado pelas professoras, afetando diretamente a alfabetização e o letramento dos alunos Surdos. A ausência de recursos visuais e direcionais, que são essenciais para o desenvolvimento educacional, causa prejuízos no processo de aprendizagem. As docentes buscam preencher essa lacuna, muitas

vezes, criando seus próprios materiais. Contudo, elas reforçam a falta de uma literatura produzida pela própria cultura surda, que inclua histórias e conteúdo do povo surdo, com foco em aspectos visuais e de identidade.

Essas análises demonstram que a escola bilíngue tem o foco no aluno Surdo e em sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que as dificuldades para o avanço do processo bilíngue também circulam nesse espaço. Não pela proposta curricular em si, mas pelo estágio ou ausência da língua de sinais que a maioria dos alunos Surdos apresenta ao chegar à escola, pois, aqueles que vêm de escolas regulares, em sua maioria, carregam consigo uma educação infantil ineficiente, já que foram educados por profissionais que não conhecem a língua e, em decorrência disso, não apresentam uma metodologia eficiente e assertiva, tendo em vista que essa metodologia parece contemplar mais o público ouvinte.

Um importante aspecto apontado pelas participantes e que gera dificuldades em suas práticas, são alguns comportamentos e sinais característicos de transtornos. Esses comportamentos e reações têm dificultado, ainda, mais o desenvolvimento dessas crianças surdas. Em alguns casos, o conhecimento sobre essa condição auxilia na ação docente, o que preocupa são os casos ainda não diagnosticados, nem pelas suas famílias, nem pelos profissionais de saúde.

A partir dessa compreensão, o diagnóstico precoce é de fundamental importância para a escola, para a família e para as próprias crianças. Esse diagnóstico não deve ser visto apenas como uma condição de acesso, mas como requisito essencial para um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Com ele, será possível proporcionar uma oferta pedagógica adaptada às necessidades específicas decorrentes desses transtornos.

Diante das dificuldades ora citadas, mudanças significativas precisam chegar às escolas brasileiras. A educação básica desse grupo clama por atenção e intervenções. Se modificações estruturais e metodológicas não forem praticadas, os alunos que chegarem ao ensino superior levarão consigo uma bagagem ineficiente e cheia de dificuldades, o que, mais uma vez, evidenciará os seus déficits na aprendizagem escolar.

Para que as instituições educacionais proporcionem uma educação assertiva para o público com surdez, a língua de sinais deve ser destacada e utilizada em seu processo de instrução educacional. Para tanto, essa instrução deve partir da base linguística e cultural pertencente à Libras.

Todavia, é necessário maior investimento na formação de professores, com o objetivo de tornarem-se bilíngues, e, em alguns casos, adquirirem qualificações para lidar com as especificidades das crianças surdas com transtornos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Através da ampliação da oferta de cursos de formação para esses profissionais, sejam eles de formação inicial, continuada e/ou em exercício, o conhecimento linguístico e cultural que envolve a pessoa surda deve ser incorporado ao repertório de conhecimentos dos professores, visto que a Educação Especial/Inclusiva perpassa transversalmente todos os níveis de ensino.

Destaca-se, que as principais limitações desta pesquisa ocorreram durante a coleta de dados. Uma das escolas participantes não disponibilizou seu (PPP) por completo, apenas fragmentos do documento o que impediu uma análise mais aprofundada. Além disso, a roda de conversa, que é uma das etapas cruciais para a pesquisa, por motivos pessoais, não teve a participação de duas professoras, o que limitou as informações coletadas nessa fase do estudo.

Assim, baseado nessas dificuldades, como não ter acesso ao PPP de uma das escolas e a ausência de algumas professoras na roda de conversa, sugere-se que novas pesquisas se aprofundem suas análises nestes pontos: uma apreciação completa dos PPPs, investigação mais aprofundada sobre o ponto de vista dos professores sobre sua prática docente e pedagógica e, a realização de um estudo comparativo entre diferentes escolas ou regiões, para que se possa entender como a nova lei, que define a educação bilíngue para surdos como modalidade de educação escolar na LDBEN, está sendo aplicada na prática. Com essas novas discussões, os surgimentos de novos espaços bilíngues para Surdos talvez possam ser implementados no Brasil.

É imprescindível considerar também os desdobramentos advindos do Decreto nº 12.686/2025, que institui a nova política de educação especial. O teor do documento e as calorosas discussões que acompanharam sua publicação evidenciam tanto a relevância quanto a complexidade das mudanças propostas. Entre elas, destaca-se a retirada do termo “preferencialmente”, que passou a indicar que a inclusão deveria abranger todas as pessoas do público da educação especial nas escolas regulares, o que gerou intensos debates sobre os limites e possibilidades dessa determinação.

Esses aspectos reforçam a necessidade de que futuras investigações analisem não apenas a aplicação da lei, mas também os impactos políticos, sociais e pedagógicos que emergem dessa nova configuração normativa. Importa salientar que diferentes espaços midiáticos noticiaram que o governo recuou da versão original do Decreto nº 12.686/2025 e anunciou sua revisão após intensa mobilização de entidades contrárias, como as APAEs³⁹, e de diversos parlamentares. Assim, resta à sociedade acompanhar atentamente os novos desdobramentos.

³⁹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Dessa forma, considera-se que o objetivo desta pesquisa foi plenamente alcançado, bem como a confirmação da hipótese inicial, pois permitiu analisar, a prática docente no letramento de alunos Surdos em duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão, evidenciando, de forma consistente, a concepção de letramento adotada pelas professoras no processo de letramento. Foi possível também identificar se elas atuam em conformidade com as legislações educacionais inclusivas, levando em consideração o público atendido, a sua língua natural, a realidade local, ao mesmo tempo que evidencia aspectos pedagógicos e educativos que se distanciam do que é preconizado por essas políticas públicas. Por fim, são destacados os aspectos facilitadores de um ambiente bilíngue, bem como as dificuldades no processo de letramento de alunos surdos, mesmo inseridos em um ambiente linguisticamente bilíngue por diferentes fatores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. Entidades comemoram revogação do "decreto da exclusão". **Correio Braziliense**, Brasília, 5 jan. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/01/5064046-entidades-comemoram-revogacao-do-decreto-da-exclusao.html>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- ALFERES, M. A. **Alfabetização e letramento: tecendo relações com o pensamento de Paulo Freire**. UNIESP, p. 1- 6. 2013. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601130727.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.
- ALMEIDA, J. J. F. de; VITALIANO, C. R. **A Disciplina de Libras na formação inicial de Pedagogos: Experiência dos Graduandos**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/2429/582>. Acesso em: 17 mai. 2024.
- ALMEIDA, E. F. N.; FAUSTO, I. R. de S.; PACHEVITCH, S.; LIMA, K. G. N. de; LIMA, A. M. D. S.; DIAS, A. H.; CALADO, R. D.; BRAZ, R. M. M.; LETA, F. R. Inclusão e educação bilíngue: implementação da Libras no ensino superior brasileiro. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. e4639, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n5-086. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/4639>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- ALMEIDA, A. L. C. S. de. **Políticas educacionais e gestão da educação: desafios e perspectivas para a formação de professores**. Brasília: Editora UnB, 2017.
- ALMEIDA, J. M. de Souza. **Letramentos e Surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos**. 2015. 235f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia.
- ALMEIDA-SILVA, *et al.* **Cena: Dicionário visual da língua de Várzea Queimada: edição em libras, português e inglês**. Teresina: CCOM/Governo do Estado do Piauí, 2023.
- ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (libras/português) na região sul do Brasil. **Revista Artes de Educar**, v.3, n.3, p.339-363. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29809>. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29809>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- ALUNOS relatam falta de intérprete de Libras para aluna surda na UFPI. **Portal Clube News**, TV Clube, Teresina - Piauí, 18 mar. 2025. Disponível em: <https://portalclubenews.com/2025/03/18/alunos-relatam-falta-de-interprete-de-libras-para-aluna-surda-na-ufpi/>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- ANDRADE, P. E.; ANDRADE, O. V. C. dos. A.; PRADO, P. S. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1416-1439. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCBYTMxBsqNB3Jw7QJLG3tc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2024.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ARAUJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **RE Ae - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, p. 1-11, 2018.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASPILICUETA, P.; CRUZ, G. de. C. Educação de surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. **Surdez, Escola e Sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação**. Rio de Janeiro: Wak Ed., p. 160, 2015.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Revista de Avaliação da Educação Superior** Campinas, Sorocaba, v.16, n. 2, p. 355-374, July 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 mai. 2024.

