

**Referenciais para o ensino
de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na
Educação Bilingue de Surdos:**
da Educação Infantil ao Ensino Superior

Marianne Rossi Stumpf
Ramon Santos de Almeida Linhares
Organização

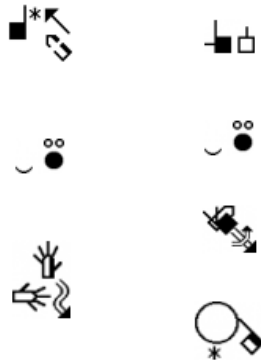
Volume 1

Fundamentos históricos e conceituais para

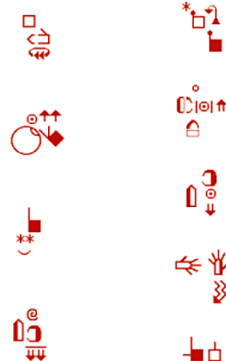
**Curricularização
da Libras
como primeira língua**



MARIANNE ROSSI STUMPF
RAMON SANTOS DE ALMEIDA LINHARES
(ORGANIZAÇÃO)



Referenciais para o ensino de
Língua Brasileira de Sinais como
primeira língua na Educação
Bilíngue de Surdos:
da Educação Infantil ao Ensino Superior



Volume 1

Fundamentos históricos e
conceituais para curricularização
da Libras como primeira língua

REALIZAÇÃO



APOIO



PRODUÇÃO



Copyright © Marianne Rossi Stumpf; Ramon Santos de Almeida Linhares, 2021

ISBN 978-85-8412-036-9

Coleção: *Ensinar e aprender em Libras*

Obra: *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*

Vol. 1 – Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua

Vol. 2 – Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil

Vol. 3 – Ensino de Libras como L1 no Ensino Fundamental

Vol. 4 – Ensino de Libras como L1 no Ensino Médio

Vol. 5 – Ensino de Libras como L1 no Ensino Superior

1ª edição 2021

Os direitos desta obra são reservados à editora Arara Azul.

Os textos destas coleções são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que seja citada a fonte. A reprodução não declarada dos conteúdos desta publicação constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/1998).

Esta obra foi contemplada pelo Edital 09/PPGL/2021 sob o sistema da PROEX/UFSC, N° do Processo: 23038.008664/2021-28.

Material distribuído gratuitamente e não deve ser comercializado.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.).

Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

302 p.: il. ; 23 x 30 cm – (Vol. 1 / Coleção: *Ensinar e aprender em Libras*)

ISBN: 978-85-8412-033-8

1. Educação Bilíngue de Surdos. 2. Currículo. 3. Libras. I. Título.

CDD 370 (117)

EDITORA ARARA AZUL

Rua A, Condomínio Vale da União, casa 20, Araras, Petrópolis – RJ – Brasil. CEP: 25725-055.

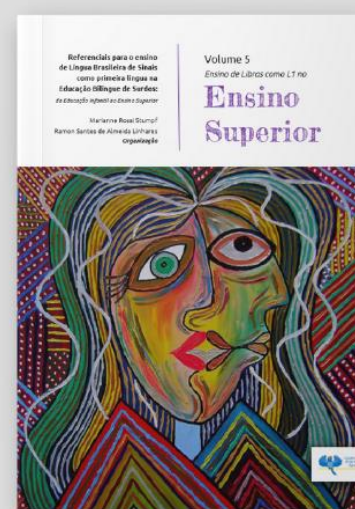
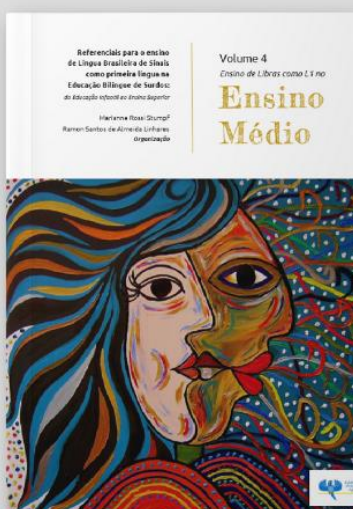
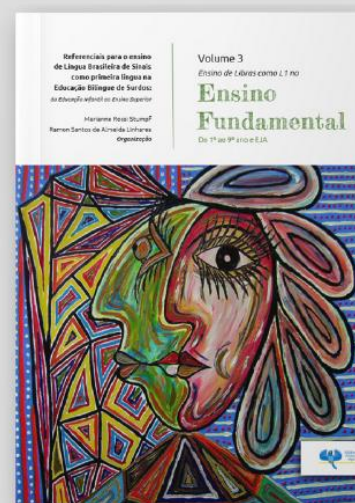
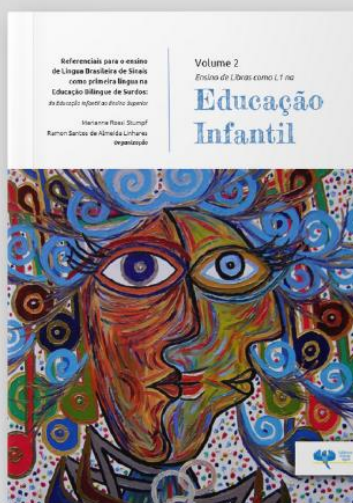
Celular/WhatsApp:(24) 98828-2148 | E-mail: eaa@editora-arara-azul.com.br

www.editora-arara-azul.com.br












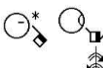


















Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior

Obra coletiva, composta por cinco volumes, produzida por pesquisadores surdos e ouvintes bilíngues como resposta às novas demandas da **Educação Bilíngue de Surdos** como modalidade especializada de educação no Brasil.



**Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos:
da Educação Infantil ao Ensino Superior**

PESQUISADORES-AUTORES DESTA OBRA

Aline Lemos Pizzio			Marcos Luchi
Bruno Gonçalves Carneiro			Maria Mertzani
Carilissa Dall'Alba			Marianne Rossi Stumpf
Carina Rebello Cruz			Marilyn Mafra Klamt
Charley Pereira Soares			Marisa Dias Lima
Cristiane Lima Terra Fernandes			Rachel Sutton-Spence
Débora Campos Wanderley			Ramon Santos de Almeida Linhares
Elias Paulino da Cunha Junior			Rodrigo Nogueira Machado
Felipe Venâncio Barbosa			Ronice Müller de Quadros
Francielle Cantarelli Martins			Shirley Vilhalva
Guilherme Nichols			Simone Gonçalves de Lima da Silva
Jair Barbosa da Silva			Sônia Marta de Oliveira
Juliana Lohn			Vanessa Regina de Oliveira Martins
Kátia Lucy Pinheiro			

PRODUÇÃO EXECUTIVA DESTA PESQUISA E SUA PUBLICAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Prof.^a Dra. Marianne Rossi Stumpf

ORGANIZAÇÃO GERAL DA OBRA

Prof.^a Dra. Marianne Rossi Stumpf

Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares

COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO

Prof.^a. Dra. Débora Campos Wanderley

Prof.^a. Dra. Francielle Cantarelli Martins

Prof. Dr. Marcos Luchi

Prof.^a. Dra. Ronice Müller de Quadros

Prof.^a. Dra. Sônia Marta de Oliveira

CONSULTORAS TÉCNICO-PEDAGÓGICAS

Prof.^a. Dra. Adriane Melo de

Castro Menezes (UFRR)

Prof.^a. Dra. Ana Regina e

Sousa Campello (INES)

Prof.^a. Dra. Gabriela Rizo (UFRRJ)

Prof.^a. Dra. Patrícia Luiza

Ferreira Rezende-Curione (INES)

PARECERISTAS DA FEDERAÇÃO NACIONAL

DE EDUCAÇÃO

E INTEGRAÇÃO DE SURDOS (FENEIS)

Prof.^a. Me. Cintia Caldeira da Silva (UnB)

Prof.^a. Dra. Daniela Prometi (UnB)

Prof.^a. Dra. Karin Lilian Strobel (UFSC)

Prof. Esp. Jusélio Mattos do Amaral (UnB)

Prof. Me. Magno Prado

Gama Prates (FENEIS; UNIR)

Prof.^a. Me. Maria Fátima Félix Nascimento (IFB)

Prof.^a. Dra. Patrícia Luiza Ferreira

Rezende-Curione (INES)

Prof.^a. Me. Renata Cristina Fonseca de Rezende (IFB)

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bruna Crescêncio Neves

Bruno Gonçalves Carneiro

Carina Rebello Cruz

Cristiane Lima Terra Fernandes

Jair Barbosa da Silva

Sandra Patrícia Nascimento

Sônia Marta Oliveira

PREPARAÇÃO E REVISÃO FINAL

DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Silveira

ILUSTRAÇÕES

Helenne Schroeder Sanderson

Maurício Barreto Silva

ARTISTAS SURDOS HOMENAGEADOS

Bruno Vittal

Candy Uranga

Coletivo Corpossinalizante

Fábio Gonçalves

Fábio Sellani

Gabriel Isaac

Klima Coutinho

Lucas Ramon “Tikinho”

Marcos Anthony

Ralph Odrus

ESTRUTURAÇÃO GERAL DO TEXTO, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Ramon Santos de Almeida Linhares

ARTES DAS CAPAS

Obras do artista surdo

Marcos Anthony – Belo Horizonte, MG



Um espaço dedicado à cultura e à diversidade



Ler em Libras

GERENTE EDITORIAL E DE PROJETOS

Clélia Regina Ramos

ASSISTENTE EDITORIAL

Karine de Fátima Ribeiro da Cruz

Missão:

A Arara Azul, com suas três empresas, Editora Arara Azul, Arara Azul Educacional e Centro Virtual de Cultura Surda e Diversidade, tem por **MISSÃO** o desenvolvimento de ações destinadas à valorização das línguas gestuais, orais e/ou escritas, à promoção das culturas surda e ouvinte e à aceitação das diversidades humanas.

Objetivos:

- Produzir materiais e ofertar serviços tendo como público-alvo pessoas surdas e profissionais que atuam na área da surdez.
- Registrar fatos e acontecimentos relativos às comunidades surdas brasileira e internacional.
- Incentivar estudos e pesquisas produzidos por surdos e para os surdos.
- Divulgar ideias e abrigar diferentes correntes de opinião sobre assuntos do interesse das pessoas com surdez.
- Fortalecer discussões entre aqueles que, como nós, lutam por uma sociedade mais humana e mais justa para todos, independentemente de se tratar de pessoas surdas ou pessoas ouvintes.

A **Editora Arara Azul Ltda** pretende ser o local onde todos aqueles que desejam ampliar conhecimentos sobre variados temas relativos ao universo das pessoas surdas e/ou pertinentes aos profissionais que atuam na área da surdez tenham a oportunidade de buscar, analisar e socializar informações e conhecimentos.



Palavras da Federação Nacional De Educação e Integração dos Surdos



Ler em Libras

A Federação Nacional De Educação e Integração dos Surdos (Feneis), inscrita no CNPJ 29.262.052/0001-18, tendo suas atividades reconhecidas como de Utilidade Pública na esfera Federal, Estadual e Municipal, sendo filiada à Federação Mundial dos Surdos (WFD), atua enquanto entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com escopo sociocultural, assistencial e educacional, tendo por objetivo a defesa e a luta pelos direitos da Comunidade Surda Brasileira. Após leitura e análise de comitê técnico, e em conjunto com a Diretoria da Feneis, vem se manifestar nos termos abaixo declinados:

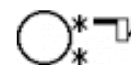
Ao cumprimentá-los cordialmente, a Feneis vem por meio desta declaração reconhecer o grupo de trabalho composto por surdos e ouvintes bilíngues para o desenvolvimento desta pesquisa que culmina nesta obra singular. Uma base teórica, histórica e curricular que fundamenta a criação da disciplina de Libras como primeira língua para estudantes surdos brasileiros. Valiosa proposta que será disposta tanto para criação da disciplina de Libras, assim como para que os professores de Libras criem suas ementas, planos de curso, planos de aulas e projetos, seja nas Escolas Bilíngues de Surdos, ou para os diversos outros espaços educacionais.

Apoiamos o intenso trabalho desenvolvido por toda equipe desta obra, com destaque aos 26 pesquisadores professores surdos e ouvintes bilíngues, reforçando o modelo de articulação entre agentes da comunidade surda e a Feneis. Esta parceria, que há muitos anos se repete como um processo fundamental, visa garantir o diálogo entre a riqueza da experiência acumulada em pesquisa e docência para com o trabalho a luta pelos direitos humanos, com foco nos direitos linguísticos e educacionais; bases fundamentais das pautas de nossa instituição. Como parte desses projetos, vemos a construção e publicação desta pesquisa como uma forte ferramenta de aprimoramento da qualidade de ensino escolar ofertado aos estudantes Surdos, Surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades/superdotação, com múltiplas deficiências, entre outros perfis.

Diante do exposto, ratificamos que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, cortesmente, vem *atribuir grande reconhecimento* ao trabalho intitulado: dos “*Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*” conforme consta de acordo com os demais na diretoria da FENEIS.

Prof.^a Dra. Flaviane Reis

Diretora de Política Educacional e Linguística da Feneis
Uberlândia, 03 de maio de 2021. Base no ofício PRE nº: 23/2021





A Comunidade Surda brasileira se levantou e disse: *“Esta é a educação que nós, surdos, queremos!”*. Alguns anos depois, este documento que você tem em mãos é, enfim, uma das respostas mais diretas a esse pedido.

Desejamos que esta obra transforme as práticas de ensino no chão da escola onde caminham os surdos. E que, pela ética e pelo respeito a esses estudantes, surdos e ouvintes assumam uma postura de valorização da língua, da cultura e dos saberes surdos.

Equipe desta obra



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO GERAL:
aos professores de Libras 22

Este volume é dividido em quatro partes seguinte as respectivas temáticas:

Partes dentro do volume 1
↳

<small>Referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais - Língua Oficial Brasileira de Sinais - Lei nº 10.436/2002 - Ministério da Educação - Brasília - 2011</small>	<small>Referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais - Língua Oficial Brasileira de Sinais - Lei nº 10.436/2002 - Ministério da Educação - Brasília - 2011</small>	<small>Referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais - Língua Oficial Brasileira de Sinais - Lei nº 10.436/2002 - Ministério da Educação - Brasília - 2011</small>	<small>Referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais - Língua Oficial Brasileira de Sinais - Lei nº 10.436/2002 - Ministério da Educação - Brasília - 2011</small>
EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NO BRASIL: fundamentos históricos e legais para pensarmos um currículo de Libras. Volume 1 2021.1	SABERES SURDOS NA BASE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS: debates conceituais fundamentais. Volume 1 2021.1	PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS: sistematizando valores surdos como base da organização escolar. Volume 1 2021.1	UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: considerações e propostas para a estruturação disciplinar de Libras. Volume 1 2021.1
			
1	2	3	4
 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS DO BRASIL: fundamentos históricos e legais para pensarmos um currículo de Libras	 SABERES SURDOS NA BASE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS: debates conceituais fundamentais	 PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS: sistematizando valores surdos como fundamento da organização escolar	 UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: considerações e propostas para a estruturação disciplinar de Libras

PARTE 1

EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NO BRASIL:

fundamentos históricos e legais para

pensarmos um currículo de Libras 32

1. Os Surdos vão à escola no Brasil: Breve Histórico 36

Um imigrante professor Surdo francês e a institucionalização escolar de estudantes Surdos brasileiros.....	37
Meninos e meninas Surdas vão à escola: alcance Nacional no Século XIX	42
O legado linguístico de Flausino José da Gama para os estudantes Surdos brasileiros	44
Surdos escravos e ex-escravos vão à escola no Brasil	46
Instituições escolares de Surdos na república	47
Surdos vão à escola: integração ou inclusão?.....	50
Surdos vão à escola bilíngue de Surdos: propostas e reflexões	51

2. MARCOS LEGAIS E DOCUMENTAIS:

bases para um projeto educacional específico	55
Política educacional e linguística para Surdos: ontem, hoje e amanhã	55
Algumas legislações pertinentes à educação dos Surdos.....	57
Sugestões e aprofundamento de leituras documentais e de leis no âmbito educacional linguístico de Surdos	62
Políticas educacionais	64
Políticas linguísticas.....	69
Políticas dos movimentos sociais surdos	73

3. PAISAGENS SURDAS: territórios institucionais

da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil.....	77
REGIÃO SUDESTE	77
REGIÃO SUL	81
CENTRO-OESTE	82
REGIÃO NORTE.....	83
REGIÃO NORDESTE	84

Considerações Finais da PARTE 1..... 85

REFERÊNCIAS..... 86

PARTE 2

SABERES SURDOS NA BASE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

BILÍNGUE DE SURDOS: debates conceituais fundamentais 89

1. CRIANÇAS DE DUAS LÍNGUAS:

reflexões conceituais para um novo componente curricular..... 91

2. LÍNGUAS DE SINAIS DO BRASIL:

patrimônios imateriais das comunidades surdas brasileiras.....97

Língua Brasileira de Sinais – Libras 97

As várias línguas de sinais do Brasil..... 99

Diálogos entre a Libras e outras línguas de sinais do mundo100

Bilinguismo no par linguístico Libras/Língua Portuguesa escrita103

3. ORGULHO DE SER SURDO: uma construção sociocultural 107

Pessoas surdas, coletivos e comunidades surdas108

Cultura surda e produção simbólica sinalizada110

Identidade Surda como processo de reconhecimento de si.....112

Protagonismo Surdo e construção do pertencimento.....113

4. CULTURA SURDA NA ESCOLA:

produção e circulação simbólica de valores culturais surdos 116

Literatura surda: tradução, adaptação e criação.....118

Tradução.....119

Adaptação.....121

Criação original121

Arte surda: folclore regional, Brasil e mundo.....123

Produção de opinião e registro da Libras124

Vídeo-registro do texto sinalizado125

Sistema de escrita de sinais126

5. SINAIS E CONCEITOS:

produção e pesquisa em terminologia e lexicografia da Libras no ensino 130

Considerações Finais da PARTE 2 133

REFERÊNCIAS..... 135

PARTE 3

PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS:

sistematizando valores surdos como base da organização escolar 140

1. A autodeterminação dos surdos e seus coletivos	
como exercício de cidadania e os deveres do Estado	144
2. Participação ativa de agentes Surdos na escola	145
3. Reconhecimento da privação de Libras como índice no processo de escolarização.....	147
4. Desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante surdo	148
5. Assimilação das culturas surdas em Línguas de Sinais como modo de funcionamento	
institucional e pedagógico.....	151
6. Ambiente bilíngue sinalizante acolhedor e inclusivo.....	152
7. Educação bilíngue como garantia de direitos humanos ao cidadão surdo	154
8. Aprendizagem bilíngue ao longo da vida da pessoa surda brasileira.....	156
9. Educação Bilíngue por instrução em Língua Brasileira de Sinais.....	158
10. Acessibilidade plena dos estudantes surdos seja onde estejam matriculados	160
11. Participação dos familiares de estudantes Surdos no processo escolar bilíngue.....	161
12. Especificidade e adequabilidade de objetivos e metas em relação aos parâmetros gerais	
estipulados para cada nível de escolaridade	165
a. Princípios orientadores gerais da Educação Infantil Bilíngue de Surdos.....	165
b. Princípios orientadores gerais do Ensino Fundamental Bilíngue de Surdos.....	170
c. Princípios orientadores gerais do Ensino Médio Bilíngue de Surdos	172
13. Interseccionalidade surdas e ofertas combinadas de modalidades educacionais.....	173
a. A educação bilíngue para os estudantes surdocegos.....	173
b. A educação de jovens e adultos surdos (EJA Bilíngues)	176
c. Surdos indígenas	177
d. Surdos quilombolas.....	178
e. Educação e classes hospitalares bilíngue de surdos	178
f. Educação prisional bilíngue para jovens e adultos em situação	
de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.....	179
14. Todos são responsáveis pela circulação de saberes em Libras	183

PARTE 4

UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL:

considerações e propostas para a estruturação disciplinar da Libras 185

1. PARA QUEM, POR QUEM E ONDE A LIBRAS L1 SERÁ ENSINADA:

estudantes, profissionais e serviços da Educação Bilíngue de Surdos.....187

1.1. OS ESTUDANTES DA EBS187

Estudantes surdos e surdo-cegos188

Estudantes surdos com deficiências e/ou impedimentos de diversas naturezas188

Estudantes surdos com transtorno do espectro autista189

Estudantes surdos com altas habilidades/superdotação190

Estudantes surdos com características territoriais, étnico-culturais e socioinstitucionais distintas190

1.2. OS PROFESSORES DA EBS 191

Competências dos professores surdos e ouvintes bilíngues192

Habilidades193

Formação.....193

Valores194

Direitos linguísticos dos cidadãos surdos194

Interculturalidade e produções culturais surdas196

Comunidades surdas e heranças de saber196

1.3. OS SERVIÇOS DA EBS197

Escola de Educação Bilíngue.....197

Temporalidade flexível199

Classe bilíngue de surdos.....201

Classe mista e classe inclusiva202

Serviço de Atendimento Especializado Bilíngue de Surdos202

2.PRERROGATIVAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL:

desenhando novas paisagens institucionais205

Libras L1 e a construção de bases para todos os outros saberes.....208

3.LIBRAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

um direito dos estudantes surdos no sistema educacional no Brasil212

Um reposicionamento das hierarquias do currículo214

Compreendendo o uso dos termos e conceitos
dos modelos curriculares brasileiros em vigor215

A Libras na estrutura geral da Educação Básica.....217

4.A PRESENÇA DA LIBRAS L1 NA EDUCAÇÃO BÁSICA:	
língua de instrução, língua de comunicação e componente curricular	220
5.AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:	
pensadas na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos.....	225
6.Ensino em Libras na Educação Infantil Bilíngue de Surdos	228
Dois projetos exitosos em Educação Infantil na perspectiva bilíngue de Surdos	232
A) Libras em campo: caminhos para ambiência surda	232
B) Programa de família com bebês e crianças surdas	236
7.Ensino de Libras L1 no Ensino Fundamental Bilíngue de Surdos.....	239
Os eixos e unidades temáticas do componente curricular da Libras L1.....	242
Desenvolvimento da Libras: produção e compreensão em diálogos.....	244
Desenvolvimento das formas de registro e leitura da Libras.....	245
Análise e conhecimento das estruturas linguísticas e sociolinguísticas da Libras e de outras línguas de sinais brasileiras	247
Aplicações e relações constituintes entre os elementos desta proposta curricular	250
8.Ensino de Libras como L1 no Ensino Médio Bilíngue de Surdos.....	253
9.TEMAS TRANSVERSAIS GERAIS PARA TODA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	256
10. PLANEJAR E AVALIAR EM LIBRAS L1:	
o ensino de Libras como processo dialógico crítico	257
2.1. PLANEJAR AS AULAS DE LIBRAS L1.....	257
Interdisciplinaridade em diálogo com a Libras	258
2.2. AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LIBRAS L1.....	258
Observação contínua com registro	259
Produções e trabalhos dos estudantes	262
Autoavaliação e narrativas de si.....	265
Considerações Finais da Parte 4	267
REFERÊNCIAS.....	268

PALAVRAS FINAIS:

referenciais para um ensino de Libras em que

os Surdos sejam referência.....**273**

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES..... 281

Pequeno Glossário Alusivo Desta Obra.....282

Equipe Desta Obra..... 291

Artistas Surdos/as homenageados/as nesta Coleção..... 304

**Referenciais para o ensino
de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na
Educação Bilíngue de Surdos:**
da Educação Infantil ao Ensino Superior

APRESENTAÇÃO

GERAL:

aos professores de Libras



**ARTISTA SURDO HOMENAGEADO
NA CAPA DESTA SEÇÃO**

Marcos Anthony – Belo Horizonte, BH

Aos professores de Libras

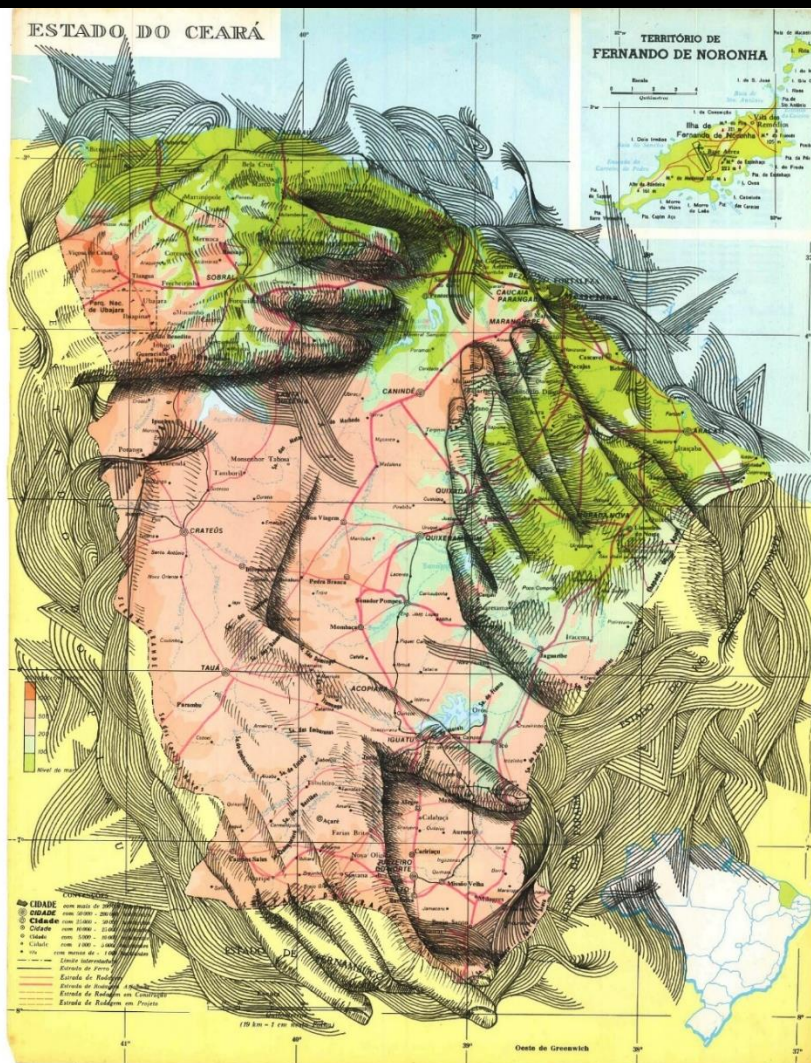


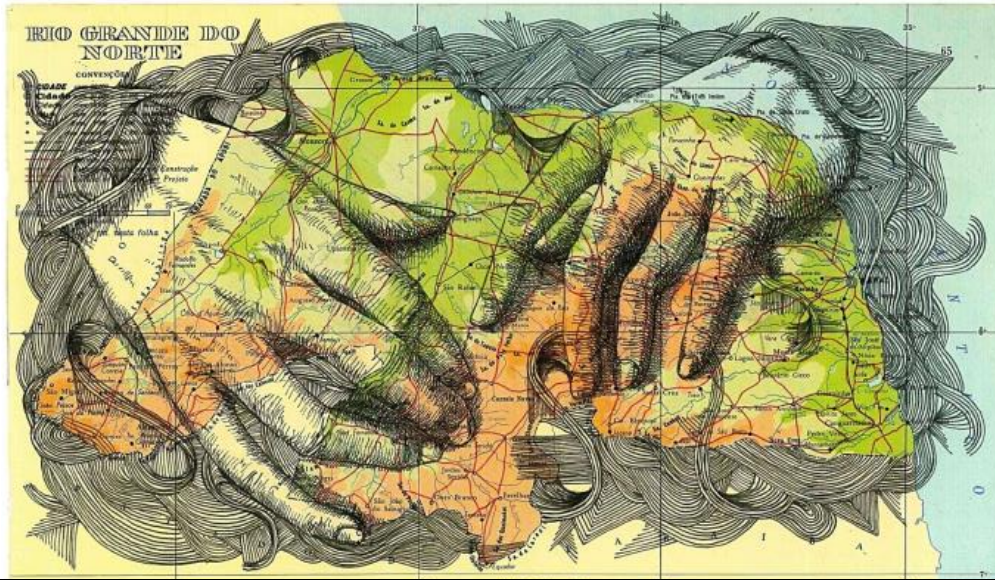
LER EM
LIBRAS



Acesse também pelo link:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLR05wt7PxbInazKgL6X2aDvrBpxDGaURs>





**Artista surdo
homenageado
nesta seção**

Bruno Vittal –
São Paulo, SP

Todos nós compartilhamos lembranças muito significativas sobre algum professor ou professora com quem nos encontramos ao longo de nossas vidas. É consenso social que esses profissionais estão na base da formação das outras profissões. Em alguns casos, esses professores estavam nas escolas, mas, em tantas outras situações, sempre existiram pessoas na função de educadores/as – por mais que não respondesse formalmente pela profissão docente. A **educabilidade** se dá em uma dinâmica mediada pela percepção e pelas várias linguagens que a atravessam. Por isso, ensinar e aprender é um movimento que acontece em constante fluxo e dinamicidade. Uma relação integral dada para além das paredes das salas de aula, ou das fronteiras impostas entre corpo e cognição. Quantos de nós ainda lembramos de aprender a falar o nome das coisas que queríamos para que algum familiar nos atendesse um desejo e logo depois de aprender as letras daquelas palavras na escola, a dividir uma sobremesa em partes iguais para todo mundo e logo a armar e calcular uma “continha”? As fronteiras do que podemos aprender e ensinar por meio desses diferentes **jogos de linguagem** que passamos

ao longo da vida, quando orientados às pessoas surdas estão, no centro da pesquisa que compartilhamos com vocês nesta publicação.

A maneira de olhar para os estudantes surdos tem mudado nos últimos anos. Essas novas perspectivas – ainda que em disputa com o estabelecido olhar capacitista – tem exigido aos professores que observem atentamente como **o ensinar e o aprender, mediados por línguas e linguagens humanas**, acontecem e podem acontecer nas pistas que nos dão as vivências de pessoas e comunidades surdas. Crianças surdas quando chegam nas escolas, ambientes formais e dirigidos e ensino e aprendizagem, veem com uma bagagem própria e parcialmente diferenciada daquela compartilhada por crianças ouvintes que foram expostas às línguas orais de suas comunidades e famílias. Reforçamos que as crianças surdas não chegam com um problema em si, mas em desvantagem por um problema estrutural imposto a maioria delas: **a privação de línguas e linguagens** acessíveis às potencialidades de seus corpos.

Não apenas a equipe dessa publicação, mas diversos outros agentes têm trabalhado ao longo dos anos para corrigir as desigualdades sociais impostas às pessoas surdas. Uma luta, cada vez mais protagonizada por pessoas surdas, na qual a afirmação da **Língua Brasileira de Sinais** e da **Cultura Surda** tem se apresentado como bandeira e principal marcador social da diferença surda. Um dos marcos mais significativos dessa empreitada é a inclusão da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)¹. Esse movimento responsabiliza as instancias públicas para com a efetivação da educação de surdos orientada ao **bilíngüismo Libras/Língua Portuguesa**, ao mesmo que permite que pesquisadores, docentes e diversos outros profissionais que atuam nesse contexto reúnam e debatam a educação de surdos a nível nacional.

A ânsia por políticas para a Libras, ao nosso ver, precisa constantemente se avaliar na observação do lugar das pessoas surdas na criação e implementação dessas ações e normativas. Por isso, ainda que muitos se lembrem das relações entre o que se “ouviu” em casa em o que “ouviu” dos professores, até então maioria das crianças surdas brasileiras falantes de Libras foram privadas da oportunidade de **saber em Libras**. Tanto quanto a visibilidade de estudantes surdos, os/as professores/as de Libras são figuras recentes e ainda estranhas à realidade escolar em nosso país. E, logo que estejam presentes, se pensa rapidamente em como ensinar Libras aos ouvintes desses lugares. Mas o que essa pesquisa se pergunta é: quem serão dos professores de Libras dos estudantes surdos? E, principalmente: o que os/as professores/as de Libras ensinaram ao longo da experiência escolar desses estudantes surdos?

¹ Cf. Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.

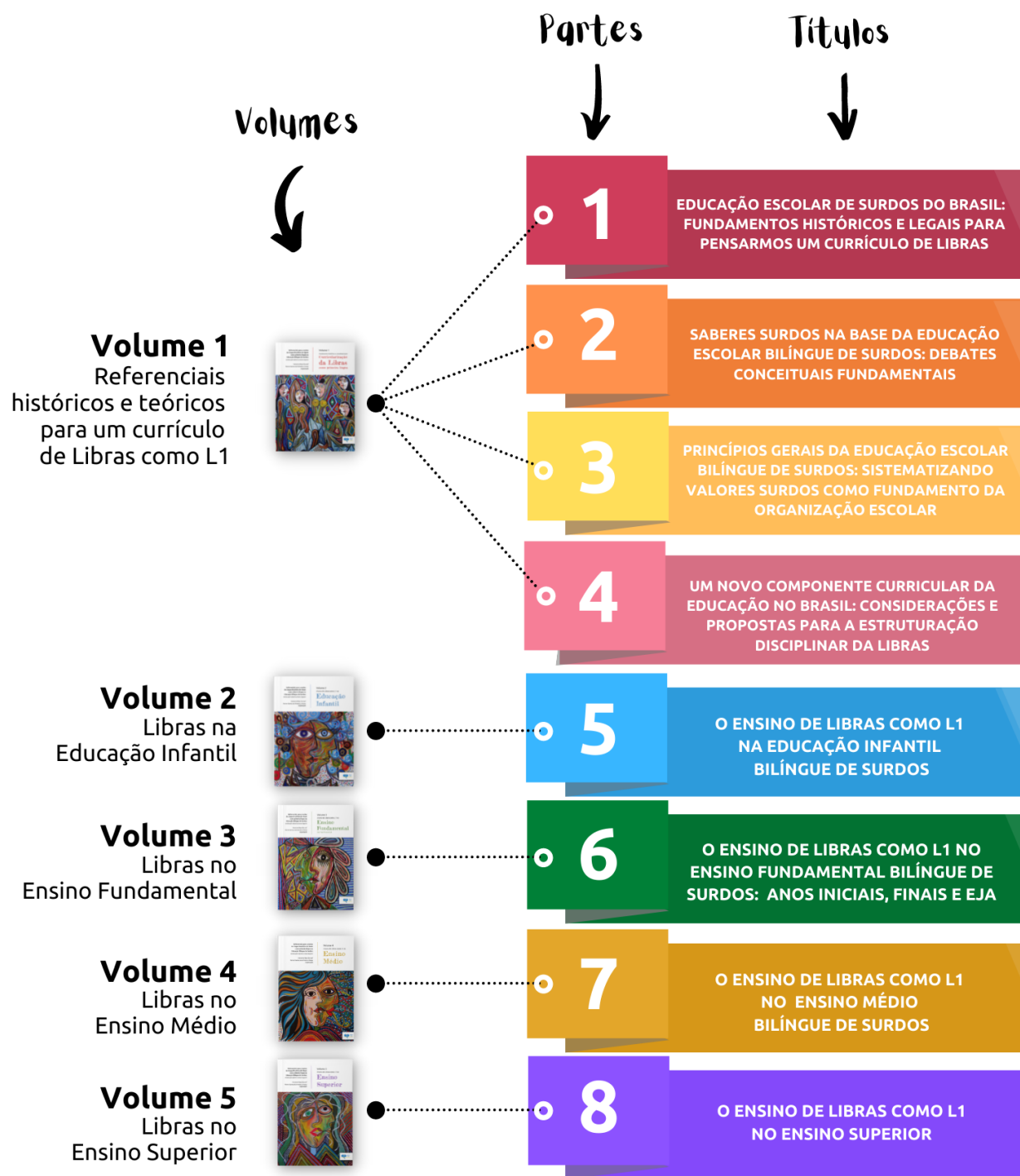
Por isso, é com imensa satisfação que compartilhamos os **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos**. Um lançamento que culmina não apenas no resultado de uma pesquisa de coletiva de dois anos e meio, mas que marca este momento da Educação Bilíngue de Surdos em nosso país. O texto que aqui segue reúne uma multiplicidade de olhares sobre teorias e experiências e pretende lançar uma base mais consistente para que muitas outras experiências sejam acrescentadas. Não é uma regra pronta, mas as bases para que novas práticas sejam experienciadas no protagonismo de docentes e estudantes surdos que circulam pelo chão das escolas brasileiras.

O caminho aqui não está completamente trilhado e pavimentado. Essa oferta de estruturação do **ensino de Libras como L1 para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior** se apresenta como um apontamento de possíveis direções. Os caminhos serão múltiplos e construídos por muitos de nós que sabemos melhor que ninguém a realidade regional de nossas escolas e do quanto as próprias comunidades surdas locais têm muito a nos dizer e ensinar.

A pesquisa que compartilhamos hoje no formato desta publicação partiu do interesse e diálogo com instâncias representativas de organizações civis das comunidades surdas brasileiras e de aberturas no diálogo com o Ministério da Educação. Contudo, foi na força de trabalho de pesquisadores surdos e ouvintes, todos sinalizantes e membros ativos da comunidade surda, que essa pesquisa se realizou na concretude de um projeto de pesquisa interinstitucional desenvolvido no *Grupo de Pesquisa Avançadas em Estudos Surdos (GRUPES)*, sob a coordenação da Profa. Dra. Marianne Stumpf (UFSC); vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL/UFSC) – ao qual agradecemos o apoio à publicação desta obra via PROEX/UFSC (Processo nº.: 23038.008664/2021-28).

Desenvolvida coletivamente por pesquisadores surdos e ouvintes bilíngues, esta publicação foi construída por meio de reflexões sobre a pessoa surda na escola brasileira. Nos pomos **em diálogo com as demandas propostas pela comunidade surda brasileira** em diversos documentos e pesquisas, com a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e diversos referenciais para modalidades específicas de educação como as indígenas, do campo, entre outras. Propomos uma trajetória que vai se construindo a cada parte dos cinco volumes desta obra. Convidamos os docentes e estudantes para nos acompanharem na leitura de cada um dos volumes, mesmo que escolham se dedicar mais a fundo no período escolar no qual atua.

Começando pela história das pessoas surdas na escola brasileira, passamos por estudos fundamentais até chegarmos à **uma proposta concreta de estruturação e progressão curricular**. Seguimos pela Educação Infantil, percorremos as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, depois o Ensino Médio, e chegando, enfim, à proposta de reflexão sobre a presença da Libras no Ensino Superior.



Um projeto aberto e escrito por muitas mãos fruto de lutas e negociações, da qual esperamos diálogo democrático para mais e mais direcionamentos significativos que concretizem aquilo que, como comunidade surda brasileira, pleiteamos a muitos anos: uma educação de surdos ética, participativa e construída de acordo com os **Saberes Surdos**. Um processo que procurou se pautar

principalmente no equilíbrio entre o conhecimento cientificamente comprovado e a experiência real, acumulada na prática e na reflexão de cada membro desta equipe, junto com as comunidades surdas regionais e institucionais que também fazem parte dela. Trata-se de uma postura que orientou todo este trabalho, e que pode ser vista como fundamental em qualquer política pública para a Educação Bilíngue de Surdos.

Partes dentro do volume 1


			
			
1	2	3	4
 <p>EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS DO BRASIL: fundamentos históricos e legais para pensarmos um currículo de Libras</p>	 <p>SABERES SURDOS NA BASE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS: debates conceituais fundamentais</p>	 <p>PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS: sistematizando valores surdos como fundamento da organização escolar</p>	 <p>UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: considerações e propostas para a estruturação disciplinar da Libras</p>

Além dos materiais dispostos no levantamento que compartilhamos nesta publicação como fundamentação histórica e teórica (volume 1) que poderá servir de respaldo para pesquisas e ações mais consistentes, as partes referentes aos níveis de ensino (volume 2 ao 5, da parte 5 a 8) são estruturadas de modo a dialogarem entre si. Aconselhamos a consulta das partes que mais lhe interessar, assim como a criação de grupos de **estudos e debates para o aperfeiçoamento e aplicação desses referenciais** onde mais desejamos que ele faça efeito: nas escolas.



Esperamos, assim, contribuir para o enriquecimento das discussões pedagógicas dentro das realidades de cada instituição escolar nas diversas regiões do Brasil. Agora está nas mãos de vocês promover a elaboração de projetos educativos que elevem a um novo patamar de qualidade a Educação Bilíngue de Surdos. Desejamos que essas mãos se multipliquem, e que logo possamos ver **estudantes surdos mais e mais engajados** com a construção das próprias histórias em instituições justas que os enxerguem como cidadãos plenos.

Envolver os estudantes surdos cada vez mais no universo da leitura em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sinalizar em Libras e escrever em Libras, de uma maneira prazerosa, requer disposição e compromisso por parte daqueles que desejam construir uma sociedade mais justa e humana enquanto aqui estamos. A implementação destes referenciais vem favorecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem, visto que propõe a construção de um ambiente que estimula a **produção e compreensão** tanto na **escrita e leitura**, assim como na **sinalização, interpretação e posicionamento crítico** frente a saberes em Libras por parte dos estudantes surdos. Em resultado, ao pensar em sua língua e ao conhecê-la como forma de expressão e diálogo, esperamos que os estudantes surdos conquistem melhores desempenhos também em outras disciplinas, uma vez que a leitura pelos olhos, da Libras e da Língua Portuguesa escrita, está inserida em todo o processo de ensino e no dia a dia desses educandos.

Por fim, lembramos que esta publicação projeto não é uma construção fechada, mas um conjunto de apontamentos que exigirá engajamento profundo de professores surdos e ouvintes bilíngues, estudantes surdos e suas famílias. São novas perspectivas que abrem um grande horizonte de possibilidades para que cada professor e suas instituições planejem e realizem **práticas de ensino que capacitem os estudantes surdos** com as riquezas da Libras e de seus saberes ensinados por meio dela. E assim, poderemos, em um futuro não tão distante, conversar com estudantes surdos sobre os professores que marcaram suas vidas nas relações afirmativas de uma escola que não os excluía. Local, no qual, esperamos que muitos desses estudantes retornem como profissionais que nos dirão (na prática e na atualização das pesquisas) o quanto ainda podemos nos aperfeiçoar na concretizar aquilo que foi chamado de *“a escola que nós Surdo queremos”*.

Prof^a. Dra. Marianne
Rossi Stumpf

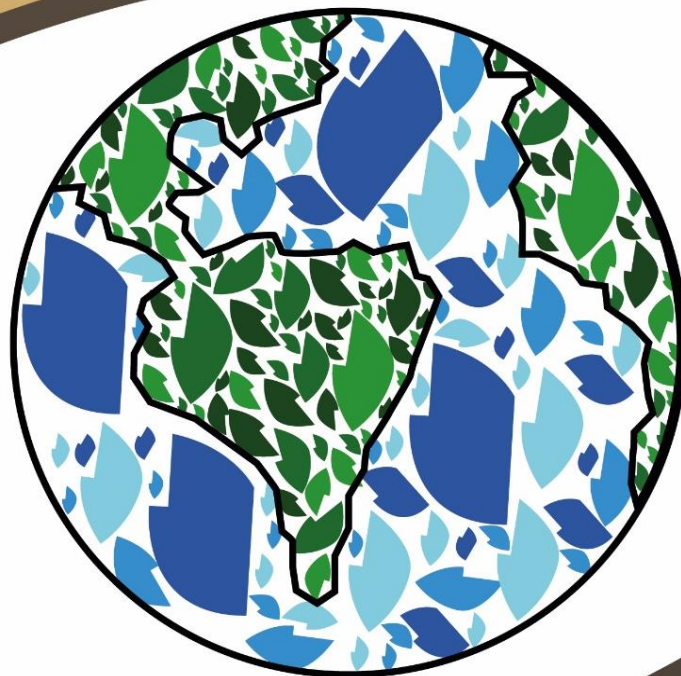


Prof. Me. Ramon Santos
de Almeida Linhares

**Referenciais para o ensino
de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na
Educação Bilíngue de Surdos:**
da Educação Infantil ao Ensino Superior

Volume 1
PARTE 1

**EDUCAÇÃO ESCOLAR
DE SURDOS NO BRASIL:**
fundamentos históricos
e legais para pensarmos
um currículo de Libras



FICHA TÉCNICA

PARTE I – EDUCAÇÃO ESCOLAR
DE SURDOS NO BRASIL:
fundamentos históricos e legais
para pensarmos um currículo de Libras

Organização

Prof^ª. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC)
Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)

Autores/as colaboradores/as

Prof. Me. Elias Paulino da Cunha Junior (UNIFESP)
Prof. Dr. Felipe Venâncio Barbosa (USP)
Prof^ª. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC)
Prof^ª. Dra. Marisa Dias Lima (UFU)
Prof^ª. Dra. Maria Mertzani (FURG)
Prof^ª. Dra. Marilyn Mafra Klamt (UFSC)
Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)
Prof^ª. Me. Shirley Vilhalva (UFMS)

ARTISTA SURDO HOMENAGEADO NA CAPA DESTA SEÇÃO

Fábio Gonçalves, RJ/BR

O educador tem o dever de não ser neutro. (...) [Porque] o que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.

(...) A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

Paulo Freire

No percurso de criação da proposta de curricularização da Libras na Educação Bilíngue de Surdos foi necessário conhecer o terreno onde se pretende que o projeto frutifique. E a isso é dedicada esta primeira parte da obra. A trajetória traçada aqui se inicia com **um panorama histórico e legal da educação escolar de surdos do Brasil**. Esses primeiros passos pretendem demonstrar que a presença das pessoas surdas no universo escolar brasileiro tanto não é algo recente, assim como apresenta um histórico dos imaginários sobre esses estudantes em relação às propostas de construção de instituições e planos de ensino para eles.

O passo seguinte é a apresentação dos marcos legais e documentos orientadores que desenham a compreensão dos surdos como cidadãos que exigem políticas específicas no universo social. Trata-se da articulação entre as políticas educacionais e linguísticas que fundamentam pensamentos sobre a institucionalização educacional de surdos. Aqui há um conjunto de sugestões para aprofundamento em leituras documentais e legais nesses âmbitos, compreendendo o universo nacional e internacional nos seguintes campos: políticas educacionais, políticas linguísticas e políticas dos movimentos sociais surdos. Esses conhecimentos podem subsidiar novas compreensões sobre um universo legal e documental muito citado, mas infelizmente pouco conhecido em sua profundidade e potencial de fundamentação.

Ainda nessa trajetória, com o objetivo de situar este projeto curricular, foram consideradas as características amplas que compõem o público atendido pela Educação Bilíngue de Surdos. Não se pode propor uma construção curricular sem prever, mesmo que panoramicamente, que no público de estudantes chamados de surdos se encontram outras interseccionalidades determinantes na construção de novas políticas em articulação com as políticas existentes. Por isso, aqui são considerados estudantes surdocegos, surdos com deficiências de diversas naturezas, surdos com transtorno do espectro autista, surdos com altas habilidades/superdotação e surdos com características territoriais, étnico-culturais e socioinstitucionais distintas. Com isso, cobre-se o vasto leque de perfis que podem compor a educação de surdos e, então, as turmas para as quais a Libras será ensinada como L1.



No vasto campo das possibilidades de oferta da Educação Bilíngue de Surdos, são tratados aqui serviços e recursos dessa modalidade especializada de educação, considerando as possibilidades de configuração próprias às escolas bilíngues de surdos, à classe bilíngue de surdos, às classes inclusivas e aos Serviços de Atendimento Especializado Bilíngue de Surdos (SAEE-BS). Acrescentando sugestões e formatos específicos para pensar projetos como o exemplo da “Libras em campo – caminhos para ambiência surda” (sobre o qual discutiremos nesta obra) e mais programa de Família com bebês e crianças surdas. Destacamos, desde esse início panorâmico, que o ensino de Libras poderá se estruturar de modos distintos de acordo com seus espaços de escolarização de surdos – considerando o perfil dos estudantes, o nível de escolaridade assim como a localidade.

Por fim, foram acrescentadas algumas considerações sobre o perfil dos professores surdos e bilíngues da Educação de Surdos por meio de um conjunto de competências de docentes surdos e ouvintes bilíngues, considerando os campos das habilidades, da formação e dos valores a serem refletidos e aprimorados por esses profissionais. Nessa abordagem, indica-se como esses docentes precisam estar vinculados a um projeto de Educação Escolar Bilíngue de Surdos fundamentado nos direitos dos cidadãos surdos, nos elementos da interculturalidade e das produções culturais surdas, assim como na compreensão das comunidades surdas como espaços de circulação das heranças de saber próprias às línguas e culturas surdas.

Com esse percurso inicial, espera-se lançar ricas compreensões iniciais não apenas para a construção do ensino curricularizado da Libras, mas também, e principalmente, do projeto maior e mais complexo da Educação Bilíngue de Surdos como um todo. Esse é, e será, dinamicamente, ao longo dos anos, um percurso de construção educacional que exigirá muito conhecimento, dedicação e abertura para diálogo e negociações. Desde que os surdos brasileiros começaram a ir à escola, exercendo seu direito como cidadãos, esse grupo denuncia cotidianamente que outros modelos de escola precisam surgir. Cada qual, na situação real e simbólica de seu tempo, fez propostas de projetos educacionais para isso. É preciso estar atentos ao máximo sobre as responsabilidades que nos são impostas pela vida hoje.

Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares
Corrdenação de Área – Fundamentos



LER EM
LIBRAS



Acesse também pelo link:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLR05wt7PxbInazKgLGX2aDvrBpxDGaURs>

1. Os Surdos vão à escola no Brasil: Breve Histórico²

Considerar o sujeito Surdo³ significa compreender sua função histórica, social, cultural e, principalmente, educacional. Assim, é importante resgatar seu passado e suas atuações recentes no sentido de entender suas conquistas e as transformações que emergiram e ganharam força para legitimar seu espaço de direito e de fato na escola brasileira.

No Brasil colônia, império e república, sempre existiram os Surdos, a questão é saber de que modo eram tratados e quais eram as preocupações no âmbito escolar brasileiro para se atender com eficiência o aspecto linguístico do sujeito Surdo em formação de conhecimento. Como ponto de partida, há a criação do **Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)** e o percurso do processo de formação da pessoa Surda na conjuntura histórica brasileira.

Pelos processos que direcionaram a personificação e a formação dos Surdos nas instituições escolares, pode-se compreender além do conhecimento sobre a própria instituição em seu tempo-espaço, como também a prática de ensino, em suas concepções pedagógicas e linguísticas. Consequentemente, é importante descortinar o que está presente nas relações sociais, rompendo e/ou exaltando o modelo de trabalho pedagógico aplicado àquele contexto.

O Surdo tratado aqui não é uma caricatura de um ser doente, desajustado, deficiente e/ou desprezível, mas um sujeito histórico e social. Deve-se entender a pluralidade do sujeito social, o estudante, o aluno, na diversidade: Surdo negro, Surdo

² A organização desta obra gostaria de grifar que a redação deste capítulo foi enriquecido pelos pesquisadores deste volume a partir do texto base produzido pelo Prof. Elias Paulino da Cunha Junior (UNIFESP), pesquisador Surdo brasileiro de contribuição singular para a historiografia e reflexão crítica sobre as Comunidades Surdas do Brasil.

³ A convenção proposta por James Woodward (1972) diferencia o surdo com “s” minúsculo por sua condição audiológica de não ouvir, do Surdo com “S” maiúsculo como sendo um grupo particular de pessoas Surdas que partilham uma língua e uma cultura. Assim, neste capítulo o uso de Surdos com “S” está colocado para destacar a histórica em que os Surdos estão inseridos, bem como para enaltecer a estética textual em visibilidade contextual desta produção.

indígena, Surdo pobre, Surdo migrante e/ou imigrante, Surdo mestiço e/ou fazendo parte de diversos outros grupos étnicos marcados pelo que os une, ser Surdo. Conscientes sobre suas realidades querem mudanças, por meio de ações, na qualidade de Surdos enquanto atores, que atendam às suas necessidades educativas no aspecto cultural e linguístico.

Portanto, para entender sobre essa demanda Surda, é preciso entender a trajetória dos Surdos no Brasil como aporte para refletir sobre o cotidiano ao qual estavam inseridos. Assim, é possível compreender como se processou a educação dos Surdos em instituições escolares ao longo do tempo.

Durante o período imperial, no século XIX, a característica do ruralismo agrário era forte na produção de café e no uso da mão de obra escrava como relação de trabalho. Segundo o que nos mostra a historiografia tradicional, nesse período, em que o país era dividido em províncias, o acesso à aprendizagem se dava por meio de leituras, escritas e contas aritméticas nas escolas de primeiras letras, destinadas aos brancos pobres e livres. Naquele espaço, não estava prevista a continuidade com a instrução secundária e superior, que era destinada à aristocracia. Assim, a diferença econômica entre as províncias refletia um crescimento diferenciado de serviço de instrução. Como seria, então, a educação para os Surdos nesse período, e qual método de ensino foi aplicado?

Nessa época, a casa se transformou em um lugar de aprendizado, seja a casa do professor ou de estudantes. Nesse modelo, o tempo dispensado, o comportamento dos estudantes ociosos e a rotina dos encontros concorreram para inúmeras críticas e mudanças para outro método de ensino, o método Lancasteriano. O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo, tinha como objetivo ensinar o maior número de estudantes, mas sem perder a qualidade. Estimulando os estudantes a relacionar-se entre si, esse processo de ensino foi oportuno para o desenvolvimento de uma estratégia pedagógica e de compreensão para o ensino aos Surdos.

Um imigrante professor Surdo francês e a institucionalização escolar de estudantes Surdos brasileiros

É justamente nessa empreitada da discussão, ocorrida na segunda metade do século XIX, à época do Segundo Império, que houve um ganho de espaço e de acesso dos Surdos à escola, e isso foi moldando a mentalidade das pessoas e da instituição escolar.

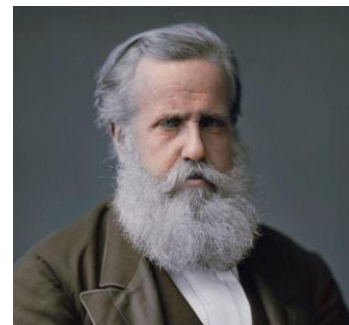
Castanho (2007) afirma que a institucionalização escolar, dependendo do tempo-espaço social em que faz parte, permite desenvolver na sociedade não somente o conhecimento de sua participação histórica, mas o processo de transmissão cultural. Não é somente essa visão institucional, mas a articulação institucional com o entorno escolar.

Embora não tenha dependido somente de **D. Pedro II** (figura 1.1) para se constituir uma educação escolar aos estudantes Surdos, essa determinação encontrou ambiente fértil pelas condicionantes históricas e sociais que o país experimentava naquele momento. Era um período em que tudo girava em torno da cultura francesa. Além disso, na França, um grande instituto atuava nessa linha educativa, o **Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris**.

Portanto, é fácil entender a razão de o ensino para os Surdos brasileiros começar sob inspiração francesa, uma vez que o fundador e idealizador do ensino para Surdos, no Brasil, **Ernest Huet** (figura 1.2), era Surdo e francês. O professor Huet, apresentou um relatório,⁴ em junho de 1855, ao imperador D. Pedro II, onde constava a intenção de criar um instituto para Surdos nos moldes dos institutos franceses. Professor de formação, foi diretor do Instituto de Surdos de Bourges, na França. Imigrou para o Brasil, em 1855, a convite do imperador D. Pedro II para realizar projeto e a fundação de um instituto que atendesse às pessoas Surdas, no país.

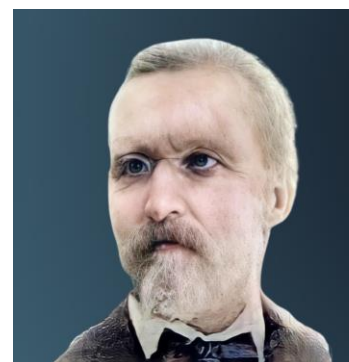
No relatório⁵ entregue ao imperador, havia a preocupação de ensinar a todos, porém a questão da instituição ser privada ou pública ainda gerava discussão, porque a maioria dos Surdos pertencia a famílias pobres, portanto não teriam condições de pagar pelos estudos dos filhos. Nesse sentido, se fosse uma escola particular, em forma de aporte, porém, com os estudantes Surdos recebendo a concessão de bolsas, por meio de apoio do Império, assim seria uma característica pública.

Figura 1.1: Imperador D. Pedro II (1825-1891)



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/228417012329745373/>. Acessado em junho 2021.

Figura 1.2: Ernest Huet, nascido em Paris, em 1822, de família nobre francesa, ficou Surdo aos 12 anos, por consequência de sarampo.



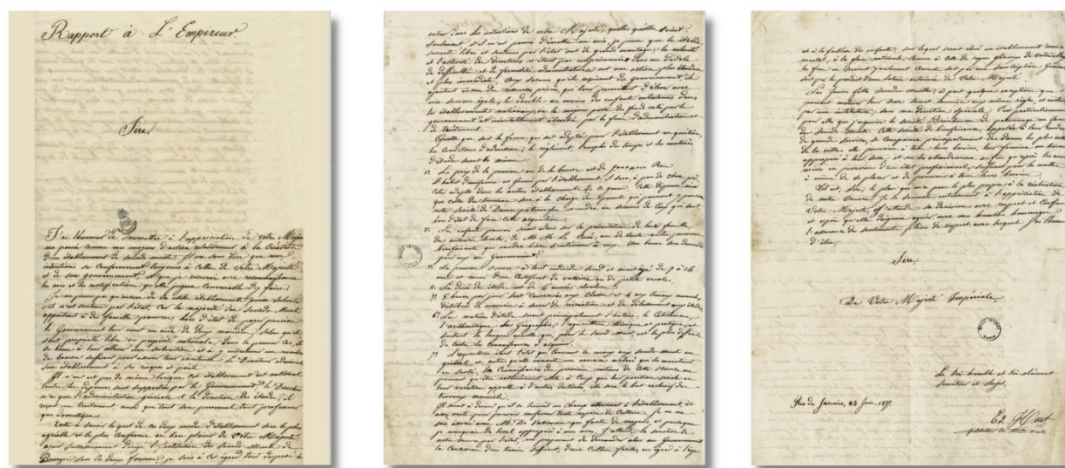
Fonte: Memória Institucional do INES (Colorização: Ramon Linhares)

⁴ Em 1845, dez anos antes de propor a fundação do colégio para Surdos, Huet era proprietário do Collegio Francez Huet para meninos. Esse colégio funcionou, até 1851, na Rua da Ajuda, 68, no centro do Rio de Janeiro. No período 1852-1854, não há registro de atividade escolar de Huet. Outro dado importante que associa Huet aos Vassimon é a coincidência das datas de abertura e término das escolas dirigidas por ambos. O Collegio de Vassimon começou a funcionar em 1844, e terminou em 1861, mesmo ano do desligamento de Huet do Instituto de Surdos por ele fundado (ROCHA, 2010).

⁵ Traduzido por Gustavo de Sá Duarte Barbosa. Rocha (2007, p. 27) destaca que esse documento “alusiva ao Colégio de Vassimon, onde o Instituto funcionou nos dois primeiros anos, pode nos revelar um contato de Huet com autoridades do Império brasileiro anterior ao da data do documento que é de 22 de junho de 1855”.

Ademais, o número de estudantes matriculados, no início, era reduzido. A despeito do embate entre ser instituição escolar público-privado, o grande destaque foi a consolidação da ideia de incluir meninos Surdos e meninas Surdas no mesmo espaço educativo. Assim, a criação da escola também contribuiu para romper a mentalidade padrão, uma vez que, à época, o comum era escolas separadas para meninos e meninas.

Figura 1.3a: Relatório do Prof. Surdo E. Huet ao Imperador D. Pedro II



Fonte: memória institucional do INES (2020).

Quadro 1: Livre tradução do Relatório do Prof. Surdo E. Huet ao Imperador D. Pedro II

<p>Relatório ao Imperador</p> <p>Vossa Majestade,</p> <p>Tenho a honra de submeter à apreciação de Sua Majestade a minha opinião como meu meio de ação em relação à criação de um estabelecimento de surdos-mudos. Minhas intenções estarão em conformidade com seu Governo. Se preciso, aceito sugestões e correções nesta proposta.</p> <p>Penso que sem o apoio do Império, é impossível criar a escola, pois, a maioria das famílias de surdos são pobres e não podem pagar. Então o Governo pode ajudar de duas formas: Criando uma escola particular ou pública. Se for</p>	<p>particular, precisa oferecer bolsas para garantir a continuação dos estudos. O administrador particular tem total responsabilidade. Se a administração for pública, com seu apoio, as despesas são de responsabilidade do Governo, e a escola terá um diretor geral e de estudos.</p> <p>O diretor será tratado como os funcionários e os professores. Então, qual dos modelos de escola mais lhe agrada? Já dirigi o Instituto de Surdos de Bourges dos dois modos e posso me adaptar a sua escolha. Na minha opinião, a escola privada, com ajuda pública, é a melhor escolha, porque os diretores trabalham livres de burocracias administrativas.</p>	<p>As escolas particulares recebem verbas e possuem recursos próprios, podendo comparar-se com as escolas públicas. Assim, conseguem ensinar o mesmo número de alunos. Nas escolas públicas, as verbas são gastas mais com administração do que com ensino.</p> <p>Seja qual for o modelo de escola escolhido, o modo de admissão, regulamentos, horários e disciplinas serão iguais:</p> <p>1º - A verba ou bolsa de estudos será de nove milhões de réis. A escola fornece o uniforme, que será parecido com o de outras escolas. O uniforme e os bens de uso pessoal são por conta dos pais que podem pagar. Se os pais</p>
---	--	--

não puderem pagar, a associação beneficente ajudará.

2º - As crianças serão aceitas se trazidas pela família, autoridades, padres ou pessoas de boa vontade. Será pedida ao Governo uma bolsa ou ajuda de custos para ela.

3º - A ajuda será destinada a surdos entre 7 e 16 anos e com certificado de vacinação, esse podem ingressar.

4º - Os estudos durarão 6 anos.

5º - Serão 8 horas de aulas por dia e 4 horas de trabalhos manuais, oferecendo recreação e distração entre os estudos.

6º - as principais matérias serão: história, catecismo, matemática, geografia, agricultura teórica e prática. Sobretudo, a língua usual, que é o mais difícil de se adquirir.

7º - A agricultura é o estudo que mais combina com os surdos,

pois necessita de exercícios moderados que mantêm a saúde.

Os conhecimentos básicos dessa ciência são úteis para vida social ou vocação dos surdos e será o principal trabalho manual. Seria bom encontrar um campo vasto perto da escola, para poder plantar variadas espécies. Não em associei com M. de Vassimon por falta de dinheiro e local apropriados.

Espero aprovação da obra, pedindo ao governo um terreno suficiente e de fácil cultivo combinando com a idade e a fraqueza das crianças, onde seria construída uma escola monumental para glória nacional e para o reino de Vossa Majestade.

Os custos seriam pagos pelo governo ou por apoiadores autorizados por Vossa Majestade. As meninas surdas seguirão as mesmas regras, com

algumas exceções e serão ensinadas por uma instrutora sob minha direção. Para elas, crio a Sociedade Brasileira da Assistência aos Surdos-Mudos.

A associação tem o objetivo de prestar serviços e será composta por senhoras ricas da cidade, que suprirão suas necessidades, dando trabalho apropriado e não abandonando-as, continuando a ajudá-las.

Está é minha proposta para a realização desta obra. Eu aceito as decisões de Vossa Majestade. Espero com confiança a avaliação da proposta, assim como sua aceitação, com respeito e honra.

Vossa Majestade, eu, seu súdito.

Rio de Janeiro, 22 de junho de 1855.

E.d. Huet.

Fonte: Estudo de tradução em processo pelos pesquisadores Ramon Linhares e Elias Cunha Junior no Grupo de Pesquisas Avançadas em Libras e Estudos Surdos (GRUPES/UFSC)

A intenção de Huet era proporcionar um espaço apropriado para acomodar os menos favorecidos, tanto social como economicamente, de modo que frequentassem a instituição escolar sem impedimentos.

Huet (1856) não se acanhava em pedir mais apoio financeiro ao imperador para eficiência do ensino desses estudantes em processo de formação de aprendizagem. A situação precária do prédio não contemplava um espaço adequado para o ensino. Apesar de reconhecer a importância da contribuição de D. Pedro II, o instituto ainda não dispunha de instalações dignas para acomodar os estudantes⁶.

⁶ Huet escreveu à Comissão Diretora responsável por acompanhar o trabalho realizado no instituto. Com base na pesquisa de Rocha (2010), o instituto sofreu uma série de mudanças, tanto no ponto de vista do espaço para as acomodações quanto do ponto de vista das denominações e dos endereços da instituição. Cronologicamente, ficou da seguinte forma: “1856/1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, Rua dos Beneditos, 8; 1857/1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, Morro do Livramento – Entrada pela rua de São Lourenço; 1858/1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, Morro do Livramento – Entrada pela rua de São Lourenço; 1865/1866 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, Palacete do Campo da Aclamação, 49; 1866/1871 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, Chácara das Laranjeiras, 95; 1871/1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, Rua da Real Grandeza, 4 – Esquina da dos Voluntários da Pátria; 1874/1877 – Instituto dos Surdos-Mudos, Rua da Real

A criação da **Instituição Imperial dos Surdos-Mudos (IISM)** ocorreu somente em 1857, por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro, em resposta ao pedido encaminhado à Câmara dos Deputados no ano anterior. Em decorrência dessa Lei, o instituto passa a ser subvencionado, e Huet consegue se mudar para um espaço maior.

Portanto, o dia 26 de setembro de 1857 não foi o dia da fundação do instituto, mas sim da promulgação da Lei que o oficializou. O processo de ensino e as preocupações com as acomodações precederam à criação e à homologação da Lei nº 939/1857. Da mesma maneira, a nomenclatura **Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)** somente foi legitimada cem anos depois (figura 1.4).⁷

Em contínua formação de estudantes, novas matrículas vão emergindo **no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos**, conforme atesta o documento datado de 1858. Nessa época, o instituto já contemplava 19 estudantes (13 meninos e seis meninas). Os Surdos migrantes de outras províncias do Brasil também foram conduzidos à escola. Assim, a distribuição por províncias foi organizada da seguinte maneira: 12 estudantes do Rio de Janeiro, um da cidade de Niterói (RJ) e três irmãos, dois meninos e uma menina, de Barra Mansa (RJ); e dois de Minas Gerais, um de São Paulo (ROCHA, 2008). Dessa maneira, a instituição escolar de Surdos ganha força e forma, cumprindo seu papel fundamental: contemplar espaço de direito a esses estudantes, agora valorizados na qualidade de Surdos em processo cognitivo e de compartilhamento de saberes. Um portal se abriu para criar novos atores, um novo caminho para dar mais visibilidade ao sujeito Surdo.

Durante sua estada no Brasil, Huet contribuiu grandemente para a causa Surda. Apesar do desafio da Língua, da desconfiança e das dificuldades estruturais, Huet

Figura 1.4: fachada do INES em 1926.



Fonte: Memória Institucional do INES (2020).

Grandeza, 4 - Esquina da dos Voluntários da Pátria; 1877/1890 - Instituto dos Surdos-Mudos, Rua das Laranjeiras, 60; 1890/1956 - Instituto Nacional de Surdos-Mudos, rua das Laranjeiras, 82/232 (mudança de numeração); 1957/atual - Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rua das Laranjeiras, 232" (ROCHA, 2008, p. 140).

⁷ "Em julho de 1957, finalmente o decreto de mudança do nome do Instituto foi assinado pelo Ministro da Educação, Clóvis Salgado, e pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek. A Instituição passou a ser denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES" (ROCHA, 2008, p. 95).

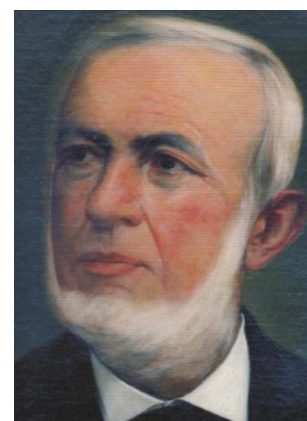
deixou um grande legado material e histórico que ajudou a tirar o Surdo da invisibilidade. Para efeito histórico, ele fez emergir a importância de agregar esses estudantes em uma instituição escolar.

A valorização desses estudantes Surdos, por meio de Huet, em suas dignidades e no processo de ensino-aprendizagem, foi extremamente importante para a autoestima deles. Porém, isso não aconteceu apenas pelo fato de Huet ser um professor Surdo, mais do que isso, ele foi o primeiro diretor imigrante Surdo que compartilhou tudo o que a cultura Surda francesa pode nos oferecer: a língua no modo de sinalizar e seu uso na comunicação compartilhada entre os estudantes Surdos brasileiros. Porém, o mais importante é que em sua breve passagem pelo instituto, interrompida abruptamente por divergências político-administrativas, Huet contribuiu para tirar os Surdos brasileiros da UTI histórica em que viviam, e os apresentou à sociedade.

Pombo (2010, p. 172), citando Letícia Gregório Canelas, enfatiza que “o período de 1854-1862 revelou a existência de uma rede de assistência mútua entre os imigrantes franceses residentes no Rio de Janeiro”. Assim, é possível dizer que em meio a esse cosmopolitismo cultural, Huet deixou sua marca histórica e linguística.

A dupla realidade cultural, francesa e brasileira, Surda e ouvinte, desse cosmopolitismo, experimentado nos espaços do instituto, aliada ao legado deixado por Huet, serviram de aporte aos futuros diretores do instituto para o direcionamento do processo educacional a ser ofertado aos Surdos. Como o caso do médico Tobias Rabello Leite (figura 1.5), designado para ser diretor, lá permanecendo por 28 anos (1868 a 1896). Leite tinha como preocupação se aproximar do Instituto de Surdos de Paris, buscando envolver outras províncias brasileiras. Leite também traduzia e reproduzia vários livros, manuais e compêndios franceses, alguns deixados por Huet, e outros conseguidos junto ao Instituto de Paris, para entender como poderia educar os Surdos brasileiros.

Figura 1.5: Tobias Rabello Leite, pintura óleo sobre tela, 1895.



Fonte: Memória Institucional do INES (2020).

Meninos e meninas Surdas vão à escola: alcance Nacional no Século XIX

Tobias Leite defendia a ideia de o instituto ser estendido para outras províncias. A preocupação estava em querer registrar e agregar os estudantes Surdos dessas regiões do território brasileiro. Assim, solicitou ao comissário do governo que disponibilizasse registros da presença desses estudantes em cada província do país.

