



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

ROBERTO CÉSAR REIS DA COSTA



**POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA SURDOS**

Salvador
2021

ROBERTO CÉSAR REIS DA COSTA



**POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Aquisição de Línguas, Tradução e Acessibilidade, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira

Salvador
2021

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Costa, Roberto César Reis da.

Por uma abordagem intercultural no ensino de português para surdos / Roberto César Reis da Costa. - 2021.
424 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem e línguas. 3. Surdos - Educação. 4. Surdez - Estudos interculturais. 5. Educação bilíngue. 6. Educação especial. 7. Língua brasileira de sinais - Estudo e ensino. 8. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Teixeira, Elizabeth Reis. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 419

CDU - 81'221.24



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E
CULTURA**



ROBERTO CÉSAR REIS DA COSTA

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS:
HISTÓRIA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E CAMINHOS PEDAGÓGICOS
INTERCULTURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Aquisição de Línguas, Tradução e Acessibilidade, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

Aprovada em 29.10.2021

Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira (Presidente)
Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura/UFBA

Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes (Titular)
Programa de Pós-graduação em Educação/UFPR

Prof. Dr. Gláucio de Castro Júnior (Titular)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Edleise Mendes (Titular)
Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura/UFBA

Profa. Dra. Nanci Araújo Bento (Titular)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

AGRADECIMENTOS

Esta tese não poderia ter sido escrita sem o apoio de muitas mãos. Ao longo desta obra, a presença destas diversas mãos está materializada nos diversos “nós” que estão escritos. Esses “nós” sobrepujam os discursos meus e da minha orientadora, pois englobam, ainda, os discursos de todos os estudiosos e pesquisadores que trouxemos. Que as vozes de outros sujeitos, especialmente os professores que empatizem com o nosso discurso, possam nos encontrar e se interconectar ao texto desta tese.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, **Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira**, que, tendo confiado no meu projeto de doutoramento e aceitado o desafio de me orientar, teceu, preliminarmente, as primeiras críticas para que o texto desta tese fosse melhorado e se tornasse defensável. Sou grato, outrossim, à **banca examinadora** – Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes, Prof. Dr. Gláucio de Castro Júnior, Profa. Dra. Edleise Mendes e Profa. Dra. Nanci Araújo Bento – pela disponibilidade e preciosismo na avaliação da tese defendida. Suas contribuições foram valiosíssimas para a reti-ratificação dos conceitos e análises apresentados na versão pré-defesa.

Agradeço aos meus **familiares**, que me forneceram as forças necessárias para continuar.

Agradeço aos **colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC)**, que, a partir das ricas discussões e profundas reflexões, propiciaram-me oportunidades para um crescimento intelectual saudável.

Agradeço aos **colegas** do setor de **Libras** da **Universidade Federal da Bahia**, que também contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e intelectual, mesmo nos instantes de cafezinhos, almoços ou conversas informais.

Agradeço a todos os **amigos surdos**, que foram os meus verdadeiros mestres na caminhada da aquisição da Libras. Que esta tese possa iluminar os caminhos deles e dos seus mestres para a grande jornada na aquisição da língua portuguesa. Que a nossa instituição, UFBA, possa abrir seus espaços de pós-graduação – Mestrado e Doutorado – aos sujeitos surdos, a fim de que ela possa assumir de fato o status de “universidade pública, gratuita e inclusiva”.

Agradeço, principalmente, a **Deus**, que sempre manifestou as suas misericórdias sobre a minha vida, além de me dar o ânimo necessário para continuar e jamais desistir dos meus objetivos primários.