BAIENSE, A. E. dos. S. Percentual de alunos matrículas com deficiência em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil – 2015 a 2019. **Research, Society and Development**, v. 11, n.1. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24763>. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/24763-Article-292885-1-10-20220105%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/24763-Article-292885-1-10-20220105%20(1).pdf). Acesso em: 15 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, p. 279, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, p. 230. 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa__edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R. de. M. Q. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. **Entre palavras**. Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 391-395, 2016.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S.; PADILHA, S. J. Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a língua ou para saber que ela existe e/ou como se estrutura”. Norteamentos. **Revista de estudos linguísticos e literários da UNEMAT**, v 5, n. 10, p. 45-59. 2012.

BIOTO-CAVALCANTI, P. A.; CAVALCANTI, F. Discutindo as teorias sobre currículo escolar. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 3-13, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n1.14591>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade de Caxias do Sul, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BORGES, M. C. de. A.; SANTOS, H. F. da. S. A política nacional de educação especial e a suspensão do decreto 10.502 pelo STF na ação direta de inconstitucionalidade nº 6590: a escola inclusiva como um direito. **Revista de Direito Brasileira**. v. 32, n. 12, [2022]. DOI: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2022.v32i12.7431>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BORIS, G. D. J. B.; CESÍDIO, M. de. H. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Rev. Mal-Estar Subj.** Fortaleza, v.7, n. 2. p.28, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200012. Acesso em: 15 nov. 2023.

BORBA, F. da. S. **Dicionário UNESP de Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005. p. 1.472.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOTELHO, L. S. Formação de Professores e Formação da Professora: Percursos de Pesquisa e de Vida, p. 15, 2020. **Revista Práticas de Linguagem**. DOI: 10.34019/2236-7268.2020.v10.33198. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/33198-Texto%20do%20artigo-133747-1-10-20210112.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. [S.l.]: EDUC - Editora da PUCSP, 2011.

BUENO, J. G. S. Práticas iniciais de escolarização e controle de sujeitos. *In*: BUENO, J. G. S (org). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. JM editora, p. 11-14. 2002.

BUENO, J. G. S. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. [S.l.]: Junqueira & Marin, 2013. p. 17-38.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. **Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina**. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 495-510, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517->

97022014005000013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/zzzKmVzSksPgLzJzkNYMfKx/#>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 211, 2019. Edição 2016. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Relatório de Resultados do SAEB 2021**. 2º ano do Ensino Fundamental. Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB - Versão Preliminar. Brasília-DF Inep/MEC 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº4/2008 de 10 de junho de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 10 jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2006. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 fev. 2006. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,outro%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 2005, Seção 1, p. 28-29. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de jul. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. Política nacional de formação de professores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de set. 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2020. Seção 1, p. 6-8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de ago. 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez.1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto Constitucional promulgado em 05 de out. 1998. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 221-A, p. 5, 18 nov. 2011. Republicado por ter saído com incorreção no DOU nº 221, de 18-11-2011, Seção 1, pág. 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Estabelece as necessidades específicas no desenvolvimento do educando. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bLYVCGRqgZKkmpCrTbvCXw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BREGONCI, A. de. M. A educação bilíngue para surdos pensada a partir da lógica da escola para todos: egocentrismo, altruísmo, tradução e justiça cognitiva. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; COSTA-JÚNIOR, E. R. da. **Educação de surdos: políticas, práticas e outras abordagens**, [S.l.]: Appris, 2018.

CAETANO, J. F.; LACERDA, C. B. F. de. Libras no currículo dos cursos de licenciatura. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS. **Tenho um aluno surdo, e agora: introdução à Libras e a educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 219-236.

CALLEJON, E. da. S. Educação Integral no Ensino Fundamental I: mudanças e permanências no Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP (2013/2022). *In*: PEREIRA, A. A. P.; DA SILVA, M. M. G. S.; CONCEIÇÃO, A. de. N. (org.). **Educação Integral: estudos e vivências no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 246p.

CAMPELO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Dossiê Educação Bilíngue para Surdos: Política e Práticas. Educar em Revista** (spe-2), 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjjd3FLxpJ#>. Acesso em: 8 mai. 2024.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Dossiê - Educação Bilíngue para Surdos: Política e Práticas. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. spe-2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 25 out. 2024.

CAMPOS, M. de. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS. **Tenho um aluno surdo, e agora: introdução à Libras e a educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 37-61.

CAPELLINI, V. L. Linha do Tempo: Educação Inclusiva. **Youtube**, 23 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a4Ntf98xlY>.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue. **Novo Deit-Libras**: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Inep; CNPq; Capes, 2009. Volume 1: Sinais de A a H.

CARVALHO, A. dos G.; MESQUITA, D. N. de C. O trabalho colaborativo do intérprete de Libras e o ensino de português para surdos na escolarização básica. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 227–241, 2015. DOI: 10.5216/rp.v26i1.37992. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/37992>. Acesso em: 2 abr. 2025.

CASTRO-JÚNIOR, G. de. **Variação Linguística em língua de sinais brasileira – foco no léxico**. 123 f, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1164474>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CASTRO, R. M. de; REIS, K. C. O. A escola e o Ensino Fundamental I, frente às dificuldades de aprendizagem: aspectos para uma pauta de discussões sobre a (des) medicalização da educação e o êxito do (a) s escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. especial, p. 2950–2966, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14568>. Acesso em: 10 out. 2024.

CASTRO, N. P. de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100721>. Acesso em: 5 ago. 2025.

CAVALCANTE, L. B. Concepção de Educação de Surdos nas Teses e Dissertações em Pesquisas em Educação. **Revista Periferia: Educação, cultura e comunicação**, v. 9, n.1, p. 24, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/hectorscalixto,+09.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2024.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M. de. Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo. **Revista e-Curriculum**, PUC-SP, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.com.br/ecurriculum>. Acesso em: 15 mar. 2025.

COLOGNESE, S. A., MÉLO, J. L. B. de. A Técnica de Entrevista na Pesquisa Social. *In*: Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, p. 143-159, 1998. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/A%20t%E9cnica%20da%20entrevista%20na%20pesquisa%20social.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

CONCEIÇÃO, A. de. N. Percepções de estudantes do ensino fundamental sem deficiência sobre a deficiência auditiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 1, e0240003, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240003>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/378445378_PERCEPCOES_DE_ESTUDANTES_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL_SEM_DEFICIENCIA SOBRE_A_DEFICIENCIA_AUDITIVA/fulltext/65d9e426e7670d36abd9f58c/PERCEPCOES-DE-ESTUDANTES-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-SEM-DEFICIENCIA-SOBRE-A-DEFICIENCIA-AUDITIVA.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

CONCEIÇÃO, A. de N. **Educação integral para crianças: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937 - 1978)**. 2022, 472 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217159>. Acesso em: 26 ago. 2024.