Ao analisar os dados trazidos pelo censo de 1870 (Tabela 1.1), observa-se um total de 282 meninos e 186 meninas, menores de 14 anos, perfazendo um total de 468 estudantes, mas ao verificar os maiores de 14 anos, esse número sobe para 924, chegando ao total geral de 1.392 estudantes Surdos no território brasileiro na época. Isso mostra a importância em dar visibilidade ao acesso escolar de Surdos. Além dessa dinâmica de trazer os Surdos de outras províncias, observa-se que a questão de gênero também estava em pauta na prática de ensino, especialmente com as meninas.

Tabela 1.1: quantitativo de estudantes do Instituto dos Surdos-Mudos (1871).

Província	Menores de 14 anos		Maiores de 14 anos	Total
	Sexo masculino	Sexo feminino		
São Paulo	81	49	402	532
Minas Gerais	41	35	82	158
Rio Grande no Norte	34	21	64	119
Paraná	30	27	58	115
Ceará	16	15	49	80
Pernambuco	20	7	52	79
S. Pedro*	16	9	34	59
Sergipe	11	4	33	48
Parahyba	6	3	34	43
Maranhão	7	1	34	42
Rio de Janeiro	4	5	31	40
Santa Catarina	7	2	21	30
Alagoas	6	3	12	21
Espírito-Santo	3	5	11	19
Amazonas			7	7
Soma	282	186	924	1.392

Fonte: Relatório do Instituto dos Surdos-Mudos. Pelo diretor Tobias Leite, de março de 1871, ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira. Dados da Memória Institucional do INES (2020).

* Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, atualmente o Estado do Rio Grande do Sul.

Com o acolhimento de estudantes Surdos, a prática de ensino estava em fluxo e apresentava várias disciplinas, como: “Escrepta e leitura, Elementos da língua nacional, Grammatica, Noções de religião e dos deveres sociais – Catecismo, Geographia, História do Brasil, História sagrada e profana, Arithmetica, Desenho e Escrepturação mercantil” (ROCHA, 2010, p. 43). Além dessas disciplinas, outras atividades eram realizadas nas oficinas profissionalizantes, onde os estudantes Surdos adquiriam um ofício. Nessa época, temas sobre o uso da articulação labial e/ou do oralismo já eram debatidos, porém como prática optativa, e não obrigatória.

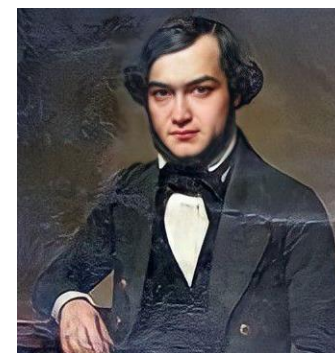
A questão sobre qual método didático mais adequado a ser efetivado para a realidade brasileira já era debatida antes mesmo dos efeitos negativos do **Congresso de Milão**, ocorrido na Itália, **em 1880**, que considerava o método oral superior ao dos sinais. Aqui, alguns professores defendiam o uso do oralismo, porém outros tinham a clareza da importância da Língua de Sinais⁸ como modo comunicativo dos Surdos.

A estratégia era a aproximação da instituição com a sociedade para que as pessoas tomassem conhecimento do papel desempenhado pelo instituto, e assim valorizassem seu trabalho. Justamente nesse contexto, o contato do aluno **Flausino José da Gama** com um livro francês que apresentava um sinalário em língua de sinais francesa, produzido por um Surdo do Instituto de Surdos de Paris, por nome de **Pierre Pélissier** (figura 1.6) – Foi poeta, literato e professor de Surdos, em meados do século XIX na França, na Escola Imperial para Surdos-Mudos de Paris. Registrou um Dicionário para a legitimidade da Língua de Sinais Francesa. Essa obra documental em sinalários serviu de referência para o Surdo brasileiro Flausino José da Gama.

O legado linguístico de Flausino José da Gama para os estudantes Surdos brasileiros

Com a elaboração da obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, publicada em 1875 (figura 1.7), Flausino José da Gama contribuiu grandemente para a área educacional, sobretudo linguística, não apenas como marca documental, mas em legitimidade cultural. Os sinalários apresentados por Flausino contemplaram os entendimentos de léxico que até hoje são usados pelo Surdo brasileiro. Pesquisas

Figura 1.6: Surdo Frances Pierre Pélissier (1814-1863) quando jovem e velho.

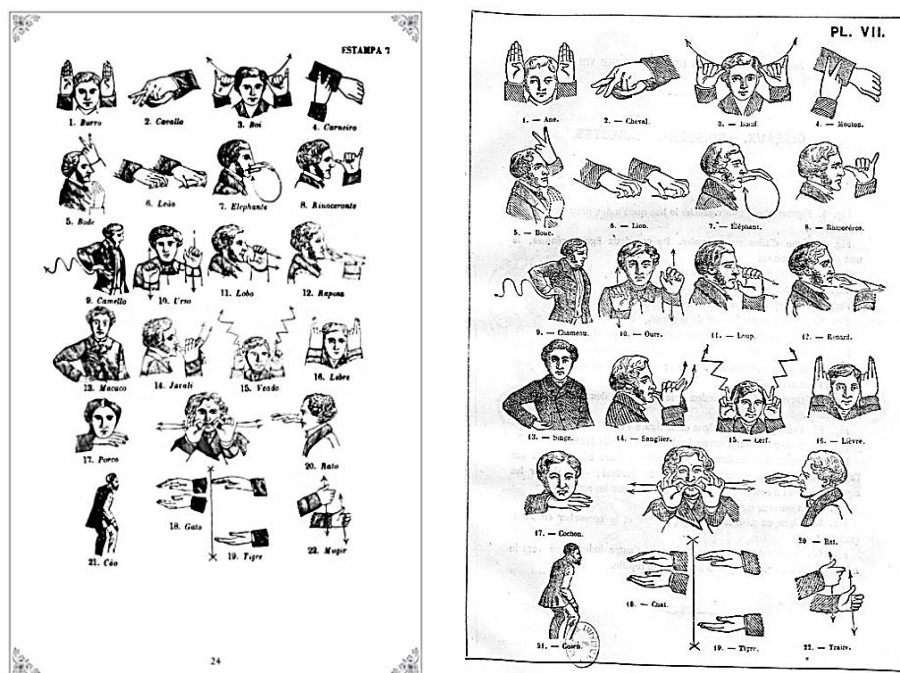


Fonte: Musée d'Histoire et de Culture des Sourds

⁸ Sobre o uso da expressão Língua de Sinais, torna-se oportuno compreender o devido contexto histórico apresentado. A Libra ainda não estava reconhecida como a Língua dos Surdos no âmbito nacional, conforme consta na Lei nº 10.436/2002.

consideram que esse primeiro registro da Libras foi cunhado de um material com ilustrações de sinais da Língua de Sinais Francesa (LSF) justapostos e apresentados como equivalentes com termos traduzidos para a Língua Portuguesa: *Iconographia of the signaes of the deaf mute*, by the deaf Flausino José da Gama, in 1875 comparing it with the original *Iconographie des signes* by P. Pelissier, professor of the deaf and dumb at the Imperial Institute of Paris.

Figura 1.7: comparação entre imagens de páginas das obras “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos” (GAMA, 1875) e “Iconographie des signes faisant partie de l’Enseignement primaire des sourds-muets” (PELISSIER, 1856).



Fontes: < <https://drive.google.com/file/d/1vJt7-BiH0syJTWk5n2gxwA1xpEYCum7i/view> > e < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k131991f/f22.image> >.

Aquém da arbitrariedade da justaposição entre termos da LSF e a Língua Portuguesa, a pesquisadora Sofiato (2011) considera Flausino uma grande referência não só pelo pioneirismo, pois seu registro tem um valor real maior para a literatura Surda brasileira, mas principalmente pela sua obra ter sido compilada e desenhada por um Surdo.

A precisão das imagens litográficas, dos sinalários, trazidas por Flausino foi possível graças ao esforço e a dedicação demonstrada no curso de desenho mediado por Eduard Rensburg, que, além de ensinar desenho litográfico, também colocou sua oficina a serviço da obra de Flausino.

A produção não se tratava da elaboração de um simples desenho, mas de apresentar os sinais para a realidade brasileira, tanto em preparação como em orientações. Flausino contou também com o incentivo de **Tobias Leite** para que pudesse criar a iconografia com os sinais praticados no Brasil. Esse trabalho foi além dos moldes simples do alfabeto, pois apresentou novos sinais com características próprias do território brasileiro.

Sofiato (2011) destaca que, embora tenha usado como base o “dicionário” francês de Pelissier, o trabalho de Flausino se tornou muito importante, pois, além de registrá-lo pelo seu olhar, sua versão serviu de aporte para todos os interessados no acesso e na compreensão comunicativa. Talvez Flausino nunca tenha dimensionado a importância de sua ação e o quão primoroso foi seu trabalho e empenho para deixar um bom registro para as gerações futuras.

Evidentemente, deve-se entender que, embora alguns traços desses sinais tenham semelhanças com o francês, a preocupação de Flausino em adequá-los ao contexto dos estudantes Surdos brasileiros torna seu trabalho imensurável. Assim, o acesso linguístico no século XIX foi oportuno para garantir a importância enunciativa/comunicativa da Língua de Sinais (figura 1.8).

Sobre a obra de Flausino da Gama, Campello (2011) considera que o caráter fonético-fonológico da Língua de Sinais Francesa miscigenou a constituição da Língua de Sinais Brasileira. Para a autora, pelo fato de a comunicação ágrafa prevalecer entre os Surdos sem nenhum registro de sinais anterior aqui no Brasil, a obra de Flausino deve ser considerada um registro documental de extrema importância. Nessa direção, fica aqui um legado para que estudos ulteriores ampliem horizontes sobre a origem da Língua de Sinais no Brasil.

Esse é um dado importante para refletir sobre a questão linguística e educacional de Surdos, isto é, a disseminação da Língua de Sinais e as variações linguísticas em cada formato regional e contextual. Ao pensar a comunicabilidade com a Língua de Sinais como aporte linguístico, entende-se esses mesmos estudantes como reprodutores/compartilhadores – o que aprenderam seria repartido quando retornassem para seus estados de origem, para suas províncias e para suas casas.



Figura 1.8: sinal correspondente a "Bello" (1875).
Fonte: (GAMA, 1875, p. 28).

Surdos escravos e ex-escravos vão à escola no Brasil

Conforme o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, a escola primária (a partir de 7 anos de idade) e a secundária, deveriam ser gratuitas. Assim, conforme o decreto, as escolas públicas do Império deveriam aceitar todo e qualquer estudante,

desde que fosse livre – incluindo escravos alforriados, vacinados e não portadores de doenças contagiosas. A escravidão dos negros tornava a vida dessas pessoas extremamente difícil; muitos sofreram castigos físicos e/ou morais (e os filhos também), não tinham acesso à escola e eram obrigados a enfrentar trabalhos pesados. A situação dos Surdos negros em meio à condição de precarização humana, mesmo que alforriados ou livres, era ainda pior – daí a importância que o acesso fornecido pelo Instituto de Surdos significou na vida dessas pessoas. Registros dão conta da frequência de pessoas de origem negra estudando e morando no instituto.

Pode-se inferir que as famílias dessas crianças, por não querer vê-las como filhos do escravismo, talvez entendessem a condição de abandonados e o acesso ao instituto escolar, que os acolheu, como uma saída para receberem, além da guarida, a instrução necessária.

Diante dessa conjuntura, **Tobias Leite**, preocupado em atender a todos os estudantes Surdos, compreendia que a educação deveria ser popular. Para ele, esse impulso permitiria engajamento para executar não somente o papel da instituição, mas também a garantia da pessoa Surda ao ensino-aprendizagem. Pensando nisso, ele encaminhou pedido ao imperador para que, se possível, fossem criados institutos em algumas outras províncias⁹ a fim de propiciar o atendimento aos Surdos espalhados Brasil afora.

Instituições escolares de Surdos na república

Com o advento do período republicano, e refletindo as necessidades de uma sociedade que estava sob a égide da expansão urbana, a necessidade da ampliação do atendimento aos Surdos no âmbito escolar ainda passava por um processo de discussão sobre a prática e o método de ensino mais adequados. Alguns, de maneira primorosa, respeitavam o uso da Língua de Sinais, como processo formador e de comunicação. Mas outros incentivavam a adesão exclusiva ao método do oralismo. Esse embate ainda se mostraria fértil por muitos anos, de acordo com a filosofia de cada gestão do instituto, sobretudo no tocante à prática de ensino.

Para não ficar somente no INES como única referência de ensino aos Surdos, no que pese seu valor como patrimônio histórico e escolar inegável, com grandes

⁹ “Três na província de Minas Gerais (Diamantina, Barbacena e Uberaba); Dois na província da Bahia (Feira de Santana e Caravelas); Dois na província de São Paulo (Capital e Tietê); Um na província de Goiás; Um na província do Ceará, que atendesse aos surdos das províncias do Piauí, Maranhão e Pará; Um na província de Pernambuco, que atendesse aos surdos das províncias do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe. Para o Instituto localizado no Rio de Janeiro, ficaria a tarefa de atender também aos surdos do Espírito Santo e o encargo de preparar professores em um curso normal destinado a habilitar profissionais para os Institutos a serem criados. No relatório ministerial do ano de 1886, consta que o curso normal não funcionou por falta de aluno” (ROCHA, 2010, p. 53-54).

contribuições à escolarização dos Surdos brasileiros, outras instituições também tiveram papel importante nesse cenário. Santos (2018) destaca algumas instituições escolares e seu processo de receptividade de estudantes Surdos nos projetos educativos ou de formação escolar, de modo a engajá-los no ambiente educativo, como visto a seguir.

O **Instituto Central do Povo (ICP)** (figura 1.9), fundado em 1906, no Rio de Janeiro, teve grande destaque à época da direção do ex-diretor do INES, João Brasil Silvado, em 1913, onde a função de repetidores para acompanhar os Surdos nas atividades nos exercícios e em caso de necessidade substituir os professores. Assim, eram nomeados se provassem estarem habilitados quanto aos conteúdos da matéria escolhida.

Entre os nomeados para a formação dos estudantes Surdos, estava o seu filho João Brasil Silvado Júnior que fundou a **Associação Brasileira dos Surdos Mudos (A.B.S.M)** (figura 1.10), desenvolvendo atividades voluntárias para o Projeto de Ação Social para Surdos. Nessa instituição filantrópica religiosa, criou-se um departamento especial para Surdos a fim de contemplar atividades extraescolares para orientações educacionais, como curso de datilografia e orientações cotidianas. Vale destacar que registre-se aqui a presença dos Surdos Ernesto da Conceição e Jeronymo dos Santos.

O **Asilo para Moças Surdas Mudas de Itajubá**, criado em 1912, em Minas Gerais, era administrado por grupos de freiras, mas o número de meninas que frequentavam esse estabelecimento era muito pequeno. A prática de ensino e orientação educativa estava direcionada ao serviço doméstico e a algumas atividades como trabalhos manuais, ensino da leitura, da escrita ou da linguagem falada. A intenção era formar essas meninas para torná-las úteis às tarefas práticas. Ali, o método oral na prática educativa era muito forte.

Em São Paulo, Nicoláo Carusone, adepto do método oral puro, criou, em 1911, o **Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves”**, em homenagem ao ex-governador de São Paulo e ex-presidente dos Estados Unidos do Brasil, Francisco de Paula Rodrigues Alves, falecido em 1906. Era em um espaço pequeno com limitado número de estudantes Surdos. A instituição tinha apoio do governo e, assim, foi permanecendo em sua prática de ensino oralista. Desse modo, as turmas eram divididas para atender a dois grupos: um composto por meninas (figura 1.12) e outro, por meninos (figura 1.13). Para Carusone, os fracassos não estavam na concepção da deficiência, e sim no modo como era aplicado o ensino. O instituto foi extinto com a morte de Carusone.

A importância dessa instituição, pela tradição histórica e pela infraestrutura institucional, estava arraigada na área médica paulista, cuja

Figura 1.10: Sob a direção do Dr. Brasil Silvado Júnior foi iniciado o primeiro projeto de ação social para Surdos (curso de datilografia e atividades extraescolares).



Fonte: Acervo do Instituto Central do Povo.

Figura 1.12: Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” Classe Femenina.



Fonte: Memória Institucional do INES (2020).

Figura 1.13: Sala de Aula do Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” 1º Classe Masculina.



Fonte: Memória Institucional do INES (2020).

mentalidade, à época, tinha por diretriz a seleção de estudantes. Cunha Júnior (2015) destaca que eram diagnosticados aqueles que não tinham condições de estudar em escola comum e por isso eram encaminhados para escolas de método ortofônico que pudessem fazer o tratamento emendatista para “corrigir a fala”¹⁰.

O autor apresenta o **Instituto Santa Teresinha**, de São Paulo, fundado em 1929, na cidade de Campinas, mas que teve a sede mudada para a cidade de São Paulo, em 1933, onde passou a funcionar como internato de meninos e meninas Surdas. Nessa instituição, conforme Albres e Saruta (2012), os estudantes Surdos passaram por diversos processos adaptativos, como é o caso da imposição do oralismo (Figura 1.15), proposta pela própria determinação institucional e pela postura dos que estavam em atuação na prática de ensino, bem como, mais tarde, pelos métodos de *comunicação total* e a *educação bilíngue*.

Comunicação total foi uma corrente que apareceu no decorrer das décadas de 1970 e 1980, cujo objetivo estava em relacionar a compreensão entre Surdos e ouvintes. Poderia ocorrer por meio da utilização de diversos recursos, dentre eles, fala, sinais, gestos, entre outros modos de interpretação. A proposta não era estabelecer uma língua, mas sim garantir meios para compreensão enunciativa (CICCONE, 1990).

Em meio à tentativa da comunicação total, ainda se interpretava os sinais como recursos e/ou somente como apoio de comunicação, não reconhecendo de fato a Língua de Sinais como língua que apresenta um sistema linguístico. Assim, a comunicação total não se sustentou porque, no que diz respeito ao ensino da Língua de Sinais, era direcionada para o ensino na modalidade oral. Daí a Comunidade Surda se sentir incomodada, pois a prática não se processava na língua natural dos Surdos, a Língua de Sinais.

Cunha Júnior (2015) salienta que a preocupação por parte da Comunidade Surda era contínua, no sentido de melhorar a prática de ensino escolar e, sobretudo, toda a estrutura pedagógica e institucional para contemplar a Língua de Sinais nas disciplinas e a compreensão da existência de uma cultura. Então, em 1987, a **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)** surgiu em somatória às outras instituições representativas no cenário nacional (a figura 1.6 representa esse contexto).

Com a criação da Feneis, agregando Surdos estudantes, ex-estudantes, professores, intérpretes à educação dos Surdos, as pautas e discussões estavam relacionadas ao incômodo com a instituição escolar que usava o método oral na prática pedagógica, não respeitando os direitos dos Surdos. Nesse ambiente

Figura 1.15: Pesquisa realizada pela autora Teixeira (2008) exercícios acústicos na classe auditiva em Bourg La Reine. As irmãs estudaram em Paris para aplicar o método com os estudantes no Instituto Santa Teresinha.



Fonte: Jornal Correio Popular, do dia 20 de janeiro de 1933.

¹⁰ Pegamos como exemplo o Instituto Santa Terezinha que fazia o uso do método oral que bania o uso da língua de sinais ou, como era comum citar a época, o uso de “mímicas” ou “gestos”.

prevalecia a visão patológica da surdez que se estendia às demais escolas da rede pública e privada existentes no país. Para a Feneis, se os Surdos vão à escola, torna-se necessário discutir de qual modelo de escola se está falando para atender a demanda Surda.

Surdos vão à escola: integração ou inclusão?

A terminologia *pedagogia da integração* surge como pauta nos anos de 1970 e vai até o final dos anos de 1980 no sentido de entender a família e a comunidade interligadas com a estrutura física e pedagógica da instituição. Haja vista as experiências pelas quais os estudantes Surdos passaram nas instituições escolares, nos moldes da educação especial, que era comum, não havia ali uma compreensão cultural e linguística do indivíduo Surdo. Nesses territórios, os Surdos tiveram que se adaptar de acordo com a realidade estabelecida, em cada momento. Situações como essas tornam o processo de conquista de direitos cada vez mais longe de ser alcançado, uma vez que não se contempla o Surdo que vai à escola na expectativa de conquistar uma formação digna como cidadão alfabetizado e crítico, detentor de opiniões com conteúdo – ainda mais com as ofertas pedagógicas atreladas às amarras da velha mentalidade de uma só língua.

Nos anos de 1990, os conceitos de exclusão para inclusão refletirão no ambiente escolar dos Surdos. Diante do cenário trazido pelas políticas educacionais, a inclusão aparece como modelo ideal para que a pessoa Surda, ao ir à escola, supere aquelas condições de integração e se sinta incluída. Assim, a inclusão visa contemplar o ponto de vista ético, moral e subjetivo, porém os adeptos dessa corrente se esqueceram do mais importante: a condição linguística. Nessa direção, fica a pergunta: será que a inclusão apenas substituiu a velha nomenclatura da integração? Daí porque, incomodados, os Surdos buscam um caminho pedagógico e institucional para que o aspecto linguístico seja de fato e de direito correspondido.

Nesse contexto, os Surdos levantam a bandeira da escola bilíngue de Surdos por meio do **documento "A Educação que Nós, Surdos, Queremos" (1999)**, e voltam a assumir seu protagonismo. O documento foi elaborado por ocasião do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado naquele ano em Porto Alegre.

Cunha Júnior (2015, p. 187) destaca que,

[...] esse documento está pautado em três eixos temáticos, a saber: o primeiro Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; o segundo, Comunidade, Cultura e Identidade; o terceiro, Formação do Profissional Surdo. O documento apresenta 147 tópicos, entre os quais estão o estabelecimento de propostas pedagógicas, princípios educativos, estrutura escolar, formação de profissionais etc.

Essas propostas têm norteado o projeto da Feneis, assim como a produção acadêmica, no sentido de alavancar a implementação e a consolidação da educação bilíngue de Surdos no Brasil.

Com a virada do milênio, o termo inclusão em Língua de Sinais significa estar na mesma escola que todos, ou seja, Surdos misturados aos ouvintes na escola regular. Isso indica a concepção de inclusão que foi estrategicamente organizada pelos órgãos públicos e que afetou diretamente o aprendizado dos Surdos, desconsiderando seu aspecto cultural-linguístico.

Apesar de a **Lei nº 10.436/2002** reconhecer a Língua de Sinais, que desde então passa a ser definida como Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão e língua de instrução desses estudantes, a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a inclusão tem sido perversa aos Surdos, pois, sem seu referencial linguístico, eles ficam perdidos nas escolas brasileiras, sem seus pares Surdos.

A **Federação Mundial de Surdos** passou a incluir em sua agenda a questão da “inclusão” no sentido de garantir acesso em igualdade de condições, considerando-se as diferenças dos Surdos, como um modo de garantir as escolas bilíngues, pois são os espaços nos quais os Surdos têm as mesmas condições dos colegas ouvintes para interagir em sua língua e desenvolver conhecimentos escolares. A inclusão, nesse sentido, não se reduz a colocar o estudante em qualquer escola pública, mas sim em garantir que os Surdos sejam devidamente incluídos, tendo o direito de estarem agrupados para que a educação aconteça realmente em sua língua, e inclua também todas as questões culturais e sociais implicadas em sua vida com a presença de professores Surdos e professores bilíngues em Libras e Língua Portuguesa.

Surdos vão à escola bilíngue de Surdos: propostas e reflexões

[...] Evidentemente foi o caminho que a Comunidade Surda encontrou ante as atitudes arbitrárias que impulsionam as políticas educacionais que envolvem os Surdos. Com intuitos de atender às novas demandas Surdas desponta um acentuado movimento em defesa da permanência e do fortalecimento das escolas para Surdos, agora com forte tendência para o bilinguismo (Língua de Sinais, como língua natural e língua portuguesa como segundo idioma). (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 221).

Com base na experiência já adquirida, Cunha Júnior (2015) enfatiza que a educação bilíngue de Surdos contempla a Libras como L1 e o português como processo de aprendizagem na modalidade escrita, como cultura material escolar e representatividade como cidadão brasileiro. O autor compreende que, no longo caminho percorrido para romper o estado de marginalização social sofrido pelo Surdo brasileiro, muralhas foram construídas, e, por isso, as lutas dos Surdos em

contínuo processo são as marretas para derrubá-las, ou seja, várias barreiras foram vencidas no dia a dia do sistema educacional, tanto por ideologias, comportamentos, culturas, discursos políticos, como por mentalidades excludentes ou impregnadas de preconceitos e de rejeições linguísticas. Assim, como aponta Cunha Júnior (2015), a defesa de uma escola bilíngue mobilizou a Comunidade Surda e conquistou o apoio e a atenção da opinião pública, da imprensa e de parlamentares para a proposta trazida pelo Movimento Surdo.

Para evitar o trauma de ignorar a história, a questão educacional, bem como, o processo linguístico e cultural dos Surdos, essa foi a maneira encontrada para engajar comunidades Surdas e sobretudo o povo Surdo. Por meio do movimento reivindicatório, os Surdos defendiam propostas que atendessem as demandas da Educação Escolar Bilíngue de Surdos de modo a legitimar sua identidade cultural.

A capacidade de refletir a partir de si mesmo caracteriza a consciência. Consciência de um ser livre, responsável, racional, com sentimentos e outras características que dão a identidade individual e, posteriormente, a social. É o sentimento de identidade, de ser “eu mesmo”, que engloba os estados corporais e mentais articulados entre passado, presente e futuro. (WEBER, 2013, p. 44).

O enfrentamento dos desafios é a oportunidade para adquirir consciência como pessoa, e sujeito histórico e cultural, também para entender o mundo experimentado, ensinado e aprendido no grupo familiar, social e/ou escolar.

A maneira como cada um percebe seu entorno qualifica e/ou quantifica suas experimentações na convivência com o outro, expressa pela linguagem corporal, gestual e espacial. Implica, segundo Weber (2013), as dimensões da subjetividade, da objetividade e da intersubjetividade. Subjetividade pela percepção e aceitação de sua identidade cultural linguística; objetividade para romper o estado de marginalização histórico/social em afirmação, por uma escola que ofereça infraestrutura adequada e digna, juntos aos seus pares; e intersubjetividade na convivência com o outros, em compartilhamento de saberes.

Com a tomada de consciência como sujeito da educação, os Surdos passam a reivindicar o acesso a uma escola humanizada, que atenda a sua pluralidade cultural e linguística de modo que, pelas mesmas razões, conforme aponta Cunha Júnior (2015), eles possam interagir para se afirmar sobre uma base de igualdade que não seja relativa, mas verdadeira.

Pequeno banco de imagens da Educação de Surdos no Brasil



Figura 1.16: Mosaico de imagens das primeiras escolas de Surdos do Brasil: Instituto Nacional de Educação de Surdos (RJ), Instituto Santa Terezinha (SP) e Instituto São Paulo (SP).

Fonte:
<https://portal.museudainclusao.org.br/> e acervo pessoal dos pesquisadores.



Semana Internacional da Surdocegueira

VAMOS CONVERSAR

IESP
 50 anos
 Dedicação à surdez, reabilitação da audição, voz e linguagem.

CBDS

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Figura 1.17: Mosaico de imagens de diversas instituições, coletivos, associações, cartazes e eventos de Surdos do Brasil: Instituto Nacional de Educação de Surdos (RJ), Instituto Santa Terezinha (SP), Instituto São Paulo (SP), Centro de Integração da arte e Cultura dos Surdos (CIACS), entre outros.

Fonte: <https://portal.museudainclusao.org.br/> e acervo pessoal dos pesquisadores.

2. MARCOS LEGAIS E DOCUMENTAIS: bases para um projeto educacional específico

Diante das transformações ocorridas, nas últimas duas décadas, observa-se no Brasil a implementação de diversas leis e regulamentações voltadas à educação dos Surdos influenciada pela Convenção da Organização das Nações Unidas de 2006, no tocante aos direitos das pessoas com deficiência. Com o intuito de estabelecer diretrizes para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas direcionadas à inclusão escolar, como um referencial para todas as leis e políticas brasileiras, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No entanto, ao percorrer a trajetória do Surdo e suas diferentes representações linguísticas, culturais e sociais no âmbito educacional, é possível compreender que o processo educacional deve acontecer sob uma perspectiva da Educação Bilíngue, sendo tais diferenças consideradas na proposição da educação de Surdos, a principal delas é a importância do agrupamento dos estudantes Surdos para trabalhar com seus pares. Na próxima seção, será detalhado o percurso legal desde o início dos anos 1990, sob a influência da Declaração de Salamanca, até 2014, com a legitimação da educação bilíngue de Surdos no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Política educacional e linguística para Surdos: ontem, hoje e amanhã

As políticas públicas nem sempre estão em consonância, e no caso das que envolvem Surdos e as comunidades Surdas quanto à Libras, há algumas ações que não são convergentes, gerando várias perdas para a educação de Surdos no Brasil.

As políticas linguísticas reconhecem a Libras como língua nacional por meio da Lei nº 10.436/2002 e implementam uma série de ações que envolvem um planejamento linguístico favorável à valorização da Libras e do reconhecimento de fato de seu *status* linguístico. Isso inclui a obrigatoriedade de oferecer Libras para todas as licenciaturas e cursos de fonoaudiologia, assim como a criação dos cursos de Letras-Libras para formar professores de Libras de Pedagogia Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para formar professores para atuarem na educação bilíngue de Surdos na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, e de Língua Portuguesa para Surdos como L2.

No entanto, o movimento das políticas educacionais percorreu um caminho paralelo. Mesmo reconhecendo e moldando a educação bilíngue de Surdos à compreensão da educação inclusiva dentro de escolas comuns, nas escolas em que a Língua Portuguesa é L1 ocorre uma dispersão dos Surdos, que acabam ficando isolados entre vários estudantes ouvintes, sem contato com seus pares. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, foi recomendada que a inclusão das pessoas com deficiência deveria acontecer em todas as escolas regulares, no entanto a política educacional brasileira ignorou a recomendação. No próprio documento, é chamada a atenção para a diferença que se estabelece com uma língua de sinais, reconhecendo-a como língua que proporciona o desenvolvimento da linguagem que desencadeia o acesso aos conhecimentos escolares, assim como confirma a importância da educação de Surdos como mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

A Feneis manteve-se atenta a essas políticas conseguindo garantir e ir além da perspectiva trazida pela Declaração de Salamanca, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, o qual instaura uma política educacional que reconhece a política linguística, garantindo a educação bilíngue aos Surdos por meio da Meta 4.7. Nessa meta, a educação bilíngue de Surdos está garantida de 0 a 17 anos, ou seja, por toda a Educação Básica em escolas bilíngues de Surdos, podendo também ser implementada em outros espaços quando não houver escolas específicas. Aqui, acontece um alinhamento das políticas linguísticas e das políticas educacionais. O presente documento é uma proposta de implementação desse Plano Nacional de Educação, apresentando um currículo para o ensino de Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2, especialmente, nas escolas bilíngues de Surdos, com algumas proposições de adaptações nos demais espaços escolares quando a escola bilíngue não estiver disponível.

Algumas legislações pertinentes à educação dos Surdos

A Constituição Federal (CF), de 1988, assegurou o direito do Surdo à educação em seus artigos 205, 206 e 208, por meio da igualdade de condições e permanência na escola e atendimento especializado aos portadores de deficiência. Houve, então, uma base legal para comunidade Surda reivindicar novas políticas públicas em atendimento as suas demandas.

Enquanto se debatia a afirmação de que o discurso da política da inclusão é “a escola para todos”, com o conceito de igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo, conforme o documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), a Declaração de Salamanca formalizou o discurso da inclusão. Ampliaram-se, assim, os debates sobre “sociedades inclusivas”, garantindo a particularidade dos Surdos que precisam de uma educação em ambiente que corresponda à aprendizagem por questões de ordem linguística.

- As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações.
- Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. **Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.** (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, grifo nosso).

Mesmo assim, a educação dos Surdos foi inserida no programa das políticas de diretrizes da Educação Especial, excluindo a possibilidade das escolas especiais, pois todos os aportes de ensino favoreceram uma proposta da inclusão, mantendo assim a responsabilidade com diferentes potenciais sobre a educação dos estudantes incluídos. Isso justifica que tenham sua cidadania pautada no direito e no reconhecimento da Libras como meio de comunicação entre Surdos. Nesse sentido, a inclusão dos Surdos nas escolas comuns foi favorecida, criando alternativas para o acesso à Libras, por exemplo, por meio de intérpretes.

Há uma compreensão também de que, nessa perspectiva, não são os Surdos que deverão se adaptar à sociedade, mas a sociedade, nesse contexto, as escolas, que se adaptarão à diversidade presente. Ao mesmo tempo, devem garantir-lhes o direito à individualidade para adquirir o aprendizado satisfatório.

A Declaração de Salamanca pontuou uma questão significativa na educação de Surdos: língua. No entanto, ainda assim, a língua era apenas mencionada nos documentos na forma de recomendações e orientações, mas não de inserção e viabilização de um ensino em Libras, que ainda não era adotado nas escolas regulares.

A compreensão desdobrada daí nas políticas educacionais brasileiras foi da inclusão dos Surdos nas escolas comuns com alternativas de acesso via Libras, mas ignorando o importante contato entre os Surdos, o que justifica a existência das línguas de sinais e do estabelecimento das identidades e culturas surdas.

Houve empenho em assegurar a qualidade de ensino aos estudantes Surdos diante das suas especificidades com a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que garantiu à pessoa Surda o direito de igualdade de oportunidade no processo educacional, enfatizando, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme seu artigo 4º, III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (LDBE, Lei nº 9.394 de 1996). Buscou-se ainda a melhoria dos direitos aos estudantes Surdos no contexto da inclusão e o melhor atendimento a esses estudantes por meio de práticas pedagógicas, conforme o apresentado nos artigos 58 e 59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Para consolidar essa premissa, modificou-se, também, a compreensão da educação especial na educação dos Surdos, vista como um suporte para normalizar e integrar as pessoas ditas “não normais” na sociedade, cuja oferta passou a ocorrer como uma modalidade de ensino, oferecida, preferencialmente na rede regular,

disponível desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, superando o modelo de educação especial substitutiva ao ensino regular. Outro aspecto relativo a essas mudanças pode ser encontrado na Proposta Curricular Nacional para a Educação Especial PCNs (1999), que discute os conteúdos que devem ser estabelecidos e aplicados aos estudantes Surdos em sala de aula.

No mesmo ano, durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, os Surdos redigiram o documento “A Educação que Nós, Surdos, Queremos”, o qual registra um momento histórico de busca por direitos, pelo reconhecimento da Libras, pela afirmação da cultura e das identidades Surdas, ou seja, pela efetivação de direitos humanos linguísticos. Nas palavras de Quadros (2006),

[...] esse documento foi amplamente divulgado entre os surdos e as organizações governamentais e não governamentais do país. O teor do documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos. (p. 156).

A Comunidade Surda, em seu legado de manifestação, buscou resgatar a identidade, a cultura e a dignidade, e assim, promover um verdadeiro desenvolvimento de sua formação humanística.

O documento enfatiza que com frequência dos Surdos nas instituições escolares haverá aumento de demanda e pressão para abrir novos cursos, tanto para jovens quanto para adultos Surdos. Uma forma de exigir, dos órgãos governamentais, recursos necessários ao atendimento, seja para implantar cursos noturnos para Surdos, bem como para consolidar a presença de intérpretes em sala de aulas, além da preocupação de melhorar a infraestrutura da escola, cobrando implantação de tecnologia e recursos para aprimoramentos do conhecimento dos estudantes Surdos. (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 188).

Em 2001, é promulgada a Lei nº 10.172, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece o ensino de Libras ao estudante Surdo e apoio aos familiares e à comunidade escolar, a ser submetida aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal.

A Libras, como disciplina, seria também contemplada no currículo de cursos de formação de professores nos níveis médio e superior. Nas escolas que foram mais bem estruturadas, após o reconhecimento da Libras como língua, pela Lei nº 10.436/2002, foi garantido seu uso no processo educacional dos estudantes Surdos.

Em 22 de dezembro de 2005, foi assinado o Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Esse decreto prevê ações que promovem a educação de pessoas Surdas por meio da política linguística da Libras como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, conforme específica o art. 14:

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

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

I - Promover cursos de formação de professores para:

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

Com relação ao direito linguístico garantido ao Surdo por esse decreto, Quadros (2006, p. 86) afirma que:

Os professores que tiveram a disciplina de Libras na graduação possivelmente não serão fluentes na LIBRAS para ministrar aulas diretamente nessa língua, mas já terão desconstruídos alguns mitos sobre os surdos e sua língua. Isto terá impacto na sala de aula quando estiver diante do surdo.

Nesse sentido, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) propõe o delineamento de diversas ações educacionais que, além de superar a lógica da exclusão de quaisquer pessoas no ambiente escolar, seja estendida à sociedade.

Para efetivar tal propósito, a PNEEPEI defende firmemente a matrícula dos estudantes, independentemente de suas diferenças, no sistema regular de ensino, organizado de modo que possa assegurar as condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos no ensino. No entanto, há necessidade de repensar sempre a organização das escolas de maneira que os estudantes, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas durante a escolarização (BRASIL, 2008).

Segundo a orientação da Secretaria da Educação Especial (SEESP), a inclusão deve ser assegurada a todas as pessoas com deficiência, incluídos os Surdos, em classes comuns do ensino regular, bem como deve ser realizada a transformação das escolas de educação especial em centros de AEE, e implantadas salas com recursos multifuncionais em âmbito nacional, sendo deixado bem claro que esse atendimento não pode ser substitutivo à escolarização regular.

Em 2010, em uma nova e importante conquista para a Comunidade Surda, a profissão de tradutor e intérprete de Libras foi regulamentada pela Lei nº 12.319. Ficou, então, garantida a presença indispensável desse profissional nas escolas, beneficiando Surdos em atividades didático-pedagógicas e culturais, viabilizando seu

acesso ao conteúdo escolar e sua inclusão no sistema de ensino. As atribuições e funções desses profissionais no âmbito educacional estão dispostas no art. 6º:

I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

A regulamentação da profissão de tradução e intérprete de Libras possibilitou à escola maior estrutura para ofertar a qualidade de ensino aos estudantes Surdos proporcionando-lhes a igualdade de oportunidades na educação inclusiva.

Após essa política, foram anunciados novos documentos legais – Decreto nº 7.611/2011, que amplia a atuação da educação especial na escola regular integrada com o projeto pedagógico que atenda e contemple as necessidades dos Surdos, dispondo sobre o AEE; e a Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial – que se desdobram em outras práticas nos moldes do AEE.

Destaca-se que o Decreto nº 7.611/2011 nomeia o público-alvo da educação especial: “para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Ao nomear especificamente qual o público-alvo da educação especial, determina-se quem são os sujeitos, desse modo, os Surdos se encaixam na descrição de pessoas com deficiência a receber atendimento específico, os demais passam a ser entendidos como parte da totalidade e cabe então à prática pedagógica dar conta da diversidade.

Nesse percurso, em 2014 foi produzido o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, redigido por um Grupo de Trabalho composto por 24 professores Surdos e ouvintes, de diferentes instituições e demais órgãos públicos do sistema educacional brasileiro; todos designados por portarias ministeriais (nº 1060/2010 e nº 91/2013, da SECADI/MEC).

O relatório foi criado a fim de orientar a construção de uma política educacional bilíngue, preferencialmente nas escolas bilíngues de tempo integral que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos Surdos. A temática foi pautada na discussão pela construção de políticas educacionais no país. Apesar de não ser um documento do MEC/SECADI (com o teor de meta a ser implantada pela secretaria), trata da política linguística de educação bilíngue para o MEC/SECADI.

No mesmo período, a educação bilíngue foi enfim reconhecida com a nova regulamentação do PNE, na meta 4.7:

4.7 garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes surdos (as) e com deficiência

auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

A oferta de educação bilíngue aos estudantes Surdos, um marco significativo para os movimentos da Comunidade Surda, efetiva as especificidades dos estudantes Surdos conforme norteado pela política educacional e linguística. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a partir do parágrafo 28, art. IV, garante a “oferta de educação bilíngue, em Libras como L1, e na modalidade escrita da língua portuguesa como L2, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015). O art. 3º, inciso V, aponta a responsabilidade do Estado como caminho para a materialização do combate às barreiras dos estudantes Surdos:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015).

É compreensível que a escola simplesmente não se modificou por si só, mas com efetiva participação dos Surdos em serem correspondidos nos aspectos linguístico e escolar. Destarte, as normas legislativas e documentais precisam estar em consonância com as demandas Surdas, por tudo que se lutou/conquistou ao longo de sua história. Nesse sentido,

Expor a causa Surda articulando esforços na tentativa de propiciar um contexto mais promissor com oportunidades de compartilhamento e de possibilidades educacionais em ambiente adequado colocou o Surdo no centro do embate político pela mudança da estrutura educacional brasileira no qual está inserido (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 276)

Enfim, nos diversos ambientes pelos quais os Surdos passaram – escola especial, escola regular, educação escolar de Surdos, AEE e Escola Bilíngue para Surdos – existiram conflitos que se manifestaram em decorrência de fatores como marcos legais e documentos orientadores para a educação de Surdos. Nessa direção, está explícita também a defesa de uma igualdade de direitos para novas configurações na vida escolar e social dos Surdos.

Sugestões e aprofundamento de leituras documentais e de leis no âmbito educacional linguístico de Surdos

Para maior afinco nas questões documentais e legislativas no âmbito educacional de Surdos, serão apresentadas tabelas para que, de maneira sucinta, haja despertamento das temáticas desenvolvidas.

Destarte, em se tratando da realidade educacional brasileira, os professores bilíngues atuarão no ensino de Libras como L1 na Educação Básica, ou seja, ensinarão

Libras e, por meio dessa língua, maior engajamento para aquisição de aprendizagem no processo de ensino.

Vale ressaltar que, quando se trata do ensino de Libras como L1, o que se quer é valorizar não apenas os profissionais Surdos que têm formação de Libras, mas os que contemplam outras formações disciplinares e fazem o uso da Libras. Torna-se oportuno, como reflexão para o nosso tempo, fazer retrospectivas documentais e legislativas como aporte para novas ações em processo contínuo.

É necessário valorizar educadores e pesquisadores, seja para formação e revisão de suas concepções, seus pensamentos e suas interpretações sobre a diversidade ou ainda para o aprofundamento de uma investigação direcionada à sua prática docente específica. O professor bilíngue deve estar disposto, como ávido estudante, a buscar mais informações e formações durante toda a sua carreira, revisando e ressignificando suas práticas e certezas.

Desse modo, o seguinte estudo bibliográfico diz respeito aos documentos e às legislações revisitadas, servindo de norteadores da educação dos Surdos. Esses documentos e legislações precisam ser debatidos pelos professores bilíngues considerando a riqueza de informações que deles se pode extrair e resgatar. Assim, conhecendo-os melhor, é possível reinterpretar as diversas áreas da Educação, porque a leitura documental e seu aprofundamento favorece o processo de maturação e/ou de evolução de pessoas, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Com base nos indícios preservados pelo tempo, por meio de documentos e legislações, que informações são construídas/reconstruídas. A relação dos profissionais envolvidos com a Educação Bilíngue de Surdos e com as fontes de informações é uma das bases sobre as quais se edifica seu estudo e sua formação, pois as fontes são a matéria-prima do pesquisador, indispensável para a reconstituição da política pública baseada não apenas no discurso, mas pela aplicação na educação de Surdos.

Políticas educacionais

Ressalta-se que a Educação Bilíngue de Surdos também deve ser ofertada com ações pedagógicas e estruturas bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), porém percebe-se que muitas escolas ainda não estão preparadas para possibilitar o ensino adequado que promova o aprendizado dos estudantes Surdos. Assim, constata-se que as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar desses estudantes atingem parcialmente seus objetivos.

Por isso, é essencial a construção da política educacional voltada aos aspectos da educação de Surdos viabilizando as adequações curriculares e de ações pedagógicas e estruturais. No âmbito do projeto pedagógico, vislumbra-se também execuções adaptativas com o intuito de flexibilizar o currículo em sala de aula, e também individualmente, de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante Surdo.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

(1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos

Tem a preocupação de reconhecer e garantir a importância da dignidade inerente a todos. Dessa maneira, em se tratando de ensino e da educação, essa declaração promove o respeito aos direitos e às liberdades, tanto aos indivíduos pertencentes ao seu território, quanto às demandas jurídicas nas políticas educacionais. Nessa direção, pode-se repensar o sujeito surdo como cidadão digno de seus direitos.

(1990) Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos

Examina as mudanças fundamentais das políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, capacitando as escolas para a educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como integrante do sistema educativo.

(1994) Declaração de Salamanca

Um marco na direção da inclusão de todas as crianças no ensino regular, numa perspectiva de inclusão generalizada, muito presente nas políticas educacionais brasileiras, nas quais foram preconizadas as diretrizes da Educação para Todos. Isso abriu um espaço maior para as discussões acerca da escola inclusiva para pessoas com deficiência, como os surdos. Determina que as instituições educacionais devem atender e assegurar o direito ao acesso ao ensino e à aprendizagem adequados aos estudantes surdos.

(1999) Convenção da Guatemala

Determina que os Estados membros devem assegurar aos surdos uma educação ministrada em sua língua, nos modos e meios de comunicação mais adequados ao sujeito e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

DOCUMENTOS NACIONAIS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

(1988) Constituição Federal

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, por meio do artigo 208, III, diz que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, mediante a esse contexto, os surdos também estão inseridos nessas políticas educacionais, para “se possível” (não é uma garantia) enquadrá-los no ingresso ao ensino público regular.

(1990) Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069

De início, aplicava as preocupações com as crianças de zero aos 12 anos incompletos, e posteriormente aos adolescentes de 12 a 18 anos. Assim, na mentalidade da época, conceitos como “portadores de deficiência” estavam atrelados ao artigo 54, que dispõe que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, preferencialmente, educação na rede regular de ensino. Vale observar que o artigo 54 reproduz o que estabelece a Constituição Federal de 1988, no artigo 208.

(1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Ofertou aos estudantes com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino. Em 2003, a cartilha *Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais* apresentou os objetivos de promover o ensino e as condições específicas para trabalhar também com estudantes surdos.

(1999) Parâmetros Curriculares Nacionais

Primeiro parâmetro nacional que norteou a determinação de promover as adequações relativas ao currículo da classe. Dentre eles, a relação professor/aluno surdo visando dirimir as dificuldades de comunicação do estudante, inclusive a necessidade de utilizar sistemas alternativos, no caso dos surdos, a Libras, e dos surdocegos, Libras tátil, háptica, braile e/ou similares.

<p>(2001) Decreto nº 3.956/2001, que promulga a Convenção da Guatemala</p>	<p>Apresenta medidas para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as deficiências em todo o mundo, considerando o estabelecido na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, que proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e as liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção.</p>
<p>(2001) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica</p>	<p>No contexto do século XXI, a política de inclusão apresenta intensificação de aporte para os recursos humanos, pedagógicos e financeiros, afim de garantir o desenvolvimento educacional. Assim, nas salas especiais, localizadas nas escolas de inclusão, o AEE será em horários diferenciados ou complementares, apenas para aqueles com “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente, estudantes que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo”. Vale ressaltar que as contradições se fizeram presentes por não contemplar a realidade das comunidades surdas, em aspecto cultural e pedagógico.</p>
<p>(2005) Decreto nº 5.626/2005</p>	<p>Defende as escolas bilíngues para a educação dos surdos, ciente da singularidade linguística desse público. Enfatiza que deve ser oferecido um ensino com a Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2. Propõe a oferta de formação de professor, intérprete e de surdos no Ensino Superior: Letras/Libras (licenciatura e bacharelado); Pedagogia Bilíngue e Língua Portuguesa como L2.</p>
<p>(2008) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p>	<p>Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e nas informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.</p>

<p>(2014) Plano Nacional de Educação</p>	<p>A Meta 4 do PNE caracteriza as escolas bilíngues como aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como L2, após a aquisição da L1. Essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios, e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos).</p>
<p>(2020) Política Nacional de Educação Especial</p>	<p>Ainda em percurso, na atual gestão, o intuito é não considerar a escola de ensino regular como única opção institucional de ensino. Para essa decisão, em qual instituição deve-se direcionar esse aluno? É necessário um consenso entre os familiares, a escola e os estudantes sobre qual seria o melhor modo de os estudantes se sentirem amparados. Por outro lado, há a ideia de reestruturar a instituição regular de ensino de modo a melhorar as condições para criar classes especiais na mesma instituição de ensino de inclusão, com a migração para escolas especiais somente em último caso, em necessidade extrema. Diante do exposto, é preciso atentar para a melhor correspondência com as demandas públicas.</p>
<p>(em análise) Diretriz Curricular Nacional para Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa)</p>	<p>Dispõe sobre aspectos essenciais para a implementação de normas articuladas e coerentes com o protagonismo das próprias pessoas surdas, suas línguas e culturas na luta pelos direitos ao atendimento educacional adequado da Educação Infantil aos anos finais da Educação Básica, numa perspectiva de ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), indicando formas éticas e participativas a fim de garantir uma educação de surdos compromissada com a revisão (e a luta contra) de valores e práticas estabelecidos.</p>

**(2021) LEI Nº 14.191, DE 3
DE AGOSTO DE 2021**

Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, para educandos com deficiências auditivas. Determina à União a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação bilíngue. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Ou seja, busca respeitar à diversidade humana em seu aspecto linguístico, cultural e de identidades. Assim, a criança Surda será oportunizada para a aprendizagem-conhecimento do zero ano, na educação infantil, que se estenderá conforme as demandas e o processo educativo.

Políticas linguísticas

A educação de surdos só é possível de ser vislumbrada se consideradas suas peculiaridades linguísticas e culturais na organização/elaboração das ações pedagógicas e estruturais do currículo escolar, de maneira que contemple seu uso linguístico e traços culturais, utilizando-se de estratégias visuais e gestuais de apreensão e de expressão de mundo.

Desse modo, é relevante a promoção de uma política linguística na construção da política pública a fim de restabelecer um ensino aos estudantes surdos com currículos reformulados, atentando à sua particularidade linguística/cultural. Ademais, que vise à promoção da sua identidade linguística, que defina a participação das duas línguas em todo o processo de escolarização, de modo a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

(1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos

Construída com o esforço conjunto de diferentes instituições e organizações mundiais, embasou-se em outros documentos de grande relevância para a garantia de direitos fundamentais a todos. Todos, aqui, incluem-se os surdos, com o objetivo de que cada pessoa, e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente essa declaração, se esforce para promover o ensino e a educação como respeito a esses direitos e liberdades. Assim, deve-se assegurar seu reconhecimento e sua observância universal e efetiva para os direitos dos surdos que vivem nos Estados membros e em outros territórios.

(1960) Discriminação no Campo do Ensino

Convenção que trata do combate à discriminação e da garantia de igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de ensino. Considera-se, em seu escopo, o enfrentamento da discriminação relativa ao acesso, aos tipos, aos níveis e graus de ensino, além da qualidade e das condições em que é ofertado. O tratado defende também a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, a expansão dos demais níveis e a igualdade de oportunidades e tratamento para todos. Por conseguinte, destaca, em várias partes, a necessidade de não apenas promover o acesso igualitário, mas também garantir que os estabelecimentos e as condições de ensino não sejam diferenciados.

**(1966) Pacto
Internacional dos
Direitos Cívicos e Políticos**

É um dos instrumentos que constituem a Carta Internacional dos Direitos Humanos, elencando direitos, liberdades individuais e garantias procedimentais de acesso à justiça e participação política pelas pessoas surdas. Assume o compromisso de respeitar e garantir a todos, inclusive aos surdos que se achem em seu território e que estejam sujeitos à sua jurisdição, os direitos reconhecidos no pacto, sem discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer condição. Também reconhece o direito à vida; a não ser submetido à tortura ou penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes; a não ser submetido à escravidão e ao tráfico de escravos; à liberdade e segurança pessoal; à livre circulação; à igualdade perante tribunais e cortes de justiça; à liberdade de pensamento, de consciência e de religião e de expressão; entre outros.

**(2005) Convenção sobre
a Proteção e Promoção
da Diversidade das
Expressões Culturais**

Marco regulatório na elaboração de conceitos, ações e compromissos políticos em favor da preservação da diversidade cultural e estes seriam os garantidores de que os diálogos entre diferentes culturas dos sujeitos surdos em todos os âmbitos sejam concretizados e respeitados, abrindo espaço para que estes possam desenvolver a capacidade de produzir e disseminar as próprias expressões culturais sem a necessidade de exportar a cultura de outros países, mas sim com a possibilidade de acessar livremente as demais expressões culturais como forma de troca de experiência e conhecimento.

**(2006) Convenção
Internacional sobre os
Direitos das Pessoas
com Deficiência**

No intuito de comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos (13/12/2006), a convenção foi um marco histórico para equidade social, militância e também para atender as necessidades e dignidades dos seres humanos no que diz respeito também às questões linguísticas. Assim, esse documento deixa claro que a comunicação abrange a Língua de Sinais aos surdos, a visualização por meio de textos, o braile como modo de comunicação tátil, ou seja, todos os meios acessíveis de entendimento para “pessoas com deficiência”. Em se tratando de educação, é dever do Estado facilitar a aprendizagem e a formação de estudantes, de garantir a identidade linguística e a comunicação. O documento reforça a preocupação com o desenvolvimento cultural, “inclusive as linguagens de sinais e a cultura dos deficientes auditivos”.

(2008) Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Determina, em seu texto, a inclusão da língua não falada, ou seja, a Língua de Sinais, garantindo o direito e a liberdade de seus usuários, no caso os surdos, de se expressar, e também promove o respeito e o uso social público e privado da Libras.
(2010) Decreto nº 7.387/2010	Institui o Inventário Nacional sobre Diversidade Linguística (INDL) que se firma como importante instrumento de proteção da diversidade linguística no cenário brasileiro, pela promoção da diversidade das expressões culturais e especialmente por ter conferido um espaço de oficialidade à pluralidade linguística do Brasil. Posteriormente, foi estendido à Libras com o projeto de Inventário Nacional sobre Libras do ano de 2016, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina.
(2011) International Disability Alliance	Defende escolas bilíngues para surdos que têm a Língua de Sinais como L1 e a modalidade escrita da língua falada no país como L2. Trata-se da educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes que inclua a Língua de Sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler.

DOCUMENTOS NACIONAIS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

(2004) Portaria E/19, de 04 de maio de 2004, promulga a Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina	Reestrutura a Política de Educação de Surdos em Santa Catarina, garantindo a utilização da Língua de Sinais de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngue das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e linguística do surdo em seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes, e que proporcione ao aluno o acesso e a permanência no sistema de ensino.
(2005) Decreto nº 5.626/2005	Em se tratando de formação de professores no ensino de Libras, por meio desse decreto o professor pode lecionar em Ensino Fundamental e Médio, porém deve ter um curso de licenciatura de Letras, com habilitação em Libras ou Libras/Língua Portuguesa como L2. Para a Educação Infantil, além da Libras, a formação em Pedagogia torna-se oportuna com a Língua Portuguesa sendo a L2, para a contemplação da formação e do ensino bilíngue. Trata-se de uma conquista histórica dos surdos, principalmente por prevalecer essa política linguística no âmbito educacional.

<p>(2013) Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa</p>	<p>Defende o direito dos surdos e das comunidades linguísticas de decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território.</p>
<p>(2014) Plano Nacional de Educação</p>	<p>Garante a educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa por meio da oferta de educação bilíngue em Libras como L1, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626/2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braille de leitura para cegos e surdocegos.</p>

Políticas dos movimentos sociais surdos

A trajetória reivindicativa dos surdos, diante de suas necessidades educacionais, deixou marcas indelévels em sua história e os colocou como protagonistas na busca por direitos e igualdade no cenário da educação brasileira. Proposição advinda da política pública na educação dos surdos, embasada numa concepção ouvintista, determinada/definida pelos órgãos constituídos e demais envolvidos subvalorizava o uso linguístico e cultural peculiar das pessoas surdas, fatores que acabaram interferindo diretamente nas condições de ensino. Pois, conforme ratifica Cunha Junior (2015, p. 275-276):

[...] a experiência mostrou ao longo desse processo que as pessoas Surdas precisavam ser reconhecidas em seus direitos em igualdade de condições, o esforço empreendido pela atuação da Feneis [...], em busca de conquistar o real lugar dos Surdos no campo da educação contribuiu para que essas questões fossem colocadas em evidência nos embates das políticas públicas em movimento para produzir novas posturas e demandas educacionais, para atender e favorecer os estudantes Surdos.

Assim, os movimentos sociais surdos têm um papel fundamental na política pública para a educação desses indivíduos, pois promove uma visão para além do senso comum, calcada na própria constituição social de representação política. As demarcações sociais descrevem sentidos e práticas numa perspectiva bilíngue a ser implementada entre os dois campos da política, a saber, educacional e linguística, áreas essenciais para os professores bilíngues aprofundarem suas ações.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS SURDOS

(2013) The International Federation of Hard of Hearing People

Defende o pleno acesso à sociedade, incluindo a educação em Língua de Sinais, pela qual os surdos podem gozar da mesma igualdade e direitos humanos de todos os outros povos. Além disso, o documento determina o estabelecimento de organizações locais, nacionais e regionais de surdos e orienta e apoia atividades de todos os seus membros a fim de assegurar que todos os surdos tenham o direito de promover e preservar as próprias línguas gestuais e receber apoio para o avanço de suas identidades culturais e linguísticas.

<p>(2014) Working Document on Adoption and Adaptation of Technologies and Accessibility</p>	<p>Indica que os estudantes surdos devem receber educação ministrada nos idiomas e modos e meios de comunicação mais adequados para o indivíduo e em ambientes que maximizem o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social dentro e fora dos ambientes escolares formais. Também especifica o direito de um intérprete de linguagem de sinais para acessar os serviços públicos.</p>
<p>(2015) Full Accessibility to Deaf Education through Sign Language</p>	<p>Defende o pleno acesso à sociedade, incluindo a educação em Língua de Sinais, pela qual os surdos podem gozar da mesma igualdade e direitos humanos. Esses direitos valem também na forma de avaliação que são estruturados na educação dos surdos.</p>
<p>(2016) The World Federation of the Deaf and the Sign Language Linguistics Society</p>	<p>Menciona os direitos das minorias linguísticas, bem como o papel e o significado das Línguas de Sinais como sistemas linguísticos completos e independentes, a necessidade de seu apoio governamental, proteção e encorajamento dos direitos linguísticos dos surdos; enfatizando que todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são universais e interdependentes e que todas as pessoas com deficiência, incluindo os surdos, devem ter a oportunidade de usá-las sem qualquer discriminação. Reafirma-se que a Língua de Sinais é o modo natural dos surdos de se expressar e uma parte essencial da sua vida.</p>
<p>(2016) WFD position paper on the Language Rights of Deaf Children</p>	<p>Reconhece os surdos como pessoas multilíngues que devem ter as mesmas oportunidades de aprender vários idiomas que seus pares. Determina que as línguas de sinais nacionais (e/ou indígenas) devem ser reconhecidas como iguais às línguas nacionais faladas em todos os níveis educacionais. Orienta-se que os governos devem implementar programas para apoiar o ensino da Língua de Sinais aos familiares e cuidadores de crianças surdas, em cooperação com as comunidades surdas e com professores surdos de Língua de Sinais.</p>

(2016) Statement by Elena Down, Human Rights Officer, World Federation of the Deaf, Side Event on Inclusive Education, UN Human Rights Council

Defende educação inclusiva aos estudantes surdos, desde que seja promovida com uma educação de alta qualidade com instrução direta em Língua de Sinais, acesso a professores surdos e colegas surdos que usam Língua de Sinais e um currículo bilíngue que inclui o estudo dessa língua. Conclui-se que a educação dos e para os surdos precisa ser promovida com base na inclusão, como direito à escolarização até aos mais altos níveis de ensino, desenvolvidos no interior de uma política educacional e linguística no sistema de ensino regular.

DOCUMENTOS NACIONAIS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS SURDOS

(1999) “A Educação que Nós, Surdos, Queremos”, documento elaborado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Busca o reconhecimento da Libras, a afirmação de sua cultura e suas identidades, ou seja, a efetivação de seus direitos humanos linguísticos. Houve proposta para incluir detalhamento sobre uma escola dos surdos; sobre as classes especiais para surdos onde não houver possibilidade de criação das escolas; sobre as relações dos professores surdos e professores ouvintes; sobre as reflexões acerca das questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação, que inclui a Língua de Sinais –; e sobre as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando professores, instrutores, monitores e pesquisadores surdos.

(2012-2016) Plano de Desenvolvimento Institucional criado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos

Dispõe, como uma das competências do INES (referência nacional de educação de surdos), a promoção da educação de estudantes surdos, por meio da manutenção de órgão de Educação Básica, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas. Também procura reconhecer, promover e fortalecer os direitos linguísticos dos surdos, mas sempre cabe um olhar atento às práticas escolares e sociais que efetivam as ações ditadas nas políticas linguísticas.

<p>(2005) Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul</p>	<p>Define com clareza que a educação para todos deverá ser realizada em um ambiente que propicie o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Por isso, o acesso à informação deverá ser feito por meio de processos que possibilitem uma comunicação direta e sem limites. No caso dos surdos, a utilização da língua oral seria um limite que não conseguiria ser ultrapassado, a falta de condições do uso da Língua de Sinais é outro exemplo. Discriminar uma minoria cultural por causa de sua língua seria uma falta grave.</p>
<p>(2011) Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos</p>	<p>Propõe que o ensino do português escrito como L2 deve estar presente na proposta pedagógica para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) na qual enfatiza que a Libras deve ser a língua de instrução dos estudantes surdos. Ressalta que a aquisição da Libras como L1 pelos estudantes surdos deve ser garantida na proposta pedagógica para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).</p>
<p>(2018) Direitos humanos das pessoas surdas: pela equidade linguística, social e cultural</p>	<p>Documento elaborado pela Comunidade Surda com base no grupo de trabalho com surdos, incluindo professores surdos bilíngues de instituições federais com representação nacional, com o objetivo de analisar, discutir e promover propostas que efetivem a equidade social, cultural e linguística dos surdos nas diferentes instâncias, tendo por base a perspectiva e vivência da pessoa surda.</p>

3. PAISAGENS SURDAS: territórios institucionais da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil

Durante o processo de composição deste texto, a equipe desta obra considerou que seria relevante construir um levantamento que indicasse instituições públicas e privadas que ofertam, ou já tenham ofertado, ensino formal para estudantes surdos.¹¹ A listagem contempla diversas regiões do Brasil, e define a modalidade especializada de educação bilíngue de surdos como um campo que, mesmo sem essa nomenclatura específica, já existia em diversos formatos. Acrescentamos, ainda que algumas datas de inauguração (ou determinação da condição bilíngue e/ou próprias para surdos) e do encerramento das atividades não serão sempre informadas por falta de acesso ou imprecisão dos dados.

REGIÃO SUDESTE

São Paulo

Instituições Públicas de Ensino		
Escola Estadual Rodrigues Alves ¹²	1911	
EMEBS Helen Keller	1952	Ativa
EMEBS Neusa Bassetto	1957	Ativa
EMEBS Lucie Bray, ME	1988	Ativa
EMEBS Mario Pereira Bicudo, Prof.	2001	Ativa
EMEBS Vera Lucia Aparecida Ribeiro, Prof ^a .	1988	Ativa
EMEBS Anne Sullivan	1988	Ativa

¹¹ Listagem elaborada pelos membros da equipe desta obra, proposta e organizada pelo Prof. Elias Paulino Cunha Junior.

¹² Não foi identificada uma data específica, mas, por meio de arquivos, sabe-se que a escola parou de funcionar como instituição educacional de surdos com a morte de Nicolau Carusone. Há registros onde se grafa Nicolão Carusone.

Associação Brasil Criança (BRASCRI) ¹³	1993	Ativa
Instituições Particulares de Ensino		
Instituto Santa Terezinha (IST)	1929	Ativa
Instituto Educacional São Paulo (IESP)	1954	1969
Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC)	1969	1972
Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC)	1972	Ativa
Instituto Seli	2015	Ativa
Colégio Rio Branco (Inclusão) ¹⁴	1925	Ativa
Instituições Públicas Polos de Sala Bilíngue de Ensino		
CEU Capão Redondo – Prof. Dr. Celso Seixas Ribeiro Bastos (DRE CL)		Ativa
CEU CEI Capão Redondo		Ativa
CEU EMEI Prof ^a . Loreane Lallo		Ativa
CEU EMEF José Saramago		Ativa
CEU São Rafael (DRE SM)		Ativa
CEU CEI São Rafael		Ativa
CEU EMEI Prof. Roque Spencer Maciel de Barros		Ativa
CEU EMEF Prof ^a . Cândida Dora Pino Pretine		Ativa
EPGs Crispiniano Soares – Guarulhos		Ativa
EPGs Anísio Teixeira – Guarulhos		Ativa
EPGs Prof. Edson Nunes Malecka – Guarulhos		Ativa

Rio de Janeiro

Instituições Públicas Polos de Sala Bilíngue de Ensino		
Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	1856	1857
Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	1857	1858
Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	1858	1865

¹³ Organização não governamental sem fins lucrativos que mantém três projetos socioeducativos e profissionalizantes em prol de crianças surdas, adolescentes e jovens em situação de risco social. As preocupações estão pautadas na inclusão social de crianças surdas; ações junto a escolas públicas para melhorar a educação dos jovens; e promoção do desenvolvimento profissionalizante de jovens.

¹⁴ Conforme o site oficial da escola: “organizado pelo Centro de Educação para Surdos Rio Branco, acontece nas Unidades Granja Vianna e Higienópolis e é destinado para os alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como pais de alunos ouvintes. Os participantes aprendem sobre as noções básicas de Libras e do mundo da surdez, de maneira prática e adaptada às necessidades de cada faixa etária”.

Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (mudança de endereço)	1858	1866
Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (mudança de endereço)	1866	1871
Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (mudança de endereço)	1871	1874
Instituto dos Surdos-Mudos (mudança de endereço)	1874	1877
Instituto dos Surdos-Mudos (mudança de endereço)	1877	1890
Instituto Nacional de Surdos-Mudos	1890	1957
Instituto Nacional de Educação de Surdos	1957	Ativa
Instituições Particulares de Ensino		
Centro Educacional Pilar Velazquez		
Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INOSEL)	1959	

Espírito Santo

Instituições Públicas Polos de Sala Bilingue de Ensino		
Unidade Mun. de Edu. Infantil Pedro Pandolfi – Rio Marinho		
Umei Saturnino Rangel Mauro – Vila Garrido		
Umei Luiz Augusto Aguirre Silva – Boa Vista		
Umei Aly da Silva – Balneário Ponta da Fruta		
Umef Joffre Fraga – Vale Encantado		
Umef Prof ^ª . Emília do Espírito Santo Carneiro – Vale Encantado		
Umef Desembargador Ferreira Coelho – Glória		
Umef Governador Christiano Dias Lopes Filho – São Conrado		
Umef José Siqueira Santa Clara – Ataíde		
Umef Leonel de Moura Brizola – Santa Rita		
Umef Ofélia Escobar – Aribiri		
Umef Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho – Boa Vista		
Umef Deputado Paulo Sérgio Borges – Morada da Barra		

Minas Gerais

Instituições Públicas de Ensino		
Escola para Surdos Dulce de Oliveira – Uberaba ¹⁵	1956	Ativa
Escola Estadual Francisco Sales – Instituto da Deficiência da Fala e Audição (IDFA) – Belo Horizonte	1983	Ativa
Escola Estadual de Educação Especial Abdias de Souza – Montes Claros ¹⁶		2015
Instituições Particulares de Ensino		
Centro de Apoio e Integração de Surdos Ludovico Pavoni – Pouso Alegre ¹⁷	2003	2015
Escola AAVIDA (Assistência Audiovisual Para Deficientes Auditivos) – Divinópolis ¹⁸	1979	Ativa
Instituto Santa Inês – Belo Horizonte ¹⁹	1947	2018
Instituições Públicas Polos de Sala Bilíngue de Ensino ²⁰		
Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva Médica Zilda Arns	2005	Ativa
Escola Municipal Paulo Mendes Campos (sala bilíngue) – BH		Ativa
Escola Municipal Tancredo Phideas Guimarães ²¹ – BH		
Escola Estadual Maurício Murgel ²² – BH		
Escola Estadual José Bonifácio – BH ²³		

¹⁵ Parceria com a prefeitura da cidade e com a Secretaria de Estado da Educação.

¹⁶ Começou a receber matrículas de alunos ouvintes com deficiências. A escola foi fechada em 2015. (Informações de Gabriel Couto, integrante do Movimento Bilíngue Mineiro.)

¹⁷ Instituição mantida pela entidade de Ludovico Pavoni e funcionava mais como sala de recurso em parceria com o estado.

¹⁸ Mantida pela Sociedade Educacional e Beneficente Estrela do Oeste de Minas (maçonaria).

¹⁹ Mantida pela entidade de Freiras Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, em Belo Horizonte.

²⁰ A Secretaria Municipal de Educação promove a educação de surdos na cidade de Belo Horizonte na perspectiva da política de educação inclusiva. A Secretaria de Estado de Educação segue as diretrizes da política educacional de inclusão.

²¹ Durante mais de 10 anos teve salas bilíngues, extintas em 2019.

²² Salas inclusivas onde o número de surdos é superior ao número de alunos ouvintes.

²³ Iniciou a educação de surdos com propostas de salas bilíngues que foram extintas por volta de 2010.