COSTA, A. M. da.; TEIXEIRA, J. A. L.; DIAS, E. G. **Reflexão do método qualitativo como possibilidade de pesquisa científica**, p. 9, 2007. Disponível em: <https://www.utic.edu.py/repositorio/COLOQUIOS-SIMPOSIOS/SIMPOSIOS/II%20Simposio%20Internacional%20De%20Investigaci%C3%B3n%20Cient%C3%ADfica%20En%20La%20Educaci%C3%B3n%202018/3.%20Aline%20Marques%20da%20Costa%20%20y%20otros%20TC.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

COSTA, J. M.; MARCOMINI, I. de. O. Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v.22, n.1, jan./jul., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/70954>. Acesso em: 15 mar. 2024.

COSTA, M. P. R.; BORGES, A. S. M.; O ciclo de políticas de educação especial em um município paulista: análise no contexto de produção de texto e no contexto de prática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, p. 0246-0262, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14237>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360309472_O_ciclo_de_politicas_de_educacao_especial_em_um_municipio_paulista_Analise_no_contexto_de_producao_de_texto_e_no_contexto_de_pratica#fullTextFileContent. Acesso em: 9 mai. 2024.

COSTA, M. P. R.; BARBOSA, R. da. S. Educação de Surdos: Análise das Publicações Nacionais. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; MANZINI, E. J (org.). **Surdo, Cego, Surdocego frente às questões de inclusão escolar**. São Carlos: ABPEE, 2014. p.14-25.

COSTA, W. P. de. A.; IRINEU, M. L. O papel dos gêneros discursivos escritos na aquisição do português por falantes surdos: Algumas Implicações. **Revista do GELNE**, v.19, n. 2, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/penhacasado,+O+PAPEL+DOS+G%3%8ANEROS+DISCURSIVOS+ESCRITOS+NA+AQUISI%3%87%C3%83O+DO+PORTUGU%3%8AS+POR+FALANTES+SURDOS+ALGUMAS+IMPLICA%3%87%C3%95ES_diagramado.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

COSTA E BARBOSA, R. P.; VIEIRA, L. M. de C. M.; SOUZA, S. C. de. Inclusão escolar dos alunos surdos através do bilinguismo. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 25, 6 de jul. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/inclusao-escolar-dos-alunos-surdos-atraves-do-bilinguismo>. Acesso em: 26 ago. 2024.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 759-772, 2015.

COSTA, D. V. da.; MARQUES, F. de. A.; SILVA, K. Ferreira da. A construção do plano educacional individualizado como ferramenta de inclusão do aluno surdo com comprometimentos no CAP/INES. **Revista Arqueiro**, INES, n. 37, p. 1-10, jan./jun. 2018.

CURY, C. R. J. Da Educação Especial. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. [S.l.]: Junqueira & Marin, 2013. p. 17-38.

CHAVES, L. de G. M. Minorias e seu estudo no Brasil: **Revista C. Sociais**, v.2, n. 1, p. 149-168, 1971.

CREVILARI, V. Quase 30 milhões de brasileiros sofrem de surdez. **Jornal USP**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/quase-30-milhoes-de-brasileiros-sofrem-de-surdez/>. Acesso em: 1 dez. 2023.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, p. 1-13, 2008.
DA SILVA, O. I. Currículo oculto na promoção do conhecimento escolar: vidas, vivências e realidades. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 184-193, 2022.

DEGRANDE, D. H. S. Inclusão educacional de surdos e ações colaborativas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 7, n. 2, p. 49–62, 2020. DOI: 10.36311/2358-8845.2020. v7. n.2. p. 49. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8579>. Acesso em: 1 abr. 2025.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEWEY, J. A escola e a sociedade: **a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. Tradução de Paulo Farias, Maria João Alvarez e Isabel Sá.

DIZEU, L. C. T. de. B; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**: Revista da Ciência e da Educação, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/#>. Acesso em: 6 abr. 2024.

DOZIART, A. B. de. M. Diferentes Olhares sobre a Surdez e as suas Implicações Educacionais. **GT Educação Especial**. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=49>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARANHÃO. **DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE**: para educação infantil e ensino fundamental. [S.l.] : FGV, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

ENRICONI, L. **O que são minorias.** [S.l.]: Politize, 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias>. Acesso em: 31 ago. 2023.

EL ACHKAR, A. C. N. **“Saindo do Silêncio”**: trajetória de vida e resiliência de sujeitos surdos com formação universitária. Lisboa, p. 133, 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/11832/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20com%20J%C3%BAr%20Ana%20Cristina%20Nunes%20El%20Achkar.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ESTADO DE MINAS. Alunos de Salvador ficam sem intérpretes de Libras nas escolas municipais. **Portal de Notícias Estado de Minas**, 25 maio 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2023/05/25/noticia-diversidade,1498396/alunos-de-salvador-ficam-sem-interpretes-de-libras-nas-escolas-municipais.shtml>. Acesso em: 2 out. 2024.

FALCÃO, L. A. **Educação de Surdos**: Ensaios Pedagógicos. Recife: Ed. do Autor, 2012.

FALEIRO, M. N. F.; DA SILVA, L. C. **interação família-escola no desenvolvimento do aluno surdo.** 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321991293_Interacao_familia-escola_no_desenvolvimento_do_aluno_surdo. Acesso em: 28 mai. 2024.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, jan.-abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7YtvQvgW5tLMVQ9F5VVK8wz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço: Informativo Técnico- Científico do INES**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 20-43, 1990.

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

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 20-43, 1990.

FERREIRA-BRITO, L. **Alfabetização e Processo.** 21.ed. São Paulo: Cortez, 2017. 168p.

FERREIRA-BRITO, L. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p.

FERREIRA-BRITO, L. **Com todas as letras**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2015. 104p.

FERREIRA-BRITO, L. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2018. 104p.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 144p, 1996.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. [S.l.]: Ed. Mediação, 2012. p. 201-217.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, A. P.; MORIN-DE-ANGELIS, C. C.; MASSI, G. **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: curso básico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FELIPE, T. A. O discurso verbo - visual na língua brasileira de sinais – Libras. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 2, p. 67-89, 2013.

FELIPE, T. A. O processo de formação de palavras na Libras. **Educação Temática Digital, Campinas**, v.7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FERREIRA, A. C. de A. X. **A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa**. 141f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2019.

FERREIRA, A. C. A. X. de. *et al.* The Occupational Health Of The Sign Language Translator: Fragilities, Challenges And Possibilities. **International Journal of Development Research**. [S.l.], v.11, n. 7, pp. 48353-48359, July, 2021.

FERREIRA, A. C. A. X.; ARAÚJO, C. S. S. B. de. **O Surdo e a Libras: diálogos sobre políticas públicas e práticas pedagógicas**. São Paulo. Ed. Gradus, 2021. 200p.

FIORIN, J. L. **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder (1996-1984)**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5501197/mod_resource/content/2/12_Foucault_Microfisica.pdf. Acesso em: 3 mai. 2024.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. *In*: LACERDA, C. B. F. de.;

SANTOS, L. F. dos.; MARTINS, V. R. **Escola e Diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 169-241.

FORMAGIO, A. C.; LACERDA, C. B. F. de. **Educação bilíngue para surdos**: princípios e práticas. São Paulo: Ed. Mediação, 2016.

FRANCO, T. **Bullying contra Surdos**: a manifestação silenciosa da resiliência. Curitiba: Appris, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRASER, M. T.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões** sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v.14, n. 28, p. 139 -152. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FREIRE, P. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p.19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, E. L.; FELIX, N. M.; MOURA, A. A. de. Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, esp.2, p. 1283-1295, nov. 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10172. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322106075_Escolas_Bilingues_para_surdos_no_Brasil_uma_luta_a_ser_conquistada. Acesso em: 5 abr. 2025.