REGIÃO SUL

Paraná

Instituições Públicas de Ensino		
Escola Estadual para Surdos Guilherme Eduardo Jacobucci – Curitiba	1959	Ativa
Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) – Londrina		
CEMAE Dom Pedro II Bilíngue para Surdos – São José dos Pinhais		
Alcindo Fanaya Jr, CEP/Surdos-Ei Ef M P – Curitiba		
Instituto Epheta – Curitiba ²⁴	1950	
Centro de Atendimento Especializado em Surdez (CAESMI) – Ibiporã		
E.E.E para Surdos “Nydia Moreira Garcêz” Ed. Infantil e Ensino Fundamental – Paranaguá		
Escola Raio de Sol (ADAV) – Assis Chateaubriand		
Instituições Particulares de Ensino		
Escola de Surdos Acas		
Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Junior		
Anpacin – Maringá	1981	
Escola Bilíngue para Surdos Professora Ilza de Souza Santos	2000	

Rio Grande do Sul

Instituições Públicas de Ensino		
EMEB Profª Carmen Regina Teixeira Baldino ²⁵	2015	Ativa
E. E. de Ens. Médio para Surdos Profa. Lília Mazon		Ativa
E.M.E.F de Surdos Bilíngue Salomão Watnick – Porto Alegre		Ativa
E.M.E.F Especial para Surdos – Gravataí		Ativa
E.M.E.F Bilíngue para Surdos Vitória – Canoas	2003	Ativa
E. Especial para Surdos Keli Meise Machado – Novo Hamburgo	1988	Ativa
E.M. Especial de Ens. Fundamental Helen Keller – Caxias do Sul		Ativa

²⁴ O Instituto Epheta, conforme o site oficial da Secretaria de Educação do Paraná: “como o desenvolvimento do trabalho a linguagem promovido pela Epheta considera a pessoa com deficiência auditiva como sujeito inserido no contexto histórico-cultural amplo, com direito de acesso à aprendizagem da Língua Portuguesa, oral e escrita, como instrumento de interação/inclusão social e exercício pleno da cidadania. A Metodologia Epheta contempla dois eixos básicos: Audição/Voz/Fala, Leitura/Produção/Análise Linguística”.

²⁵ Escola municipal bilíngue. Ensino fundamental completo, desde 4 anos de idade. Ensino Médio em parceria com o governo do estado.

E. E. Professor Alfredo Dub – Pelotas ²⁶	1949	Ativa
E. E. Especial de Ensino Médio Helen Keller – Caxias do Sul		Ativa
E. E. de Educ. Esp. Dr. Reinaldo Fernando Coser – Santa Maria		
Escola Estadual Especial Padre Reus – Esteio		Ativa

Instituições Particulares de Ensino		
Escola Especial para Surdos Frei Pacífico (Porto Alegre) ²⁷	1956	Ativa
Escola Especial ULBRA Concórdia (Porto Alegre) ¹⁰	1966	Ativa
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos (Santa Rosa)		

Instituições Públicas Polos de Sala Bilíngue de Ensino		
EM Ensino Fundamental Fundação Bidart (Bagé)		
EM de Ensino Fundamental Mal. Castelo Branco (Jaguarão)		
Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (Pelotas)		

CENTRO-OESTE

Goiás

Instituição Pública de Ensino		
Centro Especial Elysio Campos ²⁸	2020	

Mato Grosso do Sul

Instituição Pública de Ensino		
Centro Est. de Atendimento do Deficiente da Audiocomunicação (CEADA)	1986	
Instituições Públicas Polos de Sala Bilíngue de Ensino		
Escolas Estaduais Maria Leite – Corumbá		
Escola Municipal Leovegildo de Melo (Ensino Bilíngue) – Campo Grande		

²⁶ Uma instituição é filantrópica.

²⁷ Escolas a maioria dos alunos não são pagantes, pois recebem bolsas no ensino Infantil, Fundamental e Médio.

²⁸ O Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), está reorganizando o Centro Especial Elysio Campos com foco total na educação bilíngue para surdos. A instituição, conveniada à rede estadual e mantida pela Associação dos Surdos de Goiânia (ASG), passará a lecionar todas as aulas na Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem a mediação de um intérprete. As mudanças começarão em 2020.

Escola Municipal Danda Nunes (Ensino Bilíngue)	2017	
--	------	--

REGIÃO NORTE

Amazonas

Instituições Públicas de Ensino		
Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos – Manaus ²⁹	1982	Atual
Instituto Filippo Smaldone – Manaus	1984	Atual
Pe. Paulo Mana – Parintins	1982	

Roraima

Instituições Públicas de Ensino		
Escola Martinha Thury ³⁰		
Escola Boa Vista ³¹		
Instituição Pública Polo de Sala Bilíngue de Ensino		
Escola Estadual Monteiro Lobato		2020

Acre

Instituição Pública de Ensino		
Centro Estadual de Educação de Surdos Escola Prof ^a Herminia Moreira Maia	2010	

Rondônia

Instituição Pública de Ensino		
Escola Bilíngue Porto Velho	2013	

²⁹ O prédio que pertence à escola de/para surdos foi fechado 2018. A escola ainda está ativada e usa salas provisórias em outras escolas (SEDUC), mas está lutando para ter o próprio prédio de volta.

³⁰ Escola de inclusão, mas contempla alunos surdos e professores bilíngues.

³¹ Salas lúdicas e profissionais capacitados garantem a inclusão de crianças com necessidades especiais, conforme site oficial da Secretaria de Educação de Roraima: “mais de 680 alunos são atendidos pela educação especial, que apresentam algum tipo de deficiência: física, intelectual, auditiva, visual, transtornos globais de desenvolvimento e, também, em casos de crianças com altas habilidades/superdotação. Os educadores promovem metodologias diferenciadas para o aprendizado de cada criança, seja nas Salas de Recursos Multifuncionais ou no Centro Municipal Integrado de Educação Especial”.

REGIÃO NORDESTE

Ceará

Instituições Públicas de Ensino		
Instituto Cearense de Educação de Surdos	1961	Ativa
Instituto Filippo Smaldone ³²	1991	Ativa
EF Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota	2015	Ativa
Instituição Particular de Ensino		
Instituto Hellen Keller	1981	1988

Paraíba

Instituição Particular de Ensino		
Centro de Educacional Permanente para Surdos (Cepes)		

Pernambuco

Instituições Públicas Polos de Sala Bilíngue de Ensino		
Escola Municipal Mário Melo – Recife		
Escola Municipal Pe. Antônio Henrique – Recife		
Escola Municipal Rozemar de Macedo – Casa Amarela		
Escola Municipal Vila Santa Luzia – Cordeiro		
Escola Municipal Gov. Miguel Arraes de Alencar – Estância		
Escola Municipal Cristiano Cordeiro – Ibura		
Escola Municipal Dep. Edson Cantarelli – Jordão		
Escola Municipal Prof. Florestan Fernandes – Ibura		
Escola Municipal Karla Patrícia – Boa Viagem		

Existem inúmeras outras instituições e projetos que não estão listados aqui, mas que são conhecidos em suas regiões e que poderão compor outras listagens, estudos, pesquisas e políticas formais futuramente.

³² O Instituto Filippo Smaldone é público e conveniado, sem fins lucrativos.

Considerações Finais

da PARTE I

A educação bilíngue de surdos no Brasil tem algumas âncoras importantes que irão sustentar a proposição de um currículo de Libras como diretriz em todos os níveis escolares. Nesta primeira parte, foi iniciada uma contextualização histórica sobre a educação de surdos no Brasil e sobre a constituição da Libras como língua nacional. Também foram apresentadas as legislações elaboradas até o atual Plano Nacional de Educação, que define a meta de constituir a Educação Bilíngue de Surdos no país. Após a contextualização histórica e legal, foram introduzidas as âncoras da educação bilíngue que envolvem a coletividade surda, as línguas no espaço escolar, em especial, a Libras como língua de instrução e língua de ensino, considerada a primeira língua dos estudantes surdos. A Língua Portuguesa como L2, entra no espaço escolar bilíngue para ser ensinada na sua forma escrita. Depois, discutiu-se sobre a educação bilíngue que inclui a necessária presença de professores surdos e professores bilíngues, a criação do ambiente bilíngue e a necessidade do turno integral. E, então, tratou-se do perfil dos professores no espaço escolar bilíngue.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Organização da educação nacional na constituição e na LDB*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. *Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos*. São Paulo: IST, 2012.
- ALLEN, C. *WFD position paper on the Language Rights of Deaf Children – WFD*. (no prelo).
- BRASIL. *Decreto nº 1.331*, de 17 de fevereiro de 1854.
- BRASIL. *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011 (dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências).
- BRASIL. *Lei 12.764*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012.
- BRASIL. *Lei brasileira de inclusão (LBI)*, lei nº 13.146, Brasil, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001 (aprova o plano nacional de educação e dá outras providências).
- BRASIL. *Lei nº 12.319*, de 1º de setembro de 2010 (regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – libras).
- BRASIL. *Lei nº 13.005*, 25 de junho de 2014 (aprova o plano nacional de educação e dá outras providências).
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, PNEEPEI, Brasil, 2008.
- BRASIL. *Proposta curricular nacional para a educação especial*, PCNS, 1999.
- CAMPELLO, A. R. e S. *A constituição histórica da língua de sinais brasileira: século XVIII A XXI*. *Revista Mundo & Letras*, José Bonifácio/SP, v. 2, p. 8-25, jul. 2011.
- CASTANHO, S. *Institucionalização das instituições escolares: final do Império e primeira República no Brasil*. In: SAVIANI, D. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados: Histedbr; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 39-57.

CICCONE, M. (Org.). *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CLAUDIO, J. P.; NETA, C. N. X. *O mundo surdo infantil*. Porto Alegre: Unisinos, 2013.

CUNHA JUNIOR, E. P. da. *O Embate em torno das políticas educacionais para surdos*: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien. 1990.

FENEIS. *A educação que nós, surdos, queremos*. 1999. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos>. Acesso em: 2020.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, F. J. *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Rio de Janeiro: INES, 2011.

HUET, E. *Relatório à Comissão Diretora*, abril de 1856.

HUET, E. *Relatório ao Imperador*, 22 de junho de 1855.

INES/MEC. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seus percursos de 150 anos*. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008. 1 v.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEY, A. *Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira*. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

NOVAES, E. C. *Surdos: educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

POMBO, N. Resenha sobre: Imigração Francesa no Brasil: Cultura, Ideias e trabalho nos séculos XIX e XX. In: VIDAL, L.; LUCA, T. R. de (Org.). *Franceses no Brasil: séculos XIX-XX*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

QUADROS, R. M. *Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: Espaço de Negociações*. CEDES-Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2006.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROCHA, S. *Memória e história: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis: Arara Azul, 2010.

SANTOS, A. N. M. dos. *A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*. 2018. Xx f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOFIATO, C. G. *Do desenho à litogravura: a origem da iconografia da Língua Brasileira de Sinais*. 2011. Xx f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. “Companheiros de infortúnio”: A Educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, 16(2), p. 188, jul./dez, 2011.

TEIXEIRA, C. M. *Instituto Santa Teresinha: Onde os Surdos Aprendem a Ouvir e os Mudos a Falar*. Universidade Presbiteriana Mackenzie – Centro de Ciências Humanas. São Paulo. 2008.

TERRA-FERNANDES, Cristiane Lima. *Neurociências na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2018.

THOMA, A. da S. et al. *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

THOMA, A. da S.; HILLESHEIM, B. (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

WEBER, O. J. *Ética, educação e trabalho*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

**Referenciais para o ensino
de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na
Educação Bilíngue de Surdos:**
da Educação Infantil ao Ensino Superior

Volume 1
PARTE 2

**SABERES SURDOS NA BASE
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
BILÍNGUE DE SURDOS:**
debates conceituais fundamentais



FICHA TÉCNICA

PARTE II – SABERES SURDOS NA BASE
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS:
DEBATES CONCEITUAIS FUNDAMENTAIS

Organização

Prof^ª. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC)

Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)

Autores/as colaboradores/as

Prof^ª. Dra. Aline Lemos Pizzio (UFSC)

Prof^ª. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC)

Prof^ª. Dra. Marisa Dias Lima (UFU)

Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)

Prof^ª. Me. Shirley Vilhalva (UFMS)

Prof^ª. Dra. Sonia Marta de Oliveira (EMPMC/PBH - PUC Minas)

ARTISTA SURDA HOMENAGEADA

NA CAPA DESTA SEÇÃO

Klima Coutinho, PE

1. CRIANÇAS DE DUAS LÍNGUAS: reflexões conceituais para um novo componente curricular

“O surdo é visual!” Essa provavelmente é a afirmação mais recorrente nas conversas em torno da educação de surdos. Contudo, é preciso levar essa afirmação para uma análise mais crítica e reflexiva. Quem é “o surdo”? Seu “ser visual” é uma compensação da *falta* de audição? Então, esse “visual” é sobre falta? Esse “visual”, na Educação de Surdos, significa usar estratégias estéticas de design, artes visuais, teatro, mímica etc.? Esse “visual” significa uma didática sempre com base em material concreto? Enfim, não é possível empreender um projeto de referenciais para Libras como componente curricular da Educação Bilíngue de Surdos sem dar início a essa tarefa considerando que a Libras funda a base e o desenvolvimento do que chamam de visualidade.

Centralmente, esta obra não esgota todas as possibilidades de resposta para essas e outras questões do vasto campo da Educação de Surdos; tampouco pretende desqualificar propostas que têm privilegiado técnicas e teorias de linguagem visual. Pelo contrário, seus autores acreditam que essas investigações devem continuar e se aprofundar, tal como propostas aqui, associando-se aos saberes linguísticos e culturais que se entrelaçam, formando a rede viva e dinâmica das comunidades surdas.

Trata-se de considerar que **o centro da experiência visual da pessoa surda, pensada no contexto da Educação Bilíngue de Surdos, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. E isso não pode ser perdido de vista. Centralizar algo não é excluir o restante, mas propor outras formas de configuração do jogo, que, nesse caso, refere-se à busca por novos modos de organização da oferta de educação escolar especializada para estudantes surdos.



LER EM
LIBRAS



Acesse também pelo link:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLR05wt7PxbInazKgL6X2aDvrBpxDGaURs>

Avançando no questionamento com relação à afirmativa “o surdo é visual”, uma questão muito importante é proposta: a determinação das propriedades do ser surdo em tensão com os imaginários que a escola produz sobre esses estudantes. Para o contexto desta obra, destaca-se que a complexidade da experiência visual surda não está reduzida aos esquemas e processos estéticos dados na manipulação didática de materiais concretos.

A Educação Bilíngue de Surdos é um campo em construção, no qual o componente curricular Libras, ou seja, a disciplina específica para o ensino de Libras é não só um elemento a mais no ensino, mas o centro desse ensino. Na proposta da Educação Bilíngue de Surdos não há ensino que não seja realizado diretamente em Libras; inclusive quando o objeto de ensino é a Língua Portuguesa ou qualquer outra disciplina. O mesmo vale para a interação escolar. Na idealização da proposta de Educação Bilíngue de Surdos, entende-se que a Libras esteja presente como exercício de análise e reflexão metalinguística no ensino específico da Libras, assim como no ensino de qualquer conteúdo de qualquer campo de conhecimento do currículo, quer seja no âmbito documentado, quer seja no âmbito da prática.

A visualidade, nesse contexto, não se apresenta apenas como uma propriedade de objetos e estratégias didáticas, mas precisa ser compreendida como uma experiência do estudante surdo. A experiência visual marca o canal perceptivo pelo qual a Libras e o português escrito, relacionados com artifícios de linguagens visuais, serão apreendidos pelos estudantes. A mediação, a análise e a reflexão dessas experiências precisam estar sob um sofisticado diálogo em Libras; caso contrário, não se está praticando a modalidade especializada de Educação Bilíngue de Surdos.

A visualidade, abordada como uma propriedade dos estudantes videntes³³ no ambiente escolar, como parte da experiência pedagógica, precisa ser **explorada no contexto da interação de sentidos e significados**. Deve relacionar-se com a Libras, posicionada como centro da experiência visual surda a ser trabalhada nos âmbitos formais da Educação Bilíngue de Surdos. Na condição de língua, ela cria pontes e lança as bases de um pensamento complexo e abstrato – que não disputa com a experiência concreta, mas a aprofunda em novos níveis, criando redes de significados cada vez mais sofisticados.

A prática educacional bilíngue com estudantes surdos pressupõe uma relação comunicativa efetiva nas trocas possibilitadas por uma língua comum: a Libras. Nesse sentido, pode-se questionar se os docentes, nesse processo, precisam saber Libras ou não. Essa é, sem dúvida, uma condição a ser superada. A implementação progressiva da Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade especializada de educação lança outros desafios para a formação de base, na qual a proficiência em

³³ Termo utilizado para se referir às pessoas que têm habilidade visual.

Libras deve ser compreendida como condição inegociável para atuação de docentes na modalidade especializada de Educação Bilíngue de Surdos.

A circulação de saberes e do planejamento curricular do ensino ofertado em Libras, tendo os estudantes como centro do processo educativo, leva a outras demandas. A Libras deve ser pensada não só como língua de comunicação e interação, mas como língua a ser ensinada como componente curricular. Essa é uma maneira de posicionar valorativa e qualificadamente a Libras no ambiente escolar e de ampliar o domínio, o conhecimento e o uso dessa língua pelos estudantes surdos.

Esses referenciais para o ensino da Libras têm como objetivo expandir a compreensão da importância do investimento no currículo da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) dos sujeitos surdos. A proposta do currículo de Libras abrange todas as fases de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Libras como L1 dos sujeitos surdos é língua de ensino e instrução nas escolas – parte do projeto mais complexo que se deseja implementar na reformulação da escola brasileira.

Deve-se manter alguns paralelismos com o currículo de Língua Portuguesa como segunda língua (L2), o qual deve ser ministrado em Libras. É essa a configuração que faz surgir o que efetivamente chamamos de “bilíngue”, uma vez que o ensino das duas línguas implica o português escrito e a Libras serem ministrados diretamente em Libras. Nessa perspectiva, não se considera o português como mero apoio à Educação Bilíngue de Surdos, tampouco como o centro dessa prática. Ainda que a aprendizagem do português tenha grande impacto no acesso ao conhecimento de mundo em uma sociedade fonocêntrica, é justamente no desvio da obrigatoriedade de pensar somente pelas lógicas das línguas orais que essa modalidade especializada de educação opera.

Para implementação desta proposta ao ensino de Libras como L1 de surdos, é preciso ver e compreender novos paradigmas que se fazem presentes. Na sociedade do conhecimento e da tecnologia, principalmente nas questões ligadas ao currículo e ao ensino e aprendizagem, é imprescindível pensar um currículo organizado de maneira não fragmentada, e desenvolver uma metodologia que oriente o pensar e o agir para lidar com a rapidez e a abrangência de informações e com o dinamismo do conhecimento. Trabalhar com surdos na área da educação exige um profundo conhecimento além da Libras, da cultura surda, de aspectos linguísticos da Libras e do entendimento dos estágios de aquisição de linguagem dos estudantes surdos; sempre respeitando a base linguística dos estudantes surdos na interação comunicacional em Libras, tendo o português escrito como suporte instrucional.

O ensino em Libras e sua inserção na Educação Bilíngue de Surdos para estudantes surdos se refere ao domínio da sua primeira língua, a Libras, e sua evolução no desenvolvimento individual, na construção da identidade, no acesso

pleno ao conhecimento, no relacionamento social, na inclusão escolar, no sucesso profissional futuro e na inclusão social para o exercício da cidadania plena.

A importância do aprendizado e da interação em Libras, e a constituição da subjetividade do sujeito surdo entre seus pares, é assunto amplamente discutido por profissionais surdos e ouvintes que constitui o amplo universo de aprendizagem. Considera-se que um ambiente educativo expressivo, ou seja, comunicacionalmente saudável, cooperará para o processo afirmativo de identificação de si mesmo como sujeito autodeterminante e ativo como indivíduo e coletivo social. Processo que tem importância singular no caso de estudantes surdos com outras pessoas surdas; visto que muitas crianças chegam às escolas vindas de contextos nos quais são as únicas pessoas surdas. A promoção de ações institucionais para o encontro entre esses estudantes e profissionais surdos capacitados é o que provoca um entendimento maior e das diversas potenciais posições que podem assumir pelos próprios sujeitos surdos ao se perceberem nessas redes de futuros possíveis. Assim, imerso de forma compreensiva e significativa, o sujeito se valoriza como ser, passa a ser aceito e se aceita como membro de uma comunidade surda e da sociedade. A identificação surda se dá em um processo pelo qual um surdo se identifica com o outro, seja por meio da Libras, da cultura, da identidade, da alteridade, da diferença do ser e dos aspectos centrais para os sujeitos com os quais interage.

É determinante que surdos tenham a oportunidade de estudar em uma escola em que a Libras seja ensinada como L1, ou seja, como língua de ensino, instrução, comunicação e interação, pois, com isso, todos os surdos têm a chance de adquirir uma identidade surda. A importância da língua de sinais na produção de identidades surdas é imensa, pois com ela o surdo pode constituir sua identidade de maneira natural, interagindo na comunidade surda local. O sujeito surdo constrói a identidade conforme o momento que está vivendo, e a língua de sinais é um elemento central nesse processo. Segundo Garcia (2011, p. 228), “Eles têm o direito de usar a língua de sinais, sua língua nativa ou natural. As crianças e os adolescentes surdos precisam da oportunidade de formar sua identidade por meio da participação em sua comunidade e pela expressão de sua língua natural”.

Com as mobilizações dos movimentos surdos e da promulgação das leis de acessibilidade e da Libras, muitas posturas começaram a se modificar. Hoje, 44 países reconhecem oficialmente as línguas de sinais e os direitos linguísticos dos surdos. No Brasil e nesses países, as novas gerações pertencentes às comunidades surdas brasileiras não dizem mais “*Eu sou surdo*” (uma expressão de autopiedade) – ser passivo, que não pensa nem escolhe. Sabem que é seu direito usar a Libras e acreditam em suas possibilidades. É uma geração mais forte que pressiona as instituições pela garantia de intérpretes, pela acessibilidade em língua de sinais.

Com a Feneis, instrutores de Libras lutaram bravamente pela valorização dos trabalhos como professor de Libras, e, em 2006, quando foi aberto o curso de

licenciatura em Letras-Libras. Finalmente, depois de muitos anos, instrutores de Libras começaram a ser reconhecidos como professores de Libras por meio do potencial apresentado em seu desempenho durante as atividades de ensino.

O curso de Letras-Libras iniciou-se na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade a distância (EaD), após o reconhecimento do documento “Educação que Nós, Surdos, Queremos” e do seminário realizado em Caxias do Sul (RS). Aqueles que estiveram na reunião não tinham noção que seria uma licenciatura em Letras/Libras, um curso pioneiro na América Latina, que gradua professores de Libras.

Em 2001, os representantes surdos de todo o país se reuniram no “Seminário Nacional: Surdos um Olhar sobre as Práticas em Educação”, realizado em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, com o objetivo de enumerar uma lista de recomendações. A principal recomendação era a criação de um curso de graduação de Língua Brasileira de Sinais, específico para os surdos, já que em 2001 a Libras ainda não havia sido oficializada. O movimento surdo lutava por isso sem imaginar que o Curso de Letras/Libras seria criado em 2006. Neste mesmo ano, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é responsável pela iniciativa do projeto deste curso na modalidade da educação a distância, em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC). (DALL’ALBA, 2013, p. 30).

Pensar uma Educação Bilíngue de Surdos significa pensar outra escola, outra relação de ensino e outra maneira de exercer a docência nesses contextos. A criança surda, como estudante da Educação Bilíngue de Surdos, não é apenas entendida como criança visual, de modo que a visualidade seja compreendida como uma compensação de qualquer falta de audição. Crianças surdas são vistas como crianças de duas línguas. Não são crianças entre suas línguas, mas que vivem na experiência afirmativa de ser surdo, um entrelace complexo entre a Libras e o português escrito, ambas línguas compreendidas como ato de experiência global da percepção no corpo vivo de crianças e jovens surdos. Trata-se de se posicionar diante dessas línguas e linguagens possíveis em um contexto complexo de escolarização.

Para isso, compreende-se que será necessário, para a introdução desta obra, a compreensão de que as línguas de sinais no Brasil correspondem a patrimônios imateriais das comunidades surdas brasileiras. E, sim, aqui são referidas as línguas de sinais do Brasil, no plural, pois a Libras – regulamentada como língua da comunidade surda brasileira – corresponde às línguas de sinais urbanas aproximadas, ou derivadas de uma protolíngua nascida nos primeiros coletivos institucionais surdos do país.

Por isso, este volume passa rapidamente pelas várias línguas de sinais do Brasil, pensando também as articulações da Libras com outras línguas de sinais pelo mundo e mesmo com o português, língua oficial brasileira.

Na condição de língua natural, tal como várias pesquisas já comprovaram em estudos sistemáticos, a Libras não pode ser pensada fora, ou desarticulada das práticas sociais, imaginárias e simbólicas. O sentimento desta introdução à obra

atesta o orgulho de ser surdo. Essa confirmação do ser surdo como sujeito afirmativo, não mais da falta, se apresenta como uma construção sociocultural assinada pelos próprios surdos a respeito de si mesmos.

Para compreender essa construção, é preciso passar pela compreensão dos coletivos surdos, pela formação de comunidades falantes de Libras e pela própria produção simbólica emergente das formas de ser surdo. Finalizando esse caminho introdutório, indica-se brevemente que as línguas de sinais do Brasil, com destaque para a Libras como dispositivo político, e as formas de manifestação das culturas surdas se somam, por fim, à ideia de protagonismo surdo como construção de novos jogos de pertencimento e autodeterminação.

2. LÍNGUAS DE SINAIS DO BRASIL: patrimônios imateriais das comunidades surdas brasileiras

Compor referenciais que debatam a variedade de línguas de sinais do Brasil, compreendendo-as como patrimônios imateriais das comunidades surdas brasileiras, leva os estudantes surdos a refletirem e a conhecerem sobre a própria identidade, assim como à de outros grupos sociais, reconhecendo expressões artísticas como aspectos importantes na afirmação e expressão de identidades.

Esse tema permite tratar de conteúdos com enfoque especial nas artes como patrimônio cultural, na língua, na cultura surda e nas comunidades surdas, numa perspectiva de valorização desse patrimônio, o que envolve sua documentação, preservação e divulgação.

Língua Brasileira de Sinais – Libras

Libras é língua viva, em permanente evolução, com estrutura gramatical completa, inclusive registrada em *sinálários* e glossários. **Libras** é língua natural utilizada no cotidiano das pessoas surdas, inclusive das crianças surdas. Em 1960, o pesquisador linguista norte-americano William Stokoe afirmou que a Língua de Sinais tem uma gramática como qualquer língua. Portanto, a **Libras** é uma língua que deve ser ensinada aos estudantes surdos como L1, na Educação Bilíngue de Surdos. **Libras** é uma língua de sinais brasileira, uma língua de sinais que não é universal, pois cada país tem a sua língua de sinais, assim como tem sua(s) língua(s) oral(is).

Uma língua de sinais é elemento de construção para os surdos desenvolverem a identidade, a autonomia, a confiança em si; para integração social; para acesso à cidadania, ao patrimônio cultural da humanidade e a uma história própria.

Os sujeitos surdos sinalizantes da Libras têm muitas experiências visuais, tanto que a Libras é uma língua visuoespacial. Por meio da visualidade, pessoas surdas acabam fazendo parte da cultura surda, que é o jeito de entender o mundo no qual vivem.

A Libras, reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” a partir de 2002, pela Lei nº 10.436, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, tornou-se língua oficial da comunidade surda brasileira. O decreto traz vários pontos essenciais aos direitos dos surdos, como a inserção da disciplina de Libras nos currículos acadêmicos, a garantia dos direitos dos surdos como cidadãos e a formação de professores de Libras. Depois dos documentos legais aprovados pelo governo federal foi criado o curso de graduação em Letras-Libras, primeiramente pela Universidade Federal de Santa Catarina, com diversos polos universitários espalhados pelo Brasil.

A Libras envolve aspectos amplos e diversos. A escrita de sinais, uma representação do sistema primário da língua de sinais formado por textos, gêneros, conceitos e sinais escritos. A *SignWriting* (SW) é uma invenção de escrita para as línguas de sinais; um sistema completo, visual, que registra graficamente a língua de sinais; e isso favorece o desenvolvimento linguístico dos surdos. Para Stumpf (2005, p. 99), "o conhecimento do conceito metalinguístico supõe que para refletir sobre a linguagem é necessário poder colocar-se fora dela, poder observá-la, e isso está intimamente relacionado com a possibilidade de ler e escrever".

Nesse sentido, a escrita de sinais se torna uma forma de poder, o poder de saber. As disciplinas de Libras podem ser criadas com base nos saberes do professor surdo. Suas maneiras de ensinar e conduzir o ensino podem ser pensadas. Assim, o professor surdo que sabe escrever e ler a Libras por meio da escrita de sinais, cria métodos, pedagogia, jogos didáticos.

Stumpf e Wanderley (2016) apontam relatos dos estudantes surdos que produziram redações em escrita de sinais, as quais refletem o pensamento dos surdos em Libras, manifestado diretamente pela escrita de sinais. Como já conhecem a estrutura da Libras, os que conhecem a escrita de sinais podem produzir textos diretamente em Libras, sem misturar com o português escrito, o que acarreta, inclusive, uma produção mais clara e coerente semanticamente, e é mais fácil de entender o que o aluno surdo escreveu.

A Libras é para os surdos a forma de expressão que lhes permite sinalizar, sinalizar e sinalizar, em longas conversas. Quando juntam mais surdos, não param mais de se comunicar em sinais. Com a escrita em sinais ocorre o mesmo sentimento de escrever, escrever e escrever, em Libras.

Teatro, narrativas e literatura surda em geral podem ser escritas mesmo quando criados originalmente em Libras. Por exemplo, um aluno escolhe um sinal e tenta pensar como é o sinal para escrever no caderno. Os estudantes que têm pouca fluência em Libras escrevem pouco. Quando assistem aos vídeos, às histórias em

quadrinhos e às piadas ficam motivados a escrever e cumprem essa tarefa, escrevendo com mais facilidade.

Escrever em Língua de Sinais é importante para os estudantes. Isso aumenta consideravelmente a confiança nas produções em escrita em Libras, como ocorre com as crianças ouvintes que começam na escola lendo palavras desde o primeiro dia, palavras escritas que estão em toda a parte, fato que não acontece com a Libras. Aprender os códigos exige um pouco de esforço. Assim, alguns surdos vão aprender a escrever muito bem; outros, não. Isso acontece inclusive com o português. Entretanto, todas as pessoas têm o direito de ser alfabetizadas na própria língua.

As várias línguas de sinais do Brasil

Damasceno (2017) apresenta um mapeamento das línguas de sinais indígenas brasileiras e documenta os registros das línguas utilizadas por comunidades surdas no Brasil (Quadro 1).

Quadro 1: Línguas de sinais identificadas no Brasil.

LÍNGUA DE SINAIS	COMUNIDADE	LOCALIDADE
Língua de sinais Urubu-Kaapor	Urubu-Kaapor	Maranhão
Língua de sinais Sateré-Waré	Sateré-Ware	Parintins (AM)
Língua de sinais Kaingang	Kaingang	Xanxerê (SC)
Língua de sinais Terena	Terena	Mato Grosso do Sul
Língua de sinais Guarani-Kaiowá	Guarani-Kaiowá	Mato Grosso do Sul
Língua de sinais Pataxó	Pataxó	Aldeia Coroa Vermelha (BA)
Cena	Várzea Queimada	Jaicós (PI)
Acenos	Cruzeiro do Sul	Acre
Língua de sinais de Fortalezinha	Fortalezinha	Pará
Língua de sinais da Ilha de Marajó	Ilha de Marajó	Ilha de Soure (PA)
Língua de sinais de Porto de Galinhas	Porto de Galinhas	Pernambuco
Língua de sinais de Caiçara	Sítio Caiçara	Várzea Alegre (CE)

Fonte: elaborado pelos autores com base em Damasceno (2017).

A Libras abrange todo o território brasileiro e, como já foi dito, é reconhecida como língua oficial da comunidade surda. Apesar de ser uma língua nacional, no Brasil

existem outras línguas de sinais como as das tribos indígenas mencionadas no Quadro 1. Quando escolas das tribos recebem aluno indígena surdo, começam a trabalhar com a língua de sinais da tribo, pois é importante que o aluno surdo se aproprie da língua de sinais indígena local.

Diálogos entre a Libras e outras línguas de sinais do mundo

As línguas fazem parte do repertório de ações do comportamento, da cognição e da percepção humana. Fazem parte da experiência diária e cumprem certos tipos de função. O ser humano atua no mundo por meio delas, ou seja, as línguas fundamentam e guiam todas as suas manifestações.

As línguas diferenciam-se umas das outras por apresentarem padrões específicos de organização. Mesmo que apresentem algumas semelhanças, nenhuma língua existe em um vácuo sociocultural, mas a partir de suas comunidades linguísticas e da concepção de mundo de seus sinalizantes, no caso das línguas de sinais, e de seus falantes, no caso das línguas orais. Da mesma maneira, as línguas de sinais do mundo, como línguas naturais, são oriundas da produtividade e da criatividade de seus sinalizantes.

A princípio, as línguas podem ser categorizadas como línguas de modalidade oral-auditiva, ou línguas orais; e línguas de modalidade gestual-visual, ou línguas de sinais. De acordo com Meier (2002), o termo “modalidade” refere-se à maneira como a língua é produzida e percebida pelo falante, no aspecto físico e orgânico. Segundo o autor, nas línguas de sinais, os sinais aparecem por meio da ação de articuladores externos ao (corpo do) sinalizante, que podem ser manuais ou não manuais. No caso dos articuladores manuais, as mãos se movem no espaço, são grandes, visíveis, e os locais de articulação estão distantes uns dos outros. No caso das línguas orais, as palavras surgem por meio da ação de articuladores internos ao falante, ocultos na cavidade oral, e estão relacionados à respiração. Há o uso de articuladores motores refinados e os locais de articulação, dos vários fonemas, são bem próximos.

Considerando línguas de modalidade gestual-visual e oral-auditiva, há no mundo mais de sete mil línguas vivas conhecidas. Dessas, aproximadamente 144 são línguas de sinais, as quais estão espalhadas em comunidades linguísticas. Muitas delas, inclusive, coexistem em um mesmo país.

Mas ainda é comum entre aqueles que desconhecem as línguas de sinais pensar que elas sejam uma única língua ao redor do mundo. Até mesmo entre alguns linguistas, levanta-se a assertiva de que as línguas de sinais são semelhantes umas às outras ou, pelo menos, mais semelhantes entre si do que as línguas orais são entre elas. Por mais que haja efeitos da modalidade na aquisição, no processamento e na

organização dessas línguas, diferenciando o coletivo de línguas sinalizadas do coletivo das línguas faladas, as línguas de sinais apresentam especificidades de organização em seus sistemas linguísticos como línguas individuais.

A Libras, por exemplo, é diferente da língua de sinais mexicana (LSM), da língua de sinais norte-americana (ASL), assim como estas diferem da língua de sinais britânica (BSL), francesa (LSF), e assim por diante. Mais uma vez, as línguas de sinais são distintas, apesar de a modalidade de realização ser a mesma. Há, também diferentes dialetos em tais línguas. Ressalta-se que muitas línguas de sinais, em diferentes países, ainda precisam ser descritas, incluindo as de comunidades rurais.

Muitas línguas de sinais do mundo são relacionadas historicamente. Elas surgem sempre que surdos se reúnem em número suficiente para formar uma comunidade linguística. Sua história está relacionada com a implementação de políticas educacionais para surdos, com a criação de internatos. Isso favoreceu a reunião de surdos que, provavelmente, em muitas situações, não teriam se encontrado de outra maneira.

A criação de escolas específicas para surdos, em diversos países, contou com a participação de profissionais estrangeiros e com suas línguas de sinais, muitas vezes, como língua de instrução. Isso contribuiu para crioulização de (i) línguas de sinais originais (preexistentes), (ii) línguas de sinais primárias (sinais caseiros), e (iii) línguas de sinais estrangeiras. Assim, muitas escolas para surdos contribuíram para standardização e uso generalizado de muitas das línguas de sinais que existem hoje (ZESHAN, 2013).

Nesse sentido, a Libras, a ASL e a LSM são consideradas línguas irmãs, pois se constituíram com base na influência da língua de sinais francesa, com a presença de professores surdos em escolas para surdos, fundadas no Brasil, nos Estados Unidos e no México, no século XIX.

Em 1817, foi fundada a primeira escola para surdos dos Estados Unidos, a *American School for the Deaf*, em West Hartford, Connecticut, por iniciativa de **Thomas Hopkins Gallaudet**. A instituição contou com a atuação do professor surdo francês **Laurent Clerc**. No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola para surdos do país, foi fundada em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, por Dom Pedro II, por iniciativa do professor surdo francês Eduard Huet, que também atuou na primeira escola para surdos no México, a *Escuela Nacional de Sordomudos*, fundada em 1861 pelo presidente Benito Juárez. Segundo Cruz-Aldrete (2009), essa instituição foi crucial para a formação da comunidade surda mexicana, bem como para a gênese, a transmissão e a conservação da LSM.

Sinalizantes de línguas de sinais existentes no mundo também mantêm algum nível de interação, ou seja, sinalizantes de determinada língua mantêm contato com sinalizantes de outras línguas por meio de relações políticas, comerciais, culturais e/ou étnicas. O processo de globalização, dessa maneira, favorece o contato da Libras com

outras línguas de sinais, potencializado por meio do uso das tecnologias em um processo cada vez mais crescente. Assim, as línguas de sinais interagem por meio de viajantes; da ciência e tecnologia; das relações industriais e comerciais internacionais; dos intercâmbios de estudos; dos meios de comunicação etc.

Nesse sentido, a língua de sinais internacional (LSI) tem-se estabelecido como uma estratégia de comunicação em grandes eventos de surdos. É um sistema formado por várias línguas de sinais em contato, usada em diversos contextos, principalmente em encontros internacionais, tanto culturais e esportivos, quanto acadêmicos, como eventos promovidos pela Federação Mundial de Surdos (FMS) e as Surdolimpíadas (*Deaflympics*). A LSI também está presente em vídeos acessíveis a um público internacional, assistidos por pessoas surdas mundo afora. Este sistema apresenta um léxico básico para a comunicação, com o objetivo principal de contato entre sinalizantes de línguas de sinais diferentes, principalmente em eventos internacionais. A LSI geralmente está presente quando pessoas surdas de diferentes países se reúnem.

O contato linguístico entre línguas de sinais também acontece quando sinalizantes de línguas diferentes, de um mesmo território, interagem, seja por migração ou em localidades de fronteira.

O Brasil tem uma enorme fronteira com outros países da América do Sul, de maneira que contatos entre línguas de sinais acontecem constantemente. Um exemplo, é a convivência entre surdos sinalizantes da Libras e surdos sinalizantes da língua de sinais uruguaia (LSU), na cidade de Santana do Livramento (RS), com a cidade de Rivera, no Uruguai. Dessa maneira, assim como emerge entre o português e o espanhol, uma variedade linguística denominada “portunhol”, um processo semelhante acontece entre as línguas de sinais desses países, conhecido como LIBRALSU, termo que se refere ao encontro dessas duas línguas de sinais utilizadas na fronteira, a LIBRAS e a LSU, resultado desse fenômeno oriundo das relações da comunidade surda da fronteira (FIGUEIRA; VAZ, 2017).

No contexto acadêmico e de produção de conhecimento, a comunidade surda brasileira também utiliza várias línguas de sinais estrangeiras em congressos, eventos, cursos e intercâmbios.

Na atualidade, a ASL é uma das línguas de sinais de grande influência no mundo, pelo fato de os Estados Unidos abrigarem a Universidade de Gallaudet, reconhecida mundialmente como uma universidade voltada para surdos, com um vasto programa de formação e de investigação envolvendo a ASL. E também pelo fato de a ASL deter um poder político e econômico que a coloca em um patamar de língua de sinais mais pesquisada no mundo.

A Libras também tem ganhado projeção internacional como língua acadêmica, principalmente no âmbito da América Latina. O Brasil tem-se destacado mundialmente com o avanço na legislação nacional e pela implementação de políticas

linguísticas, educacionais e de acessibilidade envolvendo os surdos brasileiros. Isso também reflete no número de pesquisas envolvendo a Libras nas mais diversas áreas do conhecimento.

Pesquisas cada vez mais consistentes deram visibilidade ao país, de maneira que o Brasil tem sediado eventos internacionais de grande relevância para a linguística das línguas de sinais e para os estudos surdos em geral. Como exemplos, aconteceram o 9º Congresso sobre Questões Teóricas de Pesquisas em Línguas de Sinais (*Theoretical Issues in Sign Language Research*), em 2006; a 5ª Conferência de Pesquisadores e Acadêmicos Surdos (*Deaf Academics and Researchers Conference*), em 2010; a 8ª Conferência Internacional de Usuários de Línguas de Sinais (Sign8 – *International Conference of Sign Language Users*), em 2017; e o COINES, um encontro internacional promovido anualmente pelo INES/MEC. Alguns desses eventos aconteceram na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. E muitos outros eventos promovidos por instituições e universidades brasileiras têm atestado o *status* que a Libras tem adquirido no Brasil e no mundo.

Além dos contatos entre línguas, em eventos, há também os meios virtuais e digitais de comunicação, tais como websites, redes sociais, aplicativos de trocas de mensagem, e outros, que propiciam o contato de surdos sinalizantes de línguas de sinais diferentes.

Os surdos brasileiros, no exercício de sua cidadania, vêm conquistando acesso, permanência e participação nas mais diversas atividades que envolvem o comportamento humano em língua de sinais. Isso acontece de tal maneira que extrapola as barreiras nacionais, fazendo com que a Libras também seja uma das línguas de sinais da comunidade surda internacional.

Bilinguismo no par linguístico Libras/Língua Portuguesa escrita

Todas as línguas apresentam características e potenciais próprios quando utilizadas como instrumento de ensino e aprendizagem, e como objeto de produção e circulação de conhecimento.

Esses referenciais curriculares orientam a criação de condições que permitam o desenvolvimento da Libras pelos estudantes surdos de maneira equivalente ao desenvolvimento do português pelos estudantes ouvintes brasileiros. Para ter acesso pleno ao currículo, as pessoas surdas precisam ter garantido o acesso a informações, e à representação do mundo e do conhecimento por meio do processo de aprendizagem pela língua natural dos estudantes surdos.

Para facilitar o acesso dos estudantes surdos ao currículo, é preciso que professores surdos e ouvintes bilíngues sejam verdadeiramente proficientes na

Libras. O bilinguismo vivido pelas pessoas surdas é um tipo de bilinguismo de minoria em que os surdos usam a Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras, e a língua majoritária no cotidiano, o português escrito. No entanto, pode-se compreender que os surdos se denominam bilíngues no par linguístico Libras-Língua Portuguesa, por estarem envolvidos com o acesso de duas línguas de modalidades diferentes, uma língua visuoespacial e uma língua oral-auditiva, adquirida na modalidade escrita como L2.

No que tange a modalidade da Libras, surdos sinalizam e compreendem as sinalizações, além de poderem usar a língua de sinais escrita, dado o desenvolvimento recente do sistema *SignWriting* (SW). No caso do português escrito como L2, os surdos, em geral, têm contato com a SW apenas quando ingressam na escola, ao iniciar no aprendizado da leitura e escrita, dando origem a versões sinalizadas do português.

No entanto, ratifica-se que, para ser considerado bilíngue, um surdo não precisa dominar a Libras e a Língua Portuguesa em todas as suas modalidades, nem aprender todas as habilidades. Tal definição enfatiza o uso das línguas e não a proficiência nelas, considerando que a maioria dos surdos não é igualmente fluente em ambas, e pode desenvolver também diferentes domínios linguísticos, conforme as necessidades que se lhe impõem no cotidiano.

A habilidade dos surdos em português tem sido alvo de muitas discussões entre professores, porque mesmo depois de um tempo de escolaridade, os estudantes surdos continuam apresentando textos escritos com estruturas gramaticais, em especial, estruturas sintáticas fora do padrão. Essa discussão se deve à realidade atual. Ler o que está escrito nas ruas, nas propagandas, na internet, nos livros, nas mensagens de textos do celular é tão necessário quanto garantir o próprio sustento.

No entanto, com toda a sua necessidade e importância, e com todo o aparato formal de educação, a leitura e a escrita ainda são metas longe de alcançar graus satisfatórios para os surdos, pois a maior parte deles não consegue integrar as várias partes de um texto de modo a garantir uma compreensão total e detalhada, que envolve integração de uma ou mais informações do texto.

Nesse contexto, é fundamental compreender que não se pode mais ignorar como ocorre o bilinguismo do surdo no par linguístico Libras/Língua Portuguesa, um bilinguismo dependente das medidas apropriadas dos suportes recebidos, cujo acesso (às duas línguas) é determinado por dois fatores: (i) o estatuto desigual das línguas no nível da transmissão pais-crianças, já que se estima que mais de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes; (ii) o acesso desigual às línguas, uma vez que não há acesso ao *input* auditivo, somente ao visual.

Diferentemente de crianças surdas filhas de surdos, que têm a possibilidade de adquirir a Libras no ambiente familiar, para a maioria dos surdos, a aquisição da Libras

vai se dar de outras maneiras: (i) seja por meio de uma intervenção realizada em projetos mais amplos, que visam à garantia do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, o que é muito raro no Brasil; (ii) seja quando da entrada nas escolas onde existam sinalizantes da Libras; (iii) seja mais tardiamente, no contato com surdos, em ambientes diversos e/ou nos espaços das associações, em movimentos esportivos de e com surdos etc.

Desse modo, o processo de aquisição da Libras revela uma realidade na qual crianças surdas chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento em Libras, ficando delegada à escola, na maioria das vezes, a função de propiciar o ambiente adequado para os surdos se desenvolverem linguisticamente.

Essa realidade vem sendo fortalecida desde a sanção da Lei nº 10.436/2002. O ambiente escolar também vem se adequando ao ensino a esses públicos com a publicação do Decreto nº 5.626/2005, fomentando assim um ensino de qualidade com oferta de formação, ações pedagógicas específicas, entre outros fatores, o que minimizou o problema da evasão escolar dos surdos.

Segundo estudos em diferentes pesquisas de aquisição da linguagem, tem-se que, em crianças surdas, muitos revelam que seu desenvolvimento segue as mesmas etapas das crianças ouvintes, pois são os mesmos princípios universais, como a existência de um viés substantivo e a relação entre a extensão do vocabulário e a complexidade gramatical. Esses princípios mostram independência da modalidade por meio da qual uma língua é transmitida, seja por sinais, seja na forma oral.

É importante também ressaltar que a Libras, mesmo que adquirida tardiamente, poderá vir a ser/tornar-se L1 do surdo pela possibilidade de acesso natural, sem impedimentos físicos, com oferta de modos mais eficientes de expressar pensamentos, desejos e sentimentos, fazendo a comunicação fluir de maneira espontânea. Sabendo que a Libras fornece conhecimento de mundo e atua como a língua de significação do surdo, nem todo surdo fluente em Libras apresenta um bom desempenho no português escrito, que está intimamente ligado às experiências de leitura, escrita e tradução, vivenciadas tanto na escola como fora dela.

O processo de aquisição do português escrito como L2 para os surdos agrega complexidade à proposta, visto que a Libras é adquirida visualmente, sendo expressa com o uso de sinais. A complexidade também é citada por vários estudos a respeito da aquisição de L2 por crianças surdas. Esses estudos afirmam que o processo não acontece naturalmente, e que questões externas, como o ambiente social e emocional, a idade e até mesmo as estratégias e os estilos de aprendizagem utilizados, também interferem no processo. Para fundamentar o acesso satisfatório dos surdos ao português escrito, entende-se que: i) o *input* da L2 para os surdos é viabilizado basicamente em formato visual, de modo que a aquisição da L2 só possa acontecer se tiver acesso à sua representação escrita – o português escrito; ii) o início

do processo de aprendizagem de uma L2 deve ocorrer só depois de a criança ter maturidade na L1.

Reforça-se aqui uma realidade comum, na qual boa parte das crianças surdas nos anos iniciais de escolarização são expostas a diferentes atividades de ensino e aprendizagem, com as quais a língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, acadêmico, sem função social, apenas com uma função escolar, que acaba não sendo um ensino adequado para os surdos, pois a maioria é voltada para a correspondência entre som e grafia.

Em consonância com Sanchez (2002), não é possível falar de alfabetização quando se trata de surdos, uma vez que alfabetizar pressupõe relacionar letras e sons, desse modo, o surdo passa por outros processos de letramento para aprender uma língua escrita, desde que tais processos tomem como base a Libras já utilizada pelo surdo. Para tanto, é fundamental, propiciar o contato constante da criança surda com a escrita, por meio de atividades significativas e contextualizadas, como mencionam Brochado (2003) e Quadros (1997) ao afirmarem que o surdo só poderá apropriar-se do português escrito se submetido a um processo firmado nas significações contextuais e no domínio de regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submetidos ao ouvir ou ao falar, assegurado em um processo formal de aprendizagem, com metodologia específica e professores especializados.

Diante dessas constatações, nota-se que a escola e a família têm importante função, seja no rompimento de estigmas e preconceitos em relação ao par linguístico dos surdos, seja no desenvolvimento de competências e habilidades para a apreensão de L2 por surdos, tanto por meio do incentivo ao uso da Libras, por meio do qual o surdo vai constituir-se como sujeito linguístico; quanto pelo contato com seu par linguístico.

3. ORGULHO DE SER SURDO: uma construção sociocultural

O orgulho de ser surdo está relacionado com a construção sociocultural das pessoas surdas, que pode ser trabalhada com as identidades surdas e depende das vivências de cada sujeito surdo. Por meio de suas experiências, pessoas surdas não permitem a opressão pela cultura ouvintista. O orgulho de ser surdo é o resultado das lutas diárias da comunidade surda, muitas delas pelos direitos humanos e linguísticos. A Libras é defendida como língua viva de comunicação da Comunidade Surda do Brasil, presente nos movimentos surdos. O orgulho de ser surdo carrega a superação de derrotas e desrespeitos. Os movimentos surdos ocupam uma linha enorme de história de lutas. Mostrar o orgulho de ser surdo significa dizer que as pessoas surdas estão felizes com a vida e querem exibir suas capacidades e seus potenciais, e mostrar que têm uma vida normal. O orgulho surdo tende a quebrar antigos paradigmas envolvendo surdos. Os surdos de hoje têm a missão de trabalhar para chamar a atenção da sociedade para o fato de que não são sujeitos patológicos. É preciso quebrar barreiras que a sociedade impõe.

São várias expressões cristalizadas sobre surdos, como as que afirmam que surdos “são incapazes”, “são mudos”, “não podem trabalhar”, “não podem dirigir”, “não podem se casar”, entre outros rótulos que a sociedade utiliza para estigmatizar os surdos, um reflexo de grande desconhecimento, mesmo para o século XXI. Lamentavelmente, por isso, ainda há lutas diárias do movimento surdo. Com suas bases históricas de lutas, derrotas e conquistas, os surdos têm seu orgulho e defende sua língua em primeiro lugar. A acessibilidade linguística ainda é bastante precária, apesar de algumas evoluções importantes.

A representação clínica do passado limitava muito a vida dos surdos, e a sociedade os via como incapazes ou deficientes. Mesmo com as mudanças alcançadas, ainda há muito o que fazer. Algumas das vitórias da Comunidade Surda, incluem: (i) a Lei nº 10.436/2002; (ii) o Decreto nº 5.626/2005; (iii) as licenciaturas e os bacharelados em Letras-Libras; (iv) a abertura de concursos para professores surdos; (v) a Lei nº 13.219/2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras; (vi) a LBI, Lei de Inclusão da

Educação Bilíngue de Surdos no Plano Nacional de Educação, em 2014 (Lei nº 13.005/2014).

Em 26 de setembro é comemorado o dia do surdo, e comemoração à fundação da primeira escola para surdos no Brasil: o INES, no Rio de Janeiro. Durante a semana, a Comunidade Surda promove vários eventos, como seminários, encontros, passeatas, reuniões e shows.

Vale lembrar que o ano de 2011 traça um marco histórico no movimento surdo, coroado pela manifestação de mais de quatro mil participantes que defenderam juntos, em Brasília, as escolas bilíngues de surdos. A partir de então, a comunidade surda começou a adotar o “Setembro Azul”, que se refere a eventos que marca(ra)m o orgulho de ser surdo, sempre no mês de setembro, junto com o dia nacional e internacional (30/09) dos surdos. Assim, setembro pode ser visto como mês de visibilidade da Comunidade Surda, comemorado com ações de conscientização e divulgação de suas ações. A cor azul é o símbolo de orgulho das pessoas surdas. Ela remete à Segunda Guerra Mundial, quando nazistas tentavam se livrar dos surdos, que eram considerados incapazes, inferiores e deficientes. Então, pessoas com deficiências usavam uma faixa azul no braço para serem identificadas. É uma lembrança triste, mas, em sua memória, a fita azul voltou a ser usada pela comunidade surda. Em 1990, durante XIII Congresso Mundial da Federação Mundial de Surdos, na Austrália, o pesquisador surdo Paddy Ladd abriu a Cerimônia da Fita Azul (Blue Ribbon Ceremony) com uma homenagem aos surdos vítimas de opressão, dando início ao uso da fita azul.

Pessoas surdas, coletivos e comunidades surdas

Milhares de cidades brasileiras reúnem pessoas surdas e ouvintes, em geral com o uso de línguas de sinais, para compartilhar histórias, piadas, experiências, costumes comuns e políticas surdas. Perlin (1998, p. 54), primeira doutora surda do Brasil, reforça em todas suas obras a respeito da importância do encontro do surdo com outro surdo como fator essencial para a construção da identidade surda.

Assim, os surdos se identificam com sua cultura, constroem uma identidade surda e também grupos surdos diversificados (religião e etnia). Porém, é relevante lembrar que muitas pessoas surdas de família ouvinte que sabe Libras se sentem isoladas, por isso a importância da Comunidade Surda. Nesse sentido, Perlin (1998) e Miranda (2001) esclarecem que o grupo social que compartilha língua de sinais e experiências surdas com base no encontro surdo-surdo faz diferença à vida dos surdos. Segundo os autores,

Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura

surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

Uma comunidade surda é composta de pessoas surdas e ouvintes, ouvintes que fazem parte da família dos surdos, que são intérpretes de Libras, que são professores de surdos, amigos e outras pessoas que participam da vida dos surdos ou dos ambientes que os surdos convivem. Dezenas de associações de surdos estão espalhadas pelo Brasil, a maioria fundada por surdos, que se reúnem para diversos eventos. O esporte é o principal deles, como é o caso da Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), fundada em 1984. Mas a primeira delas foi a Associação de Surdos de São Paulo (ASSP), que segue ativa até hoje, desde 1954. A Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (Feneis) foi fundada em 1987, sob a direção de pessoas surdas, a qual é reconhecida como uma entidade filantrópica sem fins lucrativos. Essa entidade defende as pessoas surdas por meio de políticas de educação para surdos, e se articula fortemente com os trabalhos de assistência social em favor dos direitos humanos e linguísticos das pessoas surdas. Antes se chamava Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), criada em 1977 e composta de pessoas ouvintes envolvidas com a temática da surdez, não necessariamente associada à Língua de Sinais. Na atualidade, as redes sociais colaboram muito com os movimentos surdos e geram repercussões quando se trata de suas lutas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) estima que sejam mais ou menos 10 milhões de pessoas surdas no Brasil. Esse número equivale a 5% da população brasileira. Em uma sociedade majoritária com relação a questões linguísticas, a diferença linguística e a minoria linguística, o discurso da diferença reforça que a Comunidade Surda está inserida em grupos minoritários com grandes diferenças linguísticas.

Sondar como o ser surdo se apresenta para o surdo, ou seja, os reflexos do outro surdo em face de gerações e cultura surda. Como o outro vence com o outro *disabled* e se recusa a ser material bruto através do qual outros impõem posições de poder e vai constituir o povo surdo (PERLIN, 2016, p. 29).

O conceito de *Deafhood*, idealizado pelo pesquisador britânico Paddy Ladd, esclarece que os surdos devem sempre lutar para estar com seus pares:

Este termo foi desenvolvido em 1990 pelo presente autor, a fim de iniciar o processo de definição do estado existencial dos Surdos como “ser no mundo”. Até agora, o termo médico “surdez” foi usado para englobar essa experiência dentro da categoria mais ampla de “deficiente auditivo”, a grande maioria dos quais eram pessoas idosas “com problemas de audição”, de modo a tornar invisível a verdadeira natureza da existência coletiva Surda. A Surdidade não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos Surdos chegam a efetivar sua identidade Surda, postulando que

aqueles indivíduos e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe. (LADD, 2013, p. XIV-XV apud TERCEIRO, 2018).

Associações e escolas de surdos são espaços de militância constituídos de lideranças para promover lutas pela qualidade de vida e ensino das escolas, porque havia olhares totalmente diferentes sobre as pessoas surdas e suas escolas. Em pesquisa, Thoma e Klein (2010, p. 125) apresentaram questionamentos de lideranças surdas, e responderam da seguinte maneira:

Percebemos nas respostas dessas lideranças surdas, um comprometimento que se estabelece entre seus membros formando uma rede de trocas de comunicação, símbolos, imagens e outros dispositivos de identificação. Essa rede constitui-se através de um comprometimento com a Língua de Sinais, com a Cultura Surda e as estratégias de compreender e relacionar-se com outros indivíduos surdos e com o mundo.

Pensar os potenciais desses espaços aponta a necessidade de observar com mais atenção e respeito, talvez com uma ética ainda a se desenvolver, o poder simbólico das produções culturais surdas. As línguas de sinais são um fortíssimo referencial dessa produção de sentido, contudo a vida na Comunidade Surda produz algo que, ainda sem um nome certo, está agrupado no guarda-chuva imenso e muito rico do conceito de cultura.

Cultura surda e produção simbólica sinalizada

A cultura integra o que é comum nos movimentos sociais de sentidos ou, de maneira mais profunda, engloba o conjunto de modos sociais de criação, movimentação e uso de valores da vida social (VEIGA-NETO, 2003). Para Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011), a diversidade cultural nos movimentos sociais surge no intrincado de suas ações e sentidos. As minorias alcançam, por meio de suas culturas, espaços culturais e sociais marcantes e significativos. Reconhecer a cultura de uma minoria é essencial para quem busca declarar sua história cultural e desencarcerar suas memórias de opressão.

O povo surdo brasileiro tem, historicamente, mantido um discurso sobre si, sua vida, seus objetivos, seus princípios, suas vontades e suas posições sobre o mundo. Antes de falar sobre a cultura dos surdos, é preciso compreender que a “cultura já falava” porque os surdos existiam, e existiam em comunidade. A indicação de que esse grupo comunga uma língua e partilha vidas, história e sonhos é, seguramente, um dos processos mais intensos e que configura o alicerce para as manifestações particulares e públicas que atualmente recebem o nome de *cultura surda*.

Não seria possível discutir cultura se não se soubesse o que os surdos pensam ou como se comportam ou, ainda, quais são os artefatos da Língua de Sinais. Por essa razão, há uma dependência do conhecimento do privado e do público em relação aos surdos, de sua comunidade para falar de sua cultura. Refletir sobre cultura e, em seguida, falar em cultura contribui no trânsito de significado e no processo de intensificação da cultura. Não há a necessidade de comprovação da presença da cultura surda, da diferença cultural dos surdos. Falar da cultura surda não significa convencer o outro de que existe cultura surda. A discussão deve caminhar na direção de como está, hoje, a cultura surda (HUMPHRIES, 2008).

Para Ladd (2013), a comunidade surda é a “casa” dos surdos. Por mais de 100 anos, os surdos vêm lutando pela edificação de comunidades resistentes, que os apoiam nas batalhas sociais e educacionais, para que possam conviver com as culturas hegemônicas que não entendem a cultura das minorias. Isso porque as culturas surdas não são individualistas, e sim coletivas. Apesar dos obstáculos, os surdos jamais renunciaram à esperança de levar a sociedade a aprender a Língua de Sinais para que um e outro universo possam se movimentar num encontro cultural em que haja respeito pelas diferenças. Segundo Oliveira (2015, p. 54),

Não basta reconhecer a importância da língua de sinais. Viabilizar o acesso à língua de sinais é aceitar o que vem concomitantemente agregado à língua, isto é, a cultura surda, a identidade, o modo de ver e perceber o mundo que a pessoa surda tem.

A língua, como requisito de pertencimento e de herança, torna-se uma chave pela qual perpassa uma trama simbólica que delinea e determina o indivíduo. A superfície do corpo, fronteira porosa e sensível como canal de diálogo entre o interno e o externo, a pele encaminha, mais uma vez, as linhas de contato entre o interno e o externo; posiciona-se em um cenário contraditório, do não ser compatível, do pensar em si mesmo sem pensar no outro, sem a mistura, sem o hibridismo, que ocasiona a variabilidade de sentidos. A pele, nesse sentido como fundamento da língua, é a premissa para a criação de sentidos. Portanto, opor-se à língua do outro é opor-se às suas expressões e à sua exclusiva essência (MASUTTI, 2007).

Ao se tratar da língua e da cultura surda, adentra-se nas sutilezas culturais que incorporam a Língua de Sinais e sua constituição visual. Trata-se de entender, compreender uma pessoa se comunicando por meio de uma língua com a perspectiva visual que se dá por expressões, formas, sentidos etc. A cultura da visualidade procede do saber visual que teoricamente é construído e formado por meio da Língua de Sinais, simultaneamente com a cultura silenciosa. As apreensões visuais conduzem o que foi experienciado pela língua visualmente (PERLIN, 1998).

A Libras acontece corporalmente porque envolve mãos, corpo, face, olhar como conectores que constituem os sinais. Trata-se de uma língua construída na

perspectiva visual, com uma gramática determinada com base no uso do espaço visual, em que os respectivos sinais são definidos e organizados. O tempo é demarcado e o entendimento do que é certo e preciso se compoem morfossiticamente (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A experiência visual é o lugar de produção, pois advém dos sujeitos surdos, de suas comunidades e de seus variados artefatos: língua de sinais, identidade, literatura, história cultural, arte e dramaturgia (QUADROS; PERLIN, 2007).

Quadros (2003) argumenta que as experiências visuais são aquelas que atravessam a visão. É significativo ver, marcar relações de olhar, servir-se do olhar para determinar as correspondências gramaticais em um discurso, a bagagem visual com base na mente (pensamento, língua, ideias, sonhos etc.). As concepções linguísticas e artísticas são visuais e, em consequência, podemos dizer que a cultura é visual.

Nos estudos de Campello (2008), as definições visuais da Libras não são constituídas para serem estáticas e demarcadas dentro de um ponto de vista estruturalista. A imagem é formada de diversos matizes, e é improvável determiná-la e ater-se a ela. As caracterizações visuais podem ser percebidas conforme o olhar, a imagem.

“Não ouvir” significa muito para o contexto do conjunto de significados e sentidos. Os sujeitos surdos, em sua relação com o mundo, não desconhecem a presença do som, mesmo que não o registrem pelo órgão dos sentidos apropriado para tal. Ao contrário, criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando esses indícios pelo contexto em que se encontram. (CAMPELLO, 2008, p. 87).

O símbolo visual animado ou inanimado, sonido, densidade, sabor, odor, toque, tamanho e a imagem visual compõem-se de interpretações visuais do que está à volta do universo surdo. São impulsos visuais que adentram os olhos com direção e intensidade, e são expressões e sinais visuais constituídos e construídos dentro de uma estrutura linguística que não permite uma tradução específica para o português, como acontece entre as línguas orais. A cultura surda simboliza a vida dos surdos, seus diálogos, suas relações com seus pares, suas artes, seu jeito de perceber e estar no mundo.

A Língua de Sinais para o surdo não tem importância somente por representar a possibilidade de comunicação entre o surdo e a sociedade. A linguagem permite ao ser humano construir conhecimento sobre si e sobre o mundo; é a oportunidade de interação e composição do sujeito (VYGOTSKY, 1989). Assim, a Língua de Sinais é, para o surdo, instrumento de luta, conquista de direitos e constituição de identidades (OLIVEIRA, 2015).

**Identidade Surda como processo
de reconhecimento de si**

Para começar este tópico, ressalta-se que não há identidade surda única:

Identities Surdas no plural por serem múltiplas. A identidade não é precisa a um modelo único, indivisível; pelo contrário, a diversidade dos indivíduos existentes na esfera social predispõe a uma variedade de identidades decorrentes dessas trocas sociais e escolhas pessoais. Identidades surdas são como o ar que sacode as folhas das árvores. É o ar que os surdos respiram, inspiram, transpiram [...] (ROSA, 2012, p. 22).

Os acontecimentos que compõem as especificidades das vivências surdas influenciam as identidades das pessoas surdas. A semelhança entre essas experiências permite um diálogo de compartilhamento possível e muito frutífero. Contudo, não há uma característica imutável nesse jogo de sentidos, pois, todos os dias, novos acontecimentos modificam e atualizam as vivências em novas formas de culturas; nada é raziado, mas mutável, mas sempre transformado pelas relações e trocas no decorrer dos tempos. Nesse contexto complexo, as línguas de sinais se apresentam como um sistema linguístico extremamente relevante, que fortalece a identificação entre pessoas surdas, seja consigo mesmas, seja com outro surdo, assim como com os não surdos. Isso que em muitos casos se compreende como um “conforto linguístico”, é possível entender como um fenômeno recorrente em diversas línguas – orais e/ou de sinais.

A interação dos surdos com seus pares acontece em todas as faixas etárias, seja com crianças, adolescentes ou adultos surdos. Sobre os encontros entre pares, afirma Perlin (1998, p. 54): “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda; é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”. Isso poderia ser chamado de a riqueza do desenvolvimento linguístico, e a identificação surda é extremamente importante para a subjetividade surda.

Assim que o termo da identificação surda que se envolve no processo pelo qual se identifica com o outro, seja pela língua de sinais, cultura, alteridade, diferença e do ser, e que é central do qual o sujeito se atua na sua própria situação. (REIS, 2006, p. 100).

Segundo Reis (2006), a identificação surda envolve um processo pelo qual um surdo se identifica com o outro, seja pela língua de sinais, seja pela diferença “surda”. A identidade surda é um aspecto central para o sujeito que está interagindo. Então, é compreensível que a interação dos surdos com seus pares fortaleça o desenvolvimento linguístico, colaborando com a liderança surda na subjetividade, sempre que há discussão política, e quando as experiências em comum produzem artefatos culturais.

Protagonismo Surdo e construção do pertencimento

O tema do protagonismo é uma bandeira na luta de muitos movimentos sociais contemporâneos. A atualização de conceitos como “lugar de fala” e “centralidade da experiência” construídos por grupos sistemática e estruturalmente oprimidos, é um ideal que aponta para o que se pode produzir em termos de novos comportamentos, hábitos e saberes. Isso ocorre ao se conjugar conhecimentos humanos às percepções desses coletivos que lutam por mais espaço e direito à legitimidade de suas formas de conhecimento. O contato com lideranças surdas, referências surdas, organização política dos surdos e literatura surda também fornece artefatos dos quais emergem signos e significados sobre a diferença histórica-cultural, que deve estar presente nos espaços da educação de surdos.

É necessário, nesse sentido, estabelecer um entrelaçamento entre: (i) o sistema organizacional e pedagógico dos sistemas de ensino; e (ii) a experiência surda. Esse entrelaçamento é possível exclusivamente pela presença de profissionais surdos críticos, bem formados e informados sobre as complexidades das instituições escolares. Uma competência que se estende desde saberes próprios da visualidade ao exercício singular de empatia. Essas percepções, por exemplo, permitem que os profissionais surdos observem o espaço educacional, ajustando e planejando, e orientando as pessoas surdas.

Marques (2019) aponta que esse é um saber necessário aos profissionais surdos que desejam exercer suas carreiras com coerência e impacto. O autor afirma que

É com essa ciência que se leva aos que são e futuramente pretendem iniciar a gestão surda, informações iniciais dos embates que nós, os surdos, temos pela frente, pois muito além do protagonismo, o pertencimento ainda é uma meta a ser alcançada. [...] a formação leva os profissionais surdos a entrarem na educação dos não surdos, não mais como agentes passivos, mas como atuantes, ingressando em espaços outrora submetidos a práticas educacionais e linguísticas de profissionais até então consolidados com referências nos espaços de atuação. Destacando uma afirmação contraditória, exponho: O espaço que os surdos hoje estão atuando, a educação de surdos, ela “é” dos surdos ou pertence aos não surdos? (p. 15)

A presença ativa e crítica de profissionais surdos que atuam no âmbito da educação passa, nesse contexto, por um grande desafio: levar aos surdos em formação a Língua de Sinais, a cultura surda de grupos de diferentes segmentos sociais por meio da escola (MARQUES, 2019). Nesse sentido, a Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa) se apresenta como um sistema no qual a metodologia, ou seja, “a forma de fazer” deve conter conteúdos que envolvam os surdos. Os conteúdos devem ser ministrados em Língua de Sinais, com explanações visuais, e a avaliação nessa mesma orientação, não tendo o português como fundamento delimitador e determinante para análise do conhecimento aprendido. Garante-se a instrução e o ensino em sua L1, o que assegura e gera um sentimento de predisposição ao ensino no qual o bilinguismo dos surdos se configura.

Nos processos educativos bilíngues de surdos, a recorrência de interações por meio de interpretação não se deve sobrepor à fala original em Libras. A Educação Bilíngue de Surdos está sempre se referindo aos **espaços surdos de educação**. Nesse caso, é imprescindível que os profissionais estejam habilitados e que sejam proficientes em Libras para construir relações de ensino e aprendizagem significativas nesse processo complexo que é ensinar e aprender.

Nesse contexto, pessoas e profissionais ouvintes podem cooperar significativamente como aliados dos ideais e projetos das pessoas surdas que atuam em instituições educacionais, como defende Marques (2019):

Considero como os Aliados, as pessoas não surdas que usam a Língua de Sinais, respeitam os surdos e seus espaços, estão engajadas nas melhorias quantitativa e qualitativa nos diferentes segmentos de participação dos surdos. Um não surdo fluente, que não sinaliza nos espaços de educação de/com surdos, sob diferentes pretextos como, por exemplo, língua de conforto, não pode ser considerado um Aliado. (p. 11)

O protagonismo surdo deve estar aliado criticamente a um projeto político, educacional, linguístico e cultural que busque criar um sistema educacional no qual os estudantes surdos vivenciem uma ambiência de pertencimento. Assim, deve-se compreender que o modo de expor as informações é bem diferente do modo de exposição dos discentes não surdos, a começar pelas lógicas da Libras e pela consideração das experiências, negativas e positivas, mas de interação comunicativa, vividas por cada estudante surdo.

Nesse sentido, quando se diz que as informações precisam ser descritas detalhadamente, essa recomendação não reflete nenhuma defasagem cognitiva do público e, ainda, não se trata de “facilitação” por incompetência ou dificuldade de aprender dos estudantes surdos. “Muito pelo contrário, reflete uma diferença cultural, um modo diferente de perceber e interpretar as informações, e deve ser respeitada” (MARQUES, 2019, p. 12). Público, agentes e familiares das escolas bilíngues de surdos e dos espaços de oferta de Educação Bilíngue de Surdos devem estar cientes de que a presença de profissionais surdos nos sistemas de ensino não é apenas uma ação afirmativa ou um exercício superficial de autoafirmação e status, mas uma estratégia de ressignificação; um dos principais fundamentos da virada para as pessoas surdas na sociedade. O profissional surdo deve “estar atento a estes quesitos, pois eles são invisíveis (ou “visíveis”) aos não surdos, sejam eles docentes, discentes ou mesmo gestores” (MARQUES, 2019, p. 22).

4. CULTURA SURDA NA ESCOLA: produção e circulação simbólica de valores culturais surdos

A cultura surda como matriz de organização do ensino bilíngue emerge na discussão acerca da construção de um ambiente propício à aprendizagem do surdo. Um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) é importante para o desenvolvimento da identidade e da cultura surdas, onde as crianças possam se identificar como pessoas surdas. Esses ambientes já estão sendo pensados, na medida em que os surdos procuram as escolas regulares.

Para inserir cultura e identidade surdas nas ações pedagógicas e estruturais, é preciso alterar o currículo comum, a fim de que seja percebida sua realidade e, a partir de então, devem ser discutidas, compreendidas e aceitas no ambiente escolar, acarretando uma identificação por parte do surdo em relação aos conhecimentos provenientes do currículo escolar.

Perlin (2000) expõe que falar de surdo não significa falar em uma categoria homogênea, pelo contrário, significa falar de diferenças e conflitos, marcando a configuração de diferentes identidades – identidades múltiplas. Tendo em vista que existem identidades surdas diversas, a escola precisa planejar de maneira adequada sua prática pedagógica, consciente da identidade que o estudante adota, do uso da Libras e da aquisição da cultura surda.

É necessário que a escola bilíngue, os professores e as disciplinas de Libras não se restrinjam aos saberes e aspectos linguísticos da educação de surdos, descolando essas características da realidade cultural surda, tal como ela se manifesta de diferentes maneiras no Brasil. É necessário olhar a cultura surda brasileira, seus regionalismos e suas identidades tal como emergem na vida social. A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente

terão acesso à educação plena como lhes é de direito, e acabam por abandonar a escola.

A inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, das línguas de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos.

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem, é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferentemente dos ouvintes, que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos e significados.

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, quais sejam: Língua de Sinais, imagem, letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para acontecer, tendo em vista que se diferencia por meio de significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas.

A pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requer o ensino por imagens de maneira que o conhecimento visual lhe seja acessível e inclui as imagens como sendo as geradas em gravuras: PowerPoint, fotografias, desenhos, filmagens, peças de teatro, dramatizações, contação de histórias em Língua de Sinais, literatura surda etc.

Além das experiências visuais, existem os recursos que substituem as ondas sonoras por táteis, em que as pessoas sentem a vibração por meio de percussões graves que sacodem o chão ou batem no peito para as pessoas surdas. Em outro caso, os surdoscegos tiveram a perda de audição e de visão, porém a maioria deles já teve uma experiência visual anterior e perdeu a visão com o passar do tempo. Nesse caso, usam a comunicação tátil em Língua de Sinais.

A história cultural é feita por referências surdas e une surdos, surdocegos e ouvintes na resistência contra a dependência dos ouvintes e contra a obrigação de narrar-se como deficiente; às lutas pela Língua de Sinais, pela educação, por leis e por identificação cultural. Essa história cultural é necessária aos surdos por possibilitar apreensão do sistema de significação e da cultura de lembrança, que ajuda a compor uma identidade no que ela significa, suas resistências, escolhas, conquistas do passado surdo e o processo de constituição do futuro. Esse também é um mecanismo de “povo surdo” de pertença e que favorece pensar estrategicamente como compor a si mesmo, como estabelecer sua individualidade. Um processo de construção de sua autônima, seu posicionamento frente ao capacitismo. Percurso onde os sujeitos

começam a deixar de lado medos e inseguranças si mesmo, deixam de se medir por equivalências ou ambivalências para com o que foi estabelecido como normal.

Literatura surda: tradução, adaptação e criação

Muitas pessoas entendem literatura como arte estética da linguagem escrita, que se centra no texto escrito, com foco nas atividades de ler e escrever. Essa definição, todavia, é muito limitada, e exclui muitos exemplos de uso da língua estética, mesmo em português, porque estão na forma falada.

A literatura é tratada como artefato ou evento linguístico não cotidiano que vai além de simplesmente comunicar. O importante na literatura é o uso da linguagem com o principal objetivo de dar prazer, de maneira que a forma se destaca. Seguindo Sutton-Spence e Kaneko (2016, p. 24), é possível dizer que “a literatura é qualquer corpo de produções baseado na linguagem que é considerado socialmente, historicamente, religiosamente, culturalmente ou linguisticamente importante para a comunidade”.

A literatura dos surdos criada em Libras raramente é escrita, mas é uma forma de literatura. Karnopp (2008, p. 15) defende que “utilizamos a expressão 'literatura surda' para as produções literárias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens”. Além da Libras, a literatura surda pode ser descrita por sua origem, seu destino e sua temática.

A literatura é um artefato importante de uma comunidade, mas também é um processo (EVEN-ZOHAR, 2000; MOURÃO, 2011), visto que as pessoas surdas participam da literatura. A forma dessa arte é uma troca social na qual os artistas e seu público constroem a literatura juntos. Por isso, em qualquer currículo de literatura em Libras, destaca-se a participação dos estudantes na criação, apresentação e discussão da literatura.

A literatura surda original em Libras (ou seja, a que não foi traduzida da literatura das línguas faladas para Libras) é especialmente valorizada na comunidade surda, porque ela mostra as experiências da vida dos surdos. Algumas dessas experiências são iguais às das pessoas ouvintes, mas outras são particulares de pessoas surdas (como a resistência à opressão pela sociedade dos ouvintes, os problemas na área da educação, a alegria de conhecer a Libras, a experiência visual do mundo dos surdos e os sucessos da Comunidade Surda). Seja qual for o assunto, a literatura mostra a perspectiva visual de uma pessoa surda através da Libras.

A literatura em Libras é uma oportunidade de brincar com a língua. Libras não é uma mera “linguagem” que permite que os surdos tenham acesso à sociedade dos ouvintes e à Língua Portuguesa. Ela é uma língua completa, e deve ser usada para

todas as funções de uma língua, inclusive a função lúdica. Assim como ocorre com a literatura brasileira escrita em português, a literatura em Libras se centra na forma estética da Libras que tem características fora do comum, trata do conteúdo com perspectiva não cotidiana e se apresenta de uma maneira que seria diferente da vida comum. Em resumo, a literatura em Libras é bonita, espirituosa, brincalhona e frequentemente muito agradável.

A literatura surda é caracterizada por pelo menos um de quatro critérios: 1) ser feita por surdos; 2) tratar da experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda; 3) ter o objetivo de alcançar um público surdo; e 4) ser apresentada em Libras. É importante destacar que dada produção de literatura surda não precisa satisfazer todos esses quatro critérios e que algumas produções têm apresentam algumas características mais do que outras – considerando o critério de análise das estratégias e efeitos de sentido aplicados no caso de cada obra.

O termo “literatura em Libras” pode se referir a poemas, contos, piadas, jogos e outras formas de arte criativas feitas em Libras que são culturalmente valorizadas. A literatura em Libras é uma forma linguística de celebrar a vida surda e as línguas de sinais. Embora a literatura em Libras tenha origem na Língua de Sinais cotidiana, essa língua mudou e se destaca por ser “diferente”.

Tradução

Dentro da literatura surda em Libras, há diversas produções categorizadas pela origem, que têm mais ou menos dos elementos destacados antes. No Brasil, hoje em dia, divide-se a origem da literatura surda em três categorias: tradução, adaptação e criação (MOURÃO, 2011). Embora essas três tenham muita interação (pode-se dizer que todas as traduções necessitam de pelo menos um pouco de adaptação, por exemplo, e que há um *continuum* entre uma história adaptada e uma história original), a divisão permite a discussão da literatura surda em Libras atualmente.

Vale destacar que muitos adultos surdos afirmam que não aprenderam muito da literatura escrita da língua falada e que isso pode desmotivar os estudos. Por outro lado, a literatura traduzida para Libras de uma maneira estimulante e visualmente estética pode gerar mais interesse. Muitas pesquisas confirmam métodos pedagógicos de ensinar literatura aos estudantes surdos, mas poucas falam da experiência e da perspectiva do aluno surdo.

A tradução de literatura, com uso que respeita a cultura em que está sendo recebida, pode ser uma fonte de novas ideias e novos gêneros (EVEN-ZOHAR, 2000). A tradução de literatura brasileira em português para Libras dá acesso à cultura brasileira para toda a comunidade surda. Não é sempre uma atividade educacional, mas de lazer, como observa a LBI (BRASIL, 2015), legislação que orienta que todas as

produções culturais devem oferecer recursos de acessibilidade. Essa lei permite a presença de intérpretes no teatro, por exemplo, especialmente no teatro infantil. Nas traduções, observa-se pelo menos dois dos critérios de literatura surda: ser em Libras e ter público-alvo surdo. A origem do conteúdo é normalmente não surda, embora possa ser apresentada por um surdo, e o conteúdo não trata da experiência das pessoas surdas.

Há muitos exemplos de traduções de contos e livros para estudantes nos anos iniciais. No Brasil, existem diversos canais na internet com histórias traduzidas, tais como contos de fadas e outros clássicos, mas também de livros infantis contemporâneos. A *Hora do conto*, da TV UFG, por exemplo, tem contos dos irmãos Grimm.³⁴ O site Mãos Aventureiras oferece histórias mundiais, lidas em Libras, com a apresentação dos livros ilustrados. Recontos de histórias clássicas, como Chapeuzinho Vermelho, ou do folclore brasileiro, como o curupira ou o saci estão no acervo infantil da TV INES³⁵ e CES Rio Branco – narrativas, piadas e teatro.³⁶ Também são valorizadas as fábulas de Esopo, contadas em Libras por Nelson Pimenta.

Textos infantis precisam das ilustrações. A importância de se praticar leituras simultâneas de textos e ilustrações se destaca como uma escolha recorrente nos textos traduzidos para Libras (em vídeo) e, assim, chama a atenção para outro elemento importante, o conceito de “tradução intersemiótica” (JACKOBSON, 2003); em que a tradução se dá entre sistemas verbais e não verbais. Observa-se, por exemplo que há traduções de filmes, peças de teatro, videogames, desenhos animados e cartoons para Libras. Albres, Costa e Adams (2018) mostraram que uma tradução para Libras de um texto de livro ilustrado vai usar tanto o texto escrito quanto as imagens. Por outro lado, um texto escrito em português não precisa ser traduzido apenas para Libras, mas pode ter elementos ilustrativos.

Spooner (2016), no entanto, falou do impacto de traduzir literatura em inglês para ASL. A autora observou que a maioria das traduções de literatura em inglês para ASL são de textos para os anos iniciais, e são raras as traduções para os anos finais e o Ensino Médio; defende que as traduções de literatura nas séries finais dão “a oportunidade de interagir com histórias que não são infantis nem simplificadas demais, histórias que colocam questões desafiadoras para que eles possam lidar intelectualmente” (p. 18).

Poucos estudantes surdos encontram textos literários traduzidos indicados para seu nível de ensino. Estudantes surdos nos anos finais e no Ensino Médio raramente têm a oportunidade de interagir com as ideias e questões que caracterizam

³⁴ Cf.: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLowgBEHZ82KgEZV59p-53VQ8mRCAHUPQW>>.

³⁵ Cf.: <<http://tvines.org.br/?cat=6>>.

³⁶ Cf.: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLBCE1E35CE2121DC8>>.

esse nível da educação porque “os textos se tornam cada vez mais complexos, passam além de sua capacidade de leitura” (p. 18).

Embora a tradução seja um trabalho muito exigente, vale o esforço, porque os estudantes começam a discutir conceitos levados pelo conteúdo. Até os estudantes que raramente participaram nas aulas oferecem opiniões.

Adaptação

As adaptações de histórias traduzidas para Libras são destacadas especialmente por moldarem seu enredo para incluir personagens surdos e outros elementos culturais da Comunidade Surda (MOURÃO, 2011). Acontecem com mais frequência na literatura infantil, mas também em esquetes teatrais, lendas gerais, lendas amazônicas que incluam surdos indígenas, piadas e até histórias da Bíblia. Contam com o critério de literatura surda por ter uma personagem surda e, assim, falar sobre a experiência dos surdos, porém, não é de origem surda.

Na adaptação do conto clássico *Cinderela*, *Cinderela surda*, a maior parte do enredo fica igual ao tradicional (Cinderela é proibida de ir ao baile, mas a madrinha a ajuda a encontrar o príncipe, foge à meia-noite etc.), mas Cinderela e o príncipe são surdos, e em vez de perder o sapato, ela perde a luva, que é uma marca surda porque foca nas mãos (em outras versões, ela perde o aparelho auditivo). Na adaptação do conto “*Os três porquinhos*”, os porquinhos são surdos, e em uma versão, descrita por Mourão (2011), o lobo surdo sinaliza tão rápido que as mãos geram um vento tão forte que a casa de palha cai.

Para jovens ou adultos surdos, um dos exemplos é o livro *Onze histórias e um segredo: desvendando as lendas amazônicas*, traduzido para Libras e escrita de sinais, preservando as culturas indígenas e suas metáforas nas histórias originais, em vez de com algumas adaptações. Cada história tem um mistério por incluir personagens surdos, tais como surdos indígenas. As histórias têm seus momentos de felicidade ou tristeza, e todas valorizam a Língua de Sinais.

Criação original

A literatura surda original é a forma encontrada para expressar a cultura surda. Focou-se aqui na contação em Libras no contexto de ensino, mas é bom lembrar que a literatura surda é para todas as faixas etárias e todos os contextos da vida. Ela não acaba fora do campo de ensino.

Histórias e narrativas sinalizadas são divertidas, e são uma celebração positiva da vida surda. Quando o professor surdo conta uma história em Libras, implica que a identidade surda pode ser divertida e a vida surda é digna de comemoração.

Em narrativas, piadas e poemas de Libras, o professor pode mostrar o que constitui uma identidade surda, sendo “A sensação de ser você mesmo, e não outro” (CARTY, 1994), para ajudar as crianças a desenvolver suas identidades pessoais (nacional, de gênero, raça e idade, por exemplo), sociais (pertença à Comunidade Surda e à comunidade da família e da vizinhança) e linguísticas (na sua relação com as línguas de sinais e falada, de forma escrita ou não).

Para ajudar o aluno a entender quem ele é como sujeito surdo, a literatura em Libras mostra que um surdo não é um doente a se curar, nem um deficiente com perda auditiva, mas sim um cidadão do mundo surdo que faz parte do “povo do olho” e do povo de Libras. Todas as pessoas surdas têm experiência de ser surdas, mas a literatura em Libras é um modo de compartilhar as experiências de surdos em outros lugares e até em outros tempos, assegurando a identidade e a cultura surda que fornece conhecimento do mundo surdo (BAHAN, 1994).

Na literatura surda, há uma relação forte entre Libras, identidade e a contação de histórias. Na cultura surda, usar Libras ou sinalizar é o que mais identifica os surdos, e falar identifica os ouvintes, e é isso que existe na literatura. A perda auditiva não é tão importante. As personagens surdas nas narrativas sinalizam e cuidam dos outros surdos. Na literatura surda, sinalizar traz felicidade, sucesso, amizade e aprendizagem, enquanto falar significa luta, incompreensão, impotência e nenhum aprendizado. Por outro lado, escrever é o caminho para o sucesso “institucional” e comunicação com pessoas ouvintes.

Na literatura em Libras para crianças menores, há magia e antropomorfismo (personificação), especialmente de animais que falam e se comportam como se fossem humanos. São textos curtos com sinais simples. Contam com personagens surdos em configurações que o público pode se identificar para gerar empatia. Apresentam desafios a superar para estimular a criança a refletir.

Para crianças maiores e adultos, a magia e os animais que sinalizam já não são mais interessantes, mas sim histórias de ação (especialmente para os meninos) e mais situações “reais”. A linguagem se torna mais complexa, apresentando alternativas para a linguagem que eles conhecem, tais como características cinematográficas, forte caracterização, descrições de aparência física e comportamento, expressão facial e postura corporal. Porém, ainda há personagens surdos para provocar empatia e superar desafios.

Contar histórias em Libras é importante para toda a comunidade surda – das crianças aos mais idosos. A literatura tem objetivo de entreter, mas também de educar, aculturar e desenvolver a língua explorando seus limites. Contar ou apresentar poema ou piada, por exemplo, dá ao autor/contador uma oportunidade de mostrar

suas habilidades linguísticas, e assim manter a identidade do grupo e de cada pessoa no grupo.

Histórias em Libras em sala de aula sempre precisam de um objetivo pedagógico além do mero prazer. Vão ensinar a Língua de Sinais para crianças, estimular a imaginação, incentivar habilidades sociais, apresentar fatos e envolver o interesse em outro assunto da aula.

Quando o professor conta ou mostra histórias aos estudantes, pode explicitamente ensinar as crianças a contar histórias em Libras. A criança observa professores ou outros contando histórias e depois vai copiar a história. O professor incentiva uma criança a contar e outras pessoas assistirem, apoiarem e comentarem. Podem, também, construir histórias coletivamente ou em duplas.

Arte surda: folclore regional, Brasil e mundo

Desde os anos 1980, já está reconhecida a importância do folclore surdo, que tem uma forte conexão com a literatura surda, até que se diga que não é possível separar os dois facilmente (RUTHERFORD, 1985, 1993). Folclore é o termo coletivo dado a tradições, costumes, rituais e formas de expressar a experiência de um grupo particular. O folclore tem função importante na identidade de uma comunidade, porque oferece não só entretenimento e diversão, mas também educação, com base transmissão informal da cultura para novas gerações. Pode ser espontâneo, ou cuidadosamente trabalhado e preparado (DUNDES, 1965).

A palavra folclore tem sua origem no inglês *folklore*, em que o *folk* significa povo, o qual pode ser qualquer pessoa de uma comunidade com sua cultura própria. Isso inclui a Comunidade Surda brasileira. *Lore* está relacionado aos materiais que contenham o conhecimento da comunidade, caracterizados em termos de origem (não tem autoria individual, mas sim é da comunidade inteira), forma (geralmente curta e com muita repetição, ritmo e rima simples), função (principalmente para diversão e educação) e transmissão. Da transmissão, esse *lore* é passado às novas gerações por meios mais informais, pela língua oral (não escrita). Até recentemente, a Libras não foi pensada em forma de registro para escrita ou vídeo, porém, desde os anos 1980 e mais nos anos 1990, cresceu a ideia de gravar vídeos em Libras. Esse registro das produções culturais linguísticas pode ser como surgiu a diferença entre folclore e literatura em Libras (KRENTZ, 2006; ROSE, 1992).

O professor e ator surdo Stephen Ryan (1993) publicou um resumo sobre as funções das histórias ou outras performances que são parte do folclore sinalizado. Deveria ser um bom entretenimento (muitas piadas em Libras fazem rir, além de ensinar como se comportar na Comunidade Surda), mostrar a perspectiva dos surdos e informar, às vezes, sobre os interesses da Comunidade Surda e sua relação com o

mundo ouvinte (a fábula *O passarinho diferente*, contada em Libras por Nelson Pimenta, é um bom exemplo). O potencial educativo do folclore se manifesta nas outras funções que Ryan destaca: aprimorar habilidades de sinalização (histórias com uma única configuração de mão ou outros gêneros de histórias delimitadas), sensibilidade cultural e valores culturais. Além de ser importantíssimo para o ensino de Libras como a L1, destaca-se que o folclore surdo em Libras é também fundamental para o ensino de Língua Portuguesa como L2.

Em muitas culturas, inclusive a cultura surda, é impossível separar totalmente o folclore da literatura, porque a literatura imita o folclore e contém elementos emprestados do folclore. No entanto, existem diversos tipos de folclore linguístico que não tratam de poemas, narrativas, piadas e encenações que se costumam categorizar como literatura. A criança surda, ao aprender a Libras como L1 deve também aprender essa área de conhecimento linguístico que vai além de simplesmente representar uma tradução do folclore em português. Refere-se, entre outros, aos seguintes elementos folclóricos linguísticos: jogos da língua, gestos, etimologias populares, comentários diante de atos de excreção do corpo (por exemplo arrotos, flatulências e espirros), ofensas, votos, insultos, trava-línguas, formas de saudação e despedida, nomes de lugares e apelidos. Vale destacar que a maneira de atribuir o sinal em Libras a cada membro da Comunidade Surda faz parte do folclore surdo.

Vemos mais a sobreposição de folclore e literatura em mitos, lendas, narrativas populares, poesia popular, como épicos, poesias tradicionais das crianças e canções infantis. Alegorias e fábulas, tais como as de Escopo e as histórias clássicas para crianças, fazem parte da cultura tradicional folclórica brasileira, que devem ser traduzidas ou apresentadas em Libras para estudantes surdos. Mitos e lendas brasileiras, como por exemplo, histórias do curupira, da mula sem cabeça e do saci, a lenda do Negrinho do Pastoreio, ou as figuras históricas como Lampião ou Zumbi fazem parte do conhecimento cultural brasileiro que os estudantes surdos podem, e devem, apreciar em Libras. Além desses, a literatura surda compõe também os próprios gêneros que podem ser classificados como folclore, por exemplo, as narrativas de experiência pessoal, as piadas da Comunidade Surda, os jogos de palavras, as narrativas de grupos e as histórias tradicionais da comunidade.

Produção de opinião e registro da Libras

O processo educativo bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) passa necessariamente pelo diálogo, pelo uso efetivo de novas tecnologias e pela compreensão de que esse bilinguismo, entre línguas de modalidades diferentes, vai

exigir não apenas o uso de mais de uma língua, mas também de mais de um tipo de recurso de expressões de registro e escrita, assim como de compreensão e leitura.

Vídeo-registro do texto sinalizado

A produção de vídeos que possam subsidiar a circulação de conhecimentos em Libras no ambiente escolar é fundamental para o projeto de uma Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa). Nesse sentido, incluem-se as produções desenvolvidas por estudantes, professores, tradutores, intérpretes e todos os outros agentes, entre profissionais e familiares, envolvidos nos processos educacionais com estudantes surdos.

Destacam-se os dispositivos de avaliação em vídeo-registro. De modo que toda produção em vídeo, sejam traduções, adaptações ou textos originais em Libras, para informação, ensino, seleção e/ou promoção, devem observar os seguintes critérios:

- a. Análise do conteúdo dos instrumentos em Libras.
- b. Elaboração do conteúdo em Libras.
- c. Filmagem em Libras.
- d. Revisão de texto em Libras.
- e. Refilmagem em Libras quando necessário.
- f. Edição dos vídeos para produção das avaliações em Libras.
- g. Apresentação e reapresentação das provas em Libras aos estudantes.
- h. Filmagem das elaborações dos estudantes.
- i. Análise das produções dos estudantes.
- j. Fechamento da avaliação com atribuição de parecer e/ou nota.

A produção de vídeo-registro em Libras é fundamental, pois a leitura dos textos produzidos em Libras promove a metalinguagem em Libras que dará suporte para o exercício de reflexão sobre a segunda língua escrita. Orienta-se que os estudantes tenham acesso aos materiais por meio de computadores individuais, pois isso facilita a reapresentação das questões de acordo com o ritmo de cada estudante. Se não houver essa possibilidade no espaço educacional, os instrumentos de avaliação em Libras podem ser projetados para todos os estudantes. Nesse caso, o professor deverá repassar cada questão algumas vezes, de acordo com a necessidade.

Sistema de escrita de sinais

O sistema *SignWriting* (SW) é uma escrita criada para as línguas sinalizadas e corresponde a um sistema completo, visual e que favorece o desenvolvimento linguístico dos surdos. Para Stumpf (2005, p. 99), "o conhecimento do conceito metalinguístico supõe que para refletir sobre a linguagem é necessário poder colocar-se fora dela, poder observá-la, e isso está intimamente relacionado com a possibilidade de ler e escrever". É uma representação do sistema primário da Língua de Sinais, podendo formar textos de diferentes gêneros, conceitos e sinais escritos.

Nesse sentido, a escrita de sinais se torna uma forma de poder, o poder de saber, pois quando o surdo sabe escrever e ler em escrita de Libras, passa a criar seus métodos, sua pedagogia, seus jogos didáticos. Assim, conforme dito anteriormente, as disciplinas de Libras podem ser pensadas e criadas com base no saber do professor e de suas maneiras de ensinar e conduzir o ensino.

Stumpf e Wanderley (2016) mostram relatos de estudantes surdos que construíram redações como modo de produção do surdo e escreveram seus textos do pensamento em Libras direto para a escrita de sinais. Em relação à produção textual dos estudantes, as autoras mostram ser importante os surdos conhecerem previamente a estrutura da Libras e ressaltam ainda que os estudantes surdos também podem escrever diretamente em Libras sem misturar com a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Os textos, inclusive, apresentaram uma semântica clara e coerente, de modo que foi possível entender o que os estudantes surdos escreveram. Para as autoras, por meio da Libras, os surdos podem sinalizar, sinalizar e sinalizar longas conversas e, quando juntam mais surdos, não param de comunicar em Língua de Sinais. Com a escrita em sinais, os surdos sentem a mesma coisa.

Peças teatrais, narrativas e literatura surdas em geral podem ser escritas mesmo quando criadas originalmente em Libras. Um aluno pode escolher um sinal diferente, oriundo de sua criatividade, considerando que não é usado no cotidiano, e também a estética de uma língua visual. Então, ele pensa como seria a forma daquele sinal para tentar escrevê-lo no caderno. Os professores podem pensar e elaborar uma estratégia para registrar os sinais junto ao aluno. Os estudantes que têm pouca fluência em Libras geralmente escrevem pouco. Mas, quando assistem aos vídeos em Libras, leem histórias em quadrinhos, piadas ou literatura surda em escrita de sinais, são estimulados e se tornam fluentes. Conseqüentemente, podem escrever a Língua de Sinais com mais facilidade. Graças ao surgimento da escrita de sinais, que lhes permite desenvolver, ou melhor, ampliar suas habilidades linguísticas (ver, sinalizar, ler e escrever), o uso da escrita de sinais é visto como continuidade do processo de aquisição da Língua de Sinais.

A escrita de sinais é relevante para os estudantes surdos e isso aumenta tremendamente a confiança e a autoestima, para que produzam em escrita de Libras

do mesmo modo que as crianças ouvintes ao ingressarem na escola, já em contato com palavras do português escrito por toda a parte.

Aprender os códigos da escrita exige um pouco de esforço e alguns surdos vão aprender a escrever muito bem, enquanto os outros, não. Normalmente, um sistema de escrita de qualquer língua é um sistema bem-organizado, com suas regras de ortografia que exigem uma consciência fonológica para codificar e decodificar uma língua falada ou sinalizada, de modo espontâneo. Alguns estudantes surdos podem demorar a aprender o sistema de escrita de sinais, mas isso também ocorre com os estudantes ouvintes em relação ao aprendizado da escrita da Língua Portuguesa como L1. Ressalta-se que todas as pessoas têm o direito de ser alfabetizadas em na própria língua.

Cada país tem a própria Língua de Sinais, e o SW é um sistema de escrita de sinais considerado o mais difundido internacionalmente. Sutton-Spence (1998) o descreve como um sistema global. Não é por acaso que foi inventado num momento em que o mundo inteiro está se unindo, aprendendo uns com os outros e se beneficiando de uma comunicação global. O sistema de escrita *SignWriting* é usado por diferentes sinalizantes, assim como o sistema alfabético latino também é o mais difundido internacionalmente, abarcando diferentes línguas orais.

A escrita de sinais, mais uma vez, é uma importante forma de registro da Língua de Sinais, seja no papel ou no computador. Como tipo de registro, assim como o vídeo, a escrita de sinais representa uma Língua de Sinais. A leitura e a escrita são práticas sociais sumariamente importantes para o desenvolvimento da cognição humana. Juntas, promovem o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, sobretudo, a aquisição do conhecimento.

A educação bilíngue para pessoas surdas ensina por meio de duas línguas: uma de modalidade visual-espacial baseada nas experiências visuais, em sua forma sinalizada/escrita; e outra de modalidade oral-auditiva em sua forma escrita. Mas destaca-se que essas línguas, de modalidades distintas, são utilizadas separadamente. A Língua de Sinais é a língua natural do surdo, e serve de suporte a todas as suas aprendizagens. Mais uma vez, a escrita de sinais, por sua natureza, permite construir uma forma de comunicação por símbolos que são usados para registrar visualmente uma língua. Em se tratando das línguas de sinais, elas já são línguas visuais. Pode-se dizer, então, de maneira mais específica, que a escrita de Libras usa símbolos visuais e gráficos (grafema, caracteres). Normalmente, para compreender com sucesso o texto escrito, é preciso entender pelo menos um pouco da língua que é representada graficamente. Em relação à escrita da Língua Portuguesa, trata-se de uma segunda língua para surdos, que passam a ler e a escrevê-la como uma necessidade de comunicação e vivência na sociedade ouvinte.

A escrita de sinais também pode originar materiais pedagógicos adaptados para auxiliar surdocegos na aprendizagem. Nesse caso, é possível tocar o material

impresso em tipo 3D ou em relevo. Compreende-se que o braille e a escrita de sinais são sistemas distintos, sendo o braille um código que representa a escrita de uma língua oral, nesse caso o alfabeto latino, e a escrita de sinais um sistema que registra uma Língua de Sinais, sua estrutura visual e seus parâmetros.

Ao ministrar aulas para crianças surdas, Stumpf (2005) percebeu que os estudantes pensavam que o português escrito usado por eles fosse a escrita de sinais. Nesse estudo, as crianças surdas puderam perceber que as duas escritas têm semelhanças, tal como a característica de uso e de registro no papel. As análises do processo de leitura e compreensão de texto em SW, foram desenvolvidas também com o intuito de enriquecer o conjunto literário das obras escritas com a base nas línguas de modalidade gesto-visual. É através da Libras que a linguagem da maior parte das crianças surdas se desenvolve. É por meio dela também que as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade acontecem.

Estudantes surdos que usam a escrita de sinais, com base em um processo de aquisição de leitura-escrita, têm ganhos dos mais diversos, dentre eles os de memorização e de organização, quando associam frases em Libras com a escrita de sinais e vice-versa. Como a imensa maioria dos surdos, quando escrevem em Língua Portuguesa sem o devido domínio, ocorre o mesmo com um ouvinte que não sabe o suficiente uma língua estrangeira na qual precisa se expressar. Ele simplifica o máximo possível para conseguir passar a mensagem e usa, muitas vezes, palavras sem corresponder àquilo que acreditava estar significando. Assim, produzem textos que, por não ter conseguido se apropriar da estrutura da língua, perdem o significado.

Essa escrita visual (SW) foi desenvolvida pela norte-americana Valerie Sutton, como uma escrita que possibilita grafar as línguas de sinais, ou seja, línguas de modalidade visuoespacial, por contemplar os parâmetros de realização dos sinais: configuração de mãos, expressão facial e corporal, localização espacial, direcionalidade e movimento. Essa escrita pode proporcionar acessibilidade e condições para que o surdo falante de Libras se desvincule do processo de tradução da escrita de uma língua oral para a Língua de Sinais e vice-versa, ampliando sua capacidade de interação com o texto, possibilitando que se torne letrado na língua falada por ele. Com base nesse argumento, pode-se perceber novamente a importância do SW, pois restringir os surdos da oferta de uma leitura com textos que se fundamentam na modalidade gesto-visual é limitá-los acerca do acesso a um sistema de escrita capaz de oferecer um universo de informações.

Além do mais, conforme citado, esse sistema foi validado pela comunidade surda brasileira. Nesse sentido, o artigo 24, da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela UNESCO, em Barcelona, em 1996, enfatiza:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em

todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

Ao considerar a necessidade de se reconhecer esse sistema como a forma de escrita da comunidade surda brasileira, é preciso maior estímulo na formação de profissionais de escrita de sinais pelo sistema SW, bem como a criação de estratégias de ensino-aprendizagem e tradução de materiais por esse sistema e o investimento em pesquisas para a criação de softwares que favoreçam sua viabilidade.

5. SINAIS E CONCEITOS: produção e pesquisa em terminologia e lexicografia da Libras no ensino

Terminologia refere-se ao estudo e ao uso de termos, à descrição de palavras simples e compostas em contextos específicos. Também se refere à disciplina científica que estuda rótulos e conceitos de diversos campos, ou seja, termos e conceitos nas línguas de especialidade. Lexicologia é a parte da linguística que estuda o repertório geral de palavras existentes em uma língua sob diversas perspectivas – significados, classes gramaticais, composição das palavras, classificações, evolução histórica, entre outros.

Nesta seção, serão apresentadas a terminologia e lexicologia das Línguas de Sinais e sua importância. A área de terminologia é recente e, segundo Martins (2018, p. 31), as pesquisas sobre terminologia em Libras são ainda mais recentes, uma vez que “A relação entre a Terminologia e a Libras é pouco encontrada em pesquisas, pois, apesar de as línguas de sinais serem línguas pelas quais sujeitos surdos se comunicam, as pesquisas das línguas de sinais são recentes”. Para a autora,

De acordo com nosso entendimento, a relação entre Terminologia e Libras é um tema muito novo à pesquisa na área de Estudos da Libras, pois não há muitas pesquisas terminológicas, nem práticas terminográficas da atualidade na área de Libras. Porém, em outras línguas, como a língua inglesa, esses estudos e aplicações não são novos, pois surgiram na metade do século XX e, desde então, começaram a aparecer no cenário internacional. (MARTINS, 2018, p. 41).

Na sociedade cada vez mais tecnológica, observa-se a intensa produção e disseminação de informações. Essas informações que circulam em diversos espaços precisam estar em um formato que atenda às pessoas surdas, ou seja, a informação precisa circular também em Libras.

O repertório lexical das línguas acompanha o desenvolvimento tecnológico e as mudanças sociais, ampliando-se para dar conta dos novos fenômenos que fazem parte da experiência humana. Essa ampliação segue padrões estabelecidos social e culturalmente nas comunidades.

As comunidades humanas forjam seu instrumental linguístico para designar novos conceitos (BIDERMAN, 2001). O fenômeno da designação de novos conceitos evidencia que o léxico de uma língua não pode ser um sistema fechado, visto que a necessidade de classificar e comunicar precisa se ajustar aos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade. A principal característica desse sistema dinâmico (BASÍLIO, 2009) seria apresentar estruturas que permitissem tanto a formação de novas unidades no léxico, quanto a aquisição de unidades novas por cada falante da língua.

A Libras, como língua natural (QUADROS; KARNOPP, 2004), também acompanha essas mudanças e se amplia para atender às necessidades comunicativas e informacionais das pessoas surdas. Para se inserir nos espaços acadêmicos e exercer sua cidadania plenamente, a pessoa surda precisa ter acesso à informação, inclusive informação especializada.

Nos espaços acadêmicos ocupados por pessoas surdas, observa-se intensa produção de sinais especializados (OLIVEIRA, 2015; STUMPF; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014). Esses sinais são objeto de investigação da terminologia, o campo de estudo do léxico especializado, bem como das relações de significado entre termos e conceitos (FAULSTICH, 2003).

Mais do que um campo de estudos, a terminologia constitui-se em um mecanismo de uso funcional de caráter interdisciplinar, e é determinante para o estabelecimento de uma política linguística (SANTOS, 2017). O desenvolvimento tanto de glossários quanto de banco de dados terminológicos foi previsto no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014). O documento apresenta os glossários como instrumentos para o ensino de Libras como L1. Isso se deve ao fato de que é necessário expor, principalmente as crianças surdas, ao léxico de sua língua para que possam organizar os itens apreendidos e categorizá-los de modo a consolidar sua aquisição lexical. A aquisição lexical da criança surda vai depender do contato efetivo com a Libras, e é fundamental para o desenvolvimento linguístico geral da criança em fase de aquisição da linguagem (SANTOS, 2018).

O registro do léxico especializado da Libras em glossários e bancos de dados visibiliza a expansão lexical experimentada pelas pessoas surdas e constitui-se em relevante instrumento de ensino-aprendizagem. Utilizando a sistematização de bancos de dados que considerem as especificidades da Libras é possível trabalhar a análise de um sinal identificando sua forma e sua função nas relações lexicais (COSTA, 2012).

Assim como para as crianças não surdas, o uso de dicionários e glossários é uma prática no desenvolvimento da aquisição da linguagem. Assim, é fundamental para as crianças surdas ter acesso a materiais lexicográficos e, sobretudo, terminográficos, elaborados de acordo com os parâmetros organizacionais da Libras

para compreender a formação dos sinais, as conexões entre significados, bem como a constante expansão lexical dessa língua.

Martins (2018) afirma que cada vez mais pessoas surdas chegam ao ambiente escolar, e nesses espaços depararem com o uso de termos específicos, principalmente, nas disciplinas específicas. Mas há carência de produções bilíngues para escolas bilíngues, principalmente, para disciplinas no ensino.

Em relação à produção de glossários e dicionários, é necessário relacionar sinais terminológicos que tenham aspectos visuoespaciais. Somado a isso, no ambiente escolar há muitos termos específicos que dificultam ainda mais a compreensão e o reconhecimento dos significados de algumas palavras. Desse modo, aprofundando os estudos relacionados à terminologia, é necessário entender a diferença entre as línguas orais e línguas de sinais para, assim, entender a estrutura da Libras e trabalhar com a terminologia adequada para que todas as pessoas surdas possam acessá-la.

É muito importante trabalhar com a terminologia das línguas de sinais, bem como conhecer bem a língua, suas estruturas e, principalmente, a linguagem de especialidade para criação do léxico para o dicionário. Todas as produções devem considerar a Libras e sua estrutura.

Ao entender que já existem sinais-termo de algumas áreas de especialidade, como história, matemática, biologia e química, por exemplo, é muito importante discutir como padronizar glossários bilíngues para as escolas e discutir sobre a estrutura dessas obras. Estudantes e professores precisam acessar e compreender os sinais-termo e seus conceitos/definições em Libras. Informações e conteúdos devem estar mais disponíveis em Libras, tanto impressos quanto digitais, além de incluir ao glossário imagens para as crianças surdas.

Acreditamos que o elaborador ou especialista da obra necessita entender que é importante ter informações em Libras e em português, pois são línguas muito utilizadas no país. Tratando-se de obras em Libras é sempre necessário oferecer Libras em primeiro lugar, pois é primeira língua dos sujeitos surdos. (MARTINS, 2018, p. 174).

Conforme mencionado, produções lexicográficas para bebês e crianças surdas pequenas podem apresentar imagens e sinais. Recomenda-se não ter informações robustas em português, apenas uma palavra para cada imagem, pois bebês e crianças surdas pequenas ainda estão se desenvolvendo em sua primeira língua.

Para concluir, é necessário ampliar a produção de obras lexicográficas e materiais didáticos em Libras para estudantes surdos e professores bilíngues. Uma equipe deve trabalhar com toda essa produção para cada disciplina. Para o levantamento de informações, conceitos, conteúdos, entre outros, é preciso uma parceria entre especialistas e profissionais que sejam fluentes na língua. Além de ser uma estratégia para que se continue a valorizar e fortalecer a Libras.

Considerações Finais da PARTE II

Conclui-se, com esta segunda parte, mais um dos momentos iniciais dedicados aos fundamentos da proposta curricular para a Libras na Educação Bilíngue de Surdos. Esperamos que a concepção de inclusão seja progressivamente revista ao longo dessa leitura. Para isso, consideramos crucial reconhecer o lugar dos **saberes surdos** na base da educação escolar bilíngue de surdos. Um percurso que exige que desenvolvamos mais debates conceituais sobre os hábitos, as concepções e os (pré-)conceitos fundamentais sobre o quais trabalhamos. Pode parecer que estamos afinados com alguma pressuposta atualidade do campo, mas é sempre bom conversarmos para afinarmos e atualizarmos, em nós, esses conhecimentos pela visão e fala do outro com quem trabalhamos juntos.

Ao concebermos, por exemplo, os estudantes surdos como “crianças de duas línguas” revemos, mas do que ajustamos ideias antigas, o que compreendemos ser isso de **estar entre duas línguas na condição afirmativa de pessoa surda**. Chave de interpretação e planejamento da realidade escolar fundamental para consolidar a Libras como um novo componente curricular. Um movimento que nos leva para além das fronteiras onde o próprio projeto de ensino de Língua Portuguesa fez no Brasil, pois pensa a alternância e o atravessamento das línguas. Pensar a Libras nesse caminho é, além de reconhecê-la como a línguas de sinais do Brasil, é assumir seu caráter de **patrimônios imateriais das comunidades surdas brasileiras**. Observa-se a formação daquilo que unificamos como Língua Brasileira de Sinais, a Libras, compreendendo ainda seu encontro e diálogo com: as várias outras línguas de sinais do Brasil, as línguas de sinais do mundo, com a Língua Portuguesa, entre outras, gerando a complexa rede de inteligências multilíngues que as pessoas surdas desenvolvem ao longo da vida – e que, infelizmente, as escolas têm negligenciado como fenômeno humano potente.

A mudança de nossas posturas, enquanto sujeitos que formam a escola brasileira, segue para uma mudança efetiva quando tem como fundo e base o próprio “ORGULHO DE SER SURDO”. Bem mais que uma frase de efeito e não mais visto como uma condição essencialista de todo os surdos, mas como uma **complexa construção sociocultural** ativa desses sujeitos no diálogo e negociação com todas as outras

imagens do mundo. Contexto, no qual, diferentes camadas do ser surdo dialogam: pessoas, coletivos e comunidades surdas em constante revisão. Quanto mais enriquecido esses ambientes e projetos de institucionalização dos processos afirmativos de subjetivação de pessoas surdas, mais podemos ver a própria cultura se rever – a dos surdos e a de todos ao redor.

A cultura surda, assumida enquanto **produção simbólica sinalizada legítima**, se torna um forte dispositivo de reflexão sobre a identidade surda como processo de reconhecimento de si e o protagonismo surdo como autonomia na construção do pertencimento nos parece que esse seria um percurso fundamental por ideias que poderão fundamentar **a chegada da cultura surda na escola** – tanto como produção simbólica, assim como nas formas dos valores culturais surdos. Ou seja, não só a entrada, mudança e inauguração de novos assuntos sobre os surdos na escola, mas a revisão dos próprios **modos de dizer sobre** isso. Se fala, então, com: Literatura surda (tradução, adaptação e criação), Arte surda (considerando o folclore regional, nacional e internacional das comunidades surdas), produção de opinião em Libras sobre todo e qualquer assunto, assim como das formas de registro da Libras (Vídeo-registro do texto sinalizado ou por meio de algum sistema de escrita de sinais).

Espera-se que, até aqui, essa pesquisa tenha cumprido o objetivo de informar, instigar e provocar desejo de mais e mais conhecimentos sobre as várias possibilidades de diálogo entre os saberes surdos e a organização da escola. Uma visão que esperamos complementar com as próximas duas partes em que debatemos os fundamentos essenciais para a sistematização de uma educação bilíngue de surdos e quanto, propriamente, apresentaremos nossa proposta de estruturação curricular para Libras.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A.; COSTA, M. P. P.; ADAMS, H. G. Contar um conto com encantamento: a construção de sentidos e efeitos da tradução para Libras. *Revista Diálogos (RevDia)*, dossiê temático Educação, Inclusão e Libras, v. 6, n. 1, 2018.

BAHAN, B. Comment on Turner. *Sign Language Studies*, n. 83, p. 241-249, 1994.

BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e lexicografia. *TradTerm: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo*, n. 7, p.153-181, 2001.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

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 abril de 2002.

CARTY, B. The Development of Deaf Identity. In: ERTING, C. J. et al. (Eds.). *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994. p. 40-43.

CASTRO JÚNIOR, G. de. *Projeto VarLibras*. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, D. A. F. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilinguismo funcional*. 2001. 210 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

COSTA, M R. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: encicloLibras*. Brasília, 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2012.

DUNDES, Alan. What Is Folklore? In: DUNDES, A. (Org.). *The Study of Folklore*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1965. p. 1-6.

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polysystem. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. London: Routledge, 2000. p. 192-197.

FAULSTICH, E.; ABREU, S. P. de (Orgs.). *Linguística aplicada à terminologia e à lexicologia: cooperação internacional Brasil e Canadá*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FAVORITO, W. *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. 2006. 256 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática de Libras. Série Atualidades Pedagógicas, ed. 3, vol. 4. Rio de Janeiro: 1997. p. 81-107.

FELIPE, T. A. *O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua dos sinais dos centros urbanos brasileiros*. 1998. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, 1995.

FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

GESSER, A. *"Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a língua de sinais*. 2006. 219 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico nacional. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acessado em junho de 2020.

JACKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

JACKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

KARNOPP, L. *Literatura surda*. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KRENTZ, C. The camera as printing press. How film has influenced ASL literature. In: BAUMAN, H-D.; NELSON, J.; ROSE, H. (Org.). *Signing the body poetic*. California: University of California Press, 2006.

MARQUES, R. Políticas e Práticas Linguísticas no Campo Educacional: desafios dos Gestores Surdos. *Anais da Semana Internacional da Difusão da Cultura Surda*. São Paulo: Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em < https://edeb76c5-07aa-454b-bf73-b44b3197bcbc.filesusr.com/ugd/e220b1_6920bdfaae3742e8b3a3945ac1cdcff2.pdf>. Acessado em junho de 2021.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. Normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras, 3., 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2012. v. 1. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

MARTINS, F. C. *Terminologia da Libras: coleta e registro de sinais-termo da área de psicologia*. 2018. Xx f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MERTZANI, M; TERRA-FERNANDES, C. L.; DUARTE, M. A. T. *Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2020.

MIRANDA, W. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. 2001, Dissertação (Mestrado)- UFRGS, Porto Alegre, 2001.

MOURÃO, C. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade*. Canoas: Ulbra, 2011. p. 71-90.

NASCIMENTO, S. P. de F. do. *Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, J. S. de. Glossário Letras-Libras como ferramenta para formação/consulta de tradutores. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO & INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS, 2., 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Janine%20Soares%20de%20oliveira.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

OLIVEIRA, S. M. *Educação de surdos e currículo: reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais e dos artefatos culturais surdos*. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição da língua (gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. *Surdez e Bilinguismo*, 2005.

PEREIRA, M. C. da C.; Rocco, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo. *Letrônica*, n. 2, v. 1, 138-149, 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/4788>>. Acesso em: junho 2020.

PEREIRA, S.; PERLIN, G. As redes sociais digitais e as possibilidades de uma educação bilíngue de surdos no ciberespaço. *Revista EDaPECI*, São Cristóvão (SE), v.16. n. 2, p. 282-298, maio /ago. 2016.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Louvise, 2000.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: (Org.) SKILIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003.

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

QUADROS, R. M. *Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Reconhecimento da língua brasileira de sinais: legislação da língua de sinais e seus desdobramentos. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. Florianópolis: Insular, 2018. 4 v.

REIS, Flaviane. Professor surdo: a política da transgressão pedagógica. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RIBEIRO, D. P. *Glossário bilíngue da Língua Brasileira de Sinais: criação de sinais dos termos da música*. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROSA, E. *Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade*. In: PERLIN; STUMPF (Orgs.). *Um olhar sobre os surdos*. Curitiba: CRV. 2012.

ROSE, H. *A critical methodology for analyzing american sign language literature*. 1992. 220 f. Tese (Doutorado) – Arizona State University, Tempe, 1992.

RUTHERFORD, S. *A study of american deaf folklore*. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1993.

RUTHERFORD, S. D. Funny in deaf. Not in hearing. *The Journal of American Folklore*, v. 96, n. 381, p. 310-322, 1985.

RYAN, S. "Let's Tell an ASL Story" in *Gallaudet University College for Continuing Education*. Conference Proceedings, April 22-25. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, H. R. *Processos de expansão lexical da Libras no ambiente acadêmico*. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, M. de M. *Semântica da Libras: hiperônimos e hipônimos e o desenvolvimento linguístico da criança surda*. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, A. A. *A (in)definitude no sintagma nominal em Libras: uma investigação na interface sintaxe-semântica*. 2019. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SOUZA, A. R. B. de; PAIVA, R. F. *Aquisição da linguagem à luz do modelo gerativista, Profala*, 2009. Disponível em < <http://www.profala.com/artpsico67.htm>>. Acessado em junho de 2020.

SOUZA, R. M. *Formação de professores e minorias linguísticas: que pedagogos e pedagogas, para atender a que interesses ideológicos, estamos formando?* Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/22_souza.pdf>. Acesso em: junho de 2020.

SOUZA, R. M.; LIPPE, E. M. de O. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? *Revista de Calidoscópio*, Unisinos, v. 10, n. 1, p. 12-23, jan./abr. 2012.

SPOONER, R. A. *Languages, literacies, and translations: examining deaf students' language ideologies through English-to-ASL translations of literature*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado) – University of Michigan, Ann Arbor, 2016.

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

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 2003.

STUMPF, M. R.; OLIVEIRA, J. S. de.; MIRANDA, R. D. A trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir. QUADROS, R. M. *Letras Libras: Ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

STUMPF, M. R.; OLIVEIRA, J. S. de.; MIRANDA, R. D. *O glossário Letras Libras como instrumento para estudos de unidades terminológicas em Libras*. Estudos da Língua Brasileira de Sinais II. Florianópolis: Ed. Insular, 2014. 2 v.

STUMPF, M. R.; WANDERLEY, D. C. Quem fala português, escreve em português. Quem fala inglês, escreve em inglês. Os surdos: escrevem em que língua? *Revista Letras Raras*, v. 5, n. 1, 2016.

SUTTON-SPENCE, R.; KANEKO, M. *Introducing sign language literature: creativity and folklore*. Basingstoke: Palgrave Press, 2016.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Grammatical constraints on fingerspelled English verb loans in BSL. CEIL, Lucas. (Org.). *Pinky extension and eye gaze: Language use in Deaf communities*. 1ed. Washington DC: Gallaudet University Press, 1998, v. 1, p. 41-58.

THOMA, A.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação – Educação de Surdos / Faculdade de Educação – UFPel – Ano 19, n.36 (mai.-ago. 2010) – Pelotas: Ed. UFPel, 2010, p. 107 – 131.*

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf> Acesso em junho de 2020.

VILMAR, S. *Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

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. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

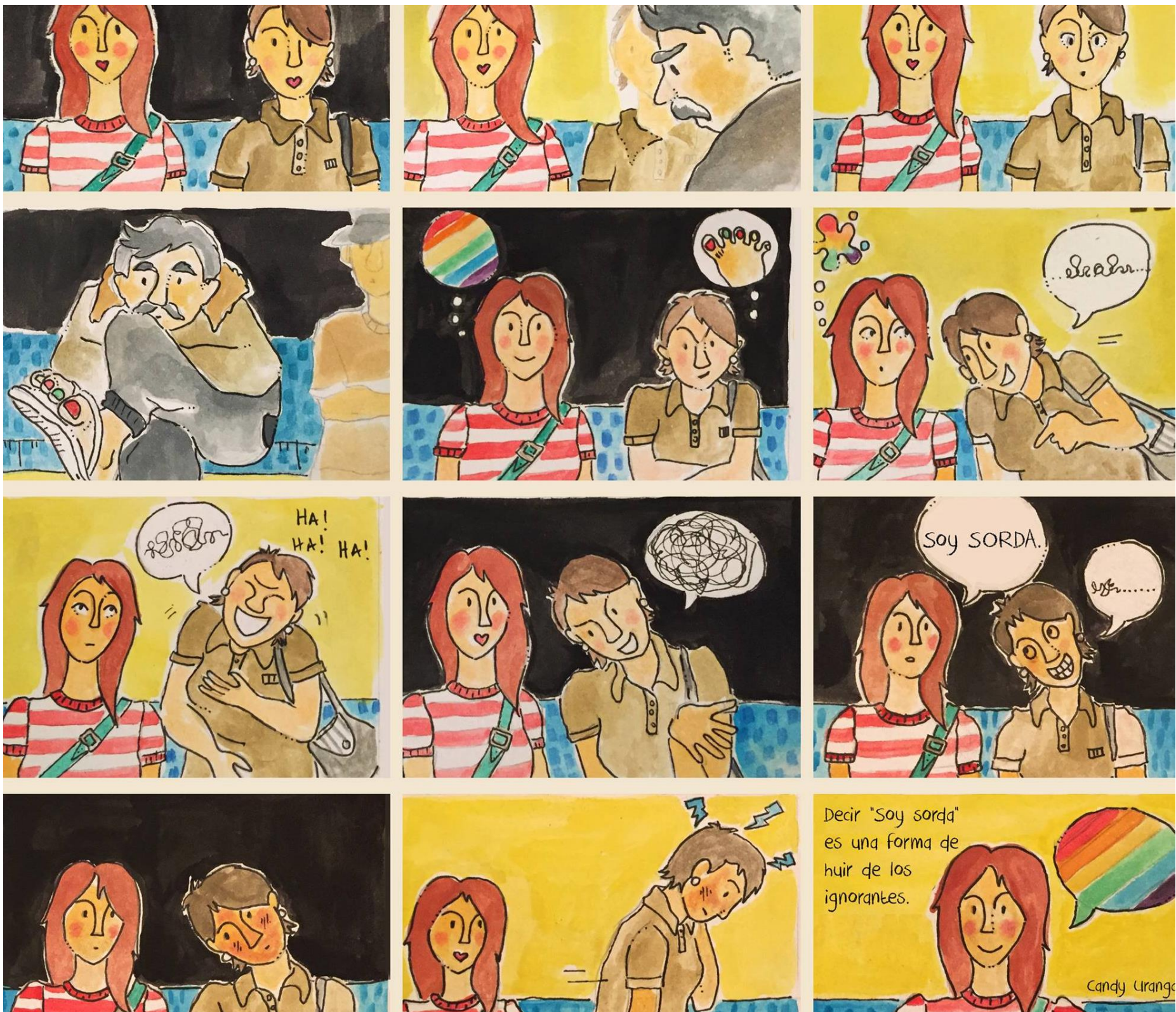
Referenciais para o ensino
de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na
Educação Bilingue de Surdos:

da Educação Infantil ao Ensino Superior

Volume 1
PARTE 3

PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS:

sistematizando valores surdos
como base da organização escolar



FICHA TÉCNICA

PARTE II – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS

Organização

Prof^ª. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC)

Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)

Autores/as colaboradores/as

Prof^ª. Dra. Aline Lemos Pizzio (UFSC)

Prof^ª. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC)

Prof^ª. Dra. Marisa Dias Lima (UFU)

Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)

Prof^ª. Me. Shirley Vilhalva (UFMS)

Prof^ª. Me. Sonia Marta de Oliveira (EMPMC/PBH - PUC Minas)

ARTISTA SURDA HOMENAGEADA

NA CAPA DESTA SEÇÃO

Candy Uranga, RJ (atualmente Rosário, ARG)Prof.

A concepção de que existem valores comuns compartilhados e transmitidos no interior das comunidades surdas sinalizantes tem sido estudada por inúmeras abordagens ao longo do desenvolvimento dos Estudos Surdos (LANE; PILLARD; HEDBERG, 1996; PERLIN, 1999; 2003; LADD, 2003; MURRAY, 2007; MARQUES, 2008). A ideia de que esse conjunto de valores poderiam configurar uma **matriz ontológica surda** tem sido investigada no Brasil a partir do reconhecimento e mapeamento dos trabalhos desenvolvidos por artistas, filósofos e cientistas surdo de nosso país (LINHARES; 2019). Nesta perspectiva, apresentamos a seguir alguns princípios que elegemos como fundamentais para nos orientarmos em uma construção curricular comprometida com a comunidade surda pelo que busca sistematizar o fazer pedagógico pensando os saberes surdos emergentes dessas matrizes de experiência e reflexão surda.

Por isso, nesta primeira parte, serão tratados os princípios e fundamentos que orientam filosoficamente a educação de surdos, apresentando tópicos sobre as potências da autodeterminação das pessoas surdas e seus coletivos como exercício de cidadania, e os deveres do Estado, percorrendo questões sobre a participação ativa de agentes surdos em todos os níveis e modalidades de estruturação e implementação da Educação Bilíngue de Surdos.

São, no contexto desse projeto de orientação curricular, sistematizamos os seguintes princípios fundamentais para Educação Bilíngue de Surdos pensados em matrizes surdas. Tópicos que orientam a construção deste projeto, assim como lança bases para que outros projetos planejem e efetivem seus projetos locais de educação bilíngue de surdos no sistema escolar brasileiro. Discorreremos, a seguir sobre cada um desses tópicos; que também poderão ser identificados como base para organização de todos os outros volumes desta obra.



1. Autodeterminação das pessoas Surdas e seus coletivos como exercício de cidadania e os deveres do Estado
2. Participação ativa de agentes Surdos em todos os níveis e modalidade de estruturação e implementação da educação bilíngue de surdos.
3. Reconhecimento da privação, do atraso e/ou da restrição da aquisição de Libras como índice no processo da Educação Bilíngue de Surdos.
4. Desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante Surdo
5. Assimilação das culturas surdas e das línguas de sinais no funcionamento institucional e pedagógico
6. Ambiente bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) acolhedor e inclusivo
7. Educação bilíngue como garantia do direito de todo cidadão surdo a um Sistema Educacional de Ensino
8. Aprendizagem bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) ao longo da vida da pessoa Surda brasileira
9. Educação Bilíngue na Educação de Surdos por instrução em Língua Brasileira de Sinais
10. Acessibilidade plena aos estudantes Surdos em sistemas bilíngues de educação (Libras/Língua Portuguesa) seja onde estejam matriculados
11. Participação dos familiares de estudantes Surdos no processo escolar bilíngue (Libras/Língua Portuguesa)
12. Especificidade e adequabilidade de objetivos e metas em relação aos parâmetros gerais estipulados para cada nível de escolaridade
13. Garantia de políticas linguísticas em casos de interseccionalidade surdas e ofertas combinadas de modalidades educacionais (deficientes, surdocegos, jovens e adultos, rurais, indígenas, quilombolas, hospitalizados e/ou em situação de privação de liberdade).
14. Todos são responsáveis pela circulação de saberes em Libras



LER EM
LIBRAS



Acesse também pelo link:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLR05wt7PxbInazKgL6X2aDvrBpxDGaURs>

1. A autodeterminação dos surdos e seus coletivos como exercício de cidadania e os deveres do Estado

As interações e suas experiências se limitam unicamente a garantir um objetivo (uma compra, uma operação bancária, uma conversa cotidiana simples) e que os contatos estabelecidos nessas situações são bastante restritos pela ausência de encorajamento da autoafirmação e da independência. Por isso, surdos precisam do auxílio de um familiar ouvinte ou procuram lugares com pessoas conhecidas que entendam sua singularidade. Essas argumentações reforçam a visão de dependência construída já nas primeiras experiências familiares e educacionais, o que pode levar o próprio surdo a entender que a falta de autonomia é uma decorrência natural da surdez, sem reconhecer que é em grande parte causada pela desconsideração desses espaços diante de sua diferença. Essa visão acaba por estender-se à vida adulta. Nessa linha, nota-se que os sujeitos não reclamam explicitamente da falta de estrutura e de condições favoráveis para atendê-los, como se isso não fosse um direito.

Desse modo, a autodeterminação das pessoas surdas e seus coletivos começa com as instituições que podem contribuir, com compromisso intransferível, à participação no processo de mudanças mentais dos gestores, professores e família, e enfim à sociedade, da qual destaca-se neste momento, a escola bilíngue. Não que seja uma instituição que promova por si a igualdade social, mas podem ser projetados ambientes efetivamente bilíngues (em arranjos educacionais) e propostas que conduzam à apropriação de conhecimentos sistematizados, à aprendizagem da Língua Portuguesa, particularmente a escrita, e à compreensão e ao empoderamento de esferas de atividade da identidade e da cultura surda.

2. Participação ativa de agentes Surdos na escola

O processo referido nesta obra prevê como inegociável a necessidade de participação ativa de agentes surdos em todos os níveis e modalidades de estruturação e implementação da Educação Bilíngue de Surdos. A política de Educação Bilíngue de Surdos propõe que pessoas surdas ocupem outras posições na vida institucional das redes de educação, além da figura dos estudantes.

Para a implementação efetiva de uma educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), profissionais surdos devem ser agentes ativos na execução desse projeto a fim de propiciar a construção de uma identidade surda como minoria linguística e cultural.

As barreiras e os elementos de exclusão e subtração de direitos humanos devem ser compreendidos e revistos pela educação junto com as pessoas surdas hoje em posição de cientistas, pesquisadores, gestores, tradutores intérpretes e docentes. Pois não há efetivação das políticas de educação para surdos sem agentes surdos, lógicas e modos de interação produzidos e propostos pelos próprios cidadãos surdos brasileiros.

A educação bilíngue tem um papel fundamental na construção e concretização de cenários onde os sujeitos surdos sejam valorizados e seu uso linguístico seja respeitado, promovendo a equidade tanto no reconhecimento cultural quanto linguístico. Nessa perspectiva, é importante que a escola amplie a representatividade dos estudantes surdos na instituição escolar a fim de estabelecer sua efetiva posição de protagonistas conscientes de seu papel transformador.

Ao garantir a participação dos surdos como protagonistas na educação, a configuração do ser agente é de grande importância no cenário educacional brasileiro porque as visões e ideias claras dos surdos sobre a educação podem instigar mudanças possíveis de se tornarem reais e, assim, colocar fim à estigmatização do surdo como um ser coadjuvante.

Diante desse contexto, destaca-se a essencial necessidade de fornecer subsídios à escola no que tange à legitimação do protagonismo surdo, priorizando

seu lugar de fala no espaço escolar com a finalidade de que a instituição educacional entenda e promova os melhores caminhos a serem percorridos para o desenvolvimento pleno de sua autonomia, independência, acessibilidade e inclusão legítima tão esperada.

Para que esse protagonismo aconteça, são necessárias ferramentas e investimento na formação e valorização do profissional surdo. Programas e subsídios, na perspectiva de um currículo ordenado, são necessários como resposta a demanda da formação dos profissionais surdos e ouvintes. Mais programas elaborados em um novo panorama da educação bilíngue, principalmente, que possa atender a população surda em seus diferentes segmentos.

O processo da formação exige a imersão na Língua de Sinais, na cultura surda e em todas as questões identitárias visuais e linguísticas. O ambiente deverá ser linguisticamente acolhedor e visual, favorecendo a produção, circulação e consumo de informações em tempo real ou não. Um protagonismo surdo que abrange desde a engenharia e a arquitetura acessíveis ao surdo, no qual as escolas bilíngues deverão ser um espaço onde a tecnologia esteja presente e que a constituição da multimodalidade de ensino e recursos estejam pelos corredores. Assim, o papel do professor é instruir uma aprendizagem que passe por caminhos novos sem recortes, em um espaço comunicacional em Libras.

3. Reconhecimento da privação de Libras como índice no processo de escolarização

Olhar para o estudante surdo abandonando o olhar capacitista e benevolente é uma postura teoricamente respaldada. Para isso, é preciso reconhecer o lugar da privação, do atraso e/ou da restrição da aquisição de Libras como índice no processo da Educação Bilíngue de Surdos.

Nessa perspectiva, comportamentos antes listados como dificuldades de aprendizagem das pessoas surdas devem ser revistos pela compreensão das experiências de privação, atraso e/ou restrição de aquisição e acesso à Libras – tanto no contexto da primeira infância como na vida adulta. Compreende-se o lugar da língua e da interação significativas para o desenvolvimento de inteligências técnicas, emocionais e sociais por parte das pessoas surdas. A educação bilíngue planeja suas estruturas e ações pedagógicas em função do ganho de competências expressivas e receptivas dos estudantes surdos. Também diferencia e avalia particularmente a relação dos estudantes com os conteúdos e o domínio das línguas envolvidas (Libras/ Língua Portuguesa), considerando os diferentes trajetos de contato com a Libras e o português escrito.

Cabe aqui salientar que os fundamentos da Educação Bilíngue de Surdos buscam superar as limitações impostas pelas abordagens estritamente clínicas que orientam as famílias a não promoverem o acesso das crianças surdas à Língua de Sinais ou às Comunidades Surdas. A proposta de ensino aqui instituída pretende dialogar com diversas disciplinas e campos do saber, o que inclui o campo da saúde coletiva e pública, pois há a compreensão da necessidade não apenas de as escolas reverem essa temática, mas que todas as instituições e campos do saber possam dialogar com as comunidades e os saberes surdos com base, principalmente, em uma educação que leve os surdos a se tornarem pesquisadores e profissionais desses diversos campos do conhecimento.

4. Desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante surdo

O projeto de educação bilíngue, seja em ambiente próprio ou inclusivo, em aulas regulares ou em atendimento educacional especializado, deve agir em prol do desenvolvimento das potencialidades expressivas e educacionais dos estudantes surdos em políticas educacionais e linguísticas, numa perspectiva de ensino bilíngue. Na análise dessa perspectiva, barreiras comunicacionais e possíveis atrasos e restrições comunicativas são as principais dificuldades para o desenvolvimento integral da pessoa surda. Nesse contexto, a socialização é um dos caminhos mais significativos para aprendizagem, mas não o objetivo final desse processo. A ampliação da interação espontânea desses estudantes com o ambiente escolar deve ser incentivada por atividades pedagógicas e culturais planejadas. A inserção da pessoa surda no espaço escolar está vinculada a um planejamento que promova o aprendizado efetivo de dispositivos linguísticos de comunicação interpessoal. Ou seja, da Libras e do português escrito vinculados aos modos de registro e expressão próprios dessas línguas. Toda ação institucional que se propuser a desenvolver as potencialidades desses estudantes deve considerar suas especificidades integrais como sujeitos surdos no mundo. Sem perder de vista que a escolarização desses estudantes visa ao desenvolvimento intelectual e acadêmico em condições éticas de respeito às suas individualidades.

A proposta curricular bilíngue para estudantes surdos se coloca como desafio educacional, porque pressupõe uma nova organização do cenário escolar e das práticas docentes, demandando formação escolar continuada, contratação de profissionais adequados à proposta e às ações internas às variadas situações escolares, diante de suas realidades tão distintas. Esse encaminhamento objetiva a reestruturação das atividades cotidianas dentro dessas instituições de ensino que estão se ajustando à pauta bilíngue, disposta nos documentos legais. Essa reorganização curricular visa à promoção de campo propício para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes surdos em suas singularidades, distintas das necessidades do público ouvinte. Para isso, há que se assegurar ao ambiente escolar a compreensão de que o sujeito surdo se constitui por experiências visuais, e que a

Língua de Sinais é a base dessa diferença surda, devendo ser tema norteador para tais ações. Portanto, o que se quer apontar é que, ao propor a construção do conhecimento escolar tendo a Língua de Sinais como produtora e mediadora dos conteúdos curriculares na escola, é necessário inicialmente entender que a língua produz realidades sociais (individuais e coletivas), pois interfere, conduz e efetiva alterações culturais, linguísticas e sociais. Assim, a língua não está descolada e desvinculada da produção cultural. Portanto, com essa compreensão, defende-se que a potencialidade de estudantes surdos só pode ser respeitada e efetivada quando se leva em consideração as particularidades de vida do sujeito surdo, trazendo “luz” para a importância da Língua de Sinais em sua vida e o que essa língua de modalidade gestual-visual produz nos corpos desses estudantes (entendendo corpos como a subjetividade produto e efeito de linguagem em contexto social/familiar).

Define-se potencialidade aqui como a produção de novos conhecimentos individuais que se darão diante de interações dialógicas em cenários sociais qualitativos. Assim, a potencialidade acontece com um conjunto de práticas e recursos (linguísticos, verbais e não verbais) efetivos que auxiliem ativamente o estudante surdo e que favoreçam a ampliação de suas capacidades reflexivas e criativas em torno do conhecimento sistematizado posto pela instituição escolar.

O que se deve levar em consideração no que tange ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes surdos? Eis duas posições fundamentais sobre essa temática:

- I. Que todo sujeito se constitui pela interrelação dele com o ambiente social (familiar, escolar, entre outros espaços que promovem a interação dialógica) e que a língua emerge no sujeito nessas relações interativas, portanto, se a relação familiar do sujeito surdo não oferece um ambiente confortável e favorável para essa interação comunicativa e que leva ao desenvolvimento linguístico/cognitivo dessas pessoas, dada as barreiras linguísticas familiares, a escola será o primeiro espaço para esse desenvolvimento pleno em favor de suas potencialidades.
- II. Que a escola bilíngue favorece um cenário qualitativo de avanço para um ambiente linguístico favorável que promove o desenvolvimento linguístico/social/cultural das pessoas surdas. Diante do desafio da relação interativa em Libras nos espaços familiares, a escola tem compromisso com a aquisição de linguagem desses sujeitos e deve pensar em efetiva proposta entre família e escola. A ampla atenção à aquisição de linguagem deve se dar como elemento curricular desde a Educação Infantil.

Com esses dois destaques, é possível pontuar alguns caminhos para a *aparição* da pessoa surda na cena escolar:

- A reorganização curricular, levando em conta as produções específicas que a Língua de Sinais produz.
- A construção de uma política bilíngue que considera a realidade familiar dos estudantes surdos, oferecendo formação aos familiares nessa língua.
- A escola bilíngue não apenas ter ações em Libras, mas uma ampla reorganização das pautas e das necessidades da escola, empoderando a Língua de Sinais e as questões culturais surdas na dinâmica escolar.
- A escola tem compromisso com a aquisição e o desenvolvimento da Língua de Sinais dos estudantes surdos.
- A formação escolar para a construção de uma escola bilíngue depende da contratação de profissionais para essa proposta, levando em conta a importância do educador surdo dentro da escola.

“Aparição” como se defende (LUZ, 2011) é entendida como uma das maiores manifestações da singularidade e que revela uma relação ética que considera a forma enunciativa do sujeito: sua língua e suas lutas. Assim, a *aparição* é como um acontecimento de si no mundo para a promoção de uma vida digna, uma vida que vale a pena, não somente uma vida biológica, mas uma vida afetiva, psicossocial favorável para as diferenças. Ou seja,

[...] é a realização plena e criativa de si no aqui-agora – um espaço e um tempo específicos e presentes – a partir de experiência ética, sensorial, afetiva, linguística e cultural ofertada pela presença de um Outro responsável por mim enquanto um alguém com rosto. (LUZ, 2011, p. 61).