FREITAS, T. N. Lei 14.191/2021 e o Decreto 10.502/2020: projeções na educação de Surdos. **Revista Educação inclusiva**, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2021. Edição especial. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/665/939>. Acesso em: 7 mai. 2024.

FREITAS, M. C. Diversidades culturais, deficiências e inclusão: a potência curricular da educação infantil. **Debates em Educação**, v.13, n.33, p. 333-354, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p333-354>

FREITAS, T. N; ARAÚJO, N. F. M. de; NASCIMENTO, J. F. do. A lei 14.191/2021 e o decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos. **REIN: Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/665>. Acesso em: 5 ago. 2025.

FIGUEIREDO, L. M. B.; LOURENÇO, G. O movimento de sobranças como marcador de domínios sintáticos na Língua Brasileira de Sinais. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 78-102, 25 jun. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2024.

GATTI, B. A.; GIMENO, J. P.; FREITAS, D. P. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. **Alfabetização: reflexões sobre os saberes docentes e discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

GARRUTTI, É. A.; MOREIRA, T. N. de A. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NrFXs9QXZZCwy67Xtf6YhZk/#>. Acesso em: 2 fev. 2024.

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

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Campinas, 164f. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/170565>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 4.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p.39-49.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008. p.75-88.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Leitura e Escrita no contexto da diversidade**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 15-27.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Editora Mediação, 2012. p. 135-151.

GIORDANI, A. A. **Identidade e educação**: questões contemporâneas. São Paulo: Papirus, 2012.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 107-140.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças dialogam? *In*: GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. 3. ed. revista. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. de. L. I. L. Aspectos da gramática da Libras. *In*: **Tenho um aluno surdo e agora**: introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 65-80.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69 - 91.

GOMES, F. L. da. S. **Processo de escolarização dos surdos no Piauí**: história e memória da Escola de Educação Especial Prof.^a Consuelo Pinheiro (1970-1996). Dissertação (Mestrado em Educação). 205f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PPGEEd/201920200212150241.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

GOMES, K. C. A. **O ato de ler**: vivências de um processo dialógico. Curitiba: Appris, 2019.

GOMES, C. Nada mais será como antes. *In*: TOSTES, Anjuli.; MELO FILHO, Hugo. **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6 Editora, 2020, p. 51-60.

GOMES, R. Inclusão da disciplina de Libras nos currículos das licenciaturas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 601-618, 2016.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F. PÁDUA, P. K. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2019. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NfjgYksvFCrtdpJhkmTtRjb/#>. Acesso em: 24 maio 2024.

GOLDFELD, M.; CHIARI, B. M. **O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos**. Disponível em:

<http://www.revistaprofono.com.br/ojs/index.php/revisterprofono/article/viewfile/173/150>). Acesso em: 16 nov. 2023.

GOTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GOTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GOULART, L. C. C. **Alfabetização e letramento: conceitos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GOV.BR. Pessoas surdas podem denunciar em Libras violações de direitos humanos. **Portal de notícias Gov.br**, 20 ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/08/pessoas-surdas-podem-denunciar-em-libras-violacoes-de-direitos-humanos>. Acesso em: 16 out. 2024.

GURGEL, T. M. do A.; TURETTA, B. A. dos r.; ROSA, L. A.; SILVA, R. R. da. Aquisição de Libras na Educação Infantil. *In*: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos.; MARTINS, V. R. de. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. O. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 65-78.

GURGEL, T. M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais: por crianças surdas**. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

GUARINELLO, A. C., LISBOA, T. T., PEREIRA, A. S., SANTOS, I. B., IACHISNKI, L.T., MARQUES, J. M; SILVA, R. Q. **Qualidade de vida do profissional intérprete de língua de sinais**. São Paulo: Distúrbcomun, 2017.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. p. 1-14. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. HARRISON, K. M. P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. *In*: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 114-122.

HISSA, D. L. A.; COSTA, D. L. de. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica. **Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli, Crato**, v. 10, n. 5, p.436 - 458, jul.,2021. DOI: 10.47295/mren.v10i5.3358.

HARRISON, K. M. P. O Momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. *In*: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2013.

HONÓRIO, J. Vereadores denunciam a falta de intérpretes de Libras em escolas municipais. **Diário de Votuporanga**, 17 ago. 2022. Disponível em: <https://diariodevotuporanga.com.br/vereadores-denunciam-falta-de-interprete-de-libras-em-escolas-municipais/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HULST, H. G. Van der. On the other hand. **Língua**, v. 98, p. 121-144, 1996.

IBGE. **Dados sobre número de deficientes auditivos no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>. Acesso em: 22 nov. 2023.

IACHINSKI, L. T.; BERBERIAN, A. P.; PEREIRA, A. de S.; GUARINELLO, A. C. Inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology, Communication Research**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/vhYJdcywNkS8zn563bqr3QK/>. Acesso em: 18 mar. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Educação Inclusiva**: um direito inegociável. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-inclusiva-um-direito-inegociavel?gclid=EAIaIQobChMIioDKt5DQgAMVluxcCh3lYAZVEAAyAAEgLPvD_BwE. Acesso em: 14 de jun. 2023.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional no Brasil, 2018**. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Plataforma Diversa**: Painel de Indicadores da Educação Inclusiva. 2023. Disponível em: <https://www.institutorodrigomendes.org.br/painel-educacao-inclusiva>. Acesso em: 2 set. 2024.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho. **Projeto Político Pedagógico**: triênio 2022 a 2024. Imperatriz - MA, 2022.

JESUS, J. D. de. **Educação bilíngue para surdos**: um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212895>. Acesso em: 3 abr. 2025.

KALATAI, P. K.; STREIECHEN, E.M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. [S.l.]: Editora Mediação, 2012.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de.; TESKE, O. **Letramento e minorias**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 225-234.

KASSAR, M. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades**. [S.l.]: Ed. Unesp. 2017.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (org.) **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33-38.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In*: FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.49-69.

KELMAN, C. A.; NUNES, H. S.; FERREIRA DE AMORIM, A. C.; GODINHO MONTEIRO, R. M.; AZEVEDO, D. C. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 341-365, maio/ago. 2011.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O Bilinguismo como proposta Educacional para crianças surdas**. 2009. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.
KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 26 mar. 2024.

KLEIN, M.; SANTOS, A. N. DOS. Disciplina de Libras: O que as Pesquisas Acadêmicas dizem sobre a sua inserção no Ensino Superior? **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p. 9-29, 8 dez. 2015.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 1-11, 1998. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar dos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 3 abri. 2024.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a08v13n2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. dos.; MARTINS, **Libras**: aspectos fundamentais. Editora: Inter Saberes, 2019.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. dos.; MARTINS, V. **Escola e diferença - Caminhos para educação bilíngue de surdos**. [S.l.]: Ed. EdUFSCar, 2021. p.241.

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

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 143-160.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2014.

LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 159-177.

LACERDA, C. B. F. de.; ALBRES, N. de. A.; DRAGO, S. L. dos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de mai. 2024.

LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, T. **Educação bilíngue e inclusão**: desafios e possibilidades. São Paulo: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. O ensino da língua brasileira de sinais no ensino superior: breves considerações. **Encontro sobre ensino de língua brasileira de sinais (Libras) em cursos de formação de professores**: Desafios e possibilidades, 2009, São Paulo. Mesa-redonda. São Paulo: FEUSP, 2009. 1 CD-ROM.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2025.

LEA, M.; STREET, B. *Student writing in higher education: an academic literacies approach. Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 6 nov. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBANEIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, I. N. de. Modalidades do currículo: Currículo formal x currículo real concepções e características em sua construção. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, vol. 5, p. 229 – 241, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/229-241+Modalidades+do+curr%C3%ADculo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LIMA, C. P.; QUEIROZ, A. M. **O Instituto dos surdos-mudos, em 1857, à Lei 14.191/2021: um estudo sobre as políticas educacionais para surdos no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8672036/33815>. Acesso em: 8 mai. 2024.