5. Assimilação das culturas surdas em Línguas de Sinais como modo de funcionamento institucional e pedagógico

Compreender os coletivos surdos como movimento social historicamente situado entre outras minorias culturais é um passo importante para compreender os valores compartilhados pelas comunidades surdas brasileiras. Além do lugar das Línguas de Sinais como principal dispositivo de luta, estão inúmeras produções artísticas e culturais em literatura e arte surda, os modos de uso das novas tecnologias e redes sociais, entre outros fenômenos que precisam ser consideradas pelos sistemas de ensino que se pretendem bilíngues *com* os surdos. Somados aos produtos culturais, existe também a história dos movimentos sociais surdos pelo mundo, que é repleta de personalidades e casos que ainda hoje servem para ilustrar e informar aos estudantes surdos como outras pessoas surdas viveram e se posicionaram diante do mundo. O conjunto dessas produções simbólicas no uso coloquial da Libras, nas impressões sobre as línguas orais mediadas pela Libras, e ainda nas estratégias cotidianas da visão e do tato na interação interpessoal, formam o que é reconhecido como cultura surda. Assim como outras culturas, precisa ser preservada e acompanhada diante da dinamicidade do tempo, das novas tecnologias e das mudanças dos hábitos humanos. Uma educação bilíngue reconhece e incorpora esses saberes para que não corra o risco de ser incompreensiva e pouco relevante para a vida prática e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

6. Ambiente bilíngue sinalizante acolhedor e inclusivo

Pretende-se que a escola, quando bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), sirva para que os próprios estudantes surdos compartilhem suas vivências em um ambiente que, ao respeitar as potências comunicativas de seus corpos, atenda e promova o desenvolvimento de suas individualidades. Essa política educacional é apresentada como uma matriz que assume o multilinguismo e a interculturalidade, em configurações específicas dos coletivos de pessoas surdas, para que os sistemas escolares se reexaminem e configurem modos de instrumentalizar os próprios estudantes surdos no caminho do autoconhecimento afirmativo de si e da aquisição de conhecimentos humanos; condições essenciais para o exercício da vida social. Desse modo, espera-se que os espaços educacionais consolidados em políticas linguísticas bilíngues sirvam de referência para pessoas surdas ao longo de suas vidas; que o currículo escolar e sua prática sejam planejados nessa direção.

Para isso, é preciso entender que os surdos habitam um mundo sensorial rico, no qual a visão e o toque são os principais meios de conscientização e orientação espacial. Muitos usam a Língua de Sinais como um modo de comunicação visual-cinético, e mantêm uma forte identidade cultural construída em torno dessas sensibilidades e experiências de vida compartilhadas. No entanto, a escola deve promover a construção de um ambiente que se ajuste ao modo de ser único de seus alunos surdos, acolhedor e inclusivo.

Desse modo, é necessário entender e estudar as experiências surdas que oferecem informações valiosas acerca da organização do ambiente. Por exemplo, é muito comum observar que quando as pessoas surdas se reúnem, geralmente ao adentrar em uma sala, reorganizam o ambiente modificando o posicionamento das mesas e/ou cadeiras em um "círculo de conversas" a fim de permitir linhas de visão claras para que todos possam participar da conversa visual. As reuniões geralmente começam com os surdos ajustando as cortinas das janelas, a iluminação e os assentos para otimizar as condições de comunicação visual que minimizam a fadiga ocular.

Enfatiza-se que os surdos usam o espaço de maneira muito diferente das pessoas ouvintes. Portanto, essas ações práticas de reorganização de espaço

baseadas nas experiências surdas para agrupar o ambiente bilíngue de maneira acolhedora e inclusiva são os elementos básicos exclusivos para adequação arquitetônica e atitudinal em todas as escolas.

Além desses princípios básicos de ambiente bilíngue, é de suma importância que a escola assegure e promova aos estudantes surdos o contato com seus pares adultos, sinalizantes da Libras, pois agregam a formação de cidadania dos estudantes surdos (a maioria deles filhos de pais ouvintes com o uso mínimo da Libras). Essa postura é defendida também por Lima (2018), afirmando que a presença de surdos adultos representa grandes vantagens para as crianças surdas, pois tão logo que ingressa na escola será recebida por um membro pertencente à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter a oportunidade de criar sua identidade como também poderá começar a adquirir sua primeira língua, que é essencial para a experiência surda.

Há ainda a necessidade de criar estruturas adequadas para além da política educacional, isto é, uma política linguística no que tange ao uso da Libras e de ações com o uso de recursos visuais e multimodais para o trabalho pedagógico, a fim de que se potencialize o desenvolvimento autônomo e independente, permitindo a esses alunos que realizem as próprias elaborações, compartilhem dúvidas, descobertas, e exerçam, enfim, a capacidade de ser agente da sua formação.

Desse modo, cumpre destacar que não é apenas a inclusão da Libras que vai implementar um ambiente bilíngue na educação dos surdos, mas a observação e o reconhecimento das demandas dos surdos em sua totalidade, em suas organizações arquitetônicas, em suas especificidades, diferenças grupais e individuais e, ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição. Estudantes surdos apresentam peculiaridades que ultrapassam as necessidades linguísticas.

7. Educação bilíngue como garantia de direitos humanos ao cidadão surdo

Garantir o direito universal à educação no sistema educacional brasileiro às pessoas surdas é um dos princípios fundamentais dessa política, pois compreende que a educação é um bem público e direito humano fundamental para a efetivação de outros direitos. Desse modo, as ofertas de educação bilíngue de surdos (Libras/Língua Portuguesa) devem estar disponíveis nos vários níveis e modalidades de educação. Destaca-se a responsabilidade do poder público de orientar, supervisionar e ofertar o ensino por meio de: escolas bilíngues, classes bilíngues e ensino bilíngue em turmas inclusivas. Somando essas ofertas às diversas frentes dos serviços de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEE), o AEE Bilíngue, quando necessário. Tudo isso levando em consideração o bilinguismo no par Libras/Língua Portuguesa.

A revisão dos modos de operar no contexto da Educação Bilíngue de Surdos deve observar as especificidades manifestadas pela Libras (tanto individualmente como em par linguístico com o português escrito); pelas produções simbólicas das culturas surdas brasileiras; assim como pela garantia do protagonismo surdo nos diversos níveis institucionais. Esses elementos formam a base para reestruturação de barreiras que se imponham aos surdos em âmbitos atitudinais, pedagógicos, arquitetônicos, tecnológicos, comunicacionais e informacionais. Os processos educacionais, assim fundamentados, comprometem-se com ações que buscam a superação das desvantagens decorrentes de barreiras interpostas no ambiente escolar – desvinculando essas barreiras de qualquer característica física, cognitiva ou étnica apresentada pelos estudantes surdos.

Com esse pressuposto, entende-se que para garantir a educação dos surdos em seus respectivos sistemas de maneira eficaz, não basta somente promover estruturas e ações pedagógicas numa perspectiva bilíngue, é preciso que a escola se prepare também para receber os estudantes surdos e que, em conjunto, construam as condições necessárias de modo que os surdos sejam também integrados às

escolas, participando da vida escolar e social, nesse caso, a instituição educacional deve garantir que os direitos linguísticos dos estudantes surdos sejam respeitados, reconhecidos e valorizados. Isso implica que o sistema educacional remova mecanismos de seleção e práticas de discriminação, substituindo-os por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

Além dos mecanismos, a escola precisa formar seus professores e sua equipe de gestão, revendo os modos de interação vigentes. Entre todos os segmentos que a compõem e nela interferem, a escola precisa realimentar sua estrutura, sua organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, dentre outros, bem como suas práticas avaliativas, assim como propõe Lima (2018) sobre a implementação da Educação Bilíngue de Surdos como um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e até dos próprios sistemas educacionais.

8. Aprendizagem bilíngue ao longo da vida da pessoa surda brasileira

A garantia de oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todas as pessoas é o princípio de que o pleno desenvolvimento e a aprendizagem são processos constitutivos do sujeito durante sua existência. Em contextos formais, a Educação Bilíngue de Surdos aplica-se a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, devendo garantir os ajustes equitativos necessários para que a pessoa surda acesse e desenvolva suas potencialidades ao longo da vida. É importante destacar que muitas crianças surdas só são expostas à Libras quando inseridas na vida escolar. Desse modo, a Educação Infantil imprime um valor singular na ampliação da experiência comunicativa das crianças surdas, incluindo-as em uma comunidade de fala complexa com pares surdos e ouvintes bilíngues. Nesses contextos, como será tratado adiante, as famílias se tornam também um elemento fundamental de garantia da aprendizagem bilíngue no decorrer da vida das crianças surdas.

Esta proposta dispõe que escolas bilíngues, classe bilíngues, ensino bilíngue inclusivo e/ou o AAE bilíngue ofereçam aos estudantes surdos a ampliação de suas competências interativas, buscando a construção de uma ambiência escolar ética e propícia às competências das pessoas surdas. Os espaços escolares pretendidos pela Educação Bilíngue de Surdos determinam o aperfeiçoamento das capacidades compartilhadas entre os diversos perfis de pessoas surdas entre si, e inclusive com pessoas ouvintes. Ou seja, um espaço onde se privilegie a Libras e o português escrito (e as tecnologias e linguagens visuais associadas às línguas envolvidas) para garantir que não haja privação linguística e/ou interacional entre todos os envolvidos nos processos institucionais de educação.

Para isso, é preciso que, em um primeiro momento, a instituição escolar se envolva na criação de ambientes linguísticos como condição necessária para as crianças surdas, promovendo e assegurando a aquisição da Libras como L1 no tempo de desenvolvimento linguístico esperado similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português escrito como L2 no decorrer da vida dos surdos.

Para tanto, é necessário implementar, além da aquisição, a promoção de um currículo na perspectiva bilíngue, em que a Libras e a Língua Portuguesa permeiem a educação para que se rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas, e se

passa a tratar os estudantes surdos como cidadãos produtores de uma cultura essencial para o desenvolvimento desses sujeitos, a fim de que alcancem a situação de igualdade como as das pessoas falantes.

Ratifica-se que a educação dos surdos precisa ser instruída precisamente em Libras, portanto é indispensável que todos entendam que os surdos são constituídos pelas diferenças de concepções sobre o multiculturalismo, o que sugere compreender a cultura surda como diferença. Isso é essencial para o processo de formação de uma contra hegemonia e, assim, contribuir na perspectiva de colocar o surdo e sua cultura no lugar devido – “nem melhor, nem pior, apenas diferente”.

9. Educação Bilíngue por instrução em Língua Brasileira de Sinais

A Educação Bilíngue de Surdos é apresentada, no contexto das políticas públicas nacionais, como forma de respeito e promoção das especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Diferentemente do bilinguismo entre línguas de mesma fisicalidade/modalidade oral-auditiva, do bilinguismo próprio aos grupos surdos que se dá na modalidade exclusivamente visuoespacial entre uma língua gestual e outra falada na modalidade escrita; ou seja, a Libras como L1 e o português escrito, como L2. Essa ordenação não classifica as línguas envolvidas por valores intrínsecos a elas, mas pela relevância do uso na interação da pessoa surda consigo mesma e com o mundo. Nessa condição, a Libras é posicionada como língua principal pela qual se fundamenta e desenvolve o projeto de educação bilíngue. A Libras, em suas especificidades físicas e gramaticais no contexto de uso por crianças e jovens surdos, será a língua de instrução do processo educativo e de apresentação do português escrito dentro de suas lógicas e seus modos de produção.

Certifica-se que a Libras, as identidades surdas e as culturas surdas não são procedimentos técnicos ou métodos quantificáveis e listáveis que servem como artifício de adaptação do português escrito ou dos saberes sonoros em favor da inclusão escolar dos estudantes surdos. A Libras gramaticalmente complexa e a produção simbólica emergentes dos coletivos surdos são uma realidade material, histórica, linguística e em permanente atualização, que amplia toda a compreensão sobre as formas de bilinguismo humano. São saberes centrais para a implementação do currículo regular de ensino com estudantes surdos, assim como para o atendimento especializado com estudantes surdos com deficiência, com altas habilidades, superdotados, indígenas e/ou quilombolas.

Assim, diante dessa ratificação, pressupõe-se que as escolas de Educação Bilíngue de Surdos devam redimensionar a defesa de uma política linguística na qual a Libras seja a língua de instrução, em um ambiente cultural e social que favoreça o fortalecimento das heranças surdas para consolidação de um grupo que se diferencia a partir das suas especificidades linguísticas. Isso é feito de uma maneira que se reconheça e valorize as diferenças dos estudantes surdos, a fim de lhes permitirem

perceber e construir diferentes possibilidades de ser, estar e de se realizar, pessoal e profissionalmente, numa sociedade majoritariamente de ouvintes.

Nesse aspecto, conclui-se que o uso da Libras como língua de instrução na Educação Bilíngue de Surdos deve ser democraticamente construído, preponderantemente, por instituição de ensino por meio de uma discussão e uma proposta coletiva, e não como fruto de uma luta individual e singular. Lembrando, centralmente, que educar por instrução em Libras não se restringe a interpretar, traduzir ou falar em Libras durante as aulas, mas, sim, pensar todos esses processos junto com profissionais surdos e orientados aos estudantes surdos em suas potencialidades – revisando e negando antigos preconceitos ainda arraigados em nossos modos de operar nessas relações.

RATIFICA-SE: nesse contexto a avaliação com base no domínio de conteúdos acadêmicos e não estritamente por análise de performances sobre esses conteúdos em Língua Portuguesa.

10. Acessibilidade plena dos estudantes surdos seja onde estejam matriculados

A revisão dos modos de operar no contexto da Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa) deve observar as especificidades manifestas: pela Língua Brasileira de Sinais (tanto individualmente como em par linguístico com a língua portuguesa na modalidade escrita), pelas produções simbólicas das culturas surdas brasileiras, assim como pela garantia do protagonismo surdo nos diversos níveis institucionais. Esses elementos formam a base para eliminação de barreiras que se imponham aos surdos a níveis atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, tecnológicas, comunicacionais e informacionais³⁷. Os processos educacionais, assim fundamentados, comprometem-se com ações que buscam a superação das desvantagens decorrentes de barreiras interpostas no ambiente escolar – desvinculando essas barreiras de qualquer característica física, cognitiva ou étnica apresentada pelos estudantes Surdos.

É importante destacar que muitas crianças surdas só têm contato e oportunidade de aquisição da Libras quando inseridas na vida escolar. Desse modo, a Educação Infantil imprime um valor singular na ampliação da experiência comunicativa das crianças surdas, incluindo-as em uma comunidade sinalizante complexa com pares Surdos e ouvintes bilíngues³⁸.

³⁷ Cf.: Amorim (2015) que descreve os tipos de acessibilidade e Lima (2018b) que descreve os aspectos da acessibilidade no âmbito pedagógico acrescentando a acessibilidade linguística.

³⁸ Ouvinte bilíngue, sabemos que a definição mais comum de bilíngue é a do indivíduo que fala duas línguas. Contudo, quando se contextualiza ao profissional ouvinte bilíngue envolvida com a educação de Surdos neste texto se contextualiza daquela pessoa que além de tem fluência em Libras também transita por culturas surdas e maneiras diferentes de estar no mundo do surdo.

11. Participação dos familiares de estudantes Surdos no processo escolar bilíngue

É essencial para o processo de desenvolvimento intelectual e interacional que serve de base para escolarização bilíngue dos estudantes surdos a participação e o acompanhamento de familiares e/ou responsáveis; tanto se comunicando em Libras como em português escrito. É primordial que as pessoas com maior proximidade aos estudantes surdos dialoguem em Libras e que estejam prontas a não subestimar suas competências.

A família tem papel de destaque para alicerçar a constituição do surdo e seu desempenho escolar, uma vez que a escola é incapaz de dar conta disso sem o envolvimento de familiares e responsáveis. Sabe-se que, para uma educação libertadora e transformadora, é necessário o envolvimento de todos os atores nesse processo: a família, o aluno e o corpo escolar, por isso é importante que se estabeleça entre eles uma língua comum (a Libras) para uma comunicação positiva.

Diante desses impasses, uma parceria colaborativa entre escola e familiares se torna um elemento extremamente significativo à implementação de um projeto educacional bilíngue. Para isso, são necessários projetos e/ou programas de atendimento e orientação às famílias por profissionais bilíngues, preferencialmente surdos, especializados nos campos da psicologia, fonoaudiologia, assistência social e outros, a fim de orientar essas famílias para uma relação positiva com as pessoas surdas, se comunicando proficientemente em Libras sobre diversos assuntos cotidianos.

Cabe às escolas bilíngues, às classes e ao atendimento educacional especializado promover a formação em Libras para familiares em atividades dirigidas por professores de Libras e outros profissionais bilíngues, ambos preferencialmente surdos. Essas formações devem integrar, orientar e treinar familiares e responsáveis em técnicas e procedimentos para interações respeitosas com crianças e jovens surdos, deixando de se restringir somente a reuniões formais, para então promover o compartilhamento de experiências, medos, angústias etc., construindo uma rede aberta de comunicação.

Cabe às escolas bilíngues, as classes, turmas nas escolas comuns inclusivas e ao **Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos** promover a formação em Libras para familiares em atividades dirigidas por professores Surdos de Libras e outros profissionais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa). Essas formações devem integrar, orientar e treinar os familiares em técnicas e procedimentos para interação respeitosa com crianças e jovens surdos. Cabe aos dispositivos da Educação Bilíngue de Surdos promoverem a superação das interpretações caritativas e depreciativas que os próprios familiares possam ter em relação às competências e potencialidades das pessoas Surdas quando amparadas por políticas educacionais e linguísticas adequadas.

Reitera-se que o envolvimento dessas pessoas nesse processo é difícil e frágil, pois exige a construção de um vínculo entre a escola e os familiares. Assim, cabe aos dispositivos da educação bilíngue promoverem a superação das interpretações caritativas e depreciativas que os próprios familiares possam ter em relação às competências e potencialidades das pessoas surdas quando amparadas por políticas adequadas.

A constituição da família bilíngue é muito importante para o acompanhamento do protagonismo da pessoa surda em diversos espaços da sociedade. Nesse início do século XXI, os surdos já obtiveram conquistas e estão avançando na educação e no mercado de trabalho, graças ao reconhecimento da Lei da Libras, aos decretos e aos intérpretes presentes em diferentes esferas. A comunidade surda está sempre em busca de melhorias em suas lutas.

Há famílias que acompanham o desenvolvimento, aprendem a Língua de Sinais e aprendem a se comunicar com o filho surdo, por outro lado, há famílias ausentes em todo o processo, mesmo com a garantia legal de políticas públicas que trazem observações quanto à importância da família atuando junto com as escolas brasileiras. Há uma invisibilidade nesse processo, porque o surdo se comunica em Língua de Sinais em diferentes âmbitos, geralmente sempre fora do contexto familiar, mas isso deveria ser diferente. Quando se observa a família, é possível perceber que não há comunicação. Nesse caso, a escola pode acolher esses familiares e explicar a importância da comunicação com a criança surda. Por isso é necessário que as escolas organizem cursos de Libras e ofertem atendimentos para a família por meio de diferentes atividades.

A família deve receber informações não apenas por escrito, mas também na forma visual. Pai, mãe, irmãos, tios, avós, amigos têm uma linguagem ampla, também uma linguagem visual e assimilam conceitos naturalmente. Os surdos recebem informações de forma visual, mas não com a mesma concepção que os ouvintes. São necessárias aproximações descritivas repletas de detalhes imagéticos na Língua de Sinais. O direito linguístico do surdo lhe outorga reivindicar direitos de se comunicar na sua língua e ter ingresso no mundo por meio dela. A família do surdo necessita lhe

outorgar esse direito. A legislação evidencia um olhar diferenciado, e a omissão da família se torna uma situação grave devido ao não reconhecimento desse direito do filho surdo.

A escola bilíngue é um espaço onde o direito linguístico estará preservado. Um local que pode ser considerado como um acervo cultural e de vivência. A vivência e o contato são um momento fenomenal para a aprendizagem e o conhecimento. A organização da aprendizagem e o desenvolvimento acontecem nos momentos de progresso e destreza, em ousadia comunicacional e com desafios. A escola bilíngue é o local onde há encontro dos pares, de pessoas surdas e ouvintes bilíngues. Nessa escola, todos sabem se comunicar, sabem interagir nesse espaço linguístico.

É fundamental no processo de desenvolvimento intelectual e interacional que é a base para escolarização bilíngue dos estudantes Surdos a participação e o acompanhamento de seus familiares. É primordial que as pessoas com maior proximidade aos estudantes Surdos dialoguem com eles em Libras e que estejam prontos a não subestimar suas competências. Nesse contexto, uma parceria colaborativa entre escola e familiares se torna um elemento extremamente significativo para implementação de um projeto educacional bilíngue. Para isso, são necessários projetos e/ou programas de atendimento e orientação às famílias por profissionais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), prioritariamente surdos, especializados nos campos da psicologia, fonoaudiologia, assistência social e outros, para atenderem aos familiares sobre como aceitar positivamente a relação com as pessoas Surdas e se comunicar proficientemente em Libras sobre diversos assuntos cotidianos.

Por que esse espaço é tão necessário? Porque os surdos têm como característica uma representação visual de organização mental, que se materializa na manifestação da identidade, da cultura surda, dos comportamentos e da língua. A importância da Língua de Sinais e sua compreensão na visualidade surda devem compor o modo de aprender Libras das famílias dos estudantes surdos para que, em sua casa, o surdo vivencie experiências bilíngues com a família e os amigos ouvintes. Então, é imprescindível um espaço comunicacional, e o primeiro deles deveria ser o da família, o segundo, escola e os encontros com as demais pessoas, por exemplo, na igreja, na associação, no clube, entre outros. Precisamos pensar na saúde física e mental, e na promoção dessa questão dentro da perspectiva de familiares bilíngues.

A discussão sobre educação bilíngue exige entendimentos acerca da acessibilidade linguística. Como formar um sujeito surdo crítico e consciente de seus deveres e direitos? A tecnologia tem favorecido o conhecimento dos surdos sobre surdos (mídias sociais). Contudo, a formação de uma pessoa perpassa pela construção de laços familiares. A família do estudante surdo necessita saber sobre o universo surdo, buscar leituras sobre os movimentos surdos e seus processos históricos, participar das associações de surdos e em contextos em que os surdos

estão presentes. A percepção da diversidade na educação bilíngue leva à compreensão das especificidades familiares de surdos indígenas, por exemplo, de suas línguas de sinais e as línguas de sinais presentes no cenário brasileiro, como a dos ciganos surdos, dos imigrantes surdos; dos assentamentos que abrigam pessoas surdas e todo esse movimento que envolve diferentes culturas, diferentes línguas, mas sempre com o mesmo direito linguístico universal para todos. Acrescenta-se a esse movimento as famílias dos surdoscegos e de pessoas com deficiências diversas, as quais estão em uma busca contínua de adequação.

12. Especificidade e adequabilidade de objetivos e metas em relação aos parâmetros gerais estipulados para cada nível de escolaridade

A implantação dos espaços bilíngues de escolarização para pessoas surdas, pessoas com deficiência auditiva sinalizantes e surdocegos tem por finalidade garantir os direitos humanos dos surdos, resguardados os princípios éticos, identitários, culturais, educacionais e linguísticos dos direitos universais, por meio da oferta de uma educação integral bilíngue, na qual a pessoa surda tenha acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tem domínio, de forma a propiciar a sua inclusão plena à sociedade;

Por essa razão devem prever currículos bilíngues, metodologias de ensino de línguas que levem em consideração o ensino que integra as línguas envolvidas em seu currículo, vivências da cultura surda, história da educação de surdos e memórias do povo surdo, literatura surda, metodologias baseadas na pedagogia surda, entre outros.

A escola bilíngue de surdos deve garantir, prioritariamente, a oferta de educação básica, entretanto, pode se habilitar à oferta de ensino profissionalizante médio e técnico. Nos cursos profissionalizantes, fora da escola bilíngue de surdos, deve ser assegurada a acessibilidade linguística quando houver a participação de estudantes surdos, surdocegos e estudantes com deficiência auditiva sinalizantes ou com altas habilidades e superdotação.

a. **Princípios orientadores gerais da Educação Infantil Bilíngue de Surdos³⁹**

A primeira etapa da educação básica é a educação infantil, também conhecida como ensino infantil, é uma das mais importantes etapas da formação das crianças.

³⁹ Veja mais sobre esse assunto no volume 2 desta coleção.

A educação infantil é a etapa onde as crianças constroem a socialização e começam a existir fora do convívio familiar. Esta etapa da educação básica atende crianças de zero a cinco anos de idade. O objetivo principal é promover nos bebês e crianças o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação. O Brasil entende a importância da educação infantil e se sabe que é um direito da criança, o Estado é obrigado a oferecer espaços e profissionais adequados para atender as crianças até 5 anos e 11 meses.

Relação com Educação Infantil para bebês e crianças surdas na escola bilíngue ou escola inclusiva, é importante que as crianças surdas tenham o convívio com Libras desde cedo e há necessidade dos professores bilíngues trabalhem com a Libras, Literatura e Escrita de Sinais para que as crianças surdas possam acessar no mundo. Quanto mais cedo o contato com a Libras, melhores oportunidades terão. Quadros (1999) afirma “As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita.”.

Quando a criança já registra suas ideias, estórias e reflexões através de textos escritos, suas produções servem de base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua. O professor precisa explorar ao máximo tais descobertas como instrumento de interações sociais e culturais entre colegas, turmas e outras pessoas envolvidas com a criança. Tais produções precisam apresentar significado sociocultural das relações que as crianças estabelecem. (QUADROS, 1999, p. 10)

Repetimos que as pesquisas afirmam que desde cedo, crianças que crescem com o contato com a Libras se desenvolvem normalmente como crianças ouvintes. Relacionamos crianças surdas e a escola, se a criança surda chega na educação infantil sem língua, é fundamental que o trabalho seja direcionando para a retomada da língua de Sinais. É muito importante que os profissionais da escola sejam fluentes em Libras e qualificados para trabalhar com as crianças surdas, isso é garantir o acesso a língua de sinais, aquisição da língua de sinais, aquisição de valores, cultura, padrões sociais que perpassam através do uso da língua. Enfim, as crianças surdas devem ter acesso a Libras e interagir com várias pessoas fluentes para constituir sua língua, identidade e cultura. Então, conclui-se que as crianças surdas precisam ter acesso a educação na Libras, é direito deles, é direito humano e é o dever do Estado que precisa garantir que isso aconteça. Os profissionais da escola bilíngue, classe bilíngue e escola inclusiva devem ser fluentes em Libras para trabalhar com a garantia dos direitos. As autoras Karnopp e Quadros afirmam que as crianças surdas precisam ter acesso e garantia, e têm direito da qualidade da educação e vida:

As crianças surdas precisam ter acesso à educação na Libras. Os direitos humanos prevêm isso e é dever do estado garantir que isso aconteça. O processo educacional ocorre mediante interação lingüística e todos os

professores devem dominar a LIBRAS para serem professores de surdos. Esse deve ser um ponto de partida de uma seleção de profissionais que queiram trabalhar com surdos. Dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação lingüística. Todos os conhecimentos escolares devem passar pela LIBRAS. Pensar em formação de cidadãos conscientes é pensar em diálogo e em troca e isso precisa ser na LIBRAS com os surdos brasileiros. (KARNOPP e QUADROS, 2001, p. 11)

De acordo com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

Apresentamos que as crianças surdas na educação infantil da escola bilíngue, classe bilíngue e escola inclusiva, apresentamos os pontos de cada escola e suas estruturas importantes. Educação infantil na escola bilíngue, professores devem ser fluentes de Libras e qualificados, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado.

Algumas cidades que não possam escolas bilíngues, as crianças surdas vão para escola inclusiva por falta de opção. Escola inclusiva tem classe bilíngue, precisa ter professores qualificados bilíngues fluentes, sem mediação por intérpretes nem utilização do “português sinalizado”.

As escolas inclusivas é o local onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes. Não recomendamos intérpretes na educação infantil, muitas crianças surdas chegam na escola sem língua, o papel dos intérpretes não é ensinar, apenas traduzir, as crianças surdas não conseguem acompanhar a tradução, por isso precisa estar claro que intérpretes na educação infantil não vão contribuir, e sim os professores bilíngues. Recomendamos que para crianças surdas devem ingressar na escola bilíngue para que eles possam conviver com outras crianças surdas e escola bilíngue tem estruturas específicas e adequadas. Escola bilíngue deve oferecer programa para bebês surdos, tipo, programa de estimulação precoce e precisa incluir programa que atenda as famílias de crianças surdas, para que possam trabalhar com a Libras, ensinar a se comunicar, também, trabalhar com a leitura, explicam como as famílias podem utilizar a literatura com seus filhos em casa, também assuntos como higiene, entre outros, principalmente Libras. Muitas famílias não conhecem Libras e não sabem como incentivar em casa, por isso este programa pode contribuir. Portanto, Claudio e Neta (2009, p. 7), recordaram que, “[...] a escola, a educação e a família são interligadas e se configuram como fatores fundamentais para o desenvolvimento de processos essenciais que culminarão na formação cultural e social do indivíduo”.

A criança surda e não tendo contato com a Língua Brasileira de Sinais desde pequena, muitas vezes pode ocorrer um atraso de linguagem referente às demais crianças. Sendo que também devido o grau de sua surdez a possibilidade de comunicação oral fica cada vez mais distante, sendo necessário e de extrema importância o uso da LIBRAS, tanto para comunicação da criança surda com sua família quanto com a escola. (SPONCHIADO, 2015, p. 2439)

É essencial ter materiais adequados para crianças surdas, como jogos educativos, livros em Libras, materiais que combinam com a cultura surda. Alguns materiais foram adaptados da Língua Portuguesa para Libras, porém, também é essencial ter materiais produzidos para crianças surdas, e não adaptados, pois muitos materiais adaptados não têm relação com a cultura surda. Também é importante produzir materiais para etária faixa, por exemplo, creche e pré-escola.

Tem algumas crianças que chegam sem língua e outras chegam com língua, é importante os professores observarem cada perfil, o contexto familiar, assim criando um método para cada criança. Pois cada criança tem seu contexto diferente. Depois disso, as crianças que já internalizaram a Libras ficam mais fácil para aprender Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Por isso, recomendamos que escolas devem focalizar Libras como L1 na educação infantil com programas para famílias. Mais cedo, é melhor. É importante incluir Escrita de Sinais na Educação Infantil, pois as crianças aprendem Libras e a escrever escrita de sinais. É uma língua.

“As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de ser incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio de pares é necessário” (International Disability Alliance – julho de 2011)

Sobre profissionais da área da educação, para Educação Infantil, recomendamos que tenha professor surdo na Educação Infantil, pois as crianças surdas precisam ter contato com outro adulto surdo e percebendo que eles são iguais, se sentem mais seguros, como se fosse o mundo deles, também o professor surdo tem mais empatia e compreende melhor, mesma identidade e cultura, a língua, então não podemos excluir professores surdos na educação infantil.

Relação com a disciplina de Libras, acreditamos que é necessário separar entre duas disciplinas: Libras e Literatura Surda, professores de Libras devem trabalhar com a Libras com aspectos linguísticos. Professores de Literatura Surda devem trabalhar com a leitura, narrativa, entre outros.

Professores da Educação Infantil podem reunir todas as crianças da educação infantil por alguns momentos, para que eles possam trocar, integrar, porém para ensinar, devem separar entre creche e pré-escola. Depende do momento e objetivo. É importante que sejam trabalhados conceitos abstratos e concretos, precisam fazer

oficinas, passeios, para que as crianças conheçam a realidade, entender como é mundo, para facilitar o entendimento de abstrato e concreto.

É importante discutir que tem alguns alunos que são surdos e outros surdos com outras deficiências, as vezes os professores não têm como trabalhar com vários tipos de alunos, concluímos que precisa ter profissionais específicos para trabalhar com aluno surdo com deficiências, ou também pode o professor e outro profissional trabalharem juntos na sala de aula.

Para professores qualificados, precisam ter formação específica, por exemplo, pedagogia bilíngue, letras libras, ou pedagogia com fluência em Libras, alguns Estados ainda têm instrutor de Libras, estas formações são qualificadas, porém, mesmo assim, precisa ter fluência em Libras para não ficar dependente de intérprete ou sinalizando preso as estruturas e lógicas da Língua Portuguesa.

Portanto Carvalho e Silva (2014, p. 5), relatam que “[...] escola regular precisa dispor de recursos que tornem possíveis o processo de inclusão, acesso à língua de sinais, materiais concretos e visuais, orientação de professores de educação especial, salas e recursos”.

Dessa forma, muitas crianças crescem sem língua, as famílias não têm acesso à informação sobre Libras, por isso, muitas crianças em idade escolar, de 3 a 5 a 11 meses anos, chegam na escola sem língua.

Vários pesquisadores defendem que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer em espaços onde a língua de comunicação e instrução seja a língua de sinais, a língua materna de grande parte dos surdos, adquirida desde os primeiros dias de vida, desde que estimulada. A justificativa é de que as crianças surdas, em geral filhas de pais ouvintes, chegam às escolas sem uma língua. (REVISTA DA FENEIS, no 45)

Relação com a alfabetização, enquanto, as crianças surdas têm convívio com a Libras desde cedo é maior as chances de aprender a escrever, pois, sinais têm seus significados e começam a compreender que cada sinal tem sua palavra e torna-se fácil se expressar em língua portuguesa como segunda língua. Tem a pesquisa da autora Quadros onde apresentou que as crianças surdas começam a sinalizar com naturalidade. “Considerando essa evolução, o processo de alfabetização se inicia naturalmente.” (Quadros, 1999, p. 13). Como já explicitamos que professores bilíngues focalizam o uso de Libras para que as crianças surdas possam mergulhar no mundo da Libras, até que utilizem Libras como se fosse língua nativa, fluente, e também para que usem a língua para sua comunicação, para contar as histórias, e então só depois disso iniciem a alfabetização.

A respeito das crianças surdas na alfabetização, qual estratégia deve ser adotada para começarem a ler? Pois estão no processo de alfabetização através da Libras, as crianças podem registrar sinais através escrita, chamado, Escrita de Sinais.

A autora Ronice Quadros acredita que Escrita de Sinais pode auxiliar as crianças que estão começando a ler.

A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas através da língua de sinais para organização do pensamento, naturalmente passa a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo. Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa LER esta escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. LER SINAIS é fundamental para que o processo se constitua. Obviamente que este processo de leitura deve estar imerso em objetivos pedagógicos claros no desenvolvimento das atividades. (QUADROS, 1999, p. 8).

Concluimos que é importante que as crianças surdas tenham o convívio com Libras desde cedo e há necessidade dos professores bilíngues trabalhem com a literatura e escrita de sinais para que as crianças surdas possam ler. E depois disso, começam a compreender que cada sinal tem seu significado e palavra. Quanto mais cedo o contato com a Libras, melhores oportunidades terão. Quadros (1999) afirma “As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita.”.

b. Princípios orientadores gerais do Ensino Fundamental Bilíngue de Surdos⁴⁰

Após passar pela etapa da Educação Infantil estruturada pelas interações e brincadeiras, as crianças iniciam a etapa do Ensino Fundamental, a qual introduz uma nova estrutura em sua vida escolar baseada em componentes curriculares bilíngues. Constituída de nove anos, esta etapa é dividida em duas fases: anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e anos finais (6º ano ao 9º ano).

Para orientar as práticas educacionais na Educação Escolar Bilíngue dos Surdos, respeitando as variedades curriculares já existentes em União, Estados, Distrito Federal e Municípios, ou em processo de elaboração, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece as seguintes Diretrizes Curriculares Bilíngue para o Ensino Fundamental:

⁴⁰ Veja mais sobre esse assunto no volume 3 desta coleção.

- I. As escolas, classes e turmas inclusivas bilíngues deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:
 - a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
 - b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
 - c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais Surdas.

- I. Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos surdos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

- II. As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos surdos, professores surdos e ouvintes e demais participantes do ambiente escolar, expressas através da Libras para estabelecer diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades surdas afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Nessa fase de ensino de ver ofertado aos estudantes surdos:

- I. Garantia de qualidade social da educação bilíngue compreendendo que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores, para favorecer a presença da pessoa surda suas aprendizagens na escola, a permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

- II. Assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento, no primeiro e segundo ano do ensino fundamental sem interrupção, de acordo com o disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tendo como

perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica.

- III. Manter articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola para assim zelar pela obrigatoriedade de permanência do estudante na escola, de tal modo que a escola e os sistemas de ensino se tornem responsáveis por: - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;
- IV. De acordo com a LDB 9.394/96 para a organização da parte diversificada do currículo e escolha das áreas de conhecimento a serem oferecidas é necessário analisar as características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e da clientela, na educação bilíngue em se tratando de pessoas surdas, que essa escolha leve em consideração a condição bilíngue e intercultural dos educandos.

c. Princípios orientadores gerais do Ensino Médio Bilíngue de Surdos⁴¹

O Ensino Médio é a etapa na qual entram em jogo os desafios das dinâmicas das transformações emocionais, biológicas, culturais, sociais e tecnológicas. Transformações que requerem uma formação geral e criativa para o exercício da cidadania e para o ingresso no mundo do trabalho, além de responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe a juventude surda tem de estar comprometida com a educação integral bilíngue desses jovens e com a construção de seu projeto de vida.

Como princípios orientadores do Ensino Médio Bilíngue de Surdos estabelece-se:

- I. Continuidade da Formação integral que lhe possibilite atuar dignamente como cidadão bilíngue que utiliza duas línguas nacionais (Libras e Língua Portuguesa);
- II. Acesso às ferramentas pedagógicas para compreensão da Ciência e Tecnologia estimulando o desenvolvimento de investigações científicas;
- III. Introdução ao Empreendedorismo ampliando a visão sobre o mundo do trabalho e responsabilidade pela produção de sua própria realidade.

⁴¹ Veja mais sobre esse assunto no volume 4 desta coleção.

13. Interseccionalidade surdas e ofertas combinadas de modalidades educacionais

A de Educação Bilíngue de Surdos precisa ser pensada em prol de sua garantia em contexto que sua oferta se apresenta combinada com outras modalidades devido as condições de interseccionalidades que possam ser apresentadas por estudantes surdos. A saber: deficientes, surdocegos, jovens e adultos, rurais, indígenas, quilombolas, hospitalizados e/ou em situação de privação de liberdade.

a. A educação bilíngue para os estudantes surdocegos

Todos os serviços da Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Português) devem estar igualmente ofertados aos estudantes surdocegos. Cabe, ressaltar que essa política compreendo por pessoa surdacega aqueles que sejam surdos com baixa ou nenhuma visão significativa. Para esses casos, deve-se prever equipe especializada que possa identificar a inserção de Libras tátil e comunicação háptica – reconhecendo suas especificidades perceptivas e estruturais no contexto dos vários níveis de educação bilíngue. Prevê-se, também, ser preferível que esses estudantes estejam em ambientes bilíngues exclusivos onde o maior número de pessoas poderá interagir e cooperar com sua inclusão escolar.

Reforça-se, no teor geral dessa política, que o protagonismo de pessoas surdacega profissionais especializados em equipes multidisciplinares e das entidades representativas de pessoas surdocegas, é elemento fundamental para o planejamento e execução desses modelos educativos. É direito da pessoa surdacega se acompanhada por guia-intérprete profissional, preferencialmente surdo, que possa de maneira ética e especializada orientar as melhores maneiras de se desenvolver a autonomia do estudante surdocego na integralidade do contexto escolar.

No Brasil, o Ministério da Educação reconheceu e determinou que, a partir de 2006, todos os outros Centros de Formação de Profissionais da Educação e de

Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) passassem a atender também à pessoa com surdo-cegueira. As ações implementadas pelo MEC com orientação aos CAS e às entidades nacionais dirigidas por pessoas surdocegas apontam possibilidades de contribuição no processo pedagógico, por meio da formação continuada dos profissionais, dentre eles, professores, acadêmicos de vários cursos, profissionais das mais variadas áreas, como da indústria e do comércio, bem como profissionais surdos e ouvintes bilíngues que atuam diretamente no CAS em diversas regiões do país para que esse atendimento passe a vigorar em todos os âmbitos.

O professor precisa perceber o aluno surdocego com um novo olhar. Independentemente de suas condições físicas, com perda parcial ou total dos sentidos, congênito ou adquirido, ou da forma de comunicação utilizada. E isso significa se apropriar de novas concepções que o instrumentalize no seu fazer pedagógico em Língua de Sinais tátil ou outras formas específicas a cada indivíduo.

Com frequência, há famílias que enfrentam grandes obstáculos na educação dos filhos surdos com baixa visão e surdocegos, por não conseguirem se comunicar minimamente com eles, e nem mesmo compreendem a importância da Libras na vida da criança. É necessário que instituições da área da saúde se convençam da importância de as famílias serem bilíngues e de que seus filhos surdos com baixa visão ou surdocegos possam usufruir de um espaço onde todos os agentes da educação estejam preparados para atendê-los em suas diferentes interações comunicativas.

Dessa maneira, a escola bilíngue de surdos deve providenciar os seguintes itens para atender à demanda de alunos com surdo-cegueira:

- Profissional guia-intérprete para atuar com aluno surdocego adquirido ou congênito que já tem uma comunicação.
- Profissional instrutor-mediador para atuar com aluno surdocego congênito que ainda não tem uma comunicação.
- Profissional braillista para atuar com aluno surdocego (de cegueira total) que necessita acessibilidade em braile.
- Materiais didáticos, atividades, provas, apostilas, livros, entre outros, precisam ser adaptados e acessíveis de maneira visual, tátil e/ou auditiva.
- Materiais didáticos, atividades, provas, apostilas, livros, entre outros, precisam ser em fonte ampliada e/ou braile.

Vale destacar que cada surdocego deve demandar dois guias-intérpretes (revezamento) e um instrutor-mediador. É importante avaliar as necessidades individuais de cada pessoa para definir o acolhimento específico que melhor se ajuste a ela. A seguir, estão listados alguns termos relevantes, e suas definições, que são trabalhados no ambiente escolar.

Surdo-cegueira

Embora por muito tempo, na literatura, a surdo-cegueira tenha sido caracterizada como “deficiência múltipla”, a própria Comunidade Surdocega, as instituições representativas nacionais e internacionais e os pesquisadores da área vêm defendendo que se trata de uma “deficiência única” (ASOCIDE, s./d.; SENSE, s./d.; WATANABE, 2017).

Nesse sentido, a surdo-cegueira é entendida como diminuição ou ausência da audição e da visão concomitantemente, podendo ser em diferentes graus em cada um dos sentidos – que vão desde ausência parcial até total. Essa especificidade demanda estratégias diferenciadas para interação, comunicação e participação em situações cotidianas, que passam pela mobilidade urbana até a interação e comunicação com os próprios familiares (SENSE, s./d.).

Segundo Freeman (1991), o desenvolvimento da comunicação e das formas de interação pode ser fortemente influenciado pelo período no qual “ocorreu” a surdo-cegueira, ou seja, se é congênita ou adquirida.

A pessoa com surdo-cegueira congênita é caracterizada como aquela que nasceu ou que desenvolveu a deficiência antes de ter uma linguagem. Nesse caso, o processo da comunicação costuma levar um tempo maior, exige tentativas diversas por parte dos profissionais de mediação e dos familiares ou pessoas com as quais o surdocego convive. Nesse sentido, para os processos de aprendizado da língua e da interação com o mundo, é importante observar como a pessoa surdocega se apropria, lembra, combina, elabora, responde, planeja e comunica (ALMEIDA, 2008).

Já a pessoa com surdo-cegueira adquirida vem sendo caracterizada como aquela que passa a ter essa condição ao longo da vida, quando já utiliza uma linguagem, que pode ser oral ou sinalizada. Isso pode ocorrer de diferentes maneiras: nasce-se surdo e perde-se a visão; nasce-se com cegueira e perde-se a audição; ou perde-se a visão e a audição ao longo do tempo. As causas envolvem idade avançada, acometimento de alguma doença ou presença de síndromes (FARIAS, 2015; ALMEIDA, 2008).

Guia-intérprete

O guia-intérprete, além de ser um canal de comunicação entre o surdocego e o meio inserido, tem o papel fundamental de compreender a mensagem, extrair o conteúdo linguístico e contextualizar o sentido na língua utilizada pelo receptor, o surdocego (ALMEIDA, 2015).

Para Watanabe (2017), na transmissão da mensagem, o guia-intérprete pode realizar o trabalho de transliteração ou interpretação. Ao se referir à transliteração, o profissional fica responsável por receber a mensagem em determinado idioma e transmiti-la ao surdocego naquele mesmo idioma, fazendo apenas o uso da forma de comunicação que for mais acessível para a pessoa surdocega. Como exemplo de transliteração, o guia-intérprete recebe uma mensagem em Língua Portuguesa e a transmite para o surdocego por meio da técnica do dedo como lápis, tadoma ou usando tablitais alfabéticas, quando o sistema linguístico é o mesmo que o da Língua Portuguesa. Diferentemente dos casos de interpretação, quando o guia-intérprete, por exemplo, ouve a mensagem em Língua Portuguesa e a transmite em Libras tátil.

Instrutor-mediador

Inicialmente, o papel de instrutor-mediador pode ser articulado pelo professor ou por outros indivíduos que sejam conhecedores dessa função (ALSOP; MAMER, 2002). Segundo Alsop e Mamer (2002), as atribuições de um instrutor-mediador no atendimento ao surdocego, são:

1. Facilitar o acesso às informações visuais e/ou auditivas do ambiente pelo fato de as informações auditivas e visuais estarem indisponíveis ou restringidas.
2. Tornar a informação compreensível.
3. Facilitar a comunicação receptiva e expressiva de todas as maneiras, antecipando eventos futuros.
4. Compreender o significado da comunicação expressiva, dos sinais e dos símbolos utilizados pela pessoa surdocega.
5. Promover o bem-estar social e emocional da pessoa surdocega.
6. Desenvolver e manter uma relação interativa baseada na confiança, estabelecendo um vínculo afetivo-emocional.
7. Entender o impacto da perda auditiva e visual na aprendizagem.
8. Facilitar o desenvolvimento de conceitos.
9. Promover a motivação para a participação nas atividades.

b. A educação de jovens e adultos surdos (EJA Bilíngues)

Essa proposta de educação bilíngue de surdos, em sua globalidade linguística e cultural, pressupõe a oferta de ensino para jovens e adultos surdos em modelos específicos que compreendam os múltiplos fatores de formação humana que atravessam as trajetórias das pessoas surdas adultas com defasagem escolar no Brasil. A LDBEN (Lei 9.394/96, capítulo II, seção V, art. 37) determina que “A

educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Desde então, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado de modo que hoje o governo brasileiro investe e incentiva essa modalidade educacional como garantia do direito à educação para população em seus diversos perfis.

Desse modo, a EJA é principalmente uma política social que tem o poder de integrar pessoas surdas adultas e idosas em uma comunidade linguística capaz de lhes proporcionar não só acesso aos conhecimentos acadêmicos, como as complexidades da interação coletiva. Nesse contexto, além da oferta do ensino fundamental e médio, também é possível a integração da EJA à cursos da Educação Profissional possibilitando assim aos estudantes surdos, além de alcançar o nível de ensino que ele deseja (fundamental ou médio), uma qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho. O planejamento desse nível de ensino deve ser subsidiado por fomentos e políticas educacionais e linguísticas específicas baseadas em estudos e comprovações de eficiência.

c. Surdos indígenas ⁴²

A educação multilíngue escolar do surdo indígena deve se inscrever como direito à diferença, à promoção da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas. Desse modo, a educação bilíngue de surdos (Libras/Português) busca se alinhar às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13, que consideram a diversidade de culturas, línguas e tradições relativas ao pertencimento étnico do estudante e da sua comunidade indígena para oferecer serviços e recursos especializados aos estudantes indígenas que necessitem do apoio dessa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais.

Nessas condições, devem ser identificadas as línguas de sinais, consolidadas ou emergentes que esses surdos indígenas fazem uso, para que elas sirvam de base para o planejamento e execução dos currículos específicos dos sistemas indígenas de educação brasileira. Nesse processo, deve ser garantido que o estudante surdo indígena se desenvolva primeiramente na língua de sinais que faz uso, na Libras, e a partir desses fundamentos na língua indígena local e na Língua Portuguesa na modalidade escrita. Cabe reforçar que a presença de pesquisadores surdos indígenas ou integrados a esses contextos devem protagonizar o desenvolvimento e execução de projetos educacionais dessa natureza.

⁴² A temática será aprofundada em seções a adiante como área dos saberes surdos a ser trabalhada em diversos âmbitos do ensino de Libras e da Educação Bilíngue de Surdos como todo.

d. Surdos quilombolas

O projeto da Educação Bilíngue de Surdos deve se adequar as realidades frente ao movimento de valorização da diversidade cultural, da especificidade étnico-racial e educacional multilíngue da pessoa surda em comunidades quilombolas como direito e instrumento de promoção humana. Nesse sentido, a educação de surdos deve buscar se alinhar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, definida com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16. Nesse contexto, a educação bilíngue de surdos busca tornar acessível os contextos educacionais quilombola alicerçados na ancestralidade, nas tradições, na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nas territorialidades dentre outros princípios da educação escolar dos estudantes surdos quilombolas.

No enquadramento à essas especificidades, a educação bilíngue de surdos se faz multilíngue buscando serviços e recursos especializados que considerem a existência de línguas de sinais locais como língua de instrução, a Libras como segunda língua e as línguas indígenas locais escrita (se houver sistema gráfico instituído) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como suporte. O planejamento linguístico deve ser feito com a participação ativa da comunidade local e de especialistas surdos que possam analisar as melhores estratégias para atender aos estudantes quilombolas que necessitem do apoio dessa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais.

O planejamento linguístico deve ser feito com a participação ativa da comunidade local e de especialistas surdos que possam analisar as melhores estratégias para atender os estudantes quilombolas que necessitem do apoio, de modo flexível e ajustado às condições locais. Trata-se de um tema ainda em construção, que aguarda mais estudos e políticas específicas nos próximos anos.

e. Educação e classes hospitalares bilíngue de surdos

A Educação Bilíngue de Surdos (ofertada a crianças e jovens surdos em estabelecimentos hospitalares deve tanto promover o bilinguismo Libras/Língua Portuguesa) nesses espaços, como se ajustar às políticas vigentes para assegurar essa oferta de ensino. Pensar a oferta dessa modalidade de educação bilíngue para surdos é deparar com diversos outros enfrentamentos quanto à acessibilidade que é disposta a esses sujeitos como pacientes dessas instituições.

Assim como em outras áreas, a educação bilíngue de surdos necessita de aprofundamento nas investigações sobre o oferecimento de educação bilíngue hospitalar e/ou em atendimentos esporádicos e em classes hospitalares. A pesquisa nesse campo deve ter por base uma perspectiva sociocultural, de modo a provocar o debate teórico-metodológico a respeito dos ambientes escolares e hospitalares acessíveis em Libras e que optem pelo protagonismo de agentes surdos bilíngues com formação adequada para atender a esse perfil de estudantes. A oferta educacional especializada em ambientes hospitalares acaba por retomar discussões históricas acerca da estigmatização da pessoa acometida pela doença, explicitando, assim, processos valorativos sobre quem vivencia a enfermidade – em muitos casos, confundidos com os limites dos efeitos da surdez.

Essa situação indica a necessidade de mais articulação entre diferentes órgãos para uma real compreensão das demandas de educação hospitalar bilíngue de surdos, pois mesmo diante da enfermidade, o direito ao desenvolvimento educacional permanece e, como tal, necessita ser oportunizado segundo as diretrizes dispostas. A inexistência da classe hospitalar é fato, quanto mais a oferta desse serviço em modelos bilíngues próprios ou inclusivos de estudantes surdos.

Contudo, com base nessas diretrizes, espera-se disposição política e olhares mais humanos e menos assistencialistas dos gestores e demais agentes envolvidos, a fim de se consolidar a implementação das políticas públicas instituídas de educação hospitalar bilíngue de surdos. Orienta-se que as instâncias de educação federal, estadual, municipal se organizem para atender a essa modalidade de educação bilíngue, formando equipes multidisciplinares de especialistas e recursos para a identificação de demandas e prestação de serviços.

f. Educação prisional bilíngue para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

Conforme o art. 2º, da Resolução CNE/CEB nº 02/2010,

ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL, 2010).

Nesses termos, a Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa) deverá ser ofertada às pessoas surdas privadas de liberdade em estabelecimentos prisionais, alinhada às seguintes políticas e dispositivos norteadores: Lei de

Execução Penal (Lei nº 7.210/1984); Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça; Resolução CNE/CEB nº 02/2010; Decreto nº 7.626/2011; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009); Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015); entre outras.

No caso de estudantes surdos desse sistema, devem ser observadas as características linguísticas, identitárias, culturais e psicológicas ocasionadas pela privação de língua e/ou pela discriminação social capacitista e/ou ouvintista na formação da identidade desses sujeitos. O planejamento pedagógico nessas condições deve proporcionar o acesso dessas pessoas às informações e a um plano de reinserção profissional e social, articulado às comunidades surdas locais, e ao conhecimento dos direitos e deveres da pessoa surda como cidadão brasileiro. Nesse caso, também se prioriza o acompanhamento com profissionais surdos e proficientes em Libras, e com formação e treinamento específico para atuação nesse contexto, não se esquivando da importância de se promover formação em Libras aos profissionais envolvidos na segurança.

Na situação de privação de liberdade que esses surdos atravessam, é imprescindível compreender que o acesso às línguas é garantia básica para a promoção da dignidade humana. O direito de expressar-se em Libras é assegurado por ampla legislação, em especial, a Lei de Libras, o Decreto nº 5626/2005 e a LBI.

No Brasil, pouco se observam discussões e estudos acerca da situação da população surda carcerária, tornando urgente debates acadêmicos, jurídicos e sociais amplamente articulados entre as instituições envolvidas na política de segurança pública do país. De modo geral, sabe-se que a principal reivindicação das pessoas surdas em situação prisional centra-se no isolamento e na insuficiência de comunicação com os agentes prisionais e demais presos; na vulnerabilidade à violência; além da falta de acessibilidade para diversas atividades desenvolvidas nos estabelecimentos prisionais. Nesse sentido, algumas propostas podem ser apresentadas para esse contexto.

Plano Individual Estratégico da Pessoa Surda Privada de Liberdade

Considerando a inexistência de levantamentos estatísticos detalhados e estudos sobre a situação de pessoas surdas no sistema prisional brasileiro, bem como as particularidades de cada sujeito surdo nessa condição, propõe-se que o Estado, por meio do sistema penitenciário, nomeie equipes interdisciplinares para realizar estudos com pessoas surdas privadas de liberdade, elaborando para cada

uma delas um Plano Individual Estratégico de Educação da Pessoa Surda Privada de Liberdade.

As equipes deverão ser compostas por, no mínimo, um Assistente Social, um Psicólogo e um Pedagogo, preferencialmente bilíngues. Caso algum profissional da equipe não seja bilíngue, um trabalho conjunto com profissionais tradutores-intérpretes de Libras precisa ser executado, de modo a garantir uma efetiva comunicação com o sujeito surdo.

Se necessário, deverá também ser realizada avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme determina a Lei nº 13.146/2015.

O plano será composto com base em estudos avaliativos desenvolvidos pelos profissionais da equipe, de maneira a conhecer o histórico e a atual situação psicossocial e educacional da pessoa surda e oferecer um planejamento estratégico para garantir o acesso à educação bilíngue de modo integral, de acordo com suas necessidades.

Aquisição linguística da Libras como primeira língua

Ao considerar que grande parte das pessoas privadas de liberdade são provenientes de situações socioeconômicas precárias, é possível que muitos dos sujeitos surdos nessa condição não tenham proficiência na Libras. Portanto, nesses casos, será imprescindível a articulação do sistema prisional com a rede de educação local/regional para que seja garantida a aquisição da Libras como L1, preferencialmente conduzida por professores surdos capacitados para atuar nesse contexto.

Ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa)

A pessoa surda privada de liberdade proficiente em Libras deverá ter direito a frequentar as atividades regulares de educação em igualdade de oportunidades com os demais sujeitos não surdos também privados de liberdade. Para isso, há necessidade de classes bilíngues de surdos com professores bilíngues ou de inclusão do surdo nas classes com ouvintes, acompanhados de tradutores-intérpretes de Libras, e oferta de atendimento educacional especializado.

Educação em direitos humanos

Faz-se necessário promover a educação em direitos humanos para as pessoas surdas com uso da Libras e metodologias apropriadas, objetivando seu acesso à informação e preparação para uma reinserção na sociedade em melhor condição de cidadania.

Garantir acessibilidade nas unidades prisionais

As unidades prisionais devem ter condições de ofertar acessibilidade às pessoas com deficiência conforme a LBI e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nesse sentido, deve-se:

1. Ofertar capacitações continuadas para agentes prisionais e demais profissionais que atuam nos estabelecimentos de privação de liberdade para o atendimento aos presos surdos, incluindo o ensino de Libras como L2.
2. Promover atividades com ouvintes nessa condição para incentivar a convivência respeitosa e a acessibilidade atitudinal com presos surdos.
3. Reduzir e eliminar barreiras arquitetônicas, de comunicação, de informação e tecnológicas a fim de que surdos possam cumprir sua pena de maneira acessível, especialmente para prevenir violência contra a pessoa surda e garantir oportunidades de redução ou remissão da pena; presença de tradutores e intérpretes de/para/entre línguas de sinais qualificados e capazes de mediar as demandas existentes; provisão de tecnologia acessível para que as pessoas surdas possam comunicar-se com seus familiares etc.

Articulação entre políticas, órgãos e serviços de segurança pública

Também é necessária a atualização regular das informações nos bancos de dados informatizados do sistema prisional identificando as pessoas surdas e suas condições, e o fomento a pesquisas que possam contribuir com políticas públicas.

Também é relevante conscientizar autoridades e agentes de segurança pública para a criação de protocolos diferenciados em respeito às particularidades das pessoas surdas, como por exemplo, nas situações em que há o uso de algemas nos presos ouvintes, mas a pessoa surda precisa comunicar-se em Língua de Sinais usando as mãos.

14. Todos são responsáveis pela circulação de saberes em Libras

A produção e circulação de conhecimentos sobre os surdos e/ou para os surdos devem ser desenvolvidas, divulgadas e disponibilizadas em Libras, prioritariamente, pelos autores-pesquisadores e demais profissionais envolvidos. E todos os agentes do ambiente escolar devem se responsabilizar e preparar para isso, por meio do apoio institucional e da formação continuada.

Ainda que seja rica e proveitosa a presença e participação de intérpretes de Libras, é de extrema importância que todos os profissionais do ambiente escolar (ou ao menos o mínimo possível) sejam proficientes em Libras. Por isso, recomenda-se que a política pública de educação de surdos propicie um ambiente bilíngue, enfatizando a difusão da Libras para todos os professores e funcionários, bem como para a direção da escola e para familiares, com oferta de cursos entre outras atividades, conforme prevê o Decreto nº 5.626/2005.

Desse modo, a relação entre professores e estudantes surdos seja estabelecida e compartilhada em um território linguístico comum – a Libras. Dessa maneira, os professores que irão atuar com os estudantes devem ser bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) com competência de serem professores com a função de garantir o ensino, o uso linguístico e cultural na perspectiva de que o surdo seja um sujeito formador de pensamento e opinião direto na língua dos surdos, sem intermediação de terceiros.

A educação bilíngue não pode ser reduzida ao espaço da sala de aula, com a presença de um professor regente que fez apenas cursos introdutórios e/ou de sensibilização sobre educação de surdos. O simples agrupamento de pessoas bilíngues não acarreta a inclusão dos surdos. É preciso garantir que os estudantes surdos, desde o portão de entrada da escola, tenham acesso e contato com a Libras utilizada pelos profissionais do espaço educacional, e nas suas dependências, como na biblioteca, na diretoria ou na cantina, para que possam transitar livremente sem depender de intérprete para mediar a comunicação.

Ao traçar projetos da escola com os profissionais bilíngues, não deve haver a propositura de um modelo único de formação e difusão da Libras a todos os profissionais, e sim um diálogo sobre as potencialidades dos estudantes surdos presentes em todas as dependências da escola.

Para tanto, cabe à escola promover projetos de formação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) aos demais profissionais que trabalham na escola, como também a inclusão de mais surdos em seus quadros de profissionais, que é primordial para que os estudantes tenham diferentes tipos de referências de surdos adultos enriquecendo a troca de experiências, identidades e cultura. Desse modo, é interessante que a escola adote uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização dos estudantes surdos, conferindo legitimidade e prestígio à Libras como língua de uso e parte do processo de subjetivação desses estudantes.

**Referenciais para o ensino
de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na
Educação Bilíngue de Surdos:**
da Educação Infantil ao Ensino Superior

Volume 1
PARTE 4

UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL:

**considerações e propostas para a
estruturação disciplinar da Libras**



FICHA TÉCNICA

PARTE III – UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR
DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL:
CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS PARA A
ESTRUTURAÇÃO DISCIPLINAR DA LIBRAS

Organização

Prof^a. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC)

Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)

Autores/as colaboradores/as

Prof^a. Dra. Cristiane Lima Terra-Fernandes (FURG)

Prof^a. Dra. Débora Campos Wanderley (UFSC)

Prof^a. Dra. Francielle Cantarelli Martins (UFPel)

Prof. Me. Guilherme Nichols (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos Luchi (UFSC)

Prof^a. Dra. Maria Mertzani (FURG)

Prof^a. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC)

Prof^a. Dra. Rachel Louise Sutton-Spence (UFSC)

Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)

ARTISTA SURDA HOMENAGEADA

NA CAPA DESTA SEÇÃO

Luana Milani – artista performer
(Corposinalizante), SP

1. PARA QUEM, POR QUEM E ONDE A LIBRAS L1 SERÁ ENSINADA: estudantes, profissionais e serviços da Educação Bilíngue de Surdos

Em primeiro lugar, persiste a tradição de uma política pública homogeneizadora que não atinge somente a educação bilíngue. Fomentar mudanças nessa área exige investimentos em capacitação, e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com a qualidade necessária. Os perfis de público listado a seguir são para quem os sistemas devem garantir a oferta de Libras como L1 em todo o percurso da Educação Básica Bilíngue.

1.1. OS ESTUDANTES DA EBS

Estudantes da Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa escrita) são aqueles que, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, em contextos diversos, incluindo espaços urbanos e rurais, demandam serviços e recursos da Educação Bilíngue para seu desenvolvimento pleno e para a eliminação de barreiras que ameaçam obstruir sua participação efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

A elegibilidade desses estudantes para os serviços e recursos da Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa) deve ser justificada mediante avaliação biopsicossocial, realizada preferencialmente por equipe multiprofissional que identifique as demandas educacionais específicas.



LER EM
LIBRAS



Acesse também pelo link:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLR05wt7PxbInazKgL6X2aDvrBpxDGaURs>

Estudantes surdos e surdo-cegos

Surdos são aqueles que apresentam perda auditiva bilateral ou surdez, e deficiência auditiva, que optam pela Libras por compreenderem e interagirem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente por meio da Libras. Pessoas que, na condição de estudantes, têm direito de ser educadas com base nas heranças linguísticas e culturais das comunidades surdas nacionais por meio da Libras.

Surdo-cegos são aqueles que apresentam perdas sensoriais associadas à baixa visão/cegueira e à perda auditiva/surdez, demandando a utilização de sistemas simbólicos, entre os quais o braille, a Língua de Sinais tátil, o alfabeto datilológico, a comunicação háptica, o sistema braille tátil e os recursos e serviços específicos para acessibilidade ao currículo, à orientação e mobilidade, além da Libras.

Estudantes surdos com deficiências e/ou impedimentos de diversas naturezas

Esta política adota o conceito de “deficiência” da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

São barreiras educacionais e escolares as que, pela interação com impedimentos individuais de longo prazo, podem comprometer a efetiva aprendizagem do estudante, seu desenvolvimento e sua plena participação nos espaços escolares. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, seguem as caracterizações que se referem a esses impedimentos de longo prazo:

- I. *Físico-motores*: estudantes surdos que apresentem impedimentos referentes às funções e estruturas corporais que afetam a mobilidade e/ou o movimento e/ou a comunicação, com demanda para uso de sistemas comunicacionais, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
- II. *Intelectuais*: estudantes surdos que apresentem impedimentos referentes aos *déficits* nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo manifestados nos domínios conceitual, social e prático da vida.
- III. *Mentais*: estudantes surdos que apresentem impedimentos referentes aos transtornos mentais que justifiquem a oferta de serviços de atendimento educacional

especializado, considerada a possibilidade de articulação dos sistemas de ensino com a área da Saúde e outras que se fizerem necessárias.

- IV. *Múltiplos*: estudantes surdos que apresentem impedimentos referentes à associação de dois ou mais impedimentos, requerendo apoios, serviços e recursos para acessibilidade ao currículo e ao espaço escolar.

Todos os surdos e surdo-cegos que tiverem uma dessas deficiências associadas à surdez, serão incluídos na educação bilíngue de surdos, por meio de estratégias educacionais específicas que atendam à especificidade de cada criança.

Estudantes surdos com transtorno do espectro autista

Estudantes surdos que apresentam impedimentos de longa duração de natureza *comportamental, comunicacional e interativa*. É considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II, da Lei 12.764/2012, art. 1º, § 1º:

- I. deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II. padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Com base na Lei nº 12.764/2012, a pessoa com espectro autista adquiriu o direito de ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (art. 1º, § 2º). Assim, a PNEE destaca do grupo das pessoas com deficiência aquelas com transtorno do espectro autista para que seja dada visibilidade a esse grupo, uma vez que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência especifica os impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e não cita os impedimentos de natureza comunicacional, interacional e comportamental.

Nessa diretriz para Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa), de acordo com o PNEE, os estudantes surdos com transtornos globais do desenvolvimento, e que não são pessoas com transtorno do espectro autista, estão inseridos no grupo das pessoas com impedimentos de longa duração de natureza mental.

Estudantes surdos com altas habilidades/superdotação

Pessoas surdas com altas habilidades/superdotação são aquelas que apresentam desenvolvimento e/ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isoladas ou combinadas, criatividade e envolvimento com a tarefa, podendo manifestar-se ao longo da vida.

Urge enfatizar que em todo o atendimento educacional especializado, e para todo o público da Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa) na modalidade da Educação Especial, é de grande importância considerar as avaliações dos estudantes como guia para repensar estratégias de ensino adequadas às suas demandas específicas e singulares. No entanto, o processo de diagnóstico não é de responsabilidade da escola. Orienta-se, assim, que a participação da escola seja feita por profissionais com formações específicas, preferencialmente surdos e/ou acompanhados por outros especialistas surdos em equipes multidisciplinares de avaliação.

Estudantes surdos com características territoriais, étnico-culturais e socioinstitucionais distintas

Surdos e surdocegos pertencentes às comunidades indígenas, quilombolas e/ou do campo apresentam especificidades linguísticas, históricas e culturais específicas às comunidades às quais pertencem. Essa diretriz prevê que esses estudantes sejam atendidos em sistemas interculturais e bilíngues específicos que promovam a interação com as comunidades locais, assim como com as comunidades surdas e ouvintes. Nesse sentido, a valorização das línguas locais, inclusive de possíveis línguas de sinais indígenas, precisa ser garantida dentro de uma perspectiva de educação plurilíngue (esse assunto será mais aprofundado na Parte II deste documento).

Surdos em fase de escolarização que compõem o corpo de detentos em instituições de reabilitação e/ou prisionais também precisam ser incluídos nessa proposta. Nessa condição, orienta-se que se garanta a acessibilidade linguística e comunicacional dessas pessoas surdas em situação de privação de liberdade, para que essas barreiras comunicacionais ou o preconceito não impeçam que elas sejam reabilitadas e educadas nos sistemas de ensino prisionais. Nesses contextos, a presença de intérpretes surdos junto com intérpretes ouvintes é fundamental para garantir a inteligibilidade comunicativa.

1.2. OS PROFESSORES DA EBS

Professores surdos têm uma posição prestigiada na educação bilíngue e na construção do espaço de contato das crianças com sua herança surda, que inclui a própria Língua de Sinais, as culturas e as identidades surdas no mundo ouvinte. Na herança surda estabelecida, promove-se a oportunidade de viver a diferença e a alteridade surda.

No caso do professor bilíngue, como em qualquer espaço escolar, este exerce uma função essencial para a aprendizagem dos estudantes. Porém, no espaço de ensino bilíngue, os cuidados com a formação e as características necessárias para a atuação docente se ampliam ainda mais, pois demanda o aprendizado de outra cultura e a fluência em outra língua, que geralmente não é a de origem.

Os professores tanto podem ser surdos, quanto ouvintes. No entanto, a presença de professores surdos é fundamental para o estabelecimento da herança surda, especialmente na Educação Infantil e em séries iniciais. No caso dos professores ouvintes, um dos fatores determinantes é a fluência na língua, que vai para além de uma sinalização clara e fluída, mas um conhecimento substancial da Libras. Somente um professor com competência linguística na língua em todos os seus níveis, seja ela de primeira ou de segunda aquisição, terá as habilidades para ensinar a outras pessoas. Conhecer a língua é o primeiro passo para o estabelecimento da cumplicidade necessária para o ensino e a aprendizagem acontecerem.

O fornecimento de instrução em Libras exige que os professores sejam fluentes. Isso é enfatizado claramente na Convenção da ONU (art. 24, § 4): “empregar professores, incluindo professores surdos, qualificados em Libras e treinar profissionais e funcionários que trabalham em todos os níveis de ensino”. O termo “qualificado” refere-se a habilidades de Libras no nível da língua, além da competência profissional. Como os estudantes surdos têm o direito de usar a Libras e receber educação de qualidade em um mesmo nível, o grau de competência em Libras dos professores deve ser garantido por meio de formação (para professores). Além disso, a contratação de professores surdos é fortemente recomendada devido à importância de modelos para estudantes surdos (promoção da identidade; art. 24, do Committee on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) e estudantes ouvintes (sensibilização; art. 8º do CRPD).

Desde a regulamentação da Libras, por meio do Decreto nº 5.626/2005, é reconhecida a prioridade do ensino para professores surdos, pois, além de conhecimento da língua, eles são detentores das experiências de constituição de identidades surdas de maneira inigualável. Na sala de aula, o professor surdo é o transmissor da cultura, das experiências, do jeito surdo de ser e das estratégias de sobrevivência na sociedade majoritariamente ouvinte. Portanto, não se trata apenas do conhecimento linguístico, a presença de professores surdos nas escolas bilíngues é imprescindível!

Infelizmente, nem sempre há um número suficiente de professores surdos para atuação nas escolas bilíngues. Assim, professores ouvintes bilíngues são convocados. Como a maioria dos professores, então, é ouvinte, é importante que a imersão desse professor na comunidade surda seja compatível com a responsabilidade de estar à frente de uma turma de estudantes surdos. Além de ser fluente na Libras, o professor ouvinte bilíngue precisa ser conhecedor de todas as questões relativas ao surdo e à surdez.