LODI, A. C. B. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 4.ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011. p. 19-26.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Leitura e Escrita no contexto da diversidade**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 112.

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

LOMBA, M. L. de R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 19 nov. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, São Paulo, 2018. p. 280.

LORENZINE, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental**. 156 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação

Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LUNARDI, M. L. Cartografando estudos de surdos: currículo e relações de poder. *In*: SKLIAR, C. (org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 157-168.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MACENA JÚNIOR, I. A. de M.; ALVES, E.; NASCIMENTO, E. F. do. O currículo escolar e sua relação com o projeto político pedagógico: análise do processo de construção em uma escola estadual de um município de Sergipe. **Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu**, v.1, n.6, p.1-9, jan./dez. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 de mai. 2024.

MAIA, M. G. **Opinião**: a revogação do Decreto 10.502/2020. Tribunal de Justiça do Estado de Roraima, Boa Vista, 4 jan. 2023. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/index.php/noticias/16333-opinio-a-revogacao-do-decreto-10-502-2020>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MARTINS, V. R. O.; RIBEIRO, L. C. R. Algumas análises da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: reflexões e desdobramentos. **Revista Intellectus**, v. 30, n. 3, p. 21, 2015.

MASSAN. C. A.; GOMES, C. de. O. B. Entre a cultura surda e a cultura ouvinte: desafios e papéis do intérprete de Libras/Língua Portuguesa na subjetividade do surdo. *In*: ROCHA, L. R. M. da.; OLIVEIRA, J. P. de.; REIS, M. R. do. **Surdez, educação bilíngue e Libras**: perspectivas atuais. Curitiba - CRV, p. 69-86, 2016.

MATTOS, L. C.; VIEIRA MACHADO, L. M. da. C. Pensar as práticas pedagógicas bilíngues na educação de surdos na contemporaneidade. *In*: VIEIRA MACHADO, L. M. da. C.; EULUZE, R. da. C. J. (org.). **Educação de surdos**: políticas, práticas e outras abordagens. Curitiba: Appris, 2018. p. 17- 235.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS**, 2., 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Disponível em: https://www.marília.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *In*: MANZINI, E. J. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. Tese (Livre-docência). Marília, SP: UNESP, 2008. Disponível em:

https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso: 5 fev. 2024.

MELLO, C. A. B. de. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3. ed. São Paulo – SP: Malheiros, 2013. p. 10-11. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5367569/mod_resource/content/2/MELLO_Princ%C3%ADpio%20da%20Igualdade.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em: 8 fev. 2024.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

MENEZES JÚNIOR, E. E. de.; BRITO, E. de S.; SOUZA, M. H. B. de. Direito das minorias e os múltiplos olhares jurídicos e sociais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais**. Universidade Federal Rural de Pernambuco, p. 65-78, 2016. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasocias/article/view/564>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MERTZANI, M.; MONTE, M. T. de.; FERNANDES, S. de. F. Educação Bilíngue de Surdos. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 1- 8, maio/ago. 2023.

MIRANDA, W. **Comunidade dos surdos**: olhares sobre os contatos culturais. Porto Alegre, 114f, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256233>. Acesso em: 5 mar. 2024.

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

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, n. 1, p. 81-100, 2015.

MOURÃO, C. H. N. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9., 2012.

MONTE, A. L. B.; LACERDA, C. B. F. de. Libras no contexto escolar: instrumento ilustrado de avaliação de narrativas sinalizadas. Relato de Pesquisa. **Revista brasileira de educação especial**. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0049>. Acesso em: 13 maio 2024.

MORALES, M. Apae alerta para riscos do novo decreto educacional. [Entrevista concedida por Pedro Martendal, Diretor Regional das Apaes]. **CBN Cascavel**, Cascavel, 27 out. 2025. Disponível em: <https://www.cbncascaveloficial.com.br/noticia/apae-alerta-para-riscos-do-novo-decreto-educacional>. Acesso em: 29 out. 2025.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**: indagações sobre currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-42.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. (Orgs.). MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização. São Paulo - 1876/1994**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000. p. 372.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, p. 2004.136p.

MOTA, M. E. da. (2007). Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.7, n.3, p.477–489. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/10875>. . Acesso em: 4 mai. 2024.

NASCIMENTO, S. P. de. F. do.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. Dossiê Educação Bilíngue para Surdos: política e práticas. **Educar Revista**, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/#>. Acesso em: 6 mai. 2024.

NOGAREDO, A. dos. A. S. **Aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3º ano do ensino fundamental no estado de Santa Catarina**. 83f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/111784_Angelina.pdf. Acesso: 12 dez. 2023.

NOGUEIRA, A.S. Letramento e educação de surdos. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 49, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i49.1305>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1305>. Acesso em: 10 dez. 2024.

NOVAES, E. C. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1997.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>. Acesso em: 15 dez. 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf(=pt)
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 4 dez. 2024.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 8 nov. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I. F.; HOLLY, M. L.; MALTA, M. C.; GONÇALVES, J. A. M.; FONTOURA, M. M.; PERETZ, M. B. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. P. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, S. M. de. CODA: um mundo, duas culturas? Dois mundos, duas culturas? In: QUADROS, R. M. de; WEININGER, M. J. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Insular, 2014. cap. 12. p. 277-286.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. Série Princípios. São Paulo, Ática. 2001.

OLIVEIRA, S. **Tornar-se professor/a: matriz de experiências e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. 253f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

OLIVEIRA, F. L. de; NÓBREGA, L. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 19, 25 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 8 nov. 2024.

OLIVEIRA, M. dos. S., de. S.; OLIVEIRA, M. G. de S. Escrita de sinais: elemento essencial na ampliação da comunicação e expressão do surdo no ensino aprendizagem de Libras? In: **COGITE (COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS E TEXTOS)**, 7., Universidade Federal do Piauí, 2020. p.19. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/ancogite/article/viewFile/11641/pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

OLIVEIRA, A. J. B. de.; MELO, G. M. de.; SANTOS, I. M. de. A.; ALENCAR, I. M. de.; LOURES, M. L. de. C. As socializações primária e secundária: quando o indivíduo sai da sua microbolha e se torna produto da sociedade. **Jornal Eletrônico**, Faculdade Integrada Viana Júnior, ano 9, 2017. Disponível em: <https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj>. Acesso em: 27 mai. 2024.

OLIVEIRA, P. K. de. **Sistema Frasal Rainbow**. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=54&v=RB1UM7bntvI&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2Fsearch%3Fq%3DSist%2Bema%2BFrasal%2BRainbow%26sca_esv%3De43f164304cbaefd%26source%3Dhp%26ei%3DWyuhZ_eMFJTflsQPgJ7YkQU%26iflsig%3DACK&source_ve_path=MzY4NDIsMjg2NjY. Acesso em: 3 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS estima que 1 em cada 4 pessoas terão problemas auditivos até 2050**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2021-oms-estima-que-1-em-cada-4-pessoas-terao-problemas-auditivos-ate-2050>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PAGNEZ, K. S.; SOFIATO, C. G. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014.

PAIVA, G. X. P. **Português para surdos**: uma via de mão dupla [manuscrito]. 105 f. 2014. PAIVA, G. X. dos.; FARIA, J.G.; CHAVEIRO, N. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/53145/25772>. Acesso em: 18 mai. 2024.

PÊGO, C. F. **Articulação-boca na Libras**: um estudo tipológico semântico-funcional. 2021. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PEREIRA, M. C. da. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Letramento e minorias**. 6.ed. [S.l.]: Ed. Mediação, 2013. p. 47-55.