Ser um professor mediador no ensino de crianças surdas, significa, então, alguém que tenha conhecimento sobre as especificidades biopsicossociais desse estudante, de modo a mediar estímulos que vão ao encontro da sua cultura e língua, bem como às formas que irão despertar as potencialidades de aprendizagem. (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 90).

Independentemente de ser professor surdo ou ouvinte bilíngue, há características e conhecimentos que devem ser comuns a todos, conforme apresentadas a seguir.

Competências dos professores surdos e ouvintes bilíngues

Segundo Perrenoud (2000), as competências mobilizam operações mentais complexas com base nos saberes do professor. É a aplicação do conhecimento determinando a realização de uma ação que adapta seu conhecimento à situação. As competências se constroem pela formação, mas também no fazer diário do professor, nas diversas situações de trabalho.

Na prática, isso significa que, com seus conhecimentos, o professor age em determinadas ações. No dia a dia do ensino da Libras, se o professor tem conhecimento linguístico ele saberá conduzir o estudante no aprendizado da língua, independentemente das condições de fluência com que ele ingressar na escola. Por outro lado, se o professor não tem conhecimento, por exemplo, das questões biopsicossociais dos estudantes surdos, terá dificuldades para resolver certos conflitos que surgirem em sala de aula.

Portanto, para ser competente, o professor precisa mobilizar saberes. Em seu estudo, Terra-Fernandes (2018) articulou os quatro saberes da docência, enumerados por Tardif (2014), com as dez competências para o ensino de Perrenoud (2000) e as trinta características do ensino bilíngue preconizadas nos documentos políticos nacionais publicados a partir de 2002. Nessa articulação, a autora identificou o quanto ainda é preciso caminhar na jornada da formação de educadores para atuar em uma área com tantas especificidades e demandas diferentes da escola regular. Existe certo distanciamento porque a maioria dos professores é ouvinte e não tem os saberes da experiência de ser surdo. Portanto, a dedicação para aproximação máxima com a área, por esses professores, deve ser ainda maior, conforme se pode ver na lista de competências:

- Criar cumplicidade e empatia com os alunos.

- Estabelecer relações interculturais.
- Organizar e dirigir situações de aprendizagem da Libras como L1 e do português escrito como L2.
- Administrar a progressão das aprendizagens dos estudantes tendo em vista as condições e diferenças biopsicossociais.
- Conduzir os estudantes na apropriação da língua e dos conteúdos escolares, identificando as necessidades educativas de cada um.
- Trabalhar em equipe com os demais professores, a fim de compartilhar experiências que ampliem as condições de aprendizagem dos estudantes.
- Envolver os pais na aprendizagem dos filhos, principalmente na promoção da aprendizagem da Libras para ampliar a comunicação familiar.
- Utilizar as tecnologias na organização de materiais, métodos e atividades disponibilizadas aos estudantes, principalmente por ser a Libras uma língua visual e demandar outras formas de interação.
- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão que envolvam as diferenças do viver como minoria linguística na sociedade.
- Administrar a própria formação continuada, de maneira a atualizar as necessidades dos estudantes, com os conhecimentos docentes.

Habilidades

As habilidades mínimas necessárias aos professores se referem aos conhecimentos inerentes à docência de estudantes surdos, principalmente:

- Conhecer a cultura surda, as produções surdas e a alteridade surda.
- Conhecer a linguística da Libras.
- Ser maleável diante das diferenças culturais.
- Ser sinalizante fluente.
- Registrar a Libras por meio da escrita de sinais.
- Identificar as metodologias de ensino do português escrito como L2.
- Conhecer as questões biopsicossociais dos indivíduos surdos.
- Saber utilizar as tecnologias.

Formação

As formações indicadas no Decreto nº 5.626/2005 para o ensino de estudantes surdos, são: curso de licenciatura plena em Letras-Libras ou em Letras-Libras/Língua Portuguesa como L2, ou curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Para além da formação indicada na legislação é necessário que o professor ouvinte tenha os cursos de Libras em todos os níveis e que todos os professores, tanto surdos, quanto

ouvintes, se dediquem aos cursos de formação continuada que ampliem os conhecimentos na área, segundo as necessidades apresentadas nas habilidades e competências.

Valores

Alguns valores básicos precisam ser buscados pelos professores surdos e ouvintes bilíngues, tais como:

- Empatia com os estudantes.
- Flexibilidade.
- Disponibilidade para aprender.
- Motivação pelo ensino.
- Organização do conhecimento.
- Resiliência diante das diferenças e dificuldades.

Esses valores se articulam com saberes elaborados no interior das comunidades surdas, os quais se destacam três extremamente relevantes para um projeto coeso de Educação Bilíngue de Surdos.

Direitos linguísticos dos cidadãos surdos

Os direitos linguísticos dos surdos situam-se no contexto da discussão dos direitos humanos por meio de diferentes instrumentos legais, reafirmando sua validade universal, independentemente de sua vinculação em determinado lugar. Desse modo, questões linguísticas e direitos humanos estão em estreita relação, não podendo ser tratados separadamente porque, ao privar os direitos linguísticos, é impossível garantir uma participação social igualitária, ativa e plena, o que configura um direito humano.

Essa percepção traz um entendimento sobre o direito linguístico dos surdos, que precisa ser visto e tratado como fundamental, subjetivo e inalienável para sua constituição como cidadão. A falta de reconhecimento da língua dos surdos foi durou muitos anos, e somente nos últimos trinta anos o discurso de desprestígio da Libras foi sendo dissipado de maneira gradativa por meio da presença dos movimentos surdos que reivindicaram a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Esse documento reconhece os direitos linguísticos das diferentes comunidades linguísticas, principalmente diante da ameaça de extinção de línguas utilizadas por diferentes minorias. Assim, se aplica também às comunidades que utilizam a Libras, garantindo-se a liberdade de expressão em sua língua.

Apesar de esse documento representar uma contribuição importante em relação aos direitos linguísticos dos surdos, a Libras ainda levou muitos anos para ser reconhecida com o devido *status* linguístico que apresenta. Na educação, em especial, a Libras ainda é vista como

um acessório comunicativo para suprir as carências no ensino dos demais conteúdos escolares, em especial o português.

O *status* linguístico da Libras só foi consolidado com a Lei de Libras nº 10.436/2002, que a reconhece como língua nacional das comunidades surdas brasileiras e assegura o acesso à Libras em diferentes espaços sociais, incluindo os contextos educacionais. Assim, a Libras começa a se tornar acessível e ser difundida, garantindo-se espaços diferenciados aos surdos.

Essa conquista legal abre o espaço para que a Libras seja efetivamente reconhecida como manifestação cultural e linguística fundamental das comunidades surdas nas quais se constituem as identidades do povo surdo, como grupo social, de maneira coletiva. Com essa coletividade, leis implicam ações a serem desenvolvidas coletivamente, em que a língua se manifesta como meio de interação, favorecendo a educação de surdos de maneira efetiva.

A Convenção da ONU de 2007, em seu artigo 24, reforçou a facilitação do aprendizado da Língua de Sinais e a promoção da identidade linguística da Comunidade Surda. Em 2016, a Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf, WFD), que utiliza também como base o IDA (2014), reconheceu o respeito e a promoção de Línguas de Sinais como parte da diversidade humana. Esses documentos se somam aos documentos legais que reconhecem a Libras, assim como se alinham aos movimentos surdos.

Apesar desses alinhamentos, a realidade é que muitos surdos ainda não têm acesso à aquisição da Libras e à educação bilíngue na Libras com o ensino da Língua Portuguesa como L2 em espaços escolares com seus pares surdos. Vários estudos produzidos nos últimos anos denunciam o fato (DIZEU; CAPORALI, 2005; GOLDFELD, 1997; LIMA, 2018; LOPES, 2004, 2009; PATERNO, 2007; QUADROS, 2006, 2011; THOMA, 2011), e seus autores chegam à conclusão comum de que os surdos estão sendo privados em seu direito de uso da Libras, e tal privação impacta diretamente no desenvolvimento cognitivo, social e educacional.

A Libras, portanto, não pode mais ser vista apenas como uma ferramenta, mas sim como um dos alicerces de produção e transmissão cultural. O jeito de os surdos compreenderem o mundo e produzirem conhecimento passa pela Língua de Sinais, uma língua visual que permite ser percebida visualmente e produzida pelo corpo que constitui as identidades surdas e tem a alma das comunidades surdas. Portanto, pela língua, passam as ideias, as crenças, os costumes, os hábitos e as formas de lidar com as diferenças do povo surdo, tornando-a muito importante na constituição do ser surdo no mundo.

O espaço educacional, portanto, precisa promover o uso da Libras por meio da educação bilíngue, criando ambientes plurilíngues, favorecendo interações na Libras, assim como espaços nos quais eles possam acessar o ensino de outras línguas, em especial, a Língua Portuguesa, como L2. Diante dessa perspectiva, reforça-se a necessidade de a escola promover as propostas de reconhecimento, valorização e respeito aos direitos linguísticos dos surdos.

Ratifica-se que o surdo, como usuário natural da língua, deve estar presente em todos os níveis educacionais, desde a Educação Infantil até a universidade, para que

todos possam identificar-se positivamente e desenvolver-se utilizando a Língua de Sinais da maneira mais natural possível.

Assim, a educação de surdos precisa se qualificar como uma educação que considera a diversidade linguística e cultural dos estudantes com vistas ao desenvolvimento do sujeito em seus diversos níveis e, por sua vez, à sua presença ativa nas mais variadas esferas sociais.

Interculturalidade e produções culturais surdas

A interculturalidade abre as portas para as manifestações das diversas culturas humanas e abrange a educação bilíngue para os surdos. Tanto a produção de conhecimentos com base em uma perspectiva plurilíngue, como as manifestações artísticas, culturais e identitárias, passam a ser uma realidade possível com a interculturalidade. Também se faz presente na maneira interdisciplinar pela qual alguns dos professores concebem e praticam um trabalho integrado nos conteúdos tratados nas aulas.

Reconhecer a diversidade cultural e linguística promove experiências visuais, linguísticas e históricas dos surdos por meio das culturas nas quais interagem com os próprios surdos e com os ouvintes. A relação com essas culturas precisa ser considerada tendo o mesmo valor, reafirmando-se as marcas históricas de desigualdades sociais e políticas, assim como as marcas decorrentes das discriminações enfrentadas pelos surdos.

Comunidades surdas e heranças de saber

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação bilíngue esteja em consonância com o que a Comunidade Surda de fato quer e necessita, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural de povos surdos no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, tanto o referencial quanto os modos de administrar. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e aos momentos utilizados para a escolarização.

Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. Todos os dispositivos legais aqui comentados mostram a extensão da especificidade da

educação bilíngue e asseguram às coletividades envolvidas em sua construção uma grande liberdade de criação. Não poderia ser diferente, já que todos eles se baseiam no respeito aos saberes, às práticas e ao patrimônio intelectual da Comunidade Surda.

1.3. OS SERVIÇOS DA EBS

Desde muito antes da introdução da educação bilíngue, os surdos vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e produção, armazenamento, expressão, transmissão, avaliação e reelaboração de seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. Esbarra-se em como operacionalizar essa educação nas práticas cotidianas da sala de aula, nos objetivos que se quer alcançar, ou em barreiras determinadas por ações de órgãos locais da educação bilíngue.

Nesta seção, são apresentadas concepções com base na implementação da educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) nos espaços educacionais.

Escola de Educação Bilíngue

As escolas de educação bilíngue visam atender aos estudantes surdos com professores bilíngues, da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, deve haver docentes das diferentes áreas do conhecimento que sejam cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos, assim como professores de Libras, uma vez que esta língua passará a integrar a língua de ensino em paralelo com a Língua Portuguesa. Nas áreas de conhecimentos específicos, àqueles professores que não forem fluentes na Libras de modo a ministrar aulas diretamente nessa língua, é assegurado o direito à presença de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, como visto ao longo deste documento, a Libras é a língua de instrução, a primeira língua, e será também língua de ensino, assim como o português escrito. A Libras é considerada a língua natural, ensinada como L1 aos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa é uma L2 em uma segunda modalidade, ou seja, além de ser uma língua a ser aprendida ao longo da escolarização, precisa-se levar em conta que se apresenta em uma modalidade diferente da Libras, ou seja, é uma língua gráfico-visual que está

relacionada com sua modalidade oral-auditiva, enquanto a Libras é visuoespacial e se realiza por meio do corpo.

Alguns aspectos fundamentais na organização da escola bilíngue para surdos devem ser considerados, conforme apresentados a seguir. O primeiro deles diz respeito aos *tempos da escola*. O tempo de permanência na escola e o tempo em que as coisas acontecem na escola é um fator muito importante. Aqui são demonstrados dois aspectos fundamentais para se pensar na equidade diante do ensino dessas pessoas: o tempo de permanência do aluno na escola (o turno integral) e o tempo de desenvolvimento e apresentação dos conteúdos curriculares – a temporalidade flexível.

Considerando que mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes e desconhecem a Libras, que pode ser apreendida naturalmente, recomenda-se que o ensino seja desenvolvido em turno integral.

[a escola se torna] o lócus de aquisição linguística dessas crianças. Permanecer em turno integral significa, também, oportunizar às crianças momentos de interação em outros espaços para além da escola, para estimular a aquisição da Libras não apenas dentro dos muros escolares. Ou seja, as saídas de campo se tornam oportunidades de ensinar não apenas a língua, mas também vários saberes cotidianos, que muitas vezes as crianças não compreendem com seus pais (MERTZANI; TERRA FERNANDES; DUARTE, 2020, p. 11, grifo nosso).

O turno integral, que é previsto e promovido pelo MEC por meio do Programa Mais Educação (instituído pelo Decreto nº 7.083/2010), possibilita aos estudantes surdos a imersão linguística, o contato em maior tempo com sua língua, a fim de aprendê-la com fluência para a significação de mundo. Essa é uma possibilidade, também, de tentar diminuir os reflexos negativos da aquisição tardia da língua. Com a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, os professores poderão desenvolver outras atividades em espaços como saídas de campo, visitas dirigidas, entre outras, permeadas de conversas e explicações compreensíveis, diferentemente do que acontece na família, que muitas vezes não consegue desenvolver conversas informais com os filhos.

Tais conversas, que acontecem, por exemplo, na ida ao supermercado, no passeio ao shopping ou na praça, até mesmo ao atravessar uma rua, constituem conhecimentos construídos ao longo da vida da criança que são necessários na elaboração de conceitos na escola. Quando isso não acontece em uma língua compreensível entre as partes, a comunicação não é efetivada. A escola em turno integral, portanto, pode auxiliar na construção de conhecimentos empíricos ao proporcionar essas saídas em diversos espaços.

O turno integral para estudantes surdos pode ser implementado mais facilmente em escolas bilíngues do que em escolas regulares. Aliado a isso, torna-se importante

também que todas as pessoas envolvidas na dinâmica da escola, sejam professores e funcionários, tenham conhecimento da Libras suficiente, a fim de que os estudantes possam se comunicar em todos os espaços da escola. Assim, há possibilidade de imersão linguística ampliada, bem como contribuição para desenvolver a autonomia nos estudantes.

Temporalidade flexível

A aprendizagem dos estudantes surdos na perspectiva bilíngue pressupõe a aquisição dos conceitos nas duas línguas: Libras e Língua Portuguesa – o que demanda um tempo maior de ensino. Portanto, é necessário promover avanços sem considerar o ano letivo, mas com uma ampliação do tempo necessário para o desenvolvimento de todos os conteúdos que cada etapa prevê. Assim, adota-se a temporalidade flexível, que é amparada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. A temporalidade flexível permite ao aluno concluir em tempo maior o currículo previsto para cada etapa escolar, evitando a defasagem idade/série.

Levando em consideração que o ensino é bilíngue – o aluno irá aprender os conteúdos na forma escrita da Língua Portuguesa apenas após compreendê-los em Libras – há necessidade de um tempo maior para que essa aprendizagem aconteça. Portanto, ao encerrar o ano letivo, não necessariamente o aluno avança de etapa, pois dependerá se todos os conteúdos das disciplinas daquele ano foram apresentados. Caso não tenha sido possível, no ano letivo seguinte os professores prosseguem o ensino dos conteúdos daquela etapa e, assim que for concluído, a qualquer tempo, o aluno será avaliado e poderá ser progredido para o ano/etapa seguinte (MERTZANI; TERRA-FERNANDES; DUARTE, 2020, p. 12).

Adotar a temporalidade flexível evita situações subjetivamente negativas ao aluno, pois se ao final do ano letivo ele não conseguir se apropriar dos conteúdos nas duas línguas e for reprovado, os sentimentos de inadequação podem ser reforçados. Ao considerar que é necessário um tempo maior para desenvolvimento dos conteúdos, os estudantes garantem o conforto de aprender de acordo com suas características, seu ritmo e suas potencialidades.

Até aqui falou-se dos *tempos da escola*. Outro aspecto que precisa ser previsto na organização do espaço bilíngue é a *organização das turmas* em função das diferenças existentes entre os estudantes. Dentre as diferenças estão as habilidades na Libras e a existência de deficiências, visto que alguns estudantes podem ser surdos-cegos, surdos-autistas, surdos-paralisados cerebral, surdos-down, ter alguma síndrome ou alteração em cromossomos, dentre outras diferenças.

Nesse mesmo sentido, é importante salientar que o presente currículo foi pensado e organizado para o ingresso das crianças da Educação Infantil na escola. Assim, se uma criança ingressar tardiamente, a escola deverá organizar formas de recuperação e ampliação de seu acesso à língua, a fim de que possa, em menor tempo, ser inserido na turma mais apropriada para sua idade. As diferenças entre os estudantes também devem ser pensadas no momento de desenvolver o currículo, visto que um aluno que ingressou na escola, por exemplo, no terceiro ano do Ensino Fundamental, pode ainda não ter adquirido a Libras, precisando ter acesso aos conteúdos mais básicos da língua, equivalentes à educação infantil. Apesar de ele estar no 3º ano, o professor terá o cuidado de ofertar a ele conteúdo da Libras que foram previstos para a Educação Infantil e ir avançando com ele até que atinja condições de compreender conteúdos equivalentes à etapa que frequenta.

O tempo também permitirá a inclusão do ensino de Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 na perspectiva da educação bilíngue, garantido dedicação de tempo equivalentes nas duas línguas para o desenvolvimento de todos os conteúdos escolares previstos nos currículos de ensino de cada língua.

Além da questão do tempo, é preciso considerar *o ambiente bilíngue* a ser instaurado na escola. Os espaços precisam ser repensados, pois as formas de ler e interpretar o mundo pelos surdos passam pelas experiências visuais. O ambiente bilíngue é diferente de um ambiente no qual essas formas visuais não se apresentam tão imprescindíveis que no caso dos surdos partem da Libras. Mesmo a Língua Portuguesa e os demais conteúdos escolares passam pela Libras, a língua que favorece o acesso aos significados das coisas e do mundo. O ambiente bilíngue requer a presença de professores surdos, professores bilíngues e funcionários bilíngues.

Nos espaços da escola, as pessoas precisam usar a Libras que é a língua acessível visualmente. As escritas na Libras e na Língua Portuguesa também estarão presentes nos murais, nos sinais, nos quadros. Os espaços devem ser repensados, pois o ensino passa também pelo uso de tecnologias. A filmagem é um recurso importante para o registro de textos produzidos em Libras e exigirá uma estrutura de equipamentos que possam ser acessados por diferentes professores.

Uma possibilidade é equipar as salas com ilhas de produção de vídeo e edição, especialmente ao projetar o ensino de Libras, mas também para as demais áreas do conhecimento. Os professores podem permanecer nas salas e os estudantes se locomoverem, o que permitirá que as salas por áreas de conhecimento estejam equipadas e organizadas visualmente de maneira apropriada, facilitando a organização dos trabalhos. Nesse sentido, seria uma espécie de ensino organizado por áreas. Essa reorganização para construir um ambiente bilíngue será fundamental na escola bilíngue de surdos.

Professores surdos são muito importantes no espaço escolar bilíngue, pois as crianças surdas precisam ter referências de adultos surdos, além de conviver com seus pares. Referências adultas e infantis contribuem para a constituição da identidade surda das crianças. Além disso, adultos surdos já lidam com as diferenças entre surdos e ouvintes, e conversam com as crianças sobre isso, proporcionando maior consciência sobre diferenças culturais e linguísticas. A autoridade dos professores surdos também impacta no desenvolvimento psicossocial das crianças, para além dos conhecimentos escolares.

A escola bilíngue de surdos estará, então, organizada em tempo integral e garantindo um ambiente bilíngue com professores surdos, professores bilíngues e funcionários bilíngues, além de estar devidamente equipada para assegurar os registros das atividades e dos conhecimentos produzidos em Libras pelos próprios estudantes.

O documento já mencionado "A Educação que Nós, Surdos, Queremos" explicita que essa escola é de surdos, uma escola bilíngue organizada de modo a constituir o ser surdo no espaço escolar. Importante explicar que a escola bilíngue que contará com ambiente bilíngue, professores bilíngues em tempo integral é a escola que os surdos querem.

Classe bilíngue de surdos

Quando não houver escolas bilíngues em determinada cidade, uma alternativa é constituir classes bilíngues em escolas regulares. Classes bilíngues de surdos são turmas exclusivas de estudantes surdos. Apesar de a escola ser regular, as classes devem seguir, ao máximo, as considerações da escola bilíngue. Dentre elas, a presença de professores bilíngues quando se tratar de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; professores das diversas áreas do conhecimento que sejam cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos; presença do tradutor intérprete da Libras; ensino da Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita; avaliação condizente com a aprendizagem de L2; temporalidade flexível; e turno integral.

A classe de surdos está equipada com sala de aula só para Libras, e os estudantes surdos e o professor surdo e o professor bilíngue utilizam a Libras como língua de instrução, estudam sua estrutura e interagem com ela com profundidade crescente, conforme vão avançando na vida escolar. Todos os conhecimentos acadêmicos são desenvolvidos na classe bilíngue em Libras, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua e segunda modalidade. A Libras também é ensinada nesse espaço, além de ser a língua de instrução.

No caso da escola regular, o turno integral também é possível, visto que um dos objetivos é a ampliação do tempo do aluno na escola e a possibilidade de ampliar as aprendizagens, além de incluir o ensino das línguas na perspectiva da educação bilíngue, ou seja, prever o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 com carga horária equiparada. Mas, diferentemente da escola bilíngue, na escola regular existe o espaço do atendimento educacional especializado, que funciona no turno contrário à escolarização do aluno. É uma complementação curricular com a utilização de equipamentos e tecnologias da informação (BRASIL, 2005) que também poderá ser usado quando o turno integral não for possível de ser implementado.

Classe mista e classe inclusiva

A classe inclusiva é desafiadora para os estudantes surdos e exige que toda a comunidade escolar tenha ciência sobre como atender o aluno surdo. Classe inclusiva pode ser compreendida como uma inserção escolar do aluno surdo na escola comum. As escolas comuns precisam ter bases para atender estudantes surdos, incluir Libras como L1 dos estudantes surdos e contratar professores surdos. Com a Libras em todos os processos educativos das escolas comuns, os estudantes surdos terão melhores resultados. Infelizmente, hoje, há muitos pensamentos enraizados sobre educação inclusiva com o objetivo de eliminar obstáculos e acabar com preconceitos, mas na verdade há vários relatos de estudantes surdos nas escolas inclusivas que sofreram *bullying*. Para os estudantes surdos do sofrimento nas escolas comuns é preciso haver expansão e difusão da Libras em toda a comunidade escolar, inclusive entre os funcionários da escola, só assim é possível chamar uma escola de inclusiva.

Uma classe mista é composta de estudantes surdos e estudantes ouvintes. Em sala há dois professores juntos, um professor ouvinte e um professor surdo, porém eles organizam e planejam as aulas em conjunto sempre, do contrário os estudantes surdos podem ser prejudicados. Para trabalhar com estudantes surdos é necessário ter atividades adaptadas, atividades visuais que facilitam o aprendizado. Com a sala mista, os estudantes surdos têm a atenção dividida entre os dois professores, além dos colegas, e isso é uma tarefa pesada. É importante pensar em certo número de estudantes ouvintes quando houver estudantes surdos na mesma sala, pois com muitos colegas, os surdos sentirão um peso de aprendizado e muitas imposições. Colegas ouvintes que sabem Libras fazem a diferença, e é uma interação importante e necessária.

Serviço de Atendimento Especializado Bilíngue de Surdos

O Serviço de Atendimento Especializado Bilíngue de Surdos (SAEE-BS) atende esses estudantes respeitando as diferenças linguísticas, culturais e educacionais dos sujeitos surdos. Os atendimentos devem ser realizados pelas instituições de Educação Básica com ofertas de Educação Bilíngue, assistindo os estudantes com especificidades. Os profissionais devem ser fluentes em Libras para servir com qualidade; profissionais bilíngues são professores surdos, professores bilíngues, e tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS), os quais podem oferecer suporte pedagógico durante a escolarização de estudantes surdos da Educação Básica (ver quadro 4.1).

Quadro 4.1: profissionais e serviços da Educação Básica de Surdos.

PROFESSORES SURDOS	Professores surdos fluentes em Libras e capacitados a trabalhar com ambiência surda com os objetivos de oferecer ensino com qualidade de aquisição de linguagem e fortalecer o desenvolvimento da Libras como L1 aos estudantes surdos.
PROFESSORES BILÍNGUES	Professores surdos e ouvintes, que têm como objetivo oferecer aos estudantes surdos um ensino com qualidade nas duas línguas, sempre respeitando a primeira língua dos estudantes surdos. Devem fortalecer e valorizar a aquisição de linguagem e desenvolvimento linguístico por meio dos conteúdos das diversas disciplinas da Educação Básica e nos atendimentos sempre em Libras, que é a língua de instrução dos estudantes surdos.
TILS	Tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa fazem parte da rede dos profissionais bilíngues que estão sujeitos a oferecer suporte pedagógico por meio de mediação linguística (traduções). Vale reforçar que TILS não são professores, mas traduzem e interpretam aos estudantes surdos as aulas, os encontros e tudo o que necessitam. Devem atender as demandas para garantir o desenvolvimento linguístico e educacional aos estudantes surdos durante a escolarização bilíngue.

Fonte: elaborado pelos autores.

Em todo o Brasil, os estudantes surdos têm assegurada a difusão da Libras nas escolas por meio da Lei nº 10.436/2002, com o reforço da Lei nº 13.007/2014 e da meta nº 4.7 do Plano Nacional de Educação. O acesso à Língua de Sinais é premente durante os serviços de atendimentos. Surdos são sujeitos com diferenças linguísticas

e culturais, por isso é importante reforçar que os acessos devem ser respeitados nas ações pedagógicas, tendo a Libras como língua de instrução, já que a Língua Portuguesa é segunda língua, mas na modalidade escrita. As diferenças educacionais se revelam diferenças linguísticas, e as diferenças culturais são compreensões e modos de viver das pessoas surdas. A principal diferença cultural dos surdos é a visualidade da Libras, que é uma língua espacial e visual.

2. PRERROGATIVAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL: desenhando novas paisagens institucionais

Até os anos 1980, a educação de surdos encontrava-se numa linha metodológica oralista e determinados espaços educacionais inauguraram um momento novo para a Língua de Sinais. O método da comunicação total é introduzido nas escolas de surdos de maneira muito tímida. Por essa metodologia educacional consentir a utilização da Língua de Sinais no ambiente escolar, ocasionou a volta dos surdos às instituições de ensino. E, paulatinamente, insatisfeitas com os efeitos dessa orientação educacional, as escolas partiram em busca de outras perspectivas. Assim, a organização da educação bilíngue tem início no Brasil no final dos anos 1990 (QUADROS; STUMPF, 2018).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou no ano de 1999 o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Esse acontecimento foi um marco para o movimento surdo brasileiro. Em um pré-congresso que antecedeu o evento, os surdos debateram questões relacionadas à educação e aos seus direitos. Elaboraram o documento A Educação que Nós, Surdos, Queremos, que foi entregue a um representante do MEC presente no congresso e ao presidente da Feneis. O documento trazia na pauta pontos sobre a formação do professor de Língua de Sinais, formação de intérpretes e discussões sobre a educação bilíngue (QUADROS; STUMPF, 2018).

As pesquisas sobre a Língua de Sinais no Brasil tiveram início nos anos 1980 e 1990 com Ferreira-Brito (1984, 1990, 1995), Felipe (1988), Quadros (1995; 1999) e Karnopp (1994, 1999). Essas pesquisas trouxeram uma repercussão para a propositura de reconhecimento da Libras, porque contribuíram cientificamente para

o *status* “linguístico” de língua e para a construção da Lei de Libras demandada pelos surdos (QUADROS; STUMPF, 2018).

Em relação aos estudos na área da linguística aplicada que investigam a educação bilíngue, a aquisição e o ensino da Libras, a escrita, a leitura, podem ser observados os estudos de Costa (2001), Favorito (2006), Gesser (2006), Nascimento (2008), Pereira (2005), Pereira e Rocco (2009), Quadros (1997, 2017) e Souza (2008, 2012).

Embora a Lei nº 10.436/2002 reconheça a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, há um parágrafo atentando que ela não substitui a especificidade escrita da Língua Portuguesa. Esse ponto está relacionado a uma política monolíngue instituída no Brasil desde a colonização, conservando a hegemonia da Língua Portuguesa, mesmo admitindo a presença da Língua de Sinais.

Os instrumentos legais citados aqui organizam a educação bilíngue, confirmam a Libras como língua de conhecimento e de ensino e a Língua Portuguesa escrita como L2, que precisa ter seu ensino mediado nas escolas. As instituições de ensino devem ser compreendidas como espaço de construção de identidade, que priorizam e valorizam a Língua de Sinais em todas as suas atividades, visto que é nesse lugar que há a possibilidade do encontro surdo-surdo, o reconhecimento e a valorização da diferença linguística e cultural dessa comunidade.

O acesso à Libras necessita ser por intermédio da interação entre surdos e com os surdos. O comparecimento do professor surdo deve ser garantido dentro da proposta curricular da Educação Bilíngue de Surdos, ou seja, dentro das políticas linguísticas que a norteiam. Quadros (2006) faz um estudo das políticas linguísticas da Libras e das repercussões de pesquisas e realizações que firmaram a Libras nacionalmente. No cenário político, linguístico e social da Libras, são identificados pontos a serem apreciados (QUADROS, 2017):

- Os instrumentos legais têm uma visão clínico-terapêutica sobre a Língua de Sinais e a posicionam como componente da educação especial, e não como patrimônio linguístico e cultural brasileiro.
- Surdos necessitam participar como protagonistas do planejamento e na efetivação das políticas linguísticas pois, por uma questão histórica e social, a Libras pertence aos surdos.
- A Libras como língua de aquisição e de aprendizagem das crianças surdas é primordial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, e esse tópico deve ser abarcado pelas políticas linguísticas.

- Educação bilíngue, incluindo a garantia da determinação dos encontros surdo-surdo, aprendizagem na Libras, Libras como L1, Língua Portuguesa como L2, Libras como L2 para as crianças ouvintes e formação de espaços bilíngues nos ambientes educacionais.
- Estruturação de material didático em Libras como L1, publicação de materiais em Libras, filmes, divulgação da Libras por meio das redes sociais.

Silva (2006) ressalta que currículo e cultura são relações sociais e devem ser entendidos pelos traços resultantes dos debates realizados no espaço educacional. Essas discussões são alicerçadas na área cultural, e o currículo, esse instrumento pedagógico, funda-se por intermédio de relações que determinam os conhecimentos classificados, analisados, avaliados socialmente e academicamente aptos. A Libras (L1) compondo o currículo da Educação Básica é a salvaguarda para a promoção da autonomia de cidadãos surdos com consciência social e comportamentos éticos para com o outro e a diferença.

O ensino de Libras abarca particularidades linguísticas, socioculturais, históricas, artísticas e literárias. Com fundamento nessa proposição, tenciona desenvolver competências e habilidades de entendimento e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão sobre o funcionamento da língua e seus usos sociais, a gramática, a arte e a literatura elaborada pelos surdos, bem como o surgimento da Libras e suas transformações.

Com a Libras compondo o currículo, tem-se nesse instrumento pedagógico uma disciplina com o olhar surdo. É priorizar a experiência visual como artefato cultural e social, oportunizando a expressão das manifestações culturais. A educação bilíngue reivindica uma escola onde a língua proporcione aos surdos se tornarem sujeitos políticos.

Uma justiça curricular é necessária quando se referem à Libras como componente curricular na Educação Bilíngue de Surdos. Adaptar no espaço educacional os princípios universais e as particularidades de cada grupo que nele se encontra, requisita o reconhecimento e a relevância das diferenças que incessantemente estiveram presentes no espaço escolar e foram excluídas e/ou negadas. A Libras como componente curricular garante uma formação que prioriza o desenvolvimento de um sujeito em sua língua e cultura. Um currículo com referências surdas, na pedagogia visual, em que a diferença linguística não é negada nem silenciada, mas reconhecida e valorizada (OLIVEIRA, 2015).

Libras L1 e a construção de bases para todos os outros saberes

Quando as crianças surdas têm a oportunidade de adquirir a Libras na primeira infância, muitas vantagens documentadas se acumulam e apresentam a Língua Brasileira de Sinais como língua natural dos surdos no Brasil e umas das línguas de sinais do mundo. Destacam-se também, como línguas naturais dos surdos, as indígenas, de fronteiras, entre outras línguas de sinais, como visto anteriormente.

O currículo é, portanto, projetado para incentivar a aprendizagem da Libras pelas crianças surdas (na sinalização expressiva e receptiva); a capacidade das crianças surdas de analisar as estruturas de Libras em todos os níveis linguísticos; e, ainda, maior compreensão e produção em Libras.

Portanto, os primeiros anos do Ensino Fundamental das crianças surdas, isto é, seus primeiros anos de alfabetização em Libras, incluem o uso de escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*, além disso, o uso de linguagens específicas, como nos contextos que exigem formas gravadas em vídeo. Inclui também a produção de comunicação e de discurso; e o reconhecimento das formas de textos sinalizados, utilizados de acordo com as habilidades exigidas dos estudantes, de maneira progressiva (habilidades cognitivas, comportamentais, linguísticas, produtivas, interpretativas, avaliativas etc.).

Nesse sentido, a Libras é o fundamento para a construção de uma educação bilíngue para surdos. Ela é defendida uma vez que o ensino e a aprendizagem só ocorrem sendo produzidos por uma língua instrucional e de referência, negociada entre os participantes desse evento comunicativo e produzido pela e através da linguagem. Essa afirmação é validada quando se tem claro que a Língua de Sinais, sendo uma língua de modalidade gesto-visual é a mais favorável para o desenvolvimento linguístico da pessoa surda, isso porque ela não traz nenhum impedimento orgânico para sua aquisição. A recepção comunicativa, na Libras, se dá por meio da visão, e a produção enunciativa ocorre pela gestualidade, em dada movimentação das mãos e do corpo, produzidas em espaço de sinalização.

Qualifica-se, assim, a Libras como uma língua de modalidade gesto-visual, visuoespacial, entre outros adjetivos que evidenciam a gestualidade, a visualidade e o uso do espaço. Dessa maneira, pensar o ensino da língua de sinais no currículo escolar, a metodologia, o modo de ensino, o que ensinar, como ensinar e como avaliar é muito mais que apontar apenas elementos e conteúdos de uma disciplina que complementa a vida do estudante surdo, mesmo que se considere a interdisciplinaridade da Libras com outras temáticas. É, portanto, ter clareza de sua relevância central na vida do aluno surdo, sabendo que o ensino das demais disciplinas será atravessado pela Língua de Sinais.

Com a argumentação de que a língua impulsiona o pensar e que a Libras se confirma como a mais acessível e de aquisição mais natural (no sentido de se dar em relações interpessoais, sem a necessidade de ensino formal como em línguas orais) ao surdo, assume-se a posição de que cabe à escola trabalhar com os conteúdos formais baseando-se na Libras como língua de instrução. Portanto, retoma-se a centralidade e o caráter fundamental da Libras na educação de surdos. A importância de acesso a uma língua que será usada nas bases relacionais da prática educativa na educação de surdos ocorre do mesmo modo que no ensino direcionado a crianças ouvintes.

Dominar a Língua Portuguesa, em interações face a face e na modalidade escrita, é inegociável para a sequência da vida escolar quando se pensa no ensino para ouvintes. Assim também deve ser o ensino bilíngue de surdos, quando em sua base se pensa que a produção curricular perpassa pela materialidade e historicidade destas duas línguas: a Libras, em interações face a face e em registros vídeo-gravados e na escrita de sinais; e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

A educação bilíngue é uma garantia legal e a formação de professores de Libras também está descrita na legislação atual:

[...] a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua. (BRASIL, 2005, p. 2).

No entanto, é importante mencionar que a formação ainda é recente em nível superior, e as escolas nem sempre contam com professores formados na área específica para o ensino dessa língua, tal qual o documento legal aponta. Assim, ao traçar diretrizes do ensino da Língua de Sinais, é urgente pensar nos efeitos e em como acontecerá a implementação nas escolas, com a realidade de cada município. Por isso, a formação em serviço e a estruturação e gestão da pauta bilíngue devem ser feitas de modo progressivo nas escolas, sabendo que será um caminho a ser construído. O passo inicial é a construção curricular e as diretrizes normativas.

Portanto, há dois objetivos em relação à Libras na educação de surdos: 1) constituir a subjetividade do estudante surdo em suas relações dentro e fora da escola; e 2) ser base mediadora e discursiva da apropriação dos demais conteúdos que serão ministrados em Língua de Sinais, portanto, para a ampliação e aquisição dos conteúdos sistematizados que são ensinados na escola.

O aluno surdo vai ter acesso ao raciocínio lógico e matemático usando a Libras como fonte de diálogo sobre esse conhecimento, ou seja, essa disciplina só é dada com base em uma língua comum entre os sujeitos que falam sobre tais conhecimentos matemáticos, por exemplo. A visualidade deve ser levada em conta

tanto para a apropriação dos diversos conhecimentos que circulam na escola e em sua materialidade discursiva, quanto para a organização visual sintática da própria língua.

O currículo bilíngue deve ser pensado na sua transversalidade e num processo que se inicia na Educação Infantil e perpassa a vida escolar, na Educação Básica, como um todo, até o Ensino Superior. Se essa é a língua em que os conhecimentos são negociados, em que se efetiva a relação pedagógica, o ensino e a aprendizagem, uma escola bilíngue para surdos não pode ser construída levando em consideração as experiências tradicionais de ouvintes.

Essa escola é de outra natureza e, sem dúvida, esse é o desafio que o estudante surdo impõe ao campo da educação: mudar radicalmente a funcionalidade da escola que vinha sendo pensada pela normativa ouvinte, com foco na língua oral. Para isso, as bases mais fundamentais tiveram que ser revistas. Qual a função da escola para a criança surda nos anos iniciais? Para a criança ouvinte já está claro que é a apropriação do sistema da escrita, a alfabetização em língua portuguesa, sua língua materna.

Mas e para a criança surda? Quando as relações familiares por vezes não acontecem em Libras, a criança vai ter o primeiro contato com essa língua na escola. Se o ensino é bilíngue, o que vem primeiro? A apropriação da Língua de Sinais, em interação face a face, sua aquisição e posteriormente o registro dessa língua, seja em vídeos ou na escrita? Qual o tempo para isso? A aquisição, portanto, acontecerá (quando tardia) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A escrita da Língua Portuguesa, na proposta bilíngue, entra como uma disciplina tal qual o inglês? Diferentemente do ensino da criança ouvinte em que a alfabetização tem grande foco e toma a maior parte do currículo, aqui teremos a Libras com destaque. E, em que proporção o ensino da escrita da língua portuguesa deve aparecer?

Todos esses temas transversalizam e importam para pensar o currículo bilíngue e o ensino da Libras dentro da escola. E, de modo geral, entende-se que no currículo é preciso garantir a aquisição da língua da Educação Infantil até o fim do Ensino Fundamental. Nos anos finais do Ensino Fundamental, após a aquisição desta língua pela criança e propondo o seu uso em práticas variadas na escola, foca-se posteriormente na compreensão do funcionamento gramatical, analisando a fonologia, a sintaxe, a morfologia e as demais estruturas de funcionamento linguístico.

Já no Ensino Médio, feito um estudo gramatical da língua, articulado em contextos reais de produção por meio de textos funcionais, avança-se para a construção de textos argumentativos, jornalísticos, midiáticos, literários e artísticos com elementos que caracterizam esses gêneros.

O estudante nessa etapa deverá ter/compor uma posição crítica diante do mundo, tanto em discursos e interações face a face como em registros (seus e de

outros), usando a Libras. Questões culturais, estilísticas e históricas do movimento surdo devem ser trabalhadas ao longo de toda essa etapa de ensino, considerando a idade e a profundidade de discussão sobre tais eventos que envolvem a linguagem em uso.

Nesse sentido, debater a Libras na escola abre caminhos profícuos para ampliarmos ainda os diálogos sobre os campos que atravessam essa temática. É necessário pensarmos os **conteúdos escolares da Libras e pela Libras**. Pois as considerações desses campos para a organização da área vão além de possibilitar aos estudantes vivências das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como comunicação, vídeos, mídias, leitura e teatro; artística e literária; oficinas culturais e desportivas etc.).

Em uma relação com os conteúdos, que jogos e brincadeira sejam inventados como ferramentas auxiliares de ensino, no campo educacional, com objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou de fixar determinados conhecimentos.

Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos.

3. LIBRAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: um direito dos estudantes surdos no sistema educacional no Brasil

A proposta apresentada aqui se trata, propriamente, de um caminho de estruturação pedagógico-curricular para a isenção da **Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular na Educação Básica**. Cabe, ressaltar que os princípios gerais para a organização da educação escolar no Brasil, de modo geral, já estão lançados pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018). Um conjunto de proposições estruturantes que partem de uma visão teórica e conceitual específica, da qual, não podemos perder de vista ser o lugar onde queremos inscrever a Libras; sendo mais específicos: onde se deseja construir o lugar da Libras ensinada como primeira língua (L1) na condição de um componente curricular.

A recente instituição da educação bilíngue de surdos como uma modalidade especializada de educação (conforme o capítulo V-A incluído em 2021 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996), lança aos sistemas de ensino o desafio de compreender como a instituir efetivamente. Dentre várias ações, o ensino da Libras como primeira língua para estudantes surdos deve compor essa reestruturação frente ao desafio de ser garantido: nas escolas bilíngues de surdos, nas classes bilíngues de surdos, no Atendimento Educacional Bilingue de Surdos (AEE-BS)⁴³ e nos contextos da educação em escolas comuns – todos orientados por princípios inclusivos.

Para pensarmos, concretamente, a Libras como componente curricular é necessário observarmos os diversos territórios onde esse ensino deverá que ser implementado certos das contribuições que o ensino formal de Libras pode agregar para vida dos estudantes surdos na escola e ao longo da vida. Desse modo, devemos considerar que os estudantes surdos estarão, por vezes, imersos em instituições

⁴³ O AEE-BS, segundo a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), pode ser ofertado em salas de recursos bilíngues e centros de atendimento educacional de surdos (CAS) e em outros projetos de ensino suplementar e complementar ao currículo regular.

sinalizantes onde a Libras é a língua de comunicação da instituição, e que, também existirão instituições nas quais os estudantes surdos frequentaram aulas mediadas por interpretação. Sem nos esquecermos, da possibilidade de estudantes desses dois contextos, ainda, frequentarem e terem contato com a Libras também nas classes bilíngues e/ou no AEE-BS. E como garantir a disciplina de Libras para os estudantes surdos em todos esses contextos?

Essa percepção do lugar da disciplina de Libras como primeira língua para estudantes surdos é de fundamental importância para situarmos os professores e os sistemas de ensino quanto a real situação comunicativa vivida pela pessoa surda na escola. São preocupações que permeiam esse processo de curricularização que trazemos neste referencial, e que precisa ser reconhecido e pensado pelo máximo de profissionais e instituições envolvidas. As dinâmicas, históricas e políticas, impostas pelas realidades variadas nos estados e municípios, neste caso, não são problemas, mas a “matéria-prima” circunstancial onde esses ideais devem encontrar brechas e formas de se realizar. A realização de projetos anticapacitistas e políticas afirmativas educacionais precisam estar atentos para relação entre ideais e a realidade circunstancial da escola. Isso para que os diferentes territórios das escolas, vale ressaltarmos aqui, não se tornem inviabilizadores da implementação desse ensino – pretendido como libertador.

É importante, por isso, compreendermos as diferentes formas que a Libras poderá estar presente nos ambientes escolares frequentados por estudantes surdos sinalizantes – atentos à importância de sua presença como componente curricular. Atentos a necessidade de sempre afirmarmos o valor da presença de intérpretes e traduções em Libras sem deixarmos que esses elementos sejam compreendidos como o suficiente para se estar ofertando educação bilíngue de surdos.

Ratificamos, por isso, que na condição de direito do estudante surdo, a Libras deve estar presente: a) como componente curricular, ou seja, como parte do quadro de disciplinas; b) como língua de instrução instituindo as lógicas interacionais de ensino e aprendizagem; c) como língua utilizada para comunicacional interpessoal do ambiente escolar. A compreensão dessas diferentes maneiras de conceber a presença da Libras na escola é uma distinção fundamental para compreensão das potencialidades e limites da proposta que apresentamos aqui.

Buscamos estar atentos, e convidamos todos os interessados à essa mesma atenção, pois a abordagem curricular que fazemos aqui da Libras não pode estar descolada de um ambiente sinalizante que reflita e promova o ensino e aprendizagem, em sua integridade, por meio da própria Libras. Quais são os lugares da Libras na educação escolar de estudantes surdos sinalizantes? Saberemos melhor como responder a essa pergunta ao longo dos próximos anos. Mas, por ora, sabemos que não se restringe “às mãos dos intérpretes”, por mais competentes e habilidosos que

sejam, sua presença configura e garante apenas uma parte do complexo processo de educação escolar bilíngue de surdos. A articulação entre os desejos das comunidades surdas – que motivam as filosofias e princípios desta modalidade de educação bilíngue – frente a “dureza” das realidades locais, certamente, compõe um território muito relevante para o futuro de nossas discussões.

Nosso debate, neste referencial, é para a Libras como componente curricular estruturado no currículo a ser ofertado nos vários territórios de educação bilíngue de surdos existentes. Espera-se, na oportunidade de outros documentos, podermos ponderar mais sobre a Libras como *língua de instrução* e sobre a construção de políticas linguísticas e educacionais que instituem *um ambiente escolar integralmente bilíngue* – Libras e Língua Portuguesa escrita.

Por ora, o que cabe a esse texto é apresentar como essa proposta de referencial para o ensino de Libras se estruturou em diálogo com as legislações brasileiras, no que se refere aos fundamentos teóricos e conceituais em vigor. Por isso, a seguir, compartilharemos nossas estratégias de compreensão dessa virada teórica, conceitual e terminológica dos princípios de estruturação do ensino no Brasil já apresentando uma proposta de inserção da Libras nesse projeto dentro da área de conhecimento da Linguagem.

Um reposicionamento das hierarquias do currículo

O que está em jogo nesta outra proposta de estruturação curricular em vigor no Brasil é a posição e relação entre os estudantes e os conhecimentos humanos escolarizados. A base curricular procura expressar em sua forma de estruturação um modelo de currículo que reflita a preocupação pedagógica dos últimos anos de centralizar o ensino no estudante e não nos saberes como estruturas cristalizadas a serem “dominadas”. Nesta proposta, os processos pedagógicos se voltam para a mobilização de significados, sentidos e o planejamento de suas aplicações compreendidos como competências.

É interessante observar como as **competências** tomam o lugar de partida do planejamento do ensino escolar se voltando para a relação dos estudantes com *conceitos* e *procedimentos* do pensamento associado a vida individual e coletiva. Contudo, as competências – em suas qualidades de meta, de mobilização das competências do pensamento em relação aos diferentes saberes e inteligências – são verificáveis apenas na condição de expressão prática e tangível de aptidões desenvolvidas na relação com os conhecimentos escolares, ou seja, em **habilidades**.

Compreendendo o uso dos termos e conceitos dos modelos curriculares brasileiros em vigor

A seguir, apresentamos alguns conceitos e esquemas fundamentais para discorreremos sobre as bases teórico-conceituais desse processo de curricularização elaborado criticamente a partir da base curricular brasileira em vigor.

CONCEITOS	DESCRIÇÕES
COMPETÊNCIAS	<p>Podemos compreender as competências como “objetivos” a serem mobilizados pelos estudantes da ordem de desenvolvimento do pensamento (consciência, imaginação e raciocínio) pela mobilização de <i>conceitos</i> e <i>procedimentos</i>. Condições a serem desenvolvidas por interações práticas e verificáveis na condição de suas habilidades associadas.</p> <p>COMPETÊNCIAS GERAIS: A base curricular brasileira hoje propõe 10 competências gerais que funcionam como fio condutor de toda Educação Básica.</p> <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ÁREA DE CONHECIMENTO: As 10 competências se desdobram e influenciam a elaboração de <i>competências específicas</i> para cada uma das cinco áreas de conhecimento.</p> <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE CURRICULAR: Por seguinte, para cada componente curricular (“disciplina”) estão dispostas um conjunto de competências próprias derivadas das estipuladas pela área de conhecimento.</p>
ÁREAS DE CONHECIMENTO	<p>Segundo a seleção proposta pela base curricular, são cinco as áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Nesse contexto, a Libras de inscreve como componente curricular na área de conhecimento da Linguagem, mas também deve ser tomada como língua de instrução e comunicação para além dos tempos destinados ao estudo formal desta língua. Cada uma dessas áreas de conhecimento tem suas <u>competências específicas</u> como modo de desdobramento das competências gerais.</p>
COMPONENTES CURRICULARES <i>“disciplina”</i>	<p>Cada área de conhecimento tem seus componentes curriculares. Esse conceito se aproxima do que antes chamávamos de “disciplinas”. A proposta de tomá-los como componentes de um corpo maior de conhecimento, vem do desejo de marcar a interdisciplinaridade e articulação total dos saberes orientados pelas competências gerais. Por isso, cada um dos componentes curriculares apresentará um</p>

	conjunto de <u>competências específicas</u> desdobrados diretamente dos contextos abertos pelas competências gerais.
UNIDADES TEMÁTICAS “eixos”	Uma estruturação adotada como um critério de organização dos <i>objetos de conhecimento</i> (“conteúdos”) de cada <i>componente curricular</i> (“disciplina”). Se apresentam no formato de grandes temas que organizam os componentes curriculares. As unidades temáticas funcionam como eixos pelo que se trata de temas que podem se manter ao longo dos anos escolares sendo progredido em complexidade na mudança dos seus objetos de conhecimento.
OBJETOS DE CONHECIMENTO “conteúdos”	Os conteúdos estão organizados em <i>unidades temáticas</i> , que, por sua vez, incluem dois ou mais <i>objetos de conhecimento</i> . Estes desdobram-se em um conjunto de habilidades. São temas, conceitos e processo mais específicos dentre os saberes selecionados na composição das áreas de conhecimento e variam progressivamente ao longo dos anos escolares.
HABILIDADES “objetivos”	Podemos compreender as habilidades como “objetivos” de ordem práticas a serem desenvolvidas pelos estudantes. Aptidões que expressam saber em agir no mundo a partir das competências e dos conhecimentos como ferramentas para viver no mundo. Apresentam-se como manifestação do desenvolvimento de competências por parte dos estudantes. Elas focam no poder de ação que o estudante terá com o desenvolvimento de certas competências.
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA “eixos da Educação Infantil”	Para que os estudantes da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses) possam aprender e se desenvolver no decorrer da Educação Infantil, a base propõe cinco campos de experiência relacionados a identificação de si e do outro, da percepção (de sua corporeidade e das formas de manifestação das coisas no mundo), das formas de expressão (pela produção e recepção de informações linguísticas) e da transformação desses elementos no tempo e no espaço. Os campos de experiência atuam como eixos da educação infantil propondo a progressão dos aspectos ao longo das três fases desse período escolar.
CAMPO DE ATUAÇÃO “temas transversais”	Contextos aos quais se deve orientar e problematizar o conhecimento para posicionar os saberes frente as diferentes realidades práticas e cotidianas. Desse modo, “a organização por campos de atuação [...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 84).

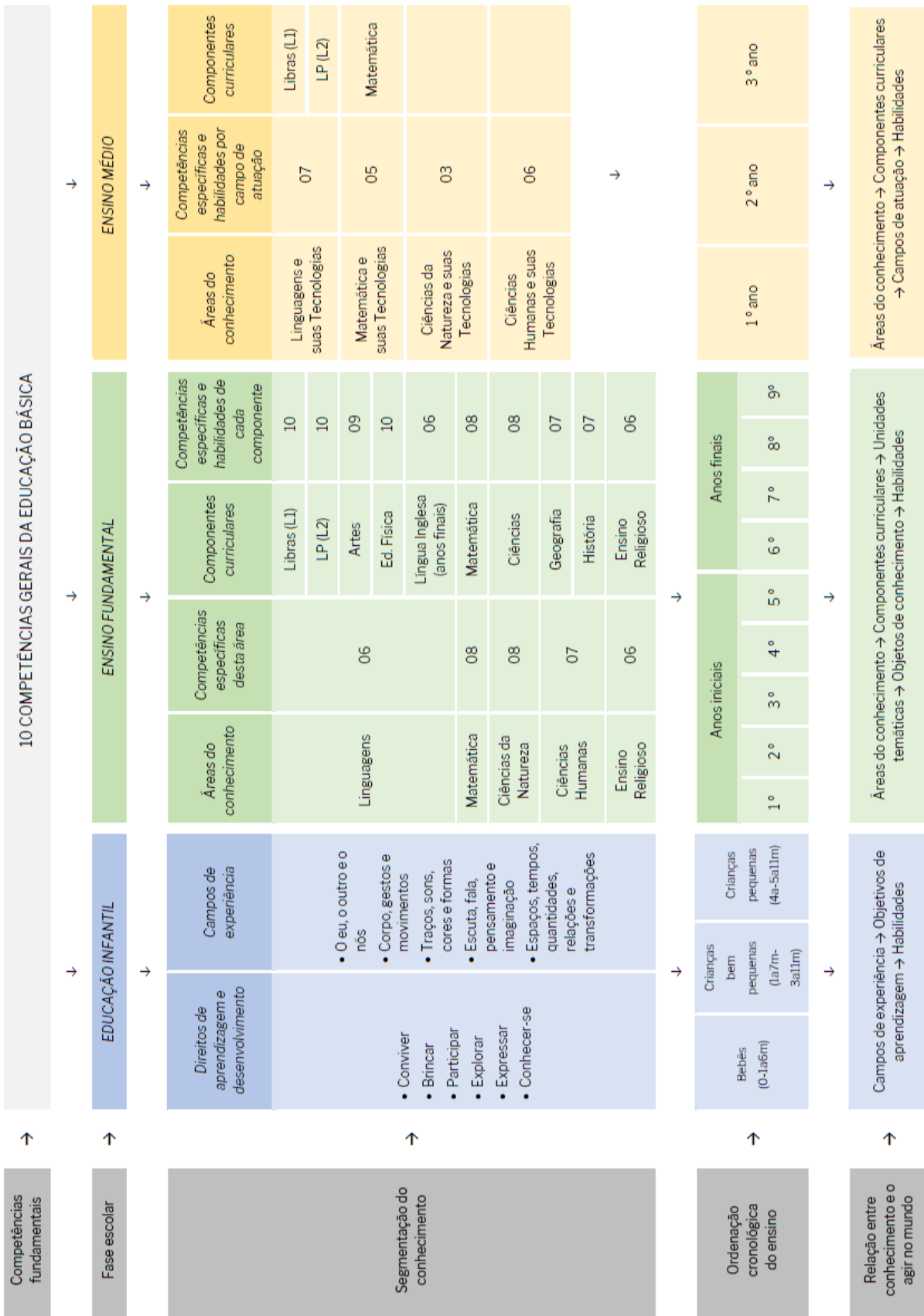
<p>DIREITOS DE APRENDIZAGEM</p>	<p>Segundo a base, são “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2018, p. 37).</p>
<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</p> <p><i>“Educação Infantil”</i></p>	<p>“Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018, p. 44).</p>

Após compreendermos melhor o uso desses termos essenciais e conceitos ao qual se referem, podemos observar com mais recursos a estruturação curricular do ensino escolar.

A Libras na estrutura geral da Educação Básica

A Base Nacional Curricular Comum – todos os autores desta pesquisa estão de acordo com isso –, geram ganhos significativos para uma nova matriz de organização curricular, ainda carece passar por muitas revisões. Nos referimos, principalmente, as reformulações que garantirão mais participação popular na formatação dos itens que o compõem e que não retirarão a responsabilidade do Estado em oferta um ensino laico e menos distanciado dos conhecimentos científicos que nos lançam informações e desafios para pensarmos e agirmos criticamente.

Nesse contexto, a inserção do componente curricular da Libras que propomos aqui dialoga com a estrutura proposta em nossa atualidade no país, mas também reflete criticamente sobre como pode já desenvolver aquilo que condisseram deficitário neste projeto como um todo.



E este é um movimento que nos lembra a importância de reforçarmos que as instituições escolares têm garantida, assim como antes tiveram, o direito de organizar seus planos institucionais de ensino – projetos político-pedagógicos, entre outros – de acordo com as resoluções que os coletivos que as formam bem entender. A crítica ao modo como o projeto base é sobre o que forma a base comum, sendo oficializado como responsabilidade de fomento pelo Estado e pelas diferentes unidades da federação.

Cientes dessas estruturas gerais, convidamos todos os interessados a compreenderem nossa proposta como uma leitura crítica e revisada tal como a apresentamos a seguir.

4. A PRESENÇA DA LIBRAS L1 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: língua de instrução, língua de comunicação e componente curricular

No esquema anterior apresentamos uma síntese de elementos importantes na estruturação da Educação Básica – no qual, já apontamos alguns lugares formais onde a Libras deve ser mencionada como um componente curricular. Contudo, é importante registrarmos e deixarmos explícito como a Libras deve estar presente como língua de comunicação e língua de instrução desde a instituição das competências gerais até, propriamente, à oferta de Libras L1 como componente curricular no currículo.

Na condição de língua de instrução, a Libras deve ser garantida na oferta de conhecimentos escolares para estudantes surdos – seja em escolas bilíngues específicas ou em escolas comuns. Utilizada como língua de comunicação, é importante que os estudantes surdos, em todo percurso escolar, tenham a liberdade de poder se expressar em Libras com outros falantes desta língua. Por isso, é muito importante que cada vez mais profissionais e outros estudantes saibam falar em Libras na escola; assim como os familiares dos estudantes surdos. Contextos, nos quais o tradutor/intérprete de Libras deve ser garantido, mas não pode ser concebido como único elemento de instituição e garantia de uma Educação Bilíngue eficiente para que os estudantes surdos alcancem os objetivos e metas de toda Educação Básica. Essas diferenciações são muito importantes para, por fim, compreendermos a presença da Libras L1 como componente curricular, visto que a organização disciplinar não será comum a todos os seguimentos. E, ainda que seja, o espaço específico para o ensino formal de Libras não deve ser o único espaço onde se fala em Libras e sobre a Libras na escola.

NÍVEL DE ENSINO	ONDE E COMO A LIBRAS L1 APARECE?
Educação Básica	É regida pelas 10 competências gerais as quais apresentamos, mais a frente nesse estudo, reorientadas em função dos princípios fundamentais da EBS – compreendendo para além da garantia do ensino em Libras como primeira língua e em Língua Portuguesa escrita como segunda língua, que os saberes surdos façam parte do projeto escolar de ensino.
Educação Infantil	A Libras não corresponde a um componente curricular na Educação Infantil, pois esse seguimento não é orientado por essa estrutura. Nesse caso, o planejamento do ensino de Libras como primeira língua de crianças surdas corresponde a um modo de imersão que propicie aquisição de língua de sinais e desenvolvimento global dos estudantes surdos em um ambiente e interação sempre afirmativos em relação as suas potencialidades de inteligência e desenvolvimento global.
Ensino Fundamental	Neste segmento, a Libras corresponde a um componente curricular específico dentro da Área de Conhecimento da Linguagem. Desse modo, apresenta suas próprias competências específicas, unidades temáticas e objetos de conhecimento aplicados em campos de atuação próprios às complexidades modais do bilinguismo entre Libras e Língua Portuguesa escrita, assim como às produções simbólicas das comunidades surdas ao longo da história das civilizações.
Ensino Médio	Neste segmento, a Libras corresponde a um componente curricular específico dentro da Área de Conhecimento da Linguagem e suas tecnologias. Desse modo, a disciplina de Libras se associa diretamente com habilidades específicas que esse saber produz na relação direta com diversos outros códigos e as tecnologias humanas nas quais esses sistemas simbólicos podem atuar.

Após essa incursão inicial sobre os elementos que estruturam o currículo da Educação Básica – repensado em matrizes de Educação Bilíngue de Surdos e tendo a Libras L1 como componente curricular – apresentamos, a seguir, uma leitura e revisão da estruturação dos princípios orientadores do currículo brasileiros pensados criticamente. Nesse sentido, é importante apresentarmos como, nesta proposta, a Libras L1 se articula com os elementos estruturadores do ensino em cada fase escolar.

ESTRUTURAÇÃO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 5 ANOS E 11 MESES)		
ELEMENTO ESTRUTURANTE	ORGANIZAÇÃO INTERNA DA ESTRUTURA ORIENTADAS À EBS	APLICAÇÕES AO ENSINO DE LIBRAS L1
Estruturação por competências	10 competências gerais para toda Educação Básica	Competências gerais da Educação básica reorientadas aos contextos linguístico-culturais da EBS
Eixos de linguagem na Educação Infantil	04 eixos de abordagem da Linguagem na Educação Infantil Bilíngue de Surdos	Os eixos estão entono de língua, corpo e percepção considerando: aquisição da Libras, pertencimento e interação, percepção e cuidado de si, assim como o desenvolvimento de saberes físicos e intelectuais
Direitos de aprendizagem	06 direitos de aprendizagem pensados pela base comum e reestruturados na perceptiva de atuação com crianças surdas.	Libras L1 organizada como componente curricular (ou seja, disciplina do currículo escolar)
Campos de experiência	05 campos de experiência pensados pela base comum e reestruturados na perceptiva de atuação com crianças surdas.	Eixos ligados a produção, recepção, análise e crítica em/da Libras.
Habilidades	Aptidões a serem desenvolvidas pelos estudantes ligadas diretamente aos objetos de conhecimento.	As habilidades a serem consideradas na escolarização de crianças surdas correspondem a demonstrações de saberes em contextos comunicativos e expressivos sobre seus desejos e demandas coletivas pela língua de sinais.
Temas transversais da educação bilíngue de surdos	10 temas transversais para a EBS que devem ser garantidos principalmente na disciplina de Libras	Além dos campos de atuação, como contextos explícitos de estudo da linguagem em situações reais, os temas transversais que nosso estudo propõe para toda a EBS servem de orientados dos temas multidisciplinares que atravessam e tomam contornos específicos nos contextos das comunidades surdas sinalizantes.

ESTRUTURAÇÃO DA LIBRAS L1 NO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 9º ANO)

Elemento estruturante	Organização interna da estrutura orientadas à EBS	Aplicações ao ensino de Libras L1
Estruturação por competências	10 competências gerais para toda Educação Básica	Competências gerais da Educação básica reorientadas aos contextos linguístico-culturais da EBS
Áreas de conhecimento	06 competências específicas orientam a Linguagem como área de conhecimento	Libras L1 está na área de conhecimento da Linguagem
Componente curricular	10 competências específicas da Libras como componente curricular	Libras L1 organizada como componente curricular (ou seja, disciplina do currículo escolar)
Eixos de aprendizagem da Libras	05 eixos da Libras	Eixos ligados a produção, recepção, análise e crítica em/da Libras.
Unidades temáticas	Cada um dos 05 eixos tem suas próprias unidades temáticas	Libras L1 apresenta entre 04 e 06 unidades temáticas dentro de casa eixo. Essas unidades temáticas são “subtemas” dos grandes temas abordados nos eixos.
Objetos de conhecimento	Pensados considerando a fisicalidades e especificidades de registro, circulação e consumo do bilinguismo Libras/Língua Portuguesa escrita.	Os objetos de conhecimento da Libras L1 são abordagens dentro das unidades temáticas que vão se modificando e complexificando ao longo dos anos escolares.
Habilidades	Aptidões a serem desenvolvidas pelos estudantes ligadas diretamente aos objetos de conhecimento.	As habilidades em Libras L1 correspondem a demonstrações de saber pelos estudantes em relações de uso comunicativo, analítico e crítico da língua de sinais.
Campo de atuação	Contextos marcados pelo uso das linguagens que servem como campo prático de problematização e aplicação do conhecimento frente as práticas e cotidianas.	Os campos de saber da Libras L1 envolvem contextos de literatura surda, mídias digitais, publicações bilingues, tecnologias da comunicação e produção/análise de discursos em Libras.

Temas transversais da educação bilíngue de surdos	10 temas transversais para a EBS que devem ser garantidos principalmente na disciplina de Libras	Além dos campos de atuação, como contextos explícitos de estudo da linguagem em situações reais, os temas transversais que nosso estudo propõe para toda a EBS servem de orientados dos temas multidisciplinares que atravessam e tomam contornos específicos nos contextos das comunidades surdas sinalizantes.
---	--	--

ESTRUTURAÇÃO DA LIBRAS L1 NO ENSINO MÉDIO (1º AO 3º ANO)

Elemento estruturante	Organização interna da estrutura orientadas à EBS	Aplicações ao ensino de Libras L1
Estruturação por competências	10 competências gerais para toda Educação Básica	Competências gerais da Educação básica reorientadas aos contextos linguístico-culturais da EBS
Áreas de conhecimento	07 competências específicas orientam a Linguagem e suas tecnologias como área de conhecimento	Libras L1 está na área de conhecimento da Linguagem e suas tecnologias
Componente curricular	As mesmas 07 competências gerais orientam o ensino de Libras	Libras L1 organizada como componente curricular (ou seja, disciplina do currículo escolar)
Habilidades	Aptidões a serem desenvolvidas pelos estudantes ligadas diretamente as competências de Linguagem e suas tecnologias.	As habilidades em Libras L1 correspondem a demonstrações de saber pelos estudantes em relações de uso comunicativo, analítico e crítico da língua de sinais.
Temas transversais da educação bilíngue de surdos	10 temas transversais para a EBS que devem ser garantidos principalmente na disciplina de Libras	Além dos campos de atuação, como contextos explícitos de estudo da linguagem em situações reais, os temas transversais que nosso estudo propõe para toda a EBS servem de orientados dos temas multidisciplinares que atravessam e tomam contornos específicos nos contextos das comunidades surdas sinalizantes.

5. AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: pensadas na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos

A presença da Libras e dos saberes de Comunidade Surda no contexto da organização da Educação Escolar Bilíngue de Surdos vai para além da disciplina de Libras – seja garantida como primeira ou segunda língua. No contexto ideal, os saberes surdos entram como elementos legitimados e *reestruturadores* das dinâmicas de instituição e funcionamento de metas propostas. Os saberes surdos vêm e acrescentar e modificar o projeto curricular em função do desenvolvimento da pessoa surda como herdeira das epistemologias, artes e produções linguísticas e simbólicas das comunidades surdas como saberes humanos postos à disposição de sua afirmação como sujeito competente no mundo.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018),

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (p. 8)

Nesse contexto, se faz necessário repensarmos as competências gerais da Educação Básica na oferta de Educação Bilíngue de Surdos pensando as interações constitutivas entre a Libras, a Língua portuguesa Escrita e os modos de produção, circulação e consumo de conhecimentos humanos em modos de ser surdo e ouvinte.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA OFERTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS		SABERES MOBILIZADOS
1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, considerando as línguas de sinais e línguas orais escritas, sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade posicionando as pessoas e comunidades surdas nesses contextos, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	CONHECIMENTO APLICADO À VIDA
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, considerando os saberes surdos, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas expressas em Libras e Língua portuguesa na modalidade escrita.	PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, das próprias das Comunidades Surdas às produções não-surdas, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	REPERTÓRIO CULTURAL
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal da Libras (sinalizada, registrada em vídeo e/ou escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos por meio da Libras que levem ao entendimento mútuo.	COMUNICAÇÃO
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação associadas à Libras de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar, disseminar informações e produzir conhecimentos em Libras, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva nos diversos contextos linguísticos e culturais vivenciados pelas pessoas surdas.	CULTURA DIGITAL

6.	Valorizar a diversidade de saberes das Línguas de Sinais, Culturas Surdas e Comunidades Surdas e vivências interculturais para apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho para com as pessoas surdas e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	TRABALHO E PROJETO DE VIDA
7.	Argumentar com desenvolvimento lógico e adequado em Libras tendo base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam o lugar da pessoa surda nos contextos dos direitos humanos, da consciência socioambiental e do consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	ARGUMENTAÇÃO
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se afirmativamente como pessoa surda bilíngue, e suas interseccionalidades, na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, linguísticos e culturais em perspectiva das comunidades surdas no contexto global, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	EMPATIA E COOPERAÇÃO
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, reconhecendo-se sujeito sinalizante de direito e parte de uma Comunidade Surda local, nacional e mundial, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	RESPONSABILIDADE E CIDADANIA

Em vista dessas competências, especificamente pesadas em função das perspectivas de língua e cultura propostas pelos estudos surdos, tempos, então, bases para pensarmos a estruturação da presença e ensino da Libras ao longo da Educação básica. Neste volume, apresentaremos uma versão resumida daquilo que discutiremos detalhadamente em cada um dos volumes seguintes.