PEREIRA, R. M. da. R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva**. 135f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

PEREIRA, M. R. de S.; FEITOSA, M. E. A relação cultural entre a escola bilíngue para surdos e a literatura surda. **Revista Contexto**, Vitória, n. 36, 2019/2.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 17-31. 2014. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2024.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos**. Curitiba: Ed. CRV, 2012. 282 p.

PEREIRA, E. L. **Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí**. 380f. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2005.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Revista ANALECTA**, Guarapuava, Paraná, v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009. Disponível em:

[PIRES, L. C.; LOPES, R. E. V. A aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos: uma reflexão inicial sobre educação bilíngue. *In*: SALLES, H. M. M. **Bilinguismo dos surdos**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cânone Editorial, 2007. p. 17-48.](https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/viewFile/2096/1799#:~:text=As%20teorias%20p%C3%B3s%E2%80%93cr%C3%ADticas%20abordam,segundo%20Silva%20(2007%2C%20p. Acesso em: 8 abr. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: CAMPOS, E. M.; KLEIN, L. F.; ABDALLA, M. F. B.; MARQUES, M. O. S.; FALEIRO, M. O. L.; LOPES, R. M. P.; AZZI, S.; PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis, 2011. Disponível em:

[PONTES, E. A. S. A Práxis do Professor de Matemática por Intermédio dos Processos Básicos e das Dimensões da Aprendizagem de Knud Illeris. **Rebena Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 2, p. 78-88, 2021.](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

POSSENTI, S. Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia. *In*: LODI, A. C. B. HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Falta o título do livro**. 6.ed. [S.l.]: Ed. Mediação, 2013. p. 27-34.

PORTAL DE OLHO NOS PLANOS. **Magda Soares: pensar que se resolve a alfabetização com o Método Fônico é uma ignorância**. 2019. Disponível em:

<https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-alfabetizacao/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

PORTAL DE OLHO NOS PLANOS. **O que está em disputa é a função social da escola, avalia Edneia Gonçalves sobre os 100 primeiros dias de governo Bolsonaro**. 2019.

Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-alfabetizacao/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

PLATAFORMA DIVERSA. **Instituto Rodrigues Mendes**. Disponível em:

https://diversa.org.br/indicadores/?gclid=EAIaIQobChMI9e32v5PQgAMVYehcCh2yIQW4EAAYASAAEgJ0QPD_BwE#. Acesso em: 12 ago. 2023.

QUADROS, R. M. de; CAMPELLO, A. R. S. Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais”. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C. **Educação de Surdos**: políticas, Língua de Sinais, comunidade e cultura Surda. Santa Cruz: EDUNISC, 2010. p. 15-47.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. [S.l.]: Ed. Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. de. O ‘BI’ em Bilinguismo na Educação de Surdos. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 27-37.

QUADROS, R. M. de. Ser bilíngue bimodal. **Revista Porsinal Beta**, 2012. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artd&idart=106>. Acesso em: 07 ago. 2023.

QUADROS, R. M. de. Inclusão de Surdos. *In*: **Ensaaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

QUADROS, R. M. de; MACHADO, R. N.; SILVA, J. B. da. **Introdução ao estudo da Libras**. São Paulo: Contexto, 2025.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre/Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Libras. (Linguística para o ensino superior) - Livro 5**. [S.l.]: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, R. M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n.3, 2000.

QUADROS, R. M. de. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M. de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

QUADROS, R. M. de.; PIZZIO, A. L. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora. *In*: LIMA-SALLES, H. M. M. **Bilinguismo dos surdos**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

QUADROS, R. M. de.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação à distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, 2009. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=281>. Acesso em: 19 mar. 2025.

QUADROS, R. M. de. **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

RAMOS, G. **Infância**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. 228p.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? *In*: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

REIS, J. C.; CHAHINI, T. H. C. Signwriting – a escrita de sinais e sua função comunicativa. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, v.16, n.11, e6606. 2024. DOI: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6606>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, G. R.; BERTONHA, G; CASTRO, J.N. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 18, p. 211-230. 2020.

ROCHA, D. S.; NASCIMENTO, L. C. R. Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.59944. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/59944>. Acesso em: 6 nov. 2024.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

RODRIGUES, P. da S.; DRAGO, R. **Projeto político pedagógico: juntos construindo uma nova escola**. Vitória: Aquarius, 2008.

RODRIGUES, T. D. de F. F.; OLIVEIRA, G. S. de O.; SANTOS, J. A. dos. As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

ROBERT, C. **O direito do Deficiente**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1999. MRS – Série Direitos Especiais.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: parte II. [Entrevista concedida a Cristiane Mori]. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=at03HTqU_Z4. Acesso em: 25 ago. 2024.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/7wf83w6W8vSv6JKL5VhV95b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. R. L. de. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. de (org) **Surdos: qual escola**: Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 17-62.

SALES, A de C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Reflexões sobre o papel e a prática de intérpretes de língua de sinais no ensino fundamental. In: BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R. **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre a fonoaudiologia e educação**. Rio de Janeiro. Wak editora, 2015. p. 9-20.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. The coding manual for qualitative researchers. 4th edp. [S.l.]: Ed. Sage Publications Ltd, 2021. 440p.

SANTOS, A. N. dos. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2016.

SANTOS, A. D. W. dos.; BORBAS, M. A. G. A inclusão do surdo na educação infantil/; uma reflexão sobre suas possibilidades de interação aluno-aluno. *In*: MARQUEZINE, *et al.* **Surdo, cego e surdocego frente às questões da inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 79-96.

SANTOS, B. de S. Vírus: tudo o que é sólido desmancha no ar. *In*: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo. (Org.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020. p. 45-49.

SAMPAIO, R. C. LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação Brasília: ENAP, 2021. 155p. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise_de_conteudo_categorial_final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

SÁNCHEZ, C. A escola, o fracasso escolar e a leitura. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. TESKE, O. **Letramento e Minorias**. Editora mediação. 6.ed. Porto Alegre: [s.n.], 2013. p. 15-26.

SANTANA, A. P; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. *In*: GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O;

BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e Educação inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 55-77. DOI: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/49. Acesso em: 12 abr. 2025.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: uma proposta de articulação entre a teoria e a prática. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, p.1-13, 2016.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **A Prefeitura de São Luís discute conquistas e perspectivas para a educação de surdos**. 23 abr. 2021. Disponível em: <https://saol.ma.gov.br/semmed/noticia/34936/prefeitura-d-sao-luis-discute-conquistas-e-perspectivas-para-a-educacao-de-surd#:~:text=Durante%20as%20aulas%2C%20os%20estudantes,27%20int%C3%A9rpret%20atuando%20nas%20>. Acesso em: 12 out. 2024.

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SERGIPE. Assembleia Legislativa. **Governo de Sergipe não paga os salários de intérpretes de Libras há três meses, denuncia Linda Brasil**. Disponível em: <https://al.se.leg.br/governo-de-sergipe-nao-paga-os-salarios-de-interpretres-de-libras-ha-tres-meses-denuncia-linda-brasil/>. Acesso em: 19 out. 2024.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta inclusiva pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.3, p.373-394, 2005.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2010. p. 35-52.

SILVA, A. G. da.; RIBEIRO, T. **Leitura e Escrita na Educação de Surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. [S.l.: s.n.], 2015.

SILVA, M. R. R. da.; GRANDO, R. G. O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 2, 2017. Dossiê Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Diversidade de Olhares.

SILVA, G. G. P. S.; NERES, B. R. S.; A Base Nacional Comum Curricular e o Direito do surdo à Educação. In: FERREIRA, A. C. A. X.; ARAÚJO, C. S. S. B. **O surdo e a Libras**: diálogos sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas. Bauru – SP. Ed. Gradus, 2021.