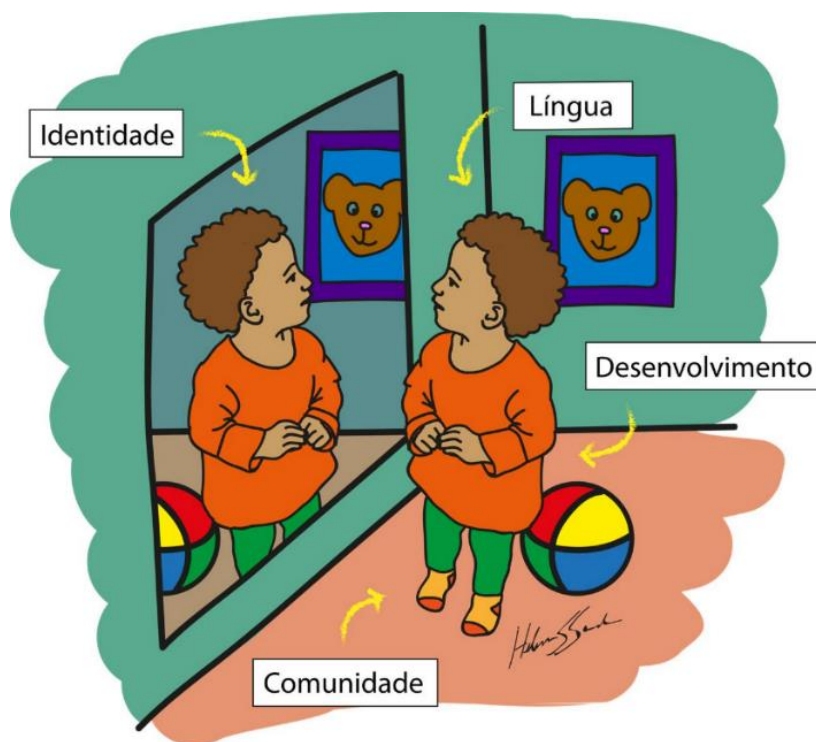
6. Ensino em Libras na Educação Infantil Bilíngue de Surdos

Desse modo, a proposta aqui apresentada dialoga e se integra diretamente com o projeto de Educação Infantil proposto pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018). É preciso discutir como a Educação Infantil Bilíngue de Surdos poderá promover os princípios propostos pela BNCC de modo a considerar as especificidades da modalidade especializada de educação que se propõe aos estudantes surdos em toda a sua vida acadêmica. Este documento visa prover informações e direcionamento para ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças surdas, tomando a Libras como primeira língua (L1) e como língua de acesso e instrução da pessoa surda.

segundo a BNCC (BRASIL, 2018)

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (p. 36)

Nesse sentido, foram organizados os objetivos de ensino de Libras na Educação Infantil em quatro eixos estruturantes: língua, comunidade, identidade e desenvolvimento. Cada um deles servirão como esteio para a proposição das competências e habilidades em Libras na Educação Infantil que serão apresentadas nos próximos itens, sob os seguintes títulos:



Fonte: Ilustração de Helenne Schroeder Sanderson.

EIXOS		CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	FASES
1.	LÍNGUA aquisição da Libras	→ O eu, o outro e o nós Corpo, gestos e movimentos	→
2.	COMUNIDADE pertencimento e interação	→ Traços, sons, cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação	→ Bebês (0 - 1a6m)
3.	IDENTIDADE percepção e cuidado de si	→ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	→ Crianças bem pequenas (1a7m - 3a11m)
4.	DESENVOLVIMENTO saberes físicos e intelectuais		→ Crianças pequenas (4a - 5a11m)

Considerando cada um dos eixos, apresentamos a seguir as competências gerais que cabem ser desenvolvidas em cada um:

AÇÕES INSTITUCIONAIS LIGADAS AOS EIXOS A SEREM DESENVOLVIDOS, EM DIÁLOGO COM A PROMOÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE DE SURDOS DOS 0 AOS 5 ANOS E 11 MESES	
LÍNGUA aquisição da Libras	Propiciar à criança surda espaço adequado para a aquisição da Libras;
	Estabelecer estratégias de comunicação com o bebê ou a criança surda para que seja desenvolvida uma adequada atenção ao interlocutor e à sinalização.
	Conduzir a criança surda ao conhecimento da Libras para se expressar e se comunicar.
	Oferecer elementos para que a criança surda use diferentes linguagens (Libras, sinais caseiros, outras línguas de sinais do Brasil e outras formas de linguagem) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de modo a compreender e ser compreendido, expressar ideias, sentimentos, necessidades e desejos.
	Interagir em Libras adequando sua produção ao nível linguístico do bebê ou da criança surda.
	Proporcionar situações que permitam à criança surda avançar em seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
	Propiciar a aquisição de Libras, em níveis compreensivo e expressivo, por meio de conversas, brincadeiras, atividades e/ou jogos, conforme interesses e faixa etária do bebê ou da criança surda.
	Contribuir para a aquisição de novos sinais (aumento do vocabulário) por meio de conversas, brincadeiras, atividades e jogos.
	Estimular a expressão em Libras conforme o nível linguístico que o bebê ou a criança surda apresentam, visando ao aumento na expansão nas sentenças e na complexidade gramatical.

	Estimular a criança surda a brincar e a pensar sobre a própria língua (consciência metalinguística em Libras).
	Incentivar a construção da língua de sinais e da língua escrita através de contato frequente com variadas conversações, bem como suas diferentes produções literárias e funções comunicativas.
	Ser proficiente em Libras, a fim de se tornar um bom modelo de sinalizante para bebês e crianças surdas.
COMUNIDADE pertencimento e interação	Proporcionar situações que permitam à criança surda estabelecer vínculos sociais e afetivos e de trocas com adultos proficientes em Libras e crianças surdas, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
	Criar contextos que permitam a valorização e o respeito das características comunicativas e culturais das famílias.
	Promover oportunidades de contato com adultos surdos em interações espontâneas ou semiespontâneas.
IDENTIDADE percepção e cuidado de si	Valorizar e mostrar às crianças surdas a existência de diferentes comunidades surdas no Brasil.
	Contribuir para o desenvolvimento da autonomia e de uma autoimagem positiva da criança surda.
	Colaborar para o reconhecimento de si na construção da identidade surda pela criança.
	Promover situações de contato para que a criança surda possa refletir sobre as diversidades de gênero, classe, raça, etnia, entre outras.
	Valorizar a identidade étnico-racial da criança surda negra, indígena, quilombola e do campo, associada aos saberes regionais e ancestrais no contexto da socialização escolar bilíngue.

DESENVOLVIMENTO saberés físicos e intelectuais	Permitir que a criança surda reflita, compartilhe informações e aprenda a formular questões a partir de imagens e narrativas apresentadas na literatura surda.
	Estimular que a criança surda transite nas comunidades surdas e ouvintes tendo uma postura de investigação, respeito e curiosidade.
	Privilegiar o brincar como recurso de aprendizagem, distinguindo entre brincadeiras, atividades e jogos didáticos adequados para crianças surdas.

Considerar o conhecimento prévio das crianças surdas e desenvolver atividades que visem à aproximação aos outros eixos (língua, comunidade e identidade). Os objetivos propostos nos eixos estruturantes língua, comunidade, identidade e desenvolvimento sintetizam o perfil de desenvolvimento a ser alcançado pelas crianças surdas. Eles satisfazem a finalidade proposta pela LDB, que preconiza o desenvolvimento integral da criança, e adiciona especificidades necessárias à Educação Bilíngue para Surdos.

Dois projetos exitosos em Educação Infantil na perspectiva bilíngue de Surdos

Para contribuir com a implementação dessas ações trazemos dois casos de projetos que cooperaram muito com um pensamento mais horizontalizado de ensino de Libras. Um projeto pensa formas de interação da criança surda com o mundo mediadas por adultos e outras crianças sinalizantes. O segundo projeto pensa a preparação das famílias não sinalizantes para que – em parceria com a escola – desenvolvam espaços e contextos mediados por mais e mais diálogos significativos em Libras.

A) Libras em campo: caminhos para ambiência surda

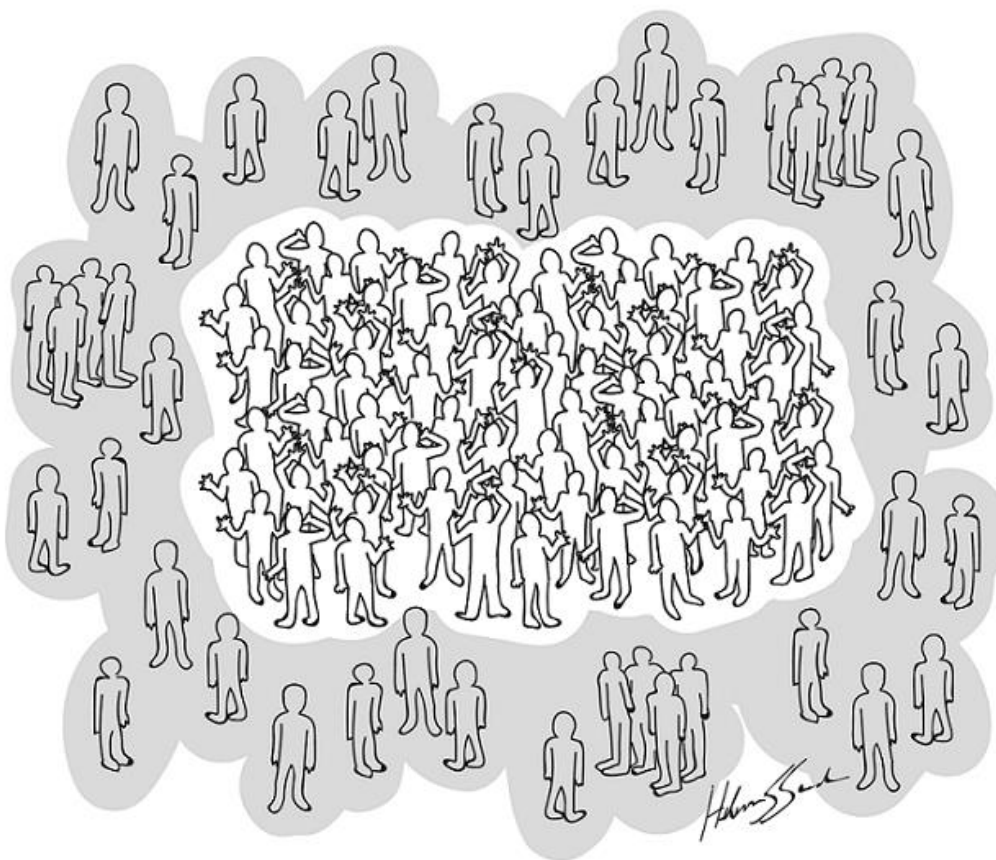
No sentido de criar caminhos para ambiência surda, a Libras deve estar presente em todos os espaços escolares com referências surdas, entre as demais referências bilíngues presentes na escola. A Libras passa a ser a língua comum a todos que compartilham os espaços da escola. Assim, estudantes surdos sabem que podem conversar com todas as pessoas em tal espaço, estabelecendo-se a ambiência surda. Quando isso acontece, ser

surdo ou ser ouvinte já não faz tanta diferença, pois a mediação ocorre de maneira compartilhada, favorecendo a cumplicidade. O educador e filósofo Paulo Freire reforçava a importância da cumplicidade na educação, porque com ela se abrem as portas das descobertas e do conhecimento. O aprender se constitui quando há cumplicidade entre os pares e entre os estudantes e os professores, assim como acontece no ambiente escolar.

Conhecer a cultura do aluno abre espaço para a cumplicidade que favorece a negociação envolvida nas trocas. Se a Libras é a língua de mediação na escola, parte-se da instauração do espaço de entendimento, que é o primeiro passo para o ensino e a aprendizagem se instaurarem. Assim, a presença de professores surdos e professores bilíngues, bem como de colegas surdos de diferentes idades em diferentes níveis escolares, cria efetivamente um ambiente bilíngue que permite o estabelecimento da ambiência surda.

Ambiência surda é onde os surdos se sentem à vontade para se expressar e aprender sobre as coisas e o mundo. Os surdos dizem que entre os próprios surdos isso acontece, o que justifica o encontro surdo-surdo desde há muito tempo na história das comunidades surdas do mundo inteiro (figura 4.1).

Figura 4.1: a Comunidade Surda inserida na sociedade.



Fonte: ilustração de Helenne Schroeder Sanderson para esta publicação.

Vale trazer aqui o Projeto “Área de Campos de Ação” desde 1994 a Escola Helen Keller, localizada em Caxias do Sul, trabalha neste projeto chamado de “Área de Campos de Ação” com objetivo de valorizar o desenvolvimento de Libras através da troca de experiências, incentivar as produções de Libras, a interação entre crianças surdas e adultos surdos e criar as condições que garantissem a aquisição de Libras de uma forma mais natural por ter a participação de professores surdos. A implementação do projeto foi um incentivo dos estrangeiros professores e pesquisadores Carlos Skliar e Carlos Sánchez, de Argentina e Venezuela, respectivamente.

[...] a escola implementou o projeto que ficou nome de “Área”, um espaço destinado para o convívio e interação entre crianças de diferentes faixas etárias e com surdos já adultos. As atividades baseavam-se em temas escolhidos pelos estudantes e professores e essas eram desenvolvidas todas na Língua de Sinais (NEVES, 2011, p. 107).

Até hoje a escola trabalha com esse projeto, porém, menos do que da época que foi idealizada. No aconteciam três vezes por semana, uma hora em cada turno com todas as turmas da escola e se reuniam no auditório ou pátio da escola e hoje acontece uma vez por semana devido ao pequeno número de estudantes da escola. O projeto é um momento de reunir todos os estudantes de todas as séries e fazer atividades juntos, compartilhando com os professores surdos, os responsáveis do projeto.

Há uma interação dos estudantes com seus pares de todas as faixas etárias, sendo crianças, adolescentes e adultos surdos, e os estudantes surdos com múltipla deficiência. Sobre os encontros entre pares trago a Perlin: “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (1998, p.54). São diversas atividades que envolvem com a Área, entre eles: teatro, gincana, esporte, passeio, discussão, palestra e muitas outras atividades interessantes para estudantes.

Os estudantes surdos têm oportunidade de ter aulas de histórias de Educação de Surdos e depois produzir as peças teatrais para que as crianças surdas entendam melhor a história. A visualidade, enquanto experiência complexa, é uma das coisas mais importantes para os surdos, por isso, o projeto só trabalha com as práticas que desenvolvem ricamente o conhecimento e o aprendizado ficam mais esclarecedor. Para finalizar este tópico vai uma pequena amostra de narrativas dos estudantes e professores que tiveram experiências únicas com o projeto na Escola Helen Keller (RS/BRA).

Um professor surdo, protegido por termos de ética desta pesquisa relata que

Eram muitas as atividades que foram realizadas no projeto Área por mim, teatro, passeios, poesias, gincanas, olimpíadas e entre outras atividades importantes ao desenvolvimento linguístico aos estudantes surdos. Muitas vezes eu saía para ruas com estudantes filmar eles nas lojas, nos supermercados e entre outros lugares que se encontravam no caminho só para os estudantes surdos terem o desafio de comunicar com pessoas ouvintes nesses lugares e ensinar a independência aos estudantes surdos na comunicação. E também ensinar os sinais e palavras de cada coisa que viam no caminho. Quando o mundo se passava pelas Olimpíadas e Copa do Mundo

a Área eu ensinava os nomes dos países, os sinais dos países e as culturas dos países, uma aula visual aos estudantes surdos. (Professor surdo A).

Para um dos professores ouvintes, esse projeto dava corpo ao que documentos escritos pela própria comunidade surda organizada já propunha.

No ano de 1994, organizamos aqui em Caxias do Sul, o 1º Seminário de Educação Bilíngue, com a presença de palestrantes e pesquisadores na Área da Surdez do Brasil e de vários países, dentre eles o professor Carlos Sanches da Venezuela, Lucinda Ferreira, Tania Felipe e outros. Após várias reuniões de estudo decidimos implantar uma nova proposta, a qual denominamos Área Campos de Ação, uma proposta de Educação Bilíngue onde a aquisição da Libras, seria dentro de um ambiente linguístico pelas trocas com seus pares, e o português como segunda língua para o conhecimento curricular. (Professora ouvinte D).

Na perspectiva dos estudantes surdos o projeto demonstrou muitos bons frutos. Um dos relatos se destaca pela associação do quanto essa ação se desenrolou em outras ações na escola. Enquanto o outro destaca o quanto se sentia livre e consciente dos diferentes diálogos e dinâmicas na relação com o todo do funcionamento escolar. O estudante surdo A relata:

E depois na Área eu me lembro das mobilizações e fortalecimento à liderança surda para as lutas ao Ensino Médio da Escola Helen Keller, que não existia. Se falava muito da Escola Concórdia, de Porto Alegre que era a referência do Ensino Médio aos surdos na época, escola privada. A Área motivava os estudantes a serem líderes de lutas. A Área trabalhou muito com as políticas linguísticas além de políticas educacionais. Eu aponto as diferenças entre aulas de Libras e da Área: Aulas de Libras eram mais aulas de sinais e Área era uma troca de experiências, uma integração. Pode confundir Área como uma aula de Libras, mas não. Área foca com assuntos gerais e aulas de Libras os professores viam as necessidades de todos os estudantes, atender a demanda de cada aluno. A Área é um projeto coletivo.

O estudante surdo B, relata;

Lembro muito bem eram várias atividades, sempre realizadas pelos professores surdos, raramente havia participação de professores ouvintes. Lembro quando acontecia Olimpíadas no Mundo, na Área cada grupo escolhia um país participante das Olimpíadas para pesquisar a história do país, os costumes, a política, os esportes e entre outras coisas do país escolhido pelo grupo e no fim um coordenador apresentava o trabalho a todos da Área. Havia um coordenador ou coordenadora para representar o grupo, trocavam de coordenadores todos os meses, a coordenação servia uma constituição de liderança aos estudantes surdos, a maioria eram os estudantes de série maior do turno

Esses depoimentos ilustram sobre como é possível notar a importância de um projeto que fortalece a aquisição da Língua de Sinais. É relevante pensar e repensar esse projeto para todas as escolas de surdos, inclusive nas escolas mistas, pois o projeto só tende a fortalecer a interação e promover o ensino em Libras ao mesmo tempo.

B) Programa de família com bebês e crianças surdas

A interação família-escola no desenvolvimento do aluno surdo é essencial, porém é um desafio atualmente. Está bem claro que o maior desafio dos educadores é instruir os familiares sobre os caminhos da vida escolar do membro surdo, principalmente os pais que nunca tiveram contato com a Libras antes. A interação entre família e escola não é só para entender a Libras, é preciso compreender os conceitos que fazem parte da vida escolar e da vida fora da escola, quais sejam, a cultura surda, a Comunidade Surda e a identidade além da linguística da Libras, primeira língua dos estudantes surdos. Pais ouvintes são dominados pelos discursos socioantropológicos articulados com a visão clínica, e com isso os familiares não compreendem a importância da família dentro da escola especial/bilíngue.

A maioria das crianças surdas nasce em famílias que usam uma língua oral e, com frequência, desconhecem a Libras. Muitos pais ouvintes, até o nascimento do filho surdo, não conviveram com bebês ou crianças surdas e nem conhecem pais, familiares de bebês e/ou crianças surdas que usam a Libras. Assim, a maioria dos pais ouvintes, ao descobrirem a surdez do filho, começa a vivenciar uma situação nova, pois aquele pode ser o primeiro e o único membro surdo da família.

A proposta de um programa para famílias com bebês e crianças surdas, geralmente indicado para crianças até 4 anos, visa oferecer a bebês e crianças surdas a aquisição da Libras o mais cedo possível, estimular de modo global o bebê ou a criança surda a fim de que possa desenvolver suas potencialidades, e acompanhar e orientar seus pais, cuidadores e/ou familiares, contribuindo para que a comunicação entre o bebê ou a criança surda e seus responsáveis seja estabelecida de maneira plena.

O programa tem como base a afetividade, a ludicidade e a naturalidade das situações cotidianas para criar possibilidades de interação entre responsáveis e o bebê ou a criança surda.

Ao considerar que muitas famílias não conhecem Libras e precisam de auxílio para torná-la parte de seu dia a dia, faz-se necessário criar espaços para bebês e crianças surdas e suas famílias adquirirem a Libras e interagirem com sinalizantes o

mais cedo possível, evitando que o atraso no processo de aquisição seja instalado. O programa contribuirá para que essas famílias se sintam mais preparadas emocionalmente para conhecer e aprender uma nova língua, e perceber a importância da Libras para seu filho surdo.

Quando os pais se sentem preparados e confiantes para aprender a língua de sinais, por meio de cursos com instrutores e/ou professores surdos, em programas de pais, entre outras possibilidades, intensificam-se as trocas comunicativas entre pais e filho surdo e, gradualmente, as observações em relação à evolução do desenvolvimento linguístico são comentadas. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 38-39).

É fundamental que as escolas bilíngues de surdos ofereçam um programa para famílias com bebês e crianças surdas simultaneamente ao ingresso destes na Educação Infantil, pois “[...] a escola, a educação e a família são interligadas e se configuram como fatores fundamentais para o desenvolvimento de processos essenciais que culminarão na formação cultural e social do indivíduo” (CLAUDIO; NETA, 2013, p. 7).

Os profissionais que atuam no programa podem ter formação em diferentes áreas, como pedagogia, fonoaudiologia, psicologia, entre outras, possibilitando que pais, cuidadores e ou familiares recebam esclarecimentos e/ou orientações sobre questões pontuais. Além disso, o profissional que atua diretamente com a criança pode solicitar assessoria de outro profissional, se considerar necessário. Além disso, é necessário que todos os profissionais sejam bilíngues, proficientes em Libras, e é fundamental que haja surdos atuando no programa.

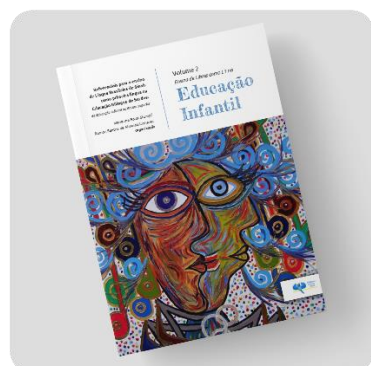
É importante que o programa ofereça aos pais diferentes momentos, como de escuta, para receberem esclarecimentos e/ou informações relacionadas à surdez e sobre o desenvolvimento da criança surda (sem a participação da criança), assim como momentos em que o profissional atuará com os responsáveis junto com o bebê ou a criança surda. A necessidade de atendimento à criança surda, individualmente, deve ser avaliada pelo profissional, pois a participação dos pais é fundamental nessa proposta. Além disso, no programa é possível criar momentos de trocas de experiências entre pais, cuidadores e familiares ou reuniões para conversar sobre temas comuns às famílias.

O ensino de Libras aos pais, cuidadores e famílias possivelmente ocorrerá durante os encontros, mas não deve se restringir a esses momentos. É muito importante que seja oferecido curso de Libras para essas pessoas com uma proposta que atenda as reais necessidades das famílias, ou seja, que os pais possam aplicar diretamente o que aprendem no curso em seu dia a dia.

Ao considerar que muitas crianças surdas ingressam na escola sem ter adquirido uma língua (oral ou sinalizada), deve ser priorizada a aquisição da Libras, da

identidade e da cultura surdas. No entanto, cada criança tem uma história diferente, e há crianças surdas que, ao ingressarem na escola, apresentam um processo de aquisição da linguagem esperado. Assim, os professores devem observar cada criança e seu contexto familiar, para que sejam atendidas as necessidades individuais pelo programa.

Crianças que demonstram um processo de aquisição esperado na Libras terão mais facilidade de aprender uma segunda língua, como o português, por isso recomenda-se que as práticas educacionais priorizem a Libras como L1 na Educação Infantil e seja criado um programa de aprendizagem para famílias. A descoberta da Libras pelos pais, cuidadores e familiares, e o seu uso, podem oferecer a todos uma comunicação plena (sem limitações), promover o desenvolvimento linguístico do bebê ou da criança surda, e gerar o sentimento de pertencimento na família, que é fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança.



Saiba detalhes sobre o ensino de Libras L1 na Educação Infantil no Volume II desta coleção.

7. Ensino de Libras L1 no Ensino Fundamental Bilíngue de Surdos

Neste tópico, apresentaremos como a Libras L1 pode ser pensada no primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) orientados a oferta de Educação Bilíngue de Surdos neste segmento. Para isso, consideramos as *competências da área de conhecimento de Linguagem*, refletidas nas *competências do componente curricular Libras*. Na estruturação deste componente, apresentaremos os seus eixos, unidades temáticas e os modos de trabalho com produções de falas, videotextos e discursos críticos em Libras – todos esses elementos pensados na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos.

COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO DE LINGUAGEM PENSADA NA PERSPECTIVA DA EBS

1.

Compreender o lugar das línguas de sinais e da produção simbólica das comunidades surdas no conjunto geral que compõe as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais tanto nas especificidades das comunidades surdas como em outros contextos.

2.

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana por instrução em Libras e considerando as produções simbólicas das comunidades surdas para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social como pessoa surda e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3.

Utilizar diferentes linguagens – verbal da Libras (sinalizada, registrada em vídeo e/ou escrita), corporal, visual, rítmica e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos por meio da Libras que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4.	Utilizar diferentes linguagens associadas à Libras e a Cultura Surda para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo no contexto de suas temáticas gerais e das formas de saberes circulantes nas comunidades surdas.
5.	Desenvolver o senso estético afirmativo na condição de pessoa surda bilíngue para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, considerando as memórias e bens simbólicos das comunidades surdas, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas surdas e não surdas.
6.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação associadas à visualidade da Libras de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos em contextos bilíngues e interculturais.

Compreendendo que a Libras L1 será inserida como componente curricular no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), apresentamos as competências específicas desta disciplina pensadas no contexto da Educação Bilíngue de Surdos.

COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 9º ANO) PENSADOS NA PERSPECTIVA DA EBS

1.	Compreender as Línguas de Sinais como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as como meio de construção de identidades de seus usuários e das comunidades a que pertencem.
2.	Apropriar-se das linguagens de registro e escrita das Línguas de Sinais, reconhecendo-as como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-as para ampliar suas possibilidades de participar da cultura sinalizante, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social posicionando-se afirmativamente como pessoa surda.

3.	Ler, assistir e produzir textos sinalizados, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar em Libras informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4.	Compreender o fenômeno da variação linguística das Libras, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas no âmbito das comunidades surdas e rejeitando preconceitos linguísticos em quaisquer contextos.
5.	Empregar, nas interações sociais em Libras, a variedade e o estilo de sinalização adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual sinalizados.
6.	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação em Libras, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos, ambientais, linguísticos e culturais dos mais diversos contextos.
7.	Reconhecer o texto, em escrita de sinais e/ou em vídeo-registro, como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8.	Selecionar textos e livros disponíveis em Libras (escrita de sinais e/ou vídeo-registro) para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9.	Envolver-se em práticas de leitura literária sinalizada que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais em Libras como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura sinalizada.
10.	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais associadas às práticas socioculturais surdas em Libras para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais se posicionando afirmativamente como pessoa surda no mundo.

Os eixos e unidades temáticas do componente curricular da Libras L1

As **unidades temáticas** situam os temas centrais que fundamentam as relações de ensino e aprendizagem do conhecimento de uso, estrutura e potencial expressivo da língua. Nas referências apresentadas nesta proposta, as unidades temáticas da Libras como componente curricular abordam a Libras como uma prática de linguagem viva, dinâmica e atravessada pelas realidades experienciadas pelas comunidades surdas.

Cada eixo orientador do ensino de Libras com L1 no Ensino Fundamental Bilíngue de Surdos é composto de cinco unidades temáticas que, por sua vez, são formadas por um conjunto específicos de **objetos de conhecimento**. Já as unidades temáticas, na qualidade de eixos, definem uma possibilidade de organização dos objetos de conhecimento no decorrer do Ensino Fundamental. Cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes surdos durante essa etapa de ensino.

As Unidades Temáticas compõem os fundamentos do conhecimento de uso, estrutura e potencial expressivo da língua. Essas Unidades Temáticas orientam o ensino da Libras como práticas de linguagem. São elas:

EIXOS DE LINGUAGEM	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
COMPREENSÃO/LEITURA (diálogos, SW se Videotextos)	Condições de produção e recepção dos textos	Abordagens práticas de temas da Libras no contexto dessas unidades temáticas que deverão se modificar e complexificar do 1º ou 9º anos do Ensino Fundamental
	Dialogia e relação entre textos	
	Reconstrução da organização textual	
	Recursos linguísticos e multissemióticos	
	Estratégias e procedimentos de leitura	
	Adesão às práticas de leitura	

EIXOS DE LINGUAGEM	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
PRODUÇÃO/ ESCRITA (línguas gesto-visuais e tecnologias, SW se Videotextos)	Condições de produção dos textos	Abordagens práticas de temas da Libras no contexto dessas unidades temáticas que deverão se modificar e complexificar do 1º ou 9º anos do Ensino Fundamental
	Dialogia e relação entre textos	
	Alimentação temática	
	Construção da textualidade	
	Aspectos notacionais e gramaticais	
	Estratégias de produção	

EIXOS DE LINGUAGEM	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
DIÁLOGO SINALIZADO (compreender uso dialógico das línguas gesto-visuais)	Condições modais na produção dos textos sinalizado	Abordagens práticas de temas da Libras no contexto dessas unidades temáticas que deverão se modificar e complexificar do 1º ou 9º anos do Ensino Fundamental
	Compreensão de textos sinalizados	
	Produção de textos sinalizados	
	Efeitos de sentidos, recursos linguísticos e multissemióticos	

EIXOS DE LINGUAGEM	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ANÁLISE LINGÜÍSTICA (compreender os atributos da língua e de suas formas de registro, ou seja, análise linguística e comunicacional)	Fono-ortografia	Abordagens práticas de temas da Libras no contexto dessas unidades temáticas que deverão se modificar e complexificar do 1º ou 9º anos do Ensino Fundamental
	Morfossintaxe	
	Sintaxe	
	Semântica	
	Variação linguística	
	Elementos notacionais da escrita (ritmos, acentos e pontuação)	

EIXOS DE LINGUAGEM	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CRÍTICA E FORMULAÇÃO DE OPINIÃO (analisar a relação entre o conteúdo da mensagem e os valores a respeito desses conteúdos – produção crítica em Libras)	Compreensão entre opiniões diferentes	Abordagens práticas de temas da Libras no contexto dessas unidades temáticas que deverão se modificar e complexificar do 1º ou 9º anos do Ensino Fundamental
	Associação entre textos diferentes	
	Compreensão de estruturas argumentativas	
	Posicionamento e argumentação	
	Construção de crítica pessoal e lógica argumentativa	
	Elementos constituintes de falas e textos crítico-argumentativos	

O que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado? Tudo isso requer o desenvolvimento de competências para aprender e apreender, saber lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das comunicações, das leituras e das produções. Envolve também aplicar o conhecimento para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os nós de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Desenvolvimento da Libras: produção e compreensão em diálogos

O desenvolvimento intelectual das pessoas surdas está profundamente relacionado com as experiências visuais realizadas pela interação com adultos surdos que se comunicam em Libras. A mesma coisa acontece com as crianças ouvintes, que passaram por experiências auditivas. O *input* (a recepção) da primeira língua ou segunda língua para os surdos é basicamente visual, em que o sujeito recebe as informações visuais, constrói conhecimento sobre o mundo ao seu redor e realiza o *output* (produção), saindo sua compreensão em língua como resposta.

Segundo a perspectiva gerativista, um adepto do gerativismo, a criança tem um **Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL)** que é acionado através de frases ou

falas (*input*) dos adultos, gerando assim a gramática a qual a criança está contextualizada. Mas, nesse sistema, somente algumas regras serão ativadas, pois a criança escolhe quais regras serão usadas para uso da língua nativa, descartando as que não se ajustam (SOUZA; PAIVA, 2009).

A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, sendo que os pais ouvintes não estão aptos a comunicar Libras ou nunca tiveram contato anterior com pessoas surdas. Como consequência, geralmente acontece de o *input* ser escasso, de modo que a aquisição de linguagem e o desenvolvimento intelectual das crianças surdas ficam parados até chegar à escola, acarretando a aquisição tardia.

Decerto, a escola não é inteiramente responsável ou único local para as crianças surdas aprenderem Libras. A relação entre a escola e a família é fundamental na aprendizagem dos estudantes, criando uma parceria com participação de pais para comunicar Libras e oferecendo a segurança e a confiança para as crianças surdas.

Por isso a necessidade de utilizar recursos verbais e não verbais para a construção de conhecimento por meio de textos e de vídeos em Libras, de maneira adequada ao contexto de circulação. Apesar de serem utilizados materiais como instrumento didático, neste currículo de Libras, a melhor maneira de aprender a Libras é praticando-a constantemente com os sinalizantes (estudantes e professores) dessa língua. Assim, durante toda a disciplina, deve ser estimulado o convívio entre os estudantes surdos para que se comuniquem em Libras em situações do cotidiano. Lembramos como os estudantes surdos constroem conceitos abstratos em sua interação, tomando como base a postura reflexiva e possibilitando novos conhecimentos e novas formas de construção discursiva. O processo de interação promove uma expansão lexical à medida que os estudantes surdos vão se apropriando de conceitos e de significados, que ocorrerão de maneira natural, além de permitir a reflexão e a resignificação de diferentes conceitos concretos e abstratos nessa modalidade linguística. Porém, poderão ser utilizados em salas de aulas, aliados às sequências didáticas, trabalhos com gêneros textuais e discursivos em Libras em qualquer nível de escolaridade.

Desenvolvimento das formas de registro e leitura da Libras

Hoje em dia, por causa da nova geração de nativos digitais, crianças e jovens surdos se sentem atraídos por vídeos em Libras, aumentando as oportunidades de aquisição da língua, de aprendizagem, de interação com surdos que moram em outros estados ou países e de busca de informações em Libras. Naturalmente, alguns surdos

vão descobrindo e adquirindo habilidades para usar a tecnologia a fim de gravarem vídeos e se expressarem em Libras naturalmente.

A discussão promovida por Marques e Oliveira (2012) aponta que se pode criar intencionalmente um conjunto de caracteres que venham a ter funções semelhantes à da escrita que hoje se conhece. Mas teria ele o poder de se instalar nos mais diferentes lugares e ser acolhido? E permaneceria como registro que transpõe o tempo, passando por gerações e gerações? Esse seria o maior desafio de uma escrita a ser pensada.

Assim, o vídeo em Libras pode ser reencontrado após passar por gerações e, sem dúvida, é um tipo de registro. Além de registro, o vídeo em Libras também demanda regras e uma produção cautelosa, estudada, organizada e sistematizada, para passar as informações claras e coerentes aos leitores. O registro da Libras em vídeo é um grande desafio aos professores e também aos estudantes, em razão de suas especificidades. Ressalta-se ainda que é sempre prazeroso realizar atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, utilizando a Libras em avaliação de conteúdo de várias áreas do conhecimento.

Outra forma de registro que pode ser realizada no papel, é a escrita de sinais, o chamado sistema *SignWriting* (SW), criado por Valerie Sutton com a intenção de convencionar regras para registrar os sinais, e que já tem sido bem aceito pela maioria da Comunidade Surda, permitindo a leitura e a escrita da Libras como L1 e expressando diretamente a Língua de Sinais do pensamento para a escrita. Existem duas formas de registro da língua pela escrita de sinais: a escrita à mão, no papel, e através do uso de tecnologia, em um processo que se tornou comum com o uso do software *SignPuddle* ou *SignMaker 2017*, utilizados para publicar materiais didáticos, livros ou para a comunicação entre os pares surdos.

O sistema SW evoluiu muito a partir de mudanças provocadas pelas novas tecnologias cada vez mais viáveis para a sociedade, que auxiliam na melhoria da produtividade do sistema. Com base nos novos desafios que surgem, as formas de escrever também se desenvolveram de maneira a promover uma escrita mais simplificada e padronizada, como resultado de estratégias de escrever rápido e fácil, o que tem trazido um impacto positivo para escrita e leitura em Língua de Sinais.

Assim como qualquer sistema de escrita, o sistema SW apresenta uma organização que demanda dos alunos aprender a escrever corretamente. Necessariamente, a escola deve oferecer essa oportunidade ao educando logo nos primeiros anos, na alfabetização, que seguiria até o Ensino Superior, passando pela prática de produção textual, leituras, organização da estrutura, revisão da ortografia e da gramática, avançando para uma escrita fluida e criativa por meio de uma língua rica, ao longo da vida escolar, visando também a um desenvolvimento cognitivo completo,

sempre compreendendo que a escrita assume grande importância nas relações sociais num mundo tão competitivo.

É relevante pensar ainda que a escrita de sinais é um sistema acessível para todos, em qualquer lugar, seja urbano ou rural. Independentemente de classes sociais, todos podem usar o papel ou visualizar as placas nas ruas para adquirir informações em Libras, ainda mais quando nem todos têm acesso à internet. O objetivo maior é que as pessoas possam viver sem barreiras de comunicação. Assim, há duas opções de registro, seja a partir da escrita de sinais ou do vídeo em Libras, ou ainda de ambos.

Análise e conhecimento das estruturas linguísticas e sociolinguísticas da Libras e de outras línguas de sinais brasileiras

A evocação da cientificidade dos estudos envolvendo línguas de sinais mobilizou os linguistas para suas descrições em seus mais diferentes níveis, semântico, pragmático, sintático, morfológico e fonético-fonológico. Pesquisas que em sua aplicabilidade retroalimentam a práxis dos professores que ensinam essas línguas. No entanto, deve-se atentar para que as descrições gramaticais puras não se transformem em conteúdo prescritivo de ensino descontextualizado da realidade de uso dessas línguas. Ao compreender as habilidades e as competências que se espera que os estudantes desenvolvam em cada nível da Educação Básica, pode-se trabalhar com diferentes gêneros discursivos/textuais nas mais diferentes faixas etárias. Nesse sentido, o professor poderá ter como pano de fundo em seu planejamento, esses conhecimentos linguísticos e gramaticais, relacionando-os com a prática discursiva real de uso das línguas de sinais.

Além de alguns clássicos da literatura em linguística geral da Libras (FELIPE, 1988, 1997; FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004), há outras pesquisas específicas a determinados níveis que podem ser levadas em conta pelo professor ao pensar o ensino dessa língua.

Finau (2004) realizou uma descrição de dados com base semântico-pragmática apontando para uma análise em que não apenas os advérbios fazem parte da referência temporal, mas muitos outros fatores, como a própria aspectualidade das sentenças, as diferentes situações discursivas, as implicações conversacionais decorrentes dessas situações, bem como as regras de inferências e, ainda, a possibilidade de interpretação de quantização de sintagmas nominais (FINAU, 2004). Há, neste referencial, indicações de textos sinalizados para cada etapa da Educação Básica. Com esses e outros textos complementares e, ainda, com a autoanálise das produções sinalizadas no cotidiano dos estudantes, os professores podem encontrar

marcas aspectuais e de tempo na Libras, como a indicação da frequência às aulas (sinal de IR realizado repetidamente), entre outros exemplos.

No nível semântico/sintático, os dados obtidos com sujeitos surdos apresentados por Silva (2019) indicaram um desenvolvimento progressivo da presença de artigos generalizados na gramática bilíngue da Libras, enquanto os surdos monolíngues produziram marcas exclusivas para os contextos anafóricos, sem evidências de realização de um determinante explícito. Os dados indicaram ainda que surdos com mais contato com a Língua Portuguesa tendem a gramaticalizar artigos, diferentemente dos falantes monolíngues (SILVA, 2019). Novamente, com textos e autoanálise da produção do cotidiano dos estudantes surdos, é possível levá-los à compreensão e à produção desses elementos em diferentes gêneros e, principalmente, que reconheçam seus contextos de uso.

Nascimento (2009), ao descrever os elementos que compõem a morfologia dos itens lexicais da Libras, analisa a expansão desses itens e de terminologias nessa língua. Dentre várias questões abordadas em sua pesquisa, defende a tese de que entidades morfológicas bases (*lêxicon-constituintes*) atuam na construção do léxico como princípio ordenado de expansão lexical e terminológica.

Para isso, ela apresenta os postulados de que essas entidades morfológicas associadas compõem, derivam e adaptam palavras emprestadas de línguas orais e de outras línguas de sinais para a Libras, e que a aplicação desses mecanismos na construção lexical é necessária para a organização de entradas lexicográficas em dicionários de diversos tipos dessa língua. Uma das motivações de sua pesquisa foi o ingresso de surdos brasileiros em cursos de nível superior de ensino, sendo esses repertórios terminográficos vistos como portais de acesso dos surdos à informação científica e técnica, além de recursos eficientes e imprescindíveis para a aquisição da competência linguística, comunicativa e sociocultural dos surdos (NASCIMENTO, 2009).

Uma dessas entidades morfológicas fundamentais apresentadas por Nascimento (2009) é a configuração de mão em “L” que permitiu a derivação de sinais como HIPERMÍDIA, AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, entre outros. Os professores em sala de aula podem conduzir seus estudantes ao reconhecimento desses elementos derivacionais da Libras ao realizar, junto com eles, pesquisas em dicionários e glossários, para em seguida realizarem a leitura de textos técnicos sinalizados.

Na fonética da Libras, Xavier (2014) realizou um estudo sobre o número de mãos como parâmetros sublexicais na análise fonológica dos sinais, tanto no caso de sinais tipicamente articulados com uma mão serem produzidos com duas (duplicação), quanto no caso de sinais que normalmente são realizados com duas mãos serem feitos com apenas uma (unificação). Xavier (2014) analisou casos em que

a mudança no número de mãos tem efeito sobre o significado do sinal e outros casos em que a realização com uma ou duas mãos não altera o significado.

Um dos casos em que a mudança no número de mãos altera o significado do sinal é na expressão de intensidade, uma vez que se observa na Libras a realização, com duas mãos, de sinais tipicamente articulados com uma mão quando estes têm seu significado intensificado, no entanto esse processo é opcional na Libras. Não será difícil refletir com os estudantes em sala de aula sobre a recorrência desse processo no cotidiano, seja por estarem com uma das mãos ocupada, seja pela intenção de intensificar o que dizem em Libras.

Ressalta-se que essas pesquisas podem estar para o professor como pano de fundo no ensino da Libras, não sendo necessário verbalizá-las aos estudantes. E quando se diz que não devem ser prescritivas, enfatiza-se que os professores não devem ensinar esses elementos linguísticos como padrões a serem utilizados ou alcançado pelos estudantes surdos, pois para que o processo de ensino/aprendizagem da Libras ocorra, deve fazer sentido na vida dos estudantes surdos.

Assim, quando se fala em contextos de uso, entende-se que, embora se refira ao ensino da Libras como L1 neste referencial, os professores devem levar em conta o *multilinguismo monomodal* que abrange as línguas de sinais brasileiras, que abarca as línguas de sinais indígenas, de fronteira, de comunidades surdas isoladas, sinais convencionados entre familiares de surdos (sinais caseiros), a própria Libras e/ou algum fenômeno ainda não observado e/ou descrito.

A Libras foi chamada por Ferreira-Brito, em 1988, como a Língua de Sinais dos centros urbanos, compreensão da riqueza variacional que as comunidades linguísticas de surdos apresentam em si e entre si. A estabilidade da variante “sinais dos centros urbanos” (Libras) se manteve ao ponto de seu uso ser afirmado por essas comunidades como um possível padrão linguístico (escolha dessa variante como padrão), assim como sua(s) variante(s) dialetal(is) é(são) reconhecida(s) pelas comunidades regionais e/ou pelas diferentes faixas etárias que as validam por seu uso.

Sendo fato que a maioria dos familiares de surdos não é fluente ou faz um uso pouco elaborado de uma língua de sinais, a escolaridade se torna a principal variável que determina os contextos de aprendizagem e de uso das línguas de sinais brasileiras. As escolas de/com surdos que utilizam a Língua de Sinais como língua de instrução, as escolas inclusivas com interpretação envolvendo uma Língua de Sinais, os atendimentos educacionais especializados que almejam o ensino de Libras como L1 têm sido espaços de aprendizado dessas línguas sinalizadas. Para esses surdos, seu primeiro contato ou uma percepção de estruturas mais elaboradas de uma língua

de sinais se dará nas escolas. Nesses espaços as referências (modelos) de adultos e crianças sinalizantes são variadas.

As escolas de surdos geralmente privilegiam contextos de usos elaborados das línguas de sinais, primeiramente por haver mais crianças surdas interlocutoras. Estudantes surdos esperam que os professores, sejam surdos ou ouvintes, façam um uso elaborado de uma Língua de Sinais para instrução dos surdos e de estratégias visuais para levar o conhecimento de mundo através dos olhos dos surdos. Algumas escolas inclusivas com surdos matriculados acabam se tornando referência na comunidade, atraindo mais surdos a essa escola.

Assim, transformam-se em espaço rico para a aquisição de uma Língua de Sinais entre os estudantes surdos ali matriculados. Concomitantemente, é a língua de instrução nas salas de aulas, seja pela versão que um intérprete realiza da língua a partir das falas em português, ou pelo ensino em turmas menores com professores bilíngues. O atendimento educacional especializado com professores fluentes, preferencialmente surdos, e com estudantes surdos, de preferência mais de um, permite mesmo em pouco tempo o acesso a insumos linguísticos visuais.

Dessa maneira, professores de línguas de sinais devem levar em conta a faixa etária dos surdos; o contexto de aprendizagem dessa língua, que geralmente inicia-se no contexto educacional; as diferentes línguas de sinais que os surdos podem trazer como herança consigo que devem ser o meio pelo qual ressignificarão novos aprendizados. Logo, conduzirão os estudantes surdos à compreensão dos diferentes gêneros discursivos/textuais e dos diferentes níveis de registro para acessarem o conhecimento nos mais diversos campos da vida.

Aplicações e relações constituintes entre os elementos desta proposta curricular

Esses eixos devem ser observados como pontos articulados no planejamento do professor de Libras. Ainda que uma atividade de aula seja desenvolvida com foco em um eixo específico, diversos eixos se articulam na prática real de sala de aula. Desse modo, esses eixos, como unidades temáticas, têm o objetivo de lançar uma ampla base de temas considerados centrais para o ensino de Libras. E são importantes para compreender como se articulam com as competências mobilizadas pelos estudantes, as modalidades de língua envolvida nos processos, as habilidades centrais que estão sendo preparadas, os suportes de registro e diálogo e a relação linguístico-comunicativa exigida no tratamento da Libras em cada eixo.

Com a análise dos eixos, é possível indicar como os elementos do currículo se articulam no planejamento de aula dos professores de Libras – tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio – o que pode ser visto no quadro a seguir:

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, MODALIDADES E SUPORTES DA LÍNGUA DIVIDIDOS PELOS EIXOS.					
EIXO	COMPETÊNCIAS	MODALIDADE	HABILIDADES	SUPORTES EM DESTAQUE	RELAÇÃO COM A LIBRAS
EIXO 1	Compreensão	Texto	Ler textos em Libras	Escrita de sinais (SW)	Textual
				Vídeo-registro	
EIXO 2	Produção	Texto	Escrever textos em Libras	Escrita de sinais (SW)	Textual
				Vídeo-registro	
EIXO 3	Compreensão e produção	Fala sinalizada	Entender falas sinalizadas na interação em Libras	Sinalização face a face	Dialógica
				Vídeos de sinalização espontânea	
			Falar na interação em Libras	Sinalização face a face	Dialógica
EIXO 4	Compreensão e produção	Textos e falas sinalizadas	Analisar e classificar estruturas da Libras em registros	Escrita de sinais (SW)	Metatextual
				Vídeo-registro	
				Vídeos de sinalização espontânea	
				Sinalização face a face	
EIXO 5	Compreensão e produção	Textos e falas sinalizadas	Analisar e posicionar-se criticamente diante de discursos em textos, falas e interações sinalizadas	Escrita de sinais (SW)	Discursiva
				Vídeo-registro	
				Vídeos de sinalização espontânea	
				Sinalização face a face	

Fonte: LINHARES; STUMPF; CAMPELLO (no prelo).

Todas essas unidades temáticas (eixos) têm potencial de se articularem em toda e qualquer atividade proposta pelo ensino e pela aprendizagem em Libras como componente curricular. Os eixos são, para o planejamento do professor de Libras, uma estratégia de posicionamento dos elementos que compõem suas aulas.



Saiba detalhes sobre o ensino de Libras L1 nos primeiro e segundo seguimento do Ensino Fundamental no **Volume III** desta coleção.

8. Ensino de Libras como L1 no Ensino Médio Bilingue de Surdos

Pensar o ensino de Libras L1 no Ensino Médio, nos formatos atuais da educação escolar brasileira, tem a ver com se articular com a Área de Conhecimento de **Linguagens e suas tecnologias**. Nesta perspectiva a BNCC (BRASIL, 2018) indica que

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes [Libras L1,] Língua Portuguesa [escrita como segunda língua], Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (p. 481)

Perceptiva onde incluímos a Libras L1 como componente curricular específico a serviço de responder

a um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017) e dialoga com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais já construídos no País. Nessa direção, considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes. (p. 482)

Desse modo, cabe – assim como propomos para os outros seguimentos, pensar como essas estruturas se articulam na estipulação de competências se articulem com os objetivos da Educação Bilingue de Surdos – ou seja, com os saberes, línguas e culturas dos coletivos que formam as comunidades surdas brasileiras.

**COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO DE LINGUAGEM
E SUAS TECNOLOGIAS PENSADA NA PERSPECTIVA DA EBS**

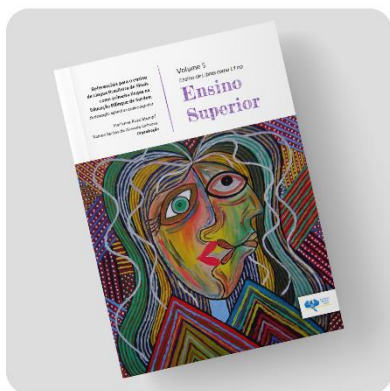
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) das comunidades surdas, e como a Libras as constitui e as coloca em funcionamento (cada uma das práticas apontadas).
2. Compreender processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem nas comunidades surdas no uso da Língua de Sinais; e respeitar as diversidades de constituição de subjetividades das pessoas surdas e de suas lutas.
3. Empregar diferentes linguagens em Libras (artísticas, corporais e verbais) por meio de mídias digitais de uso público para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de modo crítico, criativo, ético e solidário.
4. Compreender as línguas de sinais, assim como as línguas orais, como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso e de produção discursiva, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas na Libras.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura, trazendo características dos elementos visuais e gestuais que compõem o discurso em Língua de Sinais, reconhecendo-a e vivenciando-a, assim, como forma de expressão de valores e identidades surdas, em uma perspectiva democrática e de respeito à diferença.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais na Língua de Sinais, e produções das pessoas surdas, considerando características locais, regionais e globais; e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas em Libras.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas para expandir os modos de produzir sentidos com uso da Língua de Sinais, e engajar-se em práticas autorais e coletivas surdas.

As propostas de pensar o Ensino Médio tal como se propõe a BNCC ocupa hoje o centro dos debates sobre a reformulação da Educação Básica no Brasil. Tal como afirmamos em vários momentos de nossa pesquisa, hoje propomos uma organização que considerando essa proposta de estruturação. Mas não necessariamente estamos plenamente de acordo com as possibilidades que essa estrutura nos lança.

Escolhermos organizar deste modo, nos parece uma estratégia positiva não pelo que nos limitamos a ela, mas pelo que cremos que – ao lançar a libras L1 nessas estruturas – convidamos e preparamos os professores de Libras para participarem ativamente desses debates.



Saiba detalhes sobre o ensino de Libras L1 no Ensino Fundamental no **Volume IV** desta coleção.



O debate sobre o ensino de Libras orientado a primeira língua no Ensino Superior segue lógicas específicas e pode ser consultado no **Volume V** desta coleção.

9. TEMAS TRANSVERSAIS GERAIS PARA TODA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Os temas transversais que podem ser abordados em todas as etapas do ensino de Libras seguem abaixo com algumas definições sobre seus conteúdos. Podem ser abordados como argumento e base de discussão no planejamento do professor em qualquer conteúdo ou fase escolar. Os temas transversais da EBS compreendem uma estratégia de contextualização dos saberes e valores das comunidades surdas no contexto da educação escolar culturalmente orientada aos estudantes surdos sinalizantes.

Nesse projeto de curricularização da Libras os Temas Transversais serão tratados na especificidade desse COMPONENTE CURRICULAR considerando todas as formas textuais e argumentativas de manifestação da LIBRAS no contexto real de Comunidade Surda.

1.	Formas de manifestação das línguas de sinais
2.	Cultura Surda – Comunidade, identidade e costumes
3.	Arte Surda – história, práticas e fruição
4.	Literatura Surda – originais, traduções e adaptações
5.	Narradores Surdos sinalizantes e as memórias surdas
6.	Autoconhecimento e orgulho de Ser Surdo
7.	Direitos, lutas e movimento social Surdo
8.	Pluralidade cultural e linguística pelo mundo
9.	Saúde e cuidado de si em comunidades surdas
10.	Acesso e crítica a produção de conhecimento e informação

Fonte: LINHARES; STUMPF; CAMPELLO (no prelo).

10. PLANEJAR E AVALIAR EM LIBRAS L1: o ensino de Libras como processo dialógico crítico

A disciplina é base para a orientação e o desenvolvimento de competências de estudos, provendo a preparação e o direcionamento para o trabalho a ser realizado na sala de aula com estudantes surdos. Além disso, o planejamento é orientado para integrar e complementar as aulas de cada uma das áreas, por meio de atividades que encorajem o trabalho individual e coletivo em Libras. A atividade é parte do planejamento da aula e propõe focalizar, primordialmente, nas habilidades de leitura e produção de textos, combinadas à compreensão e à produção em Libras, que constituem a base para o estudo individual e para a pesquisa. Pressupõe, porém, a leitura de textos para fins de apreensão seletiva de conteúdo, bem como apreciação e proposição de opiniões. Por fim, é desenvolver nos estudantes surdos a competência necessária para que eles possam entender e sinalizar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar. Essa competência deverá ser desenvolvida inicialmente em Libras.

1.1. PLANEJAR AS AULAS DE LIBRAS L1

O planejamento apresenta-se como guia de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer suas escolhas, pensando as diversas aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir, sabendo que cada aluno surdo vai aprender de uma maneira e um ritmo bastante diferenciados. Os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da aquisição da

linguagem em Libras assumida nos fundamentos gerais, mas também a identidade surda e a diversidade dentro da escola, mesmo que sejam todos, professor e estudantes surdos, membros de uma mesma Comunidade Surda. As questões gerais vividas pelos povos surdos e suas comunidades surdas podem tornar-se conteúdos escolares e perpassar todas as atividades dentro da escola. No caso da educação bilíngue, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da Libras sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação; a relação com os ouvintes; a luta pelos direitos dos surdos e de outras comunidades diversas do mundo. Todos esses temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento.

Interdisciplinaridade em diálogo com a Libras

Uma das possibilidades para o currículo de Libras, em uma perspectiva interdisciplinar, é a de relacionar a aprendizagem de Libras com projetos desenvolvidos por meio de outros componentes curriculares. Entre os quais, sugere-se como prioridade para o ensino, reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura surda, e o desenvolvimento da competência intercultural. A criação de estratégias de leitura, inclusive, é fundamental e pode envolver diversos componentes: a apreciação de imagens nas aulas de artes pode, por exemplo, servir de apoio para a leitura de textos em escrita de sinais, assim como a leitura dos vídeos em Libras com fotos e ilustrações.

Pode ser explorada, também, a descoberta da história da região e a importância de exploração desse momento histórico local ao propor, por exemplo, que os estudantes surdos busquem documentos e informações em Libras sobre o episódio em questão.

1.2. AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LIBRAS L1

Uma das etapas fundamentais no processo de qualquer modalidade de ensino é a avaliação, pois é o momento em que o professor pode perceber compreensões e avanços dos estudantes em relação às habilidades e competências previstas para aquela etapa. Quando se trata do ensino da língua, que é o principal meio de compreensão do mundo, a avaliação se torna ainda mais importante. Nesta seção,

serão analisados alguns aspectos e sugestões que poderão auxiliar os professores a compreender e elaborar esse processo.

É importante ter ciência de que a avaliação da aprendizagem da Libras pelos estudantes surdos deve seguir a lógica de L1 e, principalmente, desligar-se, por completo da avaliação que comumente é desenvolvida na lógica ouvinte. O desprendimento da avaliação realizada na escola regular, bem como a possibilidade de o processo avaliativo ser realizado na perspectiva do ensino bilíngue é previsto no Decreto nº 5.626/2005, capítulo IV: “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005). Desse modo, a avaliação da aquisição da Libras deve acontecer em processos contínuos e que considerem a especificidade dos estudantes surdos.

Observação contínua com registro

Como visto ao longo deste documento, a Libras é o meio pelo qual os estudantes compreendem o mundo e, infelizmente, a maior parte ingressa no ambiente escolar sem ter acesso prévio a ela. Portanto, o professor precisa acompanhar constantemente a aquisição da língua, por meio de avaliações que não podem acontecer em momentos pontuais, como em outras disciplinas. Ao contrário, a avaliação deve acontecer diariamente, de maneiras variadas, tanto formais, quanto informais, demandando atenção constante para rever ou corrigir algum conceito de sinal que possa estar distorcido ou ausente.

O registro das avaliações é fundamental, pois por meio dele, o professor poderá perceber a evolução dos estudantes, bem como perceber quais pontos são necessários retomar, ampliar ou diversificar. Por outro lado, determinadas avaliações podem se tornar *feedbacks* indispensáveis para que o aluno perceba sua evolução e transforme isso em potência para o desenvolvimento da autoestima a fim de continuar seu progresso. E, além disso, o aluno poderá perceber quais pontos necessitam ser ampliados, revistos ou enfatizados.

Os registros podem ser feitos, basicamente, de três maneiras, dentre outras: vídeos, diário de campo e escrita.

Vídeos são os registros mais eficazes na avaliação dos estudantes surdos, pois é a maneira que capta os sinais na sua completude, evidenciando todos os parâmetros, bem como a estrutura e a ordem da sinalização. O professor precisa prever, diariamente, atividades que sejam filmadas individual e coletivamente. Porém, é importante que ocorram sinalizações individuais, pois as evidências do progresso do

aluno poderão ser percebidas com maior facilidade. Eis algumas dicas sobre os registros em vídeo:

- O professor precisa providenciar um equipamento (pode ser celular com memória suficiente ou câmera filmadora), que esteja permanentemente em sala de aula, a fim de fazer as filmagens previamente programadas ou até mesmo aquelas que sejam inusitadas, mas que sirvam para registro e avaliação de atividades realizadas.
- É importante que o professor reserve um dispositivo exclusivo para armazenar esses vídeos. Esses dispositivos podem ser externos, como pendrive ou hard disk (HD), ou internos, como Onedrive, Dropbox e outras formas de armazenamento em nuvem, a serem disponibilizadas em servidores.
- Para melhor localização das avaliações, o professor pode organizar os vídeos em pastas com nome e data da atividade, e cada vídeo com o nome do aluno. Outra opção é criar uma pasta para cada aluno contendo os vídeos com o nome das atividades e as datas. Independentemente da forma, o importante é que o professor mantenha uma sistemática organizada para acompanhar o progresso do aluno em ordem cronológica.
- Para além das avaliações através de nota ou parecer, deve-se apresentar para o aluno seu vídeo sinalizado. Ele precisa ver sua sinalização, a fim de analisar o que fez e pensar em outras possibilidades. Se for o caso, o professor pode pedir que o aluno sinalize novamente, modificando as partes que ele próprio considerou ser necessárias. Um aspecto positivo da autoavaliação é trabalhar com as falhas ou pontos a melhorar dos estudantes. No momento em que o aluno assiste o que sinalizou e o professor faz alguns comentários e questionamentos, instigando-o a pensar, o aluno enxerga os erros ou as não aprendizagens como possibilidades de melhora. São reflexões necessárias com base no que ainda não se sabe que abrem possibilidades para a construção do conhecimento. Dessa maneira, o aluno repensa a sinalização e refaz o vídeo. Esse processo pode acontecer tantas vezes quantas forem necessárias, até que o aluno se sinta satisfeito com o resultado.

O **diário de campo** também é um instrumento muito valioso e ao mesmo tempo simples. Há algumas observações, sentimentos, percepções e reflexões do professor que nem sempre são possíveis de serem captadas em vídeo. Para isso, é importante que o professor sempre tenha por perto um caderno de anotações, chamado diário de campo, onde ele poderá fazer esses relatos. O diário de campo pode ser escrito diariamente, quando achar necessário ou ao final de cada dia de aula, registrando

impressões a respeito das atividades que foram desenvolvidas ao longo daquele dia, bem como atitudes e posturas dos estudantes.

A dinâmica da sala de aula é muito fluente. Por isso, situações importantes não programadas podem surgir de uma hora para outra e pode ser que o professor não esteja preparado para uma filmagem. Um sinal novo que o aluno aprendeu, a conversa entre colegas da turma, um erro na sinalização informal etc. Nesse momento, o registro no diário de campo é muito oportuno. Durante o planejamento das aulas e das atividades, é importante que o professor reveja as anotações, a fim de lembrar de detalhes que vão ajudar na condução do processo de ensino da Libras de maneira bem peculiar e própria às características dos estudantes da sua turma. De início, pode ser que o professor precise de lembretes pessoais para realizar a escrita no diário de campo, mas com o passar do tempo e os benefícios que ele terá pela escrita, isso se tornará um excelente hábito que auxiliará na avaliação dos estudantes. Eis algumas dicas para o uso do diário de campo:

- Escolher um caderno com folhas suficientes para usar por todo o ano letivo, a fim de ser possível consultar o desenvolvimento do aluno desde o início.
- Manter o diário sempre por perto, pois nunca se sabe o momento em que surgirá algo para ser registrado.
- Fazer registros diários ao final de cada dia, pontuando momentos mais importantes da aula no geral.
- Manter uma parte do caderno reservada para cada aluno, no caso de achar necessário fazer anotações individuais, e não apenas coletivas.
- Rer o diário de campo periodicamente, a fim de ter uma ideia do avanço dos estudantes. Não se deve apenas confiar na memória, portanto, o diário de campo é um ótimo recurso para guardar pontos importantes no desenvolvimento da aprendizagem da Libras de cada aluno.

Ao falar de **escrita dos estudantes**, não se está referindo ao registro em Língua Portuguesa, mas a outros tipos de registros. Os registros podem ser feitos em escrita de sinais nas escolas onde há professores que a dominem, como visto anteriormente na seção sobre os sistemas de escritas de sinais.

Porém, mesmo sem o conhecimento da escrita de sinais, muitos estudantes sentem a necessidade de registrar os sinais no papel, por meio de desenhos empíricos onde representam mãos, partes do corpo e até mesmo o espaço. São desenhos simples, mas que retratam sinais novos que aprenderam.

No mesmo sentido, quando o professor faz a sinalização de determinado assunto ou apresenta um vídeo de histórias ou com um novo conceito, pode solicitar que os estudantes desenhem o que compreenderam, seja por meio de um único desenho ou uma sequência de fatos em imagens. Esse registro escrito pode dar pistas

ao professor sobre as compreensões dos estudantes acerca do que foi sinalizado. Muitas vezes, quando se sinaliza algo aos estudantes e é solicitado um *feedback* sinalizado, os estudantes repetem esses sinais e nem sempre isso reflete sua compreensão. Quando é solicitada a elaboração de um desenho, as percepções podem ser mais evidentes. Eis algumas dicas sobre registros escritos:

- Colocar sempre a data e o nome da atividade sobre a qual o desenho foi produzido.
- Arquivar os desenhos por atividade ou por aluno, de acordo com a necessidade.

Há três possibilidades de registros que os professores podem utilizar para acompanhar o desenvolvimento do aluno, no sentido de observar e conduzir o processo de avaliação dos estudantes. Uma possibilidade não exclui a outra. Ao contrário, se complementam. Portanto, é importante que o professor se esforce para manter as três formas de registros para que as percepções sobre o desenvolvimento sejam amplas e conduzam o aprendizado da Libras da melhor maneira possível.

Produções e trabalhos dos estudantes

Um ponto importante e que merece muita atenção e dedicação do professor na avaliação dos estudantes quanto à aprendizagem da Libras são os tipos de produções e trabalhos que serão disponibilizados aos estudantes.

A melhor opção de apresentação das atividades avaliadas em Libras é o vídeo, pela nitidez com que registra as sinalizações. As atividades em vídeo podem apresentar questões objetivas e subjetivas, com base na sinalização de uma história ou em frases. A escolha depende do objetivo do professor em relação ao que deseja avaliar. Independentemente da opção, alguns cuidados são necessários.

Quando as questões forem subjetivas, o ideal é que a sinalização da resposta também seja filmada. Nesse caso, as provas precisam ser individuais. Ou seja, um aluno por vez assiste ao vídeo e sinaliza a resposta. No caso de questões objetivas, o aluno pode assinalar sua opção num cartão de respostas. Nessa situação, todos os estudantes assistem ao vídeo ao mesmo tempo. Os vídeos devem ser projetados de modo que fique visível para todos e devem ser repassadas pelo menos duas vezes cada questão. A sinalização das questões pode ser feita pelo professor (desde que seja fluente) ou por tradutores intérpretes. Quanto à sinalização, o mais importante é que esteja de acordo com o que foi apresentado em aula em relação aos conteúdos ensinados.

Ferramentas virtuais de aprendizagem também podem ser empregadas para a avaliação, como por exemplo, o Kahoot. O professor pode apresentar questões

fechadas com níveis de dificuldade variados, com base na sinalização de uma história, por exemplo. Esse tipo de atividade pode explorar o conhecimento dos estudantes em relação aos conceitos de sinais, consciência fonológica, consciência morfológica, e utilizar os distratores fonológicos, semânticos ou não relacionados, dentre outros.

Figura 6.1: relação entre imagem e discurso em Libras.
Exemplo de atividade – distratores fonológicos.



Fonte: arquivo pessoal dos pesquisadores.

Na figura 6.1, o professor utilizou imagens e apresentou em PowerPoint. Previamente, o professor exibiu o vídeo da história *A árvore bondosa*, e as questões foram elaboradas a partir dela. A imagem da pergunta foi retirada do livro e as opções foram copiadas do vídeo. Uma alternativa outra que também se mostra excelente é exibir trechos do vídeo, tanto para apresentar a questão, como as alternativas.

Apesar desse material ser destinado ao ensino da Libras como L1, é ressaltam-se alguns pontos em relação às avaliações em/da Língua Portuguesa escrita. A avaliação que considera o bilinguismo dos estudantes surdos precisa ser pontuada e considerada com base na sua L1, a Libras. Mesmo que a avaliação seja das demais disciplinas que fazem parte do currículo da escola, todas elas devem priorizar a Libras e considerar a Língua Portuguesa como L2.

Como nossa primeira língua é a Libras, a prioridade é avaliar os estudantes através dela, considerando suas respostas em termos de conceitos e da apropriação dos significados daquilo que havia sido ensinado. Em seguida, então, a avaliação em Língua Portuguesa escrita, porém, de forma diferenciada daquela às quais os professores ouvintes estavam acostumados na escola regular. A avaliação escrita é baseada na apropriação do vocabulário mais significativo dentre aquela temática (MERTZANI; TERRA-FERNANDES; DUARTE, 2020, p. 12).

Para além de avaliações pontuais, o professor precisa considerar a apropriação dos conceitos nas duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. Portanto, o processo é o mais importante, considerando o desenvolvimento e o crescimento do aluno, visto que, na maior parte dos casos, os estudantes não estão familiarizados com os vocabulários das diversas disciplinas em ambas as línguas. Ao considerar as diferenças biopsicossociais dos estudantes surdos, são aceitas e estimuladas suas capacidades e seus talentos, desconsiderando que existe um único modelo de avaliação, com base na língua oral e escrita da maioria ouvinte.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005 prevê a necessidade de considerar as condições biopsicossociais, ao mencionar no artigo 14:

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

VII – desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005).

Com essa ideia, a avaliação deve ser desenvolvida priorizando o conhecimento adquirido na Libras, cujos registros podem ser feitos por meio de vídeos, em diversas e diferentes propostas. As avaliações da disciplina de Libras que necessitem ser feitas com o objetivo de atribuir nota ou parecer, devem ser registradas através de vídeo. Por outro lado, os vídeos devem ser produzidos de maneira contínua, para além de valorização de nota ou parecer, pois o registro em vídeo é fundamental para a autoavaliação do aluno. Com os vídeos, eles poderão ver sua sinalização e identificar pontos que precisam ser melhorados, bem como sua evolução ao longo do tempo. O professor poderá indicar sinais e estratégias que foram utilizados pelo aluno, enaltecendo suas habilidades, bem como sugerir pontos que podem ser melhorados. Após essa análise, o aluno poderá sinalizar novamente e fazer as devidas comparações com o vídeo anterior. Esse processo contribuirá, sem dúvida, para melhor sinalização e compreensão de mundo pelo aluno, através da sua língua.

Quanto aos demais componentes curriculares presentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sugerem-se avaliações que partem do princípio do bilinguismo. Vale dizer que as estratégias a seguir podem ser utilizadas tanto na escola exclusiva para estudantes surdos, quanto nas escolas que incluem esses estudantes.

As avaliações podem ser objetivas (questões de múltipla escolha) ou dissertativas (o aluno se expressa em perguntas amplas). Sendo possível e preferencial ao professor optar por avaliações objetivas, o processo torna-se mais fácil. Nesse caso, o professor ou o tradutor intérprete da Libras sinalizará questão por

questão, ou seja, traduzirá a primeira questão e dará tempo suficiente para que o aluno responda. Ao responder, o intérprete procederá à tradução da segunda questão, e assim por diante. No caso de avaliações subjetivas o processo é mais complexo. Portanto, são sugeridas algumas alternativas para que o professor escolha qual método melhor se adapta à situação e à necessidade.

Escrita pelo próprio estudante surdo: nesse caso, o professor ou o tradutor intérprete fará a sinalização das questões da prova e o próprio aluno irá escrever. Quando necessitar saber a escrita de uma palavra, poderá fazer o sinal para quem estiver sinalizando a prova, que soletrará a palavra. No caso dessa avaliação, se o professor não conhecer com maior profundidade as questões que permeiam a escrita do aluno surdo (no caso de escolas inclusivas), talvez tenha dificuldade para compreender o que está escrito, podendo o aluno ser prejudicado. Uma alternativa é solicitar que o tradutor intérprete faça a transcrição das respostas de acordo com a estrutura da Língua Portuguesa. O professor terá, então, acesso ao material escrito pelo aluno e transcrito pelo profissional.

Escrita e sinalização: nessa alternativa, o aluno escreverá as respostas da mesma maneira que a primeira situação, com a diferença de que, após completada toda a prova, ele poderá sinalizar cada uma das questões novamente, com base no que escreveu. Durante a sinalização, o professor ou o profissional tradutor intérprete fará a tradução oral do que o candidato sinalizou. Nesse caso, a sinalização será filmada como forma de registro das respostas e o professor ficará com o registro escrito e sinalizado da avaliação. A vantagem dessa alternativa é que o aluno poderá expressar-se na própria língua, não tendo a barreira da língua impedindo o raciocínio.