SILVA, D. S. da. **Inventário de língua de sinais emergentes encontradas no Brasil**: o caso da CENA (Jaicós - PI) e da língua de sinais de Caiçara (várzea Alegre - CE). Florianópolis, 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. 2021.

SILVA, D. C. da.; MARTINS-JÚNIOR, R. F.; SILVA, T. M. R.; NUNES, J. B. C. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, [v.38, e26895], 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26895>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SILVA, F. I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SignWriting**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-82177/analizando-o-processo-de-leitura-de-uma-possivel-escrita-de-lingua-brasileira-de-sinais--signwriting#google_vignette. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, R. P. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, n.139, dez. 2012. Disponível em: 17810-Texto do artigo-78944-5-10-20121207.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

SILVA, R. R. **A educação escolar do surdo**: minha experiência e professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas/SP. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2006.

SILVA, A. B. de. P.; PEREIRA, M. C. da. C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 5-13, ago. 2003.

SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 dez. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, V. Alfabetização e letramento. **Canal do YouTube**, 19 set. 2024. 1:31:02. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ffn7m28Lai4>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, D. T. de. **Libras**: as dificuldades apontadas por ouvintes na execução da marcação não-manual. FURB: Linguagens- **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v.2, n.3, p. 279-290, 2009. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/11.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SOUZA, M. M.; MAIA, S. R. Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança com surdocegueira. In: MARQUEZINE, *et al.* **Surdo, cego e surdocego frente às questões da inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p. 133-150.

SOUZA, L. M. M. de; FIRMINO, C. F.; MARQUES-VIEIRA, C. M. A.; SEVERINO, S. S. P.; PESTANA, H. C. F. C. **Revisões da Literatura Científica: tipos, métodos e aplicações na enfermagem.** RPER, v. 1, n. 1, 06. 2018.

SOUZA, L. M. M. de. FIRMINO, C. F.; MARQUES-VIEIRA, C. M. A.; SEVERINO, S. S. P.; PESTANA, H. C. F. C. Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação**, v., n. 1, 2018.

Disponível em: <https://rper.aper.pt/index.php/rper/article/view/20>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUZA, R. A. A implantação da Libras nas licenciaturas: desmitificando conceitos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 85, 2017.

SOUZA, A. da. S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da Educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Educação Especial.** Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, dez. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400175->

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161689> &scriptsci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mai. 2024.

SOUZA, F. A. **Avaliação da Política Pública de Educação Profissional nos Institutos Federais: uma Análise da Experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).** Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, UFF, 2014. p. 114.

SOUZA, C. T. R. de.; LACERDA, C. B. F. de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, 2023.

<https://doi.org/10.1590/0102-469824992>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/bPZjyJWs68hJdnptfbNTD/?lang=pt#>. Acesso em: 15 mai. 2024.

SOUZA, M. C. S. C. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública.** 598f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SOUZA, C. **Capacidade de Coordenação Horizontal: Relatório de Pesquisa.** [S.l.:s.n.], 2014.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Wagner-Seeley_Rev_Scribner-Cole_LangSoc_83.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

SCHVINGEL, C. CORAZZA, S. M. O professor-tradutor: imagens do Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 59-73, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v10n3/1982-7199-ree-10-03-00059.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SKLIAR, C. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

SKLIAR, C. Prefácio. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. *In*: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 5-12.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para Surdos: concepções e Implicações Práticas**. Editora Juruá, 2010.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010. 124 p.

SMOLKA, A. M. B. **A Criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. *In*: QUADROS, R. M.de; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara azul, 2009. p. 426-451.

STREET, B. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**, n. 7, p. 84-92, 2009.

Disponível em:

[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/Lingua Escrita_7.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/Lingua_Escrita_7.pdf). Acesso em: 14 dez. 2023.

STREET, B. V. ***Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography, and education***. 2. ed. London: Routledge, 2014.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n 2, p. 541-597, jul/dez. 2010b.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Santa Catarina. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_880460564267c1a120611b3efff318e6. Acesso em: 12 dez. 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29-58, jan/jun. 2013. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502013000100002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 19 jan. 2024.

TOSTES, R. S.; LACERDA, C. B. F. de. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Educação**, v. 8, n. 3, Publicação Contínua, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p541-553>. Acesso em: 22 out. 2024.

TOSTES, A; MELO FILHO, H. **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. DE C.; ASSOLINI, F. E. P. Da Escrita do Nome à Escrita da Vida: Letramento e Alfabetização de Adultos. **Intersecções**, ano 10, n. 1, maio 2017.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TV CIDADE VERDE. **Falta de intérpretes em sala prejudicada de alunos surdos**. 19 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uMxr83wmxDY>. Acesso em: 30 out. 2024.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a infância**. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/volta-as-aulas-56-das-criancas-do-2o-ano-do-ensino-fundamental-nao>. Acesso em: 5 mar. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VARGAS, A. G. C. **Inclusão sim, exclusão não**: a revogação do Decreto 10.502/2020. **Jusbrasil**, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/inclusao-sim-exclusao-nao-a-revogacao-do-decreto-10502-2020/1758205628>. Acesso em: 11 ago. 2025.

VELHO, E. M. H.; LARA, I. C. M. de. O Saber Matemático na Vida Cotidiana: um enfoque Etnomatemático. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.2, p.3-30, nov. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/administrador,+2Eliane.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

VERGNA, M. A. Letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Revista Texto Livre**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/3bs8tXtFs6xvt9cVqzDVP3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VERA E SILVA, A. Anísio Teixeira: ele rimou ensino com democracia. **Nova Escola**, São Paulo, v. 13, n. 114, p. 38-40, ago. 1998. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/revista.html>. Acesso em: 13 set. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2 e 28. ed. Campinas: Papirus, 2002 e 2010.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VIEIRA, F.; SCHMIDT, L. L. **Plano nacional de educação (PNE) 2014-2024: o alcance da meta 5 pelo município de tubarão**. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/FabianaVieira_%20Artigo%20TCC.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

VIEIRA MACHADO, L. M. da. C.; COSTA JÚNIOR, E. R. da. **Educação de Surdos: Políticas, Práticas e Outras Abordagens**. Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade. Curitiba: Editora Appris, 2018. 235p.

VIEIRA MACHADO, L. M. da. C.; LOPES, M. C. A Apresentação da Seção Temática - Educação de Surdos: desdobramentos filosóficos, linguísticos e pedagógicos. **Educação & Realidade** [online], v. 41, n. 3, p. 635-638. 2016b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665722>. Acesso em: 15 dez. 2024.

VIEIRA MACHADO, L. M. da. C.; LOPES, M. C. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educação & Realidade** [online]., v. 41, n. 3, p. 639-659. 2016 a. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661083>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vWtNJcm73rhyy3Q8Mj9Gb4R/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

VIEIRA, T. Peculiaridades estruturais gramaticais na Língua Portuguesa e na LIBRAS & a importância da expressão facial nas línguas de sinais. “**Pedagogia Modular**”. Disponível em: <https://pedagogiamodular.wordpress.com/tag/expressoes-faciais>. Acesso em: 11 fev. 2025.

VIGOSTKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino**. São Carlos: UFSCar, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Vygotsky e a educação**. Disponível em: <http://www.centroeducacional.com.br/vygotski.html>. Acesso em: 16 nov. 2023.

WITKOSKI, S. A. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: Ed. CRV, 2012.

XAVIER, A. N. **Uma ou duas? Eis a questão! Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras)**. 2014. 146 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)**. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. Com quantas mão se faz um sinal? Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (Libras). **Todas as Letras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2013.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, F. V. Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras. **Domínios da Linguagem**, v. 11, p. 983-1006, 2017.

WANDERLEY, D. C. A. **leitura e escrita de sinais de forma processual e lúdica**. Curitiba: Editora Prisma, 2015.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

WIGGERS, V.; PEDRALLI, R. Revisitando os fundamentos teóricos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. In: SCHLICKMANN, M. S. P. (org.) **Áreas do conhecimento**: diálogos em articulação. Palhoça: UnisulVirtual, 2016. p. 33-36. Disponível em: https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf. Acesso em: 4 abri. 2024.

WITKOSKI, A. S.; FILIETAZ, M. R. P. **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. 270p. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3548>. Acesso em: 15 nov. 2023.

WITKOSKI, A. S.; FILIETAZ, M. R. P. A interface entre a apropriação da linguagem por sujeitos surdos e a língua de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.58475. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/58475>. Acesso em: 21 mai. 2024.

WITKOSKI, A. S. **Educação de surdos, pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba. Ed. CRV. 2012.

WITKOSKI, A. S. Desafios no processo de letramento de alunos surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória, v. 14, n. 27, p. 307-319, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/pwitchs,+L3+-+01+-+ANDREIS-WITKOSKI%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/pwitchs,+L3+-+01+-+ANDREIS-WITKOSKI%20(1).pdf). Acesso em: 27 nov. 2023.

WITKOSKI, A. S. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ptNkpmYjjqs8VB6p4hvGRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

WUCHER, G. **Minorias**: proteção internacional em prol da democracia. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, N. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

APÊNDICES

Apêndice I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) docente

Estou realizando uma pesquisa de Doutorado intitulada Letramento de Surdos: das Políticas Educacionais Inclusivas à Prática Docente, cujo objetivo geral corresponde analisar a prática docente do professor para o letramento de alunos surdos no ensino fundamental anos iniciais, em duas escolas bilíngues de tempo integral do Maranhão, nos respectivos municípios, São Luís e Imperatriz, conforme proposto pelas políticas educacionais inclusivas. A pesquisa conta com a orientação da professora Dra. Thelma Helena Costa Chahini. Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro das instituições bilíngues para surdos envolvidas e/ou caso se faça necessário, por meio virtual/remoto. Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre a educação de surdos com foco no Letramento e as concepções teóricas do Letramento envolvidas na prática docente dos professores, bem como as ações institucionais da universidade a que pertence. Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e Roda de Conversa. Os resultados serão

utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e eu “Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira”, doutoranda em Educação pelo PPGE da UFMA, me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail: xavier.ana@gmail.com ou dos telefones (86)99928-2860/(86)99863-8246 (*WhatsApp*). O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data: São Luís, ____/____/____

Pesquisadora Responsável

Participante

Apêndice II - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você avalia o currículo escolar desse espaço, desde a sua execução diária, ele atende às necessidades educacionais e linguísticas do aluno Surdo?
2. Você conhece as principais políticas educacionais inclusivas para o aluno Surdo? Se sua resposta for sim, cite algumas.
3. Sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). Ela interfere no currículo escolar dessa instituição? Se sim, de que forma?
4. Como você avalia a permanência do aluno Surdo nesse espaço?
5. Conhece a nova política de Estado (Lei nº 14.191/2021) para a escolarização de alunos Surdos, dispositivo esse que inseriu a educação desses indivíduos como modalidade de educação escolar na LDB? Qual a sua percepção sobre esse documento? O que poderia mudar/aprimorar com ele?
6. Qual o seu entendimento sobre a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE/2020)?
7. Qual tempo de experiência você tem com a alfabetização de alunos surdos?
8. Alfabetizou alunos não surdos? Se sim, existe diferenciação entre ambos os públicos? Surdos e não surdos? Quais?
9. Como você diferencia a alfabetização e letramento?
10. Você conhece as concepções de letramento propostas pelas políticas educacionais? Se sim, como você aplica (em seu contexto) a(s) diferente (es) concepção(ões) de letramento em sua sala de aula?
11. Para você, dentre as séries/ano (1º ao 5º), há alguma que apresente mais desafios para a alfabetização do aluno Surdo? Justifique a sua resposta.
12. Na sua percepção, você se sente valorizado pela sua prática docente?
13. Para você, há lacunas na escolarização de crianças surdas no contexto da escola bilíngue? Caso afirmativo, qual e/ou quais?
14. Você se sente preparado (a) para atuar como professor (a) bilíngue? Caso afirmativo, justifique sua resposta.
15. O que é necessário para que a sua prática docente seja aprimorada, possibilitando o letramento do aluno Surdo?
16. Em sua formação inicial, qual(is) disciplinas fizeram abordagem sobre a educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais? Se houver, foi suficiente para garantir os conhecimentos didáticos e linguísticos para uma mediação assertiva?

17. As formações continuadas são realizadas com frequência? Caso afirmativo, qual a frequência? Na sequência, cite algumas.
18. A escola possibilita essas formações? Se sim, como ocorre esse incentivo? Caso contrário, como você aprimora suas competências pedagógicas?
19. Quais os benefícios, em sua percepção, o aluno Surdo pode ter ao estudar em uma escola e/ou classe bilíngue?
20. Como você avalia o seu contato com as famílias de seus alunos Surdos?
21. Qual(is) os desafios você enfrenta para alfabetizar e, na sequência, letrar o aluno Surdo?
22. Qual estágio/série você considera que a criança surda está plenamente alfabetizada e letrada?
23. Os alunos Surdos conseguem fazer uso das competências da leitura e escrita (alfabetização) em seu contexto diário (letramento)? Cite algum exemplo.
24. Em sua percepção, o que ainda é preciso ainda fazer nesse espaço para que o aluno surdo desenvolva aspectos linguísticos inerentes a sua língua natural?

ANEXOS

ANEXO I - Folha de Aprovação - Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

18/11/2025, 21:25

Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro

principal sair

ANA CRISTINA DE ASSUNCAO XAVIER FERREIRA - Pesquisador | V4.0.7_RC06

Cadastros

Sua sessão expira em: 36min 22

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO DE SURDOS: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS À PRÁTICA DOCENTE
Pesquisador Responsável: ANA CRISTINA DE ASSUNCAO XAVIER FERREIRA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 67601023.8.0000.5087
Submetido em: 24/02/2023
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2079070

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
- Projeto Completo

Tipo de Documento Situação Arquivo Postagem Ações

LISTA DE CENTROS PARTICIPANTES E COPARTICIPANTES

Apreciação *	CAAE ^	Pesquisador Responsável *	Comitê de Ética *	Instituição *	Situação *	Tipo *	R.C *
--------------	--------	---------------------------	-------------------	---------------	------------	--------	-------

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	23/07/2023 17:58:33	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	PESQUISADOR	
PO	06/07/2023 17:29:09	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
PO	03/07/2023 22:42:21	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
PO	25/05/2023 11:29:52	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
PO	04/05/2023 23:41:36	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
PO	05/04/2023 20:19:00	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
PO	01/03/2023 18:46:23	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
PO	24/02/2023 13:55:56	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
PO	24/02/2023 10:38:04	Rejeição do PP	1	Secretária	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	PESQUISADOR	De acordo com a Norma Operacional nº 001/2013, soluções >>
PO	25/01/2023 16:55:10	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	



ANEXO I – Continuação da Folha de Aprovação - Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

18/11/2025, 21:25

Plataforma Brasil

LEGENDA:

(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

() Tipo**

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto						Tipo do centro			Código do Comitê que está analisando o projeto										
n	n	n	n	n	n	a	a	.	dv	.	t	x	x	x	.	l	l	l	l
Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação						Digito verificador			Sequencial, quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)										

Voltar

Enviar Notificação

Submeter Emenda

Gerar Interface Rebec

Suporte a sistemas: 136 - opção 8
e-mail: suporte.sistemas@datasus.gov.br
Fale conosco: <http://datasus.saude.gov.br/fale-conosco>