Sinalização: essa alternativa é semelhante à anterior, com a diferença de que não haverá escrita prévia da resposta, mas diretamente a sinalização e a tradução oral concomitante.

Autoavaliação e narrativas de si

O momento da avaliação é uma rotina com a qual todos precisam aprender a conviver. No dia a dia dos estudantes, é comum avaliar pequenas e grandes ações, tais como se a atividade é adequada para a ocasião, se a tarefa escolhida é a melhor opção, se é o melhor momento para avaliar etc. No entanto, quando se trata de avaliação escolar, seja em qualquer etapa de ensino, um importante aspecto a ser considerado

é a quantidade de informação que pode ser medida com a aplicação de uma avaliação.

É importante que a avaliação seja diferenciada, totalmente deslocada e descolada das avaliações comumente realizadas para a língua oral. Assim, é possível avançar cada vez mais em direção à naturalidade da Libras.

As atividades realizadas, as avaliações sinalizadas ou em escrita de Libras, devem ter o objetivo principal de promover a Libras, suas produções, compreensões conceituais e o desenvolvimento social do aluno através dela. Talvez os estudantes surdos para os quais esse currículo se destina tenham mais facilidade, visto que têm acesso muito maior às tecnologias e ao ensino bilíngue. Porém, é indispensável que no processo de ensino e aprendizagem da Libras, as reflexões se desenvolvam por meio dessa língua, que os registros sejam feitos em vídeos ou na escrita de Libras, e que, continuamente, os estudantes percebam os avanços na sua sinalização, bem como no desenvolvimento do pensamento gerado por dela.

Portanto, possibilitar ao aluno narrar-se e avaliar-se são momentos fundamentais durante todo o processo. Como se trata da avaliação da própria língua, de algo tão visceral e próprio do indivíduo, o “dar-se conta” é um *start* para o desenrolar da avaliação.

Atividades narrativas de si e revisão de sinalizações antigas são ótimos instrumentos para auxiliar na aprendizagem da Libras pelos estudantes, que é o grande objetivo desse currículo.

Considerações Finais da PARTE IV

Concluimos, com esta quarta parte, mais um dos momentos iniciais dedicados aos fundamentos da proposta curricular para a Libras na Educação Bilíngue de Surdos. Os próximos volumes apresentam estudos mais aprofundados e dedicados, progressivamente, ao ensino de Libras nas especificidades da vida escolar nas diferentes etapas de ensino, bem como são tecidas reflexões sobre a presença da Libras no Ensino Superior (considerando a disciplina de Libras na formação de professores que atenderão à Educação Básica, assim como a formação, em modalidade bilíngue, de estudantes surdos nessa fase da vida estudantil).

Espera-se que, até aqui, a leitura tenha cumprido o objetivo de informar, instigar e provocar desejo de mais e mais conhecimentos sobre o imenso universo desse campo de estudo. Mais que isso, que esse interesse por mais acesso e produção de conhecimento sobre esse campo se apoie em novas éticas, das quais as pessoas surdas não sejam excluídas e/ou marginalizadas. E se tratando de autoconhecimento, também há o desafio de pensar novas éticas para novas propostas.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A.; COSTA, M. P. P.; ADAMS, H. G. Contar um conto com encantamento: a construção de sentidos e efeitos da tradução para Libras. *Revista Diálogos (RevDia)*, dossiê temático Educação, Inclusão e Libras, v. 6, n. 1, 2018.

BAHAN, B. Comment on Turner. *Sign Language Studies*, n. 83, p. 241-249, 1994.

BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e lexicografia. *TradTerm: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo*, n. 7, p.153-181, 2001.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

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 abril de 2002.

CARTY, B. The Development of Deaf Identity. In: ERTING, C. J. et al. (Eds.). *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994. p. 40-43.

CASTRO JÚNIOR, G. de. *Projeto VarLibras*. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, D. A. F. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilinguismo funcional*. 2001. 210 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

COSTA, M R. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: encicloLibras*. Brasília, 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2012.

DUNDES, Alan. What Is Folklore? In: DUNDES, A. (Org.). *The Study of Folklore*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1965. p. 1-6.

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polysystem. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. London: Routledge, 2000. p. 192-197.

FAULSTICH, E.; ABREU, S. P. de (Orgs.). *Linguística aplicada à terminologia e à lexicologia: cooperação internacional Brasil e Canadá*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FAVORITO, W. *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. 2006. 256 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática de Libras. Série Atualidades Pedagógicas, ed. 3, vol. 4. Rio de Janeiro: 1997. p. 81-107.

FELIPE, T. A. *O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua dos sinais dos centros urbanos brasileiros*. 1998. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, 1995.

FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

GESSER, A. *"Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a língua de sinais*. 2006. 219 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico nacional. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acessado em junho de 2020.

JACKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

JACKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

KARNOPP, L. *Literatura surda*. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KRENTZ, C. The camera as printing press. How film has influenced ASL literature. In: BAUMAN, H-D.; NELSON, J.; ROSE, H. (Org.). *Signing the body poetic*. California: University of California Press, 2006.

MARQUES, R. Políticas e Práticas Linguísticas no Campo Educacional: desafios dos Gestores Surdos. *Anais da Semana Internacional da Difusão da Cultura Surda*. São Paulo: Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em < https://edeb76c5-07aa-454b-bf73-b44b3197bcbc.filesusr.com/ugd/e220b1_6920bdfaae3742e8b3a3945ac1cdcff2.pdf>. Acessado em junho de 2021.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. Normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras, 3., 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2012. v. 1. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

MARTINS, F. C. *Terminologia da Libras: coleta e registro de sinais-termo da área de psicologia*. 2018. Xx f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MERTZANI, M; TERRA-FERNANDES, C. L.; DUARTE, M. A. T. *Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2020.

MIRANDA, W. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. 2001, Dissertação (Mestrado)- UFRGS, Porto Alegre, 2001.

MOURÃO, C. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade*. Canoas: Ulbra, 2011. p. 71-90.

NASCIMENTO, S. P. de F. do. *Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, J. S. de. Glossário Letras-Libras como ferramenta para formação/consulta de tradutores. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO & INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS, 2., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Janine%20Soares%20de%20oliveira.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

OLIVEIRA, S. M. *Educação de surdos e currículo: reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais e dos artefatos culturais surdos*. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição da língua (gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. *Surdez e Bilinguismo*, 2005.

PEREIRA, M. C. da C.; Rocco, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo. *Letrônica*, n. 2, v. 1, 138-149, 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/4788>>. Acesso em: junho 2020.

PEREIRA, S.; PERLIN, G. As redes sociais digitais e as possibilidades de uma educação bilíngue de surdos no ciberespaço. *Revista EDaPECI*, São Cristóvão (SE), v.16. n. 2, p. 282-298, maio /ago. 2016.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Louvise, 2000.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: (Org.) SKILIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed, 2000.

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

QUADROS, R. M. *Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Reconhecimento da língua brasileira de sinais: legislação da língua de sinais e seus desdobramentos. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. Florianópolis: Insular, 2018. 4 v.

REIS, Flaviane. Professor surdo: a política da transgressão pedagógica. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RIBEIRO, D. P. *Glossário bilíngue da Língua Brasileira de Sinais: criação de sinais dos termos da música*. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROSA, E. *Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade*. In: PERLIN; SUMPFF (Orgs.). *Um olhar sobre os surdos*. Curitiba: CRV, 2012.

ROSE, H. *A critical methodology for analyzing american sign language literature*. 1992. 220 f. Tese (Doutorado) – Arizona State University, Tempe, 1992.

RUTHERFORD, S. *A study of american deaf folklore*. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1993.

RUTHERFORD, S. D. Funny in deaf. Not in hearing. *The Journal of American Folklore*, v. 96, n. 381, p. 310-322, 1985.

RYAN, S. *“Let’s Tell an ASL Story” in Gallaudet University College for Continuing Education*. Conference Proceedings, April 22-25. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, H. R. *Processos de expansão lexical da Libras no ambiente acadêmico*. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, M. de M. *Semântica da Libras: hiperônimos e hipônimos e o desenvolvimento linguístico da criança surda*. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, A. A. *A (in)definitude no sintagma nominal em Libras: uma investigação na interface sintaxe-semântica*. 2019. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SOUZA, A. R. B. de; PAIVA, R. F. *Aquisição da linguagem à luz do modelo gerativista, Profala*, 2009. Disponível em < <http://www.profala.com/artpsico67.htm>>. Acessado em junho de 2020.

SOUZA, R. M. *Formação de professores e minorias linguísticas: que pedagogos e pedagogas, para atender a que interesses ideológicos, estamos formando?* Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/22_souza.pdf>. Acesso em: junho de 2020.

SOUZA, R. M; LIPPE, E. M. de O. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? *Revista de Calidoscópico*, Unisinos, v. 10, n. 1, p. 12-23, jan./abr. 2012.

SPOONER, R. A. *Languages, literacies, and translations: examining deaf students’ language ideologies through English-to-ASL translations of literature*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado) – University of Michigan, Ann Arbor, 2016.

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

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 2003.

STUMPF, M. R.; OLIVEIRA, J. S. de.; MIRANDA, R. D. A trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir. QUADROS, R. M. *Letras Libras: Ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

STUMPF, M. R.; OLIVEIRA, J. S. de.; MIRANDA, R. D. *O glossário Letras Libras como instrumento para estudos de unidades terminológicas em Libras*. Estudos da Língua Brasileira de Sinais II. Florianópolis: Ed. Insular, 2014. 2 v.

STUMPF, M. R.; WANDERLEY, D. C. Quem fala português, escreve em português. Quem fala inglês, escreve em inglês. Os surdos: escrevem em que língua? *Revista Letras Raras*, v. 5, n. 1, 2016.

SUTTON-SPENCE, R.; KANEKO, M. *Introducing sign language literature: creativity and folklore*. Basingstoke: Palgrave Press, 2016.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Grammatical constraints on fingerspelled English verb loans in BSL. CEIL, Lucas. (Org.). *Pinky extension and eye gaze: Language use in Deaf communities*. 1ed. Washington DC: Gallaudet University Press, 1998, v. 1, p. 41-58.

THOMA, A.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação – Educação de Surdos / Faculdade de Educação – UFPel – Ano 19, n.36 (mai.-ago. 2010) – Pelotas: Ed. UFPel, 2010, p. 107 – 131*.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf> Acesso em junho de 2020.

VILMAR, S. *Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

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. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, nº 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

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

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

MERTZANI, M.; TERRA, C. L.; DUARTE, M. A. T. *Currículo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): componente curricular como primeira língua*. Rio Grande: Editora da FURG, 2020

**Referenciais para o ensino
de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na
Educação Bilíngue de Surdos:**
da Educação Infantil ao Ensino Superior

PALAVRAS FINAIS:

referenciais para um ensino de Libras
em que os Surdos sejam referência



Pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às especificidades e suas implicações. Mudanças profundas são requeridas para o estabelecimento da Educação Bilíngue de Surdos. Durante todo o processo de escrita e pensamento desta obra, buscou-se constantemente ter atenção ao significado das diferenças que estão em jogo e como surdos precisam ser considerados como referência de quaisquer coisas ditas, planejadas ou executadas sobre e para os surdos. **“Nada sobre nós sem nós”** é um lema que deve ser defendido por todos neste projeto; conscientes de que nesse jogo de poder e de significações o “nós” deve funcionar na língua e na cultura dos surdos, inegavelmente, com a presença e a participação legítima de pessoas surdas.

A experiência visual, muitas vezes relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser centro das atenções, pois é a base do pensamento e da linguagem dos surdos. Vale reforçar, então, aquilo de que se falou desde a introdução desta obra, passando pelas partes percorridas até aqui: a visualidade é uma competência e uma habilidade dos surdos, portanto, na educação das pessoas surdas, não é uma propriedade dos objetos ou métodos pedagógicos; são os corpos dos surdos, entendidos como construção histórica que se atualiza ao longo da vida e das gerações. A visualidade se aprimora, leva os surdos até a Libras e todas as outras línguas de sinais do Brasil e do mundo, como um dos maiores tesouros da humanidade, manifestado na potencialidade extrema da vida como diferença e alteridade.

Há narrativas surdas acumuladas em registros e nos corpos vividos suficientes para destacar muito dos sofrimentos subjetivos vivenciados pelos surdos, sempre que foram ignoradas suas diferenças, sempre que lhes foi negado o direito de se aperfeiçoarem em suas culturas surdas – desvalorizadas na lógica geral de narrativas institucionalizadas ainda vigentes em diversos espaços; inclusive naqueles ditos “de/para surdos”. Essas narrativas exaltam a Libras e a necessidade de uma comunicação plena com o outro, onde exista a possibilidade de construção da subjetividade, a construção consciente de si mesmo, pela inserção em uma cultura condizente com as potencialidades do corpo da pessoa surda, não acobertada em modelos compensadores que olham os surdos e só veem o que aparentemente lhes falta, veem apenas o potencial que faz a diferença.

As mudanças de paradigma nos últimos anos se inscrevem como resistências. Mover o corpo e as experiências das pessoas surdas para fora dos restritos “muros” das análises clínicas imprimiu novos sentidos ao debate. Mas foi somente quando as próprias pessoas surdas se tornaram autoras desses processos de investigação que



novas epistemologias começaram a emergir, permitindo outras formas de compor e interpretar a vida.

Conforme o avanço do conhecimento no campo das ciências humanas, de visão socioantropológica, os coletivos de surdos não são apenas objeto de uma intenção “pedagogizada” de normalização, mas são potencialmente criadores de sentido e significado para a vida. Esse potencial, esse poder surdo, se manifesta mais explicitamente na Libras. Mas existem inúmeros outros níveis de produção de sentido que só poderão ser percebidos, e talvez investigados, quando barreiras que dividem conhecimentos humanos e a Libras forem derrubadas pela livre circulação dos atores surdos.

Quando se fala em construir um lugar de ocupação, resistência e avanço dos agentes surdos, também se fala do lugar de reformulação das posturas e éticas das pessoas ouvintes, pensadas como um todo, quer saibam Libras ou não. Não se trata aqui de polarizar as relações, mas de apontar as desigualdades no processo histórico de construção das instituições e dos projetos voltados aos surdos. Mesmo hoje, é preciso apontar a urgência da implementação de uma filosofia eficaz e legítima de Educação Bilíngue de Surdos, que ainda encontra visível resistência por grande parte dos profissionais que trabalham na educação de surdos. Esses novos referenciais para implementação real de uma Educação Bilíngue de Surdos necessitam da mudança de paradigmas e, mais do que isso, de referências antes legitimadas como intocáveis e imutáveis. Essas referências nunca foram definidas pelos surdos, e é sobre essa mudança de paradigma que trata esta obra.

Em salas de aulas, lançados como que dissolvidos no sistema educacional, estudantes surdos são vistos como pessoas surdas que necessitam de atendimento especial como se sua dificuldade de aprender fosse causada por serem surdas. Assim, afastadas das potências e heranças das comunidades surdas anteriores, as instituições escolares seguem concretizando, então, a exclusão. Uma exclusão não apenas dos estudantes do sistema formal de ensino, mas principalmente dessas crianças e desses jovens do direito de acessarem o conhecimento como ferramenta de existência para conhecerem e construir a si mesmos.

É necessário superar essas tensões e abrir novos espaços pessoais, nas instituições e nas redes tecidas neste tempo para que outras realidades aconteçam. Por isso, esta obra trouxe tantos convites a reflexões no decorrer de suas páginas. São convites para aquilo que os surdos, como coletivo organizado, apresentam como implicações a serem consideradas em relação à política de Educação Bilíngue de Surdos. Nesse reposicionamento, algumas questões ainda precisam ser consideradas, tais como:



LER EM
LIBRAS



Acesse também pelo link:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLR05wt7PxbInazKgLGX2aDvrBpxDGaURs>

1. Questão dos lugares de uso e representação das línguas diante do processo educacional fracassado e da proposta bilíngue constituída sob modelos surdos.
2. Interação interpessoal entre surdos (crianças, jovens, adultos e idosos) que compartilham não só uma língua em transformação, como também semelhanças e identificações nas vivências que acumulam – historicidade e trocas narrativas fundamentais para o desenvolvimento da cultura surda, identidade surda e da própria construção do conhecimento.
3. Aquisição da linguagem em idade adequada por meio de interações sinalizadas para garantir o livre acesso ao conhecimento humano tornando os estudantes surdos capazes de se construírem tanto como sujeitos de um grupo com identidade cultural própria e forte, quanto como cidadãos globais de uma sociedade cada vez mais conectada em rede.

O contexto escolar favorecido pela variação etária e pelo bilinguismo centrado na Libras possibilita que o aluno surdo siga a evolução linguística afirmativamente como surdo, compreendendo entremeios, dúvidas, conflitos e prazeres na complexidade da vida. Os assuntos de um adolescente não são os mesmos de uma criança surda, nem de um adulto surdo. Por outro lado, os conteúdos de Libras desenvolvem no aluno surdo níveis de correção e de competência linguística que refletem a complexidade do pensamento, assim como a construção de uma identidade sólida. Essa reformulação dos modelos que fundamentam a escola em uma perspectiva que centraliza a experiência e os saberes surdos torna a escola esse lugar onde ser “surdo”, tal como as normas de língua e cultura dispõem, é um valor e um meio de interação.

A Libras é uma língua viva, completa, com gramática, funções lexicais articuladas, emergência lexical própria, estruturas complexas; uma língua que soma características naturais e culturais das humanidades surdas. Esses saberes chegam para as crianças surdas pela imersão no cotidiano, em um processo de permanente evolução. Não há momento na vida de uma pessoa surda em que a Libras deixa de se apresentar em novos termos e novas formas de uso, assim como acontece com todas as línguas vivas, em todo mundo. A Libras é completa como língua para ensinar, uma língua que favorece as aprendizagens, motiva e provoca o desejo de aprender. Ela permite o acesso a conhecimentos escolares e gerais, e possibilita a entrada de

uma segunda língua, tal como deseja o bilinguismo que faz par linguístico da Libras com o português escrito. A Língua de Sinais é elemento de construção para desenvolver a identidade, a autonomia, a confiança em si; para acesso à cidadania e integração social, ao patrimônio cultural da humanidade e a uma história própria: a dos surdos.

Na medida em que não se pode falar de uma língua sem deslocar dela a cultura e a interculturalidade como sistema escolar partilhado de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) e culturas, salvaguarda a predominância da língua natural sobre a segunda língua.

No Brasil, esses saberes e o senso de identidade e cultura surda se amplificaram em rede pelo curso de Letras-Libras. Com polos em vários estados e videoaulas simultâneas, uma rede de difusão de conhecimentos surdos, entre surdos e em Libras fortificou algo antes inimaginado. Os surdos brasileiros sempre produziram coletivos em associações e instituições de diversas naturezas, mas tinham um acesso limitado aos bens da sua cultura surda, assim como às produções gerais de seu país. O curso de Letras-Libras, além de institucionalizar os cursos de licenciatura e bacharelado em Libras, incorporou os surdos de 17 estados brasileiros a universidades federais e criou uma comunidade acadêmica em Libras que antes não existia.

Ainda existem grupos isolados e com acesso a pouquíssimas produções. Há surdos em escolas, sem o direito de participar integralmente do que está acontecendo ao seu redor. A implementação de políticas educacionais baseadas em saberes surdos, acredita-se, pode fazer pelas crianças e pelos jovens surdos algo semelhante ao que as políticas para o Ensino Superior de surdos fizeram, até porque esse projeto do Ensino Superior tem como objetivo formar profissionais para atuarem no ensino de Libras, principalmente nas escolas brasileiras da Educação Básica.

Esse fato impulsionou a cultura surda em suas diversas formas de expressão: literatura, audiovisual, poesia, teatro, artes plásticas e outros. Incentivou a publicação de artigos científicos, dissertações e teses de autores surdos.

O movimento de insurgência dos saberes surdos é de escala global e age em microestruturas, buscando espaço em escalas e políticas maiores. A maior prioridade no trabalho da **Federação Mundial de Surdos (WFD, na sigla em inglês)** foi assegurar que os direitos humanos universais fossem realidade para as pessoas surdas em todo mundo. A **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** apresenta uma mudança de paradigma, de um modelo de deficiência como doença para um modelo de deficiência como parte dos direitos humanos. As

peças surdas têm direitos civis, políticos, sociais, linguísticos, econômicos e culturais com base na igualdade de todos. Isso requer, principalmente, o reconhecimento da identidade linguística e cultural das pessoas surdas. O princípio de proposições que incluem os anseios de diferentes grupos. O lema "**nada sobre nós sem nós**" é retomado nesta convenção e, novamente, o coletivo provoca o estabelecimento de políticas mais atuais que incorporem o estado da arte, tanto nas pesquisas, quanto nas demandas dos surdos.

Segundo Stumpf e Quadros,⁴⁴ no encerramento da **II Conferência Internacional da Federação Mundial de Surdos**, ocorrida em Sydney, Austrália, em 2013, a Federação Mundial de Surdos reafirmou seu compromisso de defender os direitos das pessoas surdas por meio de quatro políticas-chave:

- 1. Reconhecimento das línguas de sinais:** a língua de sinais é a linguagem primeira e natural das pessoas surdas. O reconhecimento das línguas de sinais é primordial para a promoção da igualdade às pessoas surdas.
- 2. Educação:** crianças surdas precisam ter acesso à educação para poder contribuir com a sociedade como adultos iguais. Elas têm direito a adquirir sua primeira língua natural, a Língua de Sinais, e a aprender em ambientes que a respeitem e valorizem. Elas têm direito à educação nos mesmos padrões de qualidade das crianças ouvintes.
- 3. Acessibilidade:** pessoas surdas têm direito a participar de todas as áreas da vida cotidiana com bases iguais às dos demais, em língua de sinais.
- 4. Interpretação em língua de sinais:** um fator chave para a acessibilidade é o direito à interpretação em língua de sinais. As sociedades devem criar sistemas que proporcionem acesso geral a intérpretes de língua de sinais.

O relatório designado pelo MEC para elaboração de subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa), indica que a Educação Bilíngue de Surdos deve ser compreendida com base no Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que determina ao poder público:

- “Garantir a oferta de educação bilíngue, em língua brasileira de sinais –Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como

⁴⁴ STUMPF, M.; QUADROS, R. *Para além das políticas linguísticas: língua brasileira de sinais*. (no prelo.).

segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (Meta 4, item 4.7).

- “Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdoscegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues” (Meta 4, item 4.13).
- “Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas [...]” (Meta 5, item 5.7).
- “Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos” (Meta 7, item 7.8).

Os presentes referenciais, além de estarem de acordo com as metas e os objetivos das políticas públicas de educação e das determinações legais, ao propor um trabalho de maneira interdisciplinar, que relaciona multimídia e educação, no sentido de formar alunos surdos com as tecnologias de comunicação e informação, contribui com a sociedade, pois possibilita o desenvolvimento de metodologias visuais, necessárias à efetividade didática da Educação Bilíngue de Surdos.

A oferta de um ambiente linguístico para os alunos surdos é decisiva no desenvolvimento individual, na construção das identidades, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, em todo o percurso futuro e no exercício pleno da cidadania.

Não se pode esquecer de falar, também, da família. As famílias dos estudantes surdos precisam de esclarecimentos. Elas precisam saber do potencial das crianças surdas de se tornarem um ser comunicativo. Precisam, ainda, ser orientadas a levar as crianças surdas ao contato com a comunidade surda para que adquiram naturalmente a Língua de Sinais e possam crescer sendo respeitadas em suas diferenças.

Com muita alegria e satisfação a organização desta obra está concluída. Que ela seja referência consistente para práticas e revisões de postura dos professores de Libras, mas, principalmente, que a implementação e a renovação do ensino de Libras mudem a vida dos estudantes surdos deste país. Que este debate não termine aqui, mas que se transforme, pela prática ativa e crítica destes referenciais, na interação direta com os estudantes surdos.

Os movimentos surdos apontam a construção da história da educação dos surdos, uma história de superação, e não de deficiências, carências e faltas. **A Comunidade Surda brasileira se levantou e disse: “Esta é a educação que nós, surdos, queremos!”**. Esse é um texto no qual os surdos já apontavam sugestões sobre como os alunos poderiam ser potencializados por políticas educacionais consistentes. Alguns anos depois, este documento que você tem em mãos é, enfim, uma das respostas mais diretas a esse pedido.

Esta obra carrega o eco da vibração desprendida dos punhos erguidos de uma Comunidade Surda que veio antes de desta, que se sente movida por essa luta e atualiza esse desejo apontando, enquanto for necessário dizer, que as pessoas surdas ainda não estão exercendo seus direitos civis e de cidadãs, e nem o direito à educação, tal como se propõe pelo acesso à Educação Bilíngue de Surdos.

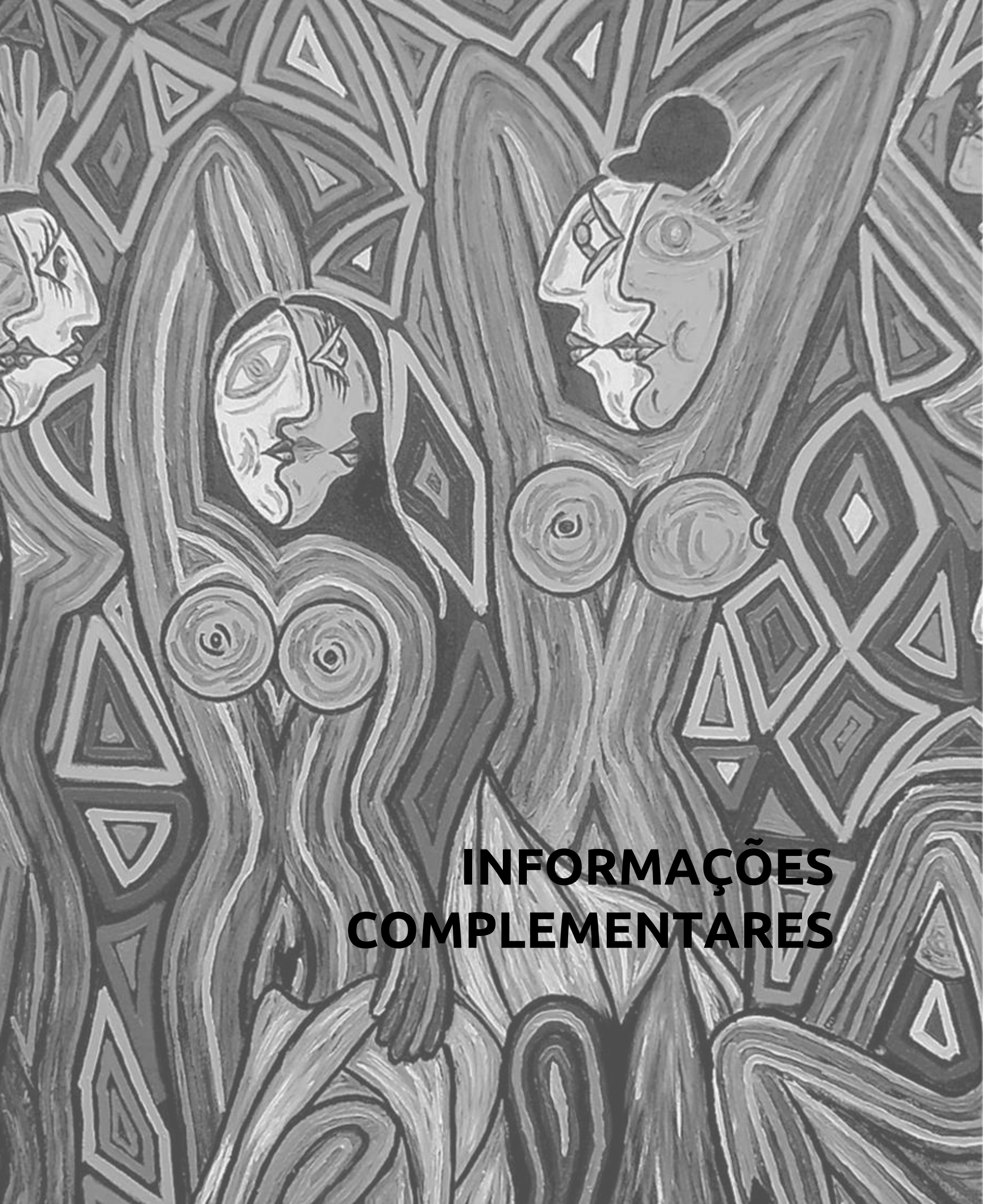
Que esta obra transforme as práticas de ensino, sua execução do chão da escola. Que essas práticas perpassem pela ética e pelo respeito aos surdos, levando surdos e ouvintes a uma postura de valorização da língua, da cultura e dos saberes surdos, pois foi com base nesses saberes que esta obra foi pensada.

Viva o poder surdo de se reinventar! Viva a escola que tem como se reinventar a partir das matrizes dinâmicas e poderosas já lançadas! Viva isso tão forte que hoje responde pelo nome de cultura surda!

Prof^a. Dra. Marianne
Rossi Stumpf



Prof. Me. Ramon Santos
de Almeida Linhares



**INFORMAÇÕES
COMPLEMENTARES**



PEQUENO GLOSSÁRIO ALUSIVO DESTA OBRA

Conheça, em ordem alfabética, alguns **termos importantes** para compreensão dos Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Escolar Bilíngue de Surdos

Texto redigido pelos organizadores da obra em parceria com as pesquisadoras Dra. Antonielle Cantarelli Martins (Instituto Ladd) e da Prof^ª. Dra. Francielle Cantarelli Martins (UFPeI).

ARTISTA SURDO
HOMENAGEADO

Fabio Selanni, DF



Acessibilidade linguística

acessibilidade de conteúdos em vários formatos e contextos, principalmente por meio de tradutor intérprete de Língua de Sinais ou legenda em português.

Análise linguística da Libras

decomposição da Libras para facilitar a compreensão dos traços distintivos de sua estrutura.

Aquisição de linguagem

processo de desenvolvimento de uma língua com base na exposição natural. Expressão tipicamente utilizada para referir-se ao desenvolvimento da primeira língua (L1).

Aquisição tardia

aquisição de língua de sinais na fase posterior à da “janela de oportunidades”, acarretando consequências no desenvolvimento social, emocional e cognitivo de pessoas surdas.

Arbitrariedade das línguas de sinais

quando significado e significante são constituídos de maneira arbitrária; quando não há aparente relação preexistente entre o sinal e o que ele representa.

Áreas de conhecimento

Segundo a seleção proposta pela base curricular, são cinco as áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Nesse contexto, a Libras inscreve-se como componente curricular na área de conhecimento da Linguagem, mas também deve ser tomada

como língua de instrução e comunicação para além dos tempos destinados ao estudo formal desta língua. Cada uma dessas áreas de conhecimento tem suas competências específicas como modo de desdobramento das competências gerais.

Arte Surda

expressões de surdos nas diferentes linguagens artísticas, como performance, literatura e artes plásticas.

Bílingue

refere-se a uma situação envolvendo duas línguas.

Bilinguismo surdo

especificidade de bilinguismo caracterizado por conceitos específicos relativos à experiência visual dos surdos, à Língua de Sinais, à cultura surda e à relação com a língua majoritária.

Boia

sinais produzidos com a mão passiva mantida parada no ar, em dada configuração, enquanto a mão ativa continua a produzir outros sinais.

Campo de atuação

Contextos aos quais se deve orientar e problematizar o conhecimento para posicionar os saberes frente as diferentes realidades práticas e cotidianas. Desse modo, “a organização por campos de atuação [...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser

situadas em contextos significativos para os estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 84).

Campos de experiência

Para que os estudantes da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses) possam aprender e se desenvolver no decorrer da Educação Infantil, a base propõe cinco campos de experiência relacionados a identificação de si e do outro, da percepção (de sua corporeidade e das formas de manifestação das coisas no mundo), das formas de expressão (pela produção e recepção de informações linguísticas) e da transformação desses elementos no tempo e no espaço. Os campos de experiência atuam como eixos da educação infantil propondo a progressão dos aspectos ao longo das três fases desse período escolar.

Classe bilíngue

Turma exclusiva de alunos surdos na qual a língua de ensino, instrução, comunicação e interação é a Libras, a ser ensinada como L1, e o português é ensinado em sua forma escrita, como segunda língua (L2).

Classificador

marcador de concordância de gênero: pessoa, animal, coisa; pode vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo.

Comunidade surda

espaço relacional onde surdos e ouvintes podem interagir, compartilhar vivências, experiências e informações.

Competências

Podemos compreender as competências como “objetivos” a serem mobilizados pelos estudantes da ordem de desenvolvimento do pensamento (consciência, imaginação e raciocínio) pela mobilização de *conceitos* e *procedimentos*. Condições a serem desenvolvidas por interações práticas e verificáveis na condição de suas habilidades associadas.

Competências Gerais: A base curricular brasileira hoje propõe 10 competências gerais que funcionam como fio condutor de toda Educação Básica.

Competências específicas de Área de Conhecimento: As 10 competências se desdobram e influenciam a elaboração de *competências específicas* para cada uma das cinco áreas de conhecimento.

Competências específicas do componente curricular: Por seguinte, para cada componente curricular (“disciplina”) estão dispostas um conjunto de competências próprias derivadas das estipuladas pela área de conhecimento.

Componentes curriculares

Cada área de conhecimento tem seus componentes curriculares. Esse conceito se aproxima do que antes chamávamos de “disciplinas”. A proposta de tomá-los como componentes de um corpo maior de conhecimento, vem do desejo de marcar a interdisciplinaridade e articulação total dos saberes orientados pelas competências gerais.

Por isso, cada um dos componentes curriculares apresentará um conjunto de *competências específicas* desdobrados diretamente dos contextos abertos pelas competências gerais.

Contato surdo-surdo

convívio entre pessoas surdas, imprescindível para a manutenção da cultura e aquisição de identidade.

Contato visual

ato de visualização imprescindível para comunicação em Língua de Sinais.

Cultura surda

conjunto de características que tornam uma pessoa parte da comunidade surda; caracterizada especialmente pelas línguas de sinais.

Datilologia/alfabeto manual

sistema de representação das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio de configurações de mão das línguas de sinais.

Deficiente auditivo

é a pessoa parcialmente surda; todo aquele que tem capacidade de ouvir, apesar de deficiente; tem audição funcional com ou sem prótese auditiva.

Desenvolvimento surdo

desenvolvimento específico de pessoas surdas, atravessado por questões linguísticas, identitárias e culturais.

Diferença surda

peculiaridade identitária, social e linguística das pessoas surdas.

Direitos de aprendizagem

Segundo a base, são “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2018, p. 37).

Educação Bilíngue de Surdos

modelo educacional que prima pela aquisição da Libras como L1 e a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. No contexto da Educação Bilíngue de Surdos, a Libras é a língua de instrução, ensino, comunicação e interação.

Escola bilíngue de surdos

é uma unidade escolar da rede regular de ensino, especializada na escolarização e formação integral de estudantes surdos, surdocegos, estudantes com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades/superdotação, assim como de surdos com deficiências associadas. O ensino oferecido nas escolas bilíngues de surdos é mediado pela Libras, que é primeira língua de instrução, ensino, comunicação e interação nessas escolas; além do português escrito, que é língua de instrução, ensinada como L2, de modo a atender às especificidades linguísticas dos estudantes.

Escrita de sinais

sistema de registro gráfico com símbolos que representam constituintes da Língua de Sinais.

Ensino de Libras

ensino de Libras com metodologia de L1 para surdos ou de L2 para ouvintes.

Espacial

o uso de espaço em torno do sinalizante para referir-se a pessoas, coisas e lugares.

Estudos surdos

campo disciplinar que conjuga estudos multidisciplinares no campo das Humanidades, que lida com o estudo sistemático dos fenômenos antropológicos, sociológicos e culturais emergentes nas comunidades surdas e da pessoa surda, em diferentes contextos. Uma área de conhecimento que se articula com a luta e os conceitos epistemológicos e ontológicos, questionando principalmente as interpretações pejorativas a respeito das pessoas, comunidades, línguas e culturas surdas.

Expressões faciais afetivas

conjunto ilimitado de movimentos faciais que expressam emoção; são contínuos e mostram larga variação; presentes também nas línguas orais.

Expressões faciais gramaticais

conjunto limitado de movimentos faciais com comportamentos categóricos ou discretos; componentes como escopo e forma são regras governadas e impostas pelos requisitos do sistema linguístico.

Folclore surdo

conjunto de costumes, lendas e manifestações artísticas preservado pelo povo surdo por meio da tradição e das línguas de sinais.

Gestos

ampla variação de movimentos (manuais, vocais ou faciais) fora do núcleo do sistema linguístico, usados para expressão.

Habilidades

Podemos compreender as habilidades como “objetivos” de ordem práticas a serem desenvolvidas pelos estudantes. Aptidões que expressam saber em agir no mundo a partir das competências e dos conhecimentos como ferramentas para viver no mundo. Apresentam-se como manifestação do desenvolvimento de competências por parte dos estudantes. Elas focam no poder de ação que o estudante terá com o desenvolvimento de certas competências.

Humor surdo

traço com dimensão cultural; chave para a compreensão da cultura surda; o humor e as piadas surdas mostram a valorização das línguas de sinais e da cultura surda.

Iconicidade das línguas de sinais

semelhança que o sinal tem em comum com o objeto que representa; significante motivado pelo representante no mundo real, fenômeno comum nas línguas de sinais.

Identidade surda

categorias múltiplas e heterogêneas de sujeitos surdos emergentes em um processo de identificação entre si.

Implante coclear

dispositivo neuroprotético implantado cirurgicamente que objetiva fornecer o senso de som a uma pessoa com perda auditiva neurossensorial moderada a profunda.

Interculturalidade ou intercultural

interação cultural recíproca, ou seja, entre culturas, enriquecendo o convívio e a integração com respeito pela diversidade e enriquecimento mútuo.

Letras-Libras

nome dado a curso de graduação nas modalidades licenciatura, que visa formar professores capacitados para lecionar Libras; ou bacharelado, que capacita para atuação como tradutor e intérprete de Libras.

Lêxico/Lexical

(1) unidade lexical, palavra de uma língua oral ou sinal de uma língua de sinais; (2) lista de palavras ou sinais que uma pessoa adquiriu; (3) lexical é relativo ao léxico. O aprendizado lexical refere-se ao desenvolvimento da linguagem relacionada ao vocabulário.

Língua natural

língua que se desenvolve espontaneamente, em vez de ser inventada artificialmente, e que também é utilizada naturalmente para comunicação em uma comunidade de pessoas.

Língua de Sinais Americana

tradução de American Sign Language (ASL), língua visuoespacial natural da comunidade surda norte-americana e canadense.

Língua Brasileira de Sinais (Libras)

língua visuoespacial natural da comunidade surda brasileira.

Língua de sinais

língua visuoespacial natural das comunidades surdas.

Língua de sinais francesa

língua visuoespacial natural da comunidade surda francesa e de alguns países da África.

Literatura em Língua de Sinais

produção/tradução cultural que objetiva o acesso à literatura geral em língua de sinais. A literatura em Libras pode ser de origem surda ou não surda.

Literatura surda

manifestação dos sujeitos surdos como experiência cultural e das identidades surdas; literatura produzida por surdos, destinada aos surdos e/ou sobre os surdos.

Mímica

expressão de pensamento por meio de gestos, expressões corporais e fisionômicas.

Modalidade

canal por meio do qual uma língua é produzida e percebida: oral-auditiva (línguas faladas) ou gestual-visual (línguas de sinais).

Movimento Surdo

manifestação coletiva de membros da Comunidade Surda ou de suas organizações na defesa ou promoção de leis que garantam direitos dos surdos: linguísticos, educacionais, culturais, profissionais etc., e que levam ao reconhecimento dos surdos como pessoas com identidade, cultura e língua próprias, além de mudanças de aspectos tradicionais com relação aos surdos, expansão das políticas públicas que tratam de questões como: cultura, Língua de Sinais, educação bilíngue, intérpretes, direitos humanos etc.

Narrativa em Língua de Sinais

exposição de um acontecimento mais ou menos encadeado, real ou imaginário, por meio de uma Língua de Sinais.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

“Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018, p. 44).

Objetos de conhecimento

Os conteúdos estão organizados em *unidades temáticas*, que, por sua vez, incluem dois ou mais *objetos de conhecimento*. Estes desdobram-se em um conjunto de habilidades. São temas, conceitos e processo mais específicos dentre os saberes selecionados na composição das áreas de conhecimento e variam progressivamente ao longo dos anos escolares.

Primeira língua

a primeira língua (L1) ou língua nativa de uma pessoa.

Professor bilíngue

professor fluente em Língua de Sinais e Língua Portuguesa (oral e/ou escrita, quando possível) capacitado para atuar na Educação Bilíngue de Surdos.

Produção sinalizada

obras em Libras, produzidas em diferentes gêneros e propósitos, apresentadas em videolibras, como anúncios, listas de poesia, notícias, reportagens, contos e ensaios em vídeos ou escrita de Libras.

Pantomima

expressão de sentimentos e ideias por meio de gestos e atitudes, sem recorrer à palavra.

Pedagogia bilíngue

curso de licenciatura cujo objetivo é formar o educador bilíngue (Libras/Língua Portuguesa)

apto a trabalhar com a educação de alunos surdos, em sua primeira língua e com metodologias de ensino adequadas.

Pedagogia visual

pedagogia que considera a forma de o surdo aprender, ensinar e construir conhecimento por meio da experiência visual.

Povo surdo

grupo de surdos com costumes, história e tradições em comum; que constroem sua concepção de mundo por meio de experiências visuais.

Segunda língua

qualquer língua que uma pessoa aprende após aprender a primeira língua.

SignWriting

sistema de escrita de línguas de sinais, criado em 1974, por Valerie Sutton; expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação que, combinados, constituem sinais escritos.

Sinais internacionais

Língua de Sinais artificial convencionalizada, utilizada especialmente em eventos ou competições internacionais. São incorporados sinais frequentes em diversas línguas de sinais e sinais icônicos.

Sinal-arte

sinais da língua de sinais utilizados para fins estéticos.

Sinal

item lexical, unidade da língua de sinais autônoma constituída de unidades fonológicas, morfológicas e semânticas.

Sinalário

obra que reúne o conjunto de expressões que compõe o léxico de determinada Língua de Sinais e/ou conjunto de sinais-termos de determinado texto em Língua de Sinais – recorrentemente utilizado para especificar um glossário/vocabulário em Língua de Sinais.

Sinalização

fala articulada em Língua de Sinais.

Sinalizante/sinalizador

expressão atribuída aos surdos e/ou ouvintes para adentrar a cultura surda como leitores falantes de línguas de sinais.

Surdo/a

pessoa que usa Língua de Sinais para se comunicar. Essa diferenciação com o ouvinte acontece pelo fato de o surdo não se comunicar por sons. Esse jeito diferente de ser produz a cultura surda, que comporta: Língua de Sinais, pedagogia surda (jeito surdo de ensinar e aprender), artes surdas, e história cultural, identidade, vida e experiências surdas.

Topicalização

fenômeno frequente na produção da Língua de Sinais; quando constituinte de uma oração, é deslocado para o início da frase; fenômeno estudado pela sintaxe das línguas de sinais.

Tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa

profissional que realiza tradução/interpretação da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa, de maneira simultânea ou consecutiva, garantindo o direito linguístico dos surdos à acessibilidade, ao conteúdo e à comunicação.

Unidades mínimas das línguas de sinais

Configuração de mão: forma que a(s) mão(s) assume(m) durante a articulação do(s) sinal(is); *movimento*: trajeto que a(s) mão(s) descreve(m) no espaço; *localização*: ponto no espaço/corpo em que a(s) mão(s) se encontra(m) no sinal; *orientação da palma*: direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. *Expressões não manuais*: expressões faciais e corporais que acompanham os parâmetros manuais modulando o significado.

Unidades temáticas

Uma estruturação adotada como um critério de organização dos *objetos de conhecimento* (“conteúdos”) de cada *componente curricular* (“disciplina”). Se apresentam no formato de grandes temas que organizam os componentes curriculares. As unidades temáticas funcionam como eixos pelo que se trata de temas que podem se manter ao longo dos anos escolares sendo progredido em complexidade na mudança dos seus objetos de conhecimento.

Sinais caseiros

crianças surdas sem acesso a uma língua padronizada costumam desenvolver sistema de sinalização caseira para se comunicar com suas famílias.

Sinais não verbais

no campo dos estudos sobre alfabetização em língua de sinais, os sinais não verbais se referem à sinalização típica de bebês surdos, especialmente caracterizada por apontamento e direcionamento de olhar não acompanhado de sinais específicos da Língua de Sinais do seu país.

Variações sociolinguísticas da Libras

variações de componentes da Libras no âmbito intralinguístico (lexicais, fonológicas, semânticas etc.) e extralinguístico (etária, regional, socioeconômica etc.).

Visualidade surda

experiência visual dos surdos, que se desdobra em uso de Língua de Sinais; uso de pedagogia surda que especifica o jeito de ensinar para surdos e o jeito surdo de aprender; também, a linguagem corporal que evoca uma diferença no jeito de ver, descrever e narrar o mundo.



Equipe desta obra



Conheça, em
ordem alfabética,
os/as pesquisadores/as
que compuseram a equipe
dos Referenciais para o
ensino de Língua Brasileira
de Sinais como primeira
língua na Educação
Bilíngue de Surdos

ARTISTA SURDO
HOMENAGEADO
NA CAPA
DESTA SEÇÃO

Marcos Anthony –
Belo Horizonte, MG

Aline Lemos Pizzio



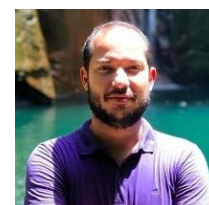
Sou ouvinte, bacharel em Fonoaudiologia pelo Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC, 1997) e licenciada em Letras Língua Portuguesa e Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2002). Fiz meu mestrado (2006) e doutorado (2011) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolvendo pesquisas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sou professora da UFSC desde 2010 e atuo no Programa de Pós-graduação em Linguística, na linha de pesquisa Língua Brasileira de Sinais, desde 2016. Atualmente, coordeno o Grupo de Estudos Linguísticos da Libras (GELL) e participo do Corpus de Libras, ambos cadastrados no diretório CNPq. Minha pesquisa atual está relacionada ao mapeamento de teses e dissertações na área de linguística das línguas de sinais em programas de pós-graduação no país. Paralelamente, atuo no desenvolvimento do Banco de Sinais da Libras, como parte do projeto de Documentação da Libras. Além disso, estou iniciando um projeto voltado para a aquisição de língua de sinais como segunda língua. Tenho experiência na área de Linguística, com ênfase em linguística das línguas de sinais, trabalhando principalmente nos seguintes temas: aquisição de línguas de sinais, tanto L1 como L2; estudos linguísticos da Libras, principalmente aqueles voltados para morfologia e sintaxe; bilinguismo; e educação de surdos.



Bruno Gonçalves Carneiro



Sou ouvinte, professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, no curso de Licenciatura em Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestre (2012) e Doutor (2020) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012) e em Fisioterapia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2006). Integro o Grupo de Pesquisa Língua Brasileira de Sinais, Cultura, Literatura e Educação de Surdos, da UFT. Trabalho com os seguintes temas: tipologia de línguas de sinais, descrição da língua de sinais brasileira e educação de surdos.



Carilissa Dall'Alba



Sou surda, professora assistente de Libras do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, defesa em 2020), mestra em Educação pela UFSM (2013) e graduada em Letras-Libras – Língua Brasileira de Sinais pela UFSC (2010). Tenho experiência na área de educação de surdos, letras, cultura, linguística, movimento social, política linguística e demais assuntos relacionados com a educação de surdos. Atuo em várias ações sociais relacionadas com a comunidade surda e sou ativista/militante do movimento surdo pelas



melhorias da educação e da qualidade de vida do surdo. Coordeno o projeto de extensão e pesquisa Resgate Histórico de Movimento Surdo do Rio Grande do Sul.

Carina Rebello Cruz



Sou ouvinte, graduada em Fonoaudiologia pela Federação de Faculdades Metodista do Sul. Formada em interpretação de Libras-Português/Português-Libras pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) e pelo Núcleo de Pesquisas de Políticas Educacionais para Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Letras-Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutora em Letras-Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, sou professora na UFRGS, do Departamento de Línguas Modernas, no Curso de Bacharelado em Letras, habilitação Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português/Português-Libras), e no Programa de Pós-Graduação em Letras na linha de pesquisa Psicolinguística.



Charley Pereira Soares



Sou surdo, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes, 2008), licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012), mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB, 2013) e doutorando em Linguística pela UFSC. Desde 2013, sou professor assistente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde leciono as disciplinas de Libras voltadas aos cursos de licenciaturas (presencial e a distância). Sou líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Linguísticos (GPEL-Libras), tenho experiência e interesse por pesquisas na Libras que envolvam Lexicografia e Terminologia; Semântica e Pragmática; Linguística Textual; Multimodalidade; e Estudos Culturais e Linguísticos dos Surdos, atuando nas seguintes linhas de pesquisas: descrição e análise das línguas de sinais, e coesão e coerência das línguas de sinais – linguística textual sinalizada.



Cristiane Lima Terra Fernandes



Sou ouvinte, mulher, filha, irmã, esposa, mãe e amiga. Militante na comunidade surda. Profissionalmente, sou doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (2018), mestre em Educação Ambiental (2011), especialista em Educação de Surdos (2018), licenciada em Matemática (2015), bacharel em Ciências Contábeis (1997), capacitada para o Ensino de Surdos (2005) e técnica em Tradução e Interpretação da Libras (2006). Atualmente sou professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ministrando disciplinas na área da Libras. Fui idealizadora, cofundadora e primeira diretora da Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof^a. Carmen Regina Teixeira Baldino (RS). Desenvolvo pesquisas na área da formação de professores bilíngues para atuação na educação de surdos e na produção de materiais bilíngues, bem como no aperfeiçoamento do currículo da Libras como primeira língua. Dentre minhas preferências temáticas, estão: constituição de identidades surdas, formação de tradutores e intérpretes da Libras, formação



docente para atuação na Educação Bilíngue de Surdos na perspectiva das Neurociências e currículo da Libras como primeira língua.

Débora Campos Wanderley



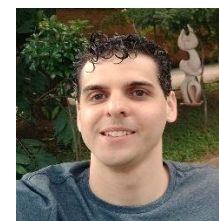
Sou surda, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenadora do curso de Letras-Libras Presencial. Pedagoga (2009), licenciada em Letras-Libras (2010), mestre (2012) e doutora (2017) em Linguística pela UFSC. Tenho experiência na área de Linguística, Tradução e Educação, com ênfase em Educação de Surdos, Libras e SignWriting, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de linguística, educação, escrita de sinais e tradução há mais de 10 anos de português para Libras/SignWriting. Membro da comissão de assessoramento técnico-pedagógico em Libras da DAEB/INEP e as traduções do Enem 2018 e 2019 em Libras.



Elias Paulino da Cunha Junior



Sou surdo, doutorando (2017) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na linha de pesquisa Linguagem e Educação. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), franqueado com bolsa de estudo por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC). Mestre em Educação, stricto sensu, pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP) na linha de pesquisa Políticas em Educação. Bolsista pela CAPES, franqueado com bolsa de estudo por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP). Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (PROLibras em Ensino) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ). Lato sensu em Educação Bilíngue para Surdos, pelo Instituto Surdez, Educação, Linguagem, Inclusão (SELI)/Faculdade XV de Agosto (FAQ XV). Formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela PUC-SP/Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC). Lato sensu pela PUC-SP em História, Sociedade e Cultura. Fui membro do Departamento de Pós-Graduação em Educação e Iniciação Científica pela UNINOVE-SP, e pela mesma instituição graduei-me em História (licenciatura), e em Pedagogia, pelo Instituto Brasileiro de Formação (IBF-SC)/Faculdade Integradas de Cruzeiros (FIC), e graduando em Letras-Literatura (licenciatura) pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Fui diretor da Associação dos Professores Surdos do Estado de São Paulo (APSSP), e atualmente sou professor pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e membro do Grupo de Trabalho de Libras (GT-Libras) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Tenho experiência na educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: movimento político dos surdos; políticas educacionais para surdos; história e historiografia dos surdos; linguística em Libras; educação dos surdos e professores surdos.





Felipe Venâncio Barbosa

Sou ouvinte, graduado em Fonoaudiologia e doutor em Ciências da Reabilitação Humana, pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, sou professor doutor do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Atuo em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e no Programa de Pós-graduação em Linguística. Coordeno o Grupo de Pesquisa Língua de Sinais e Cognição (LiSCo), desenvolvendo pesquisas em colaboração com o Deafness, Cognition and Language Centre (DCAL), da University College London (Reino Unido), onde realizei estágio de pós-doutoramento, e com o Istituto Statale per Sordi Roma (Itália). Minha atuação tem foco na área de Linguística Clínica e Ciências Cognitivas, com atenção especial para estudos em processamento de linguagem, avaliação de linguagem e distúrbios de linguagem, voltados à Língua Brasileira de Sinais, assim como na área da Educação de Surdos, desenvolvendo atividades em parceria com escolas bilíngues da cidade de São Paulo e atuando na construção de currículos de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para Surdos junto às Secretarias de Educação do Município de São Paulo e de Guarulhos.



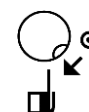
Francielle Cantarelli Martins

Sou surda, graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel, 2010), e em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2010). Especialista em Educação Inclusiva e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2013), também doutora em Linguística pela UFSC (2018). Atualmente, sou professora adjunta de Libras na UFPel, coordeno o projeto de pesquisa Pedagogias Culturais Surdas: Educadores Surdos Refletindo sobre Práticas, Concepções e Possibilidades através da Tecnologia. Minha atuação tem foco na área de Linguística Aplicada e Educação com a Libras, assim como Educação de Surdos, Pedagogias Surdas e Terminologia em Libras.



Guilherme Nichols

Sou surdo, professor assistente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), docente do Departamento de Psicologia (DPsi/UFSCar) atuando no curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP). Doutorando e mestre (2016) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012). Tenho experiência na área de Letras com ênfase em Língua Brasileira de Sinais, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura menor, literatura surda, Libras e educação de surdos. Aprovado em banca examinadora no

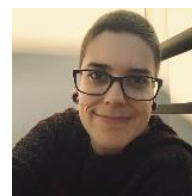


Exame Nacional para Certificação de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais – ProLibras UFSC/MEC. Fluente em American Sign Language (ASL).

Helene Schroeder Sanderson



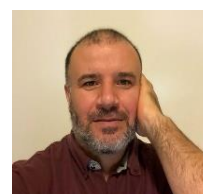
Sou surda, designer, professora de Libras e de Sinais Internacionais. Atualmente cursando o mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Concluí a graduação de Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2018). Sou pós-graduada em Libras e Educação Especial pela Faculdade Eficaz (2015). Graduada em Design Gráfico pela Universidade Paulista (Unip). Participo dos seguintes projetos da UFSM: Mãos Livres, Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue para Surdos e Resgate Histórico de Movimento Surdo do Rio Grande do Sul. Editora, fotógrafa e cineasta. Diretora do Documentário *Inclusão, educação ideal?*, disponível no YouTube com mais de 20 mil visualizações.



Jair Barbosa da Silva



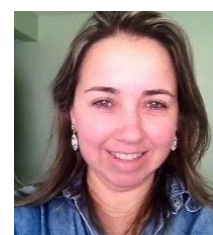
Sou ouvinte, formado em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2000), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) e doutor em Linguística também pela UFAL (2010). Sou professor da UFAL desde 2013. Atualmente exerço minhas atividades no curso de Letras-Libras licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da UFAL. Nesse programa, tenho atuado sobretudo com pesquisas e orientação envolvendo Libras, língua que constitui meu objeto de análise.



Juliana Lohn



Sou surda, graduada em Pedagogia a Distância pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2006), licenciada em Letras-Libras a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2011) e especialista em Educação de Surdos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC, 2008). Tenho formação em Matérias Didático-bilíngues (Libras-Português) pelo IFSC (2012) e sou mestre em Educação (CED/UFSC, 2015). Sou professora assistente na área de Ensino/Aprendizagem de Libras na UFSC desde 2013. Atuo como pesquisadora e orientadora de iniciação científica no Projeto Inventário de Libras da Grande Florianópolis (2014) e como pesquisadora colaboradora no Projeto de Pesquisa Inventário Nacional de Libras (2015). Integro o Grupo de Pesquisa Corpus de Libras do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e integro o Projeto Documentação da Libras, ambos sob a coordenação da professora Ronice Müller de Quadros. Sou coordenadora de Ensino de Libras na UFSC, na gestão de 2020 a 2022. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, educação de surdos, comunicação em Libras, intérprete de Libras e

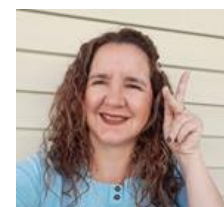


aprendizagem de Libras. Tenho Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras na categoria usuários da Libras, surdos, com escolaridade de nível superior (2006).

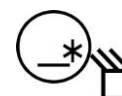
Kátia Lucy Pinheiro



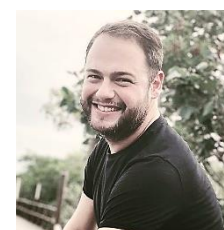
Sou surda, professora adjunta do Departamento de Letras-Libras e Estudos Surdos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Colaboradora da Inventário da Língua Brasileira de Sinais da Região de Fortaleza (CE). Fui professora de Libras da Universidade Federal do Piau (UFPI). Doutora em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2020), e pela mesma instituição, integro o Grupo de Pesquisa Corpus de Libras do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sob a coordenação da professora Ronice Müller de Quadros. Mestre em Educação Brasileira pela UFC (2012), tenho também licenciatura em Letras-Libras pela UFSC no polo UFC (2010) e em Pedagogia pela Centro Universitário Christus (Unichristus, 2006). Sou intérprete e tradutora de Língua Portuguesa para Libras e de duas línguas de sinais. Tenho experiência na área de línguas de sinais, com ênfase em estudos da tradução e interpretação, política linguística, sociolinguística, geopolítica, educação, literatura surda e formação para professores e tradutores e intérpretes, atuando nos seguintes temas: legislações, Libras, línguas de sinais, tradução e interpretação bilíngue e plurilíngue. Sou membro da ABRALIN e coordenadora do grupo de trabalho de tradutor e intérprete surdo e guia-intérprete surdo de línguas da Febrapils.



Marcos Luchi



Sou ouvinte com graduação em Letras-Libras (2012), mestrado (2013) e doutorado (2019) em Estudos da Tradução, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sou intérprete de/para surdos há 12 anos. Membro do projeto Inventário da Língua Brasileira de Sinais. Atualmente sou professor adjunto da UFSC, com experiência na área de Linguística e de Estudos da Interpretação/Tradução.



Maria Mertzani



Sou ouvinte, graduada em Bachelor of Arts em Filosofia e Educação pela Universidade Aristóteles de Salonica-Grécia (1999) e MPhil (2003), com doutorado (2009) em Linguística Aplicada pelo Centre for Deaf Studies, da University of Bristol. Atualmente sou professora visitante no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Tenho experiência na área de Letras, no ensino e aprendizagem das línguas (como primeira e segunda língua), com ênfase nas línguas menos ensinadas (línguas de sinais, minoritárias e antigas), atuando principalmente nos seguintes temas de Linguística e Linguística Aplicada: currículo e conteúdos programáticos; línguas de sinais; métodos de ensino das línguas; materiais e aprendizagem visual; simbolismo da linguagem; *translanguaging*; e formação de

professores. Sou líder dos projetos de pesquisa na FURG: INST 15 – Currículo de Libras como primeira língua (em Rio Grande); e PESQ 748 – Livros visuais para a aprendizagem das línguas.



Marianne Rossi Stumpf



Sou surda, graduada em Tecnologia de Informática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2000), e em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc, 2004). Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio na Universidade de Paul Sabatier e na Universidade de Paris 8 (2001-2005). Tenho pós-doutorado pela Universidade Católica Portuguesa (2013-2014). Atualmente sou professora associada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora de Pós-graduação em Linguística na mesma instituição. Vice-líder do Grupo de Pesquisa de Estudos sobre o SignWriting registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), líder do Grupo de Pesquisa Léxico e Terminologia em Libras: Tradução, Validação e Tecnologia, registrado no CNPq (www.glossário.Libras.ufsc.br). Tenho experiência na Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de Libras, escrita de sinais pelo sistema SignWriting, traduções, terminologia de Libras, sinais internacionais e formação de intérpretes de Libras. Vice-presidente da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils, 2019-2023), membro da comissão de assessoramento técnico-pedagógico em Libras da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB/INEP) e das traduções do Enem 2017, 2018 e 2019 em Libras, e representante da Sign Language Linguistics Society (2019-2021).



Marilyn Mafra Klamt

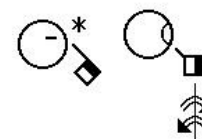


Sou ouvinte, professora adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Letras-Português e Literaturas (2003), mestre (2014) e doutora (2018) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sou pesquisadora assistente do projeto Sobreposição em Bilíngues Bimodais: Síntese de Línguas; do projeto Documentação da Libras; e membro do Grupo de Pesquisa Corpus de Libras do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sob a coordenação da professora Ronice Müller de Quadros. Também sou membro do Grupo de Pesquisa Literatura em Língua de Sinais, sob a coordenação de Rachel Sutton-Spence. Sou coordenadora do Projeto de Extensão Contação de Histórias em Libras e Português, desde 2020. Tenho experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais,

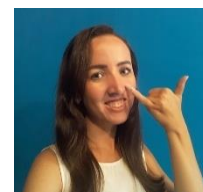


atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Brasileira de Sinais, literatura, educação de surdos e linguística das línguas de sinais.

Marisa Dias Lima



Sou surda, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2018), mestre em Linguística pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB, 2011), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM, 2008) e graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2010). Tenho experiência na área de Libras com ênfase em aquisição, formação e ensino; e estudos surdos, tendo por enfoque o ensino de Português como segunda língua na modalidade escrita, ensino bilíngue, política linguística e política educacional. Faço parte de dois projetos de pesquisas vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ): Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT); pesquisas na área de Libras, Linguística com ênfase em Libras, Educação Especial e Educação a Distância; e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (GEPEPES). Atualmente, sou professora adjunta na UFU.



Maurício Barreto Silva



Sou surdo, ilustrador, poeta em Libras e em escrita de sinais pelo sistema SignWriting. Professor de escrita de sinais na Associação de Surdos Centro Educacional Especializado de Jequié (Bahia). Para ver meus trabalhos, acesse: <<https://www.youtube.com/user/deafmauricio/videos>>



Rachel Sutton-Spence



Sou ouvinte, com graduação em Bachelor of Arts in Experimental Psychology pela University of Oxford (1987) e doutorado em Linguística Aplicada, Estudos Surdos pela University of Bristol (1995). Atualmente, sou professora de Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tenho experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Literários, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, línguas de sinais, literatura surda, poesia e literatura sinalizada. Sou líder do Grupo de Pesquisa Literatura em Línguas de Sinais, na UFSC.



Ramon Santos de Almeida Linhares



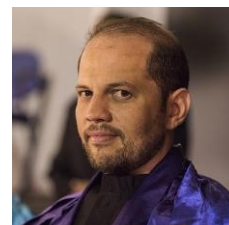
Sou ouvinte, mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC, 2019). Graduando em Letras-Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando como monitor da disciplina de Escrita de Sinais (SW). Licenciado em Educação Artística: Dança pela Faculdade Angel Vianna (2011), com pesquisa em produção de artistas surdos brasileiros, produções simbólicas do corpo e formas de registro do gesto. Técnico em Publicidade e Propaganda pelo Liceu de Arte e Ofícios do Estado do Rio de Janeiro (2006) e servidor público federal no cargo de Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC). Atuo como diretor substituto no Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico gerenciando ações de pesquisa e extensão na Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos (COPET/DDHCT) do mesmo instituto. Membro da diretoria do Centro de Integração da Arte e Cultura dos Surdos (CIACS-RJ) e da comissão de assessoramento técnico-pedagógico em Libras da DAEB/INEP na supervisão de traduções do Enem em Libras nos anos desde 2017. Atualmente, realizo pesquisas nas áreas de Estudos Surdos, Estudos da Tradução, Filosofia da Linguagem, Arte e Cultura Surda, Movimentos Sociais Surdos e Educação Escolar Bilíngue de Surdos.



Rodrigo Nogueira Machado



Sou surdo, com bacharelado em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (2007), licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2010), mestrado em Linguística pela UFSC (2016) e doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2018). Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC), colaborador de pesquisa da UFSC e membro da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Libras do INEP/MEC. Tenho experiência na área de Letras, com ênfase em Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras; sociolinguística; línguas em contato; interpretação e tradução; e sinais internacionais.



Ronice Müller de Quadros



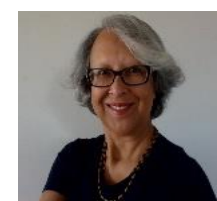
Sou ouvinte, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2002, e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ - PQ1C), com pesquisas relacionadas ao estudo das línguas de sinais desde 2006. Pedagoga (1992), mestre (1995) e doutora (1999) em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio por 18 meses na University of Connecticut (1997-1998) e pesquisas voltadas para gramática da Libras e aquisição da Libras. Tenho pós-doutorado pela Gallaudet University e University of Connecticut (2009-2010) com pesquisas relacionadas ao desenvolvimento bilíngue bimodal (crianças usuárias de Libras e Português, e crianças usuárias de ASL e Inglês), com financiamento da NIH e do CNPQ (2009-2014), e pós-doutorado na Harvard University com pesquisas em línguas de bilíngues bimodais (Libras/Português e ASL/Inglês), com financiamento do CNPQ (2015-2016). Responsável pela consolidação do Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais (NALS) na UFSC com dados longitudinais e experimentais de crianças surdas e crianças ouvintes bilíngues bimodais desde 2002, e pelo Grupo de Pesquisa Corpus de Libras (desde 2014), integrante do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ que está vinculado aos projetos de pesquisas envolvendo a documentação de Libras. Coordeno a consolidação do Inventário Nacional de Libras que inclui vários subprojetos para composição da documentação da Libras, contando com financiamento do CNPQ e do Ministério da Cultura. Também faço parte do Projeto de Sobreposição de Línguas em Bilíngues Bimodais, que conta com financiamento parcial da National Science Foundation (NSF), em parceria com a University of Connecticut, relacionado com o projeto com crianças bilíngues bimodais. Tenho experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, aquisição da língua de sinais, bilinguismo bimodal, línguas de herança, educação de surdos e tradução e interpretação de língua de sinais



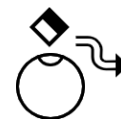
Shirley Vilhalva



Sou surda, professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Sou graduada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (atual Universidade Católica Dom Bosco/UCDB), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (DINTER/UNICAMP/UFMS). Docente da Faculdade de Educação da UFMS), membro da Equipe de Estudo de Libras, nas áreas de concentração: Língua Brasileira de Sinais, educação de surdo indígena, cultura surda e família bilíngue e amigos de surdo.



Simone Gonçalves de Lima da Silva



Sou surda, com graduação em Pedagogia a Distância para Surdos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc, 2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2008) e doutorado em Linguística Aplicada pela mesma instituição (2016). Tenho experiência na área de Educação com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, ação docente, tradução e interpretação de Libras-Português, língua de sinais e cidadania. Sou líder dos Grupos de Pesquisa: Cultura, Educação e Tecnologias em Língua de Sinais (CETELS) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC); e membro do Grupo de Pesquisa Corpus de Libras do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Trabalho como professora de Língua Libras no IFSC, Campus Palhoça Bilingue.



Sônia Marta de Oliveira



Sou ouvinte, pedagoga graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), com especialização em Educação Infantil pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais/Newton de Paiva, doutora em Educação pela PUC Minas, cofundadora do grupo Coda Brasil, membro do Movimento Surdo de Educação Bilingue no Estado de Minas Gerais, coordenadora pedagógica do curso de Libras do Curato Nossa Senhora do Silêncio da Pastoral do Surdo da Arquidiocese de Belo Horizonte e professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (atualmente na educação de jovens e adultos surdos).



Vanessa Regina de Oliveira Martins



Sou ouvinte, professora adjunta II na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando no curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP), atualmente coordenadora desse curso. Doutora (2013) e mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP, 2004). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Integrada Espírita (Atualize/Unibem, 2007). Docente do Departamento de Psicologia (Dpsi/UFSCar), docente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar); coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq). Pesquisadora colaboradora no grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (UFSCar). Tenho experiência docente na área da Educação Bilíngue de Surdos (Educação Infantil e Ensino Fundamental I); na graduação e na pós-graduação (mestrado e doutorado); na formação de tradutores intérpretes de língua de sinais; na formação para educadores bilíngues de surdos e professores de Libras, bem como experiências como tradutora e intérprete de língua de sinais em diferentes esferas discursivas (intérprete generalista e educacional). Áreas específicas de estudos e pesquisas: filosofia francesa e Educação Bilíngue de Surdos.



ARTISTAS SURDOS/AS HOMENAGEADOS/AS NESTA COLEÇÃO

**Bruno
Vittal**

@brunovital_arte

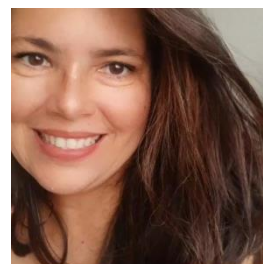


**Gabriel
Isaac**

@isflocos

**Candy
Uranga**

@elmundodecandyuranga



**Klima
Coutinho**

@kilma_coutinho

**Coletivo
Corpo
sinalizante**

@corposinalizante



**Lucas
Ramon
"Tikinho"**

@ramonlucas028

**Fábio
Gonçalves**

@fotografo7fabio



**Marcos
Anthony**

@marcosanthonyoficial

**Fábio
Sellani**

@fabio_sellani_tutti



**Ralph
Odrus**

@odrusone



EDITORA ARARA AZUL

Rua A, Condomínio Vale da União, casa 20, Araras, Petrópolis – RJ – Brasil. CEP: 25725-055.

Celular/WhatsApp:(24) 98828-2148 | E-mail: eaa@editora-arara-azul.com.br

www.editora-arara-azul.com.br



COLEÇÃO
Ensinar e aprender em
Libras

**Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais
como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos:**
da Educação Infantil ao Ensino Superior

REALIZAÇÃO



APOIO



PRODUÇÃO



VOLUME 01