Agradeço, enfim, a **todos** aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

COSTA, Roberto César Reis da. **Por uma abordagem intercultural no ensino de português para surdos**. 2021. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal, através da análise e discussão sobre pressupostos teóricos, estabelecer relações entre a abordagem intercultural e o campo da educação de surdos, demonstrando práticas pedagógicas para o ensino de português como segunda língua para surdos na perspectiva da interculturalidade. Inserida no campo teórico da Linguística Aplicada, a pesquisa caracterizou-se como um estudo bibliográfico, interdisciplinar e com fulcro em análises qualitativo-interpretativistas e hermenêutico-fenomenológicas. Para a constituição do quadro teórico, foram discutidos: o histórico do ensino de português para surdos no Brasil; os desafios e questões emergentes a partir de uma leitura dos diplomas legais; as nossas concepções de língua(gem), cultura e identidade; e reflexões teóricas a partir do tópico 'educação bilíngue para surdos'. Qualitativa e quantitativamente, foram examinadas as teses e dissertações publicadas no Brasil no período de 1996 a 2019. E, qualitativamente, foram analisadas as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa para surdos, considerando os seguintes documentos: São Paulo (2008; 2019); Portugal (2011); Faria-Nascimento et al. (2021); Moreira et al. (2021); Pereira et al. (2021); Silva et al. (2021); Bernardino et al. (2021); e Cruz et al. (2021). A partir das análises realizadas, vislumbrou-se a proposição de um currículo para o ensino de português para surdos à luz do pensamento complexo. E, ainda na perspectiva do pensamento complexo, discutiu-se a formação de professores de português para surdos. Em prosseguimento, são estabelecidos os princípios de uma abordagem intercultural, bem como as práticas pedagógicas para o ensino de português para surdos dentro desta abordagem. Apresentadas como reflexões não-terminativas, as considerações finais apontam a necessidade e urgência de implantação/implementação de políticas públicas para uma educação linguística que reconheça e valorize a língua portuguesa e as línguas de sinais de modo equânime.

Palavras-chaves: Linguística Aplicada – Abordagem Intercultural. Filosofia – Pensamento Complexo. Educação de Surdos. Bilinguismo. Ensino de Português.

COSTA, Roberto César Reis da. **For an intercultural approach to Portuguese teaching for the deaf**. 2021. Dissertation (PhD in Language and Culture) – Graduate Program in Language and Culture, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

By analyzing and discussing a couple of theoretical assumptions, the purpose of this thesis is to establish a relationship between the intercultural approach and the field of deaf education, demonstrating teaching practices for Portuguese language teaching, as a second language, for the deaf in the view of interculturality. Inserted in the field of Applied Linguistics, this is a bibliographical and interdisciplinary study, based on qualitative-interpretative and hermeneutic-phenomenological analyses. For the writing of the theoretical framework, we debated the following issues: a historical overview on Portuguese teaching for the deaf in Brazil; the challenges and emerging issues based on legal documents; our conceptions about language, culture and identity; and, theoretical reflections on the topic 'bilingual education for the deaf'. Qualitatively and quantitatively, the theses and the dissertations published in Brazil from 1996 to 2019 were examined. Qualitatively, the curricular proposals as concerns Portuguese teaching for the deaf were analyzed, considering the following documents: São Paulo (2008; 2019); Portugal (2011); Faria-Nascimento et al. (2021); Moreira et al. (2021); Pereira et al. (2021); Silva et al. (2021); Bernardino et al. (2021); and Cruz et al. (2021). Based on the analyses carried out, the proposition of a curriculum of Portuguese teaching for the deaf was glimpsed in light of complex thinking; and, still on the perspective of complex thinking, Portuguese teacher training for the deaf was discussed. Subsequently, the principles of an intercultural approach are established, as the pedagogical practices for Portuguese teaching in this approach are presented. Final considerations presented as nonconclusive reflections pointed out the need and the urgency of implanting or implementing public policies for linguistic education practices that recognize and value Portuguese and sign languages equally.

Keywords: Applied Linguistics – Intercultural Approach. Philosophy – Complex Thinking. Deaf Education. Bilingualism. Portuguese Teaching.

COSTA, Roberto César Reis da. **Por un enfoque intercultural de la enseñanza del portugués para sordos**. 2021. Tesis (Doctorado en Lengua y Cultura) – Programa de Posgrado en Lengua y Cultura, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2021.

RESUMEN

Al analizar y discutir un par de presupuestos teóricos, el propósito de esta tesis es establecer una relación entre el enfoque intercultural y el campo de la educación de sordos, demostrando prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua portuguesa, como segunda lengua, para sordos en la visión de la interculturalidad. Insertado en el campo de la Lingüística Aplicada, se trata de un estudio bibliográfico e interdisciplinario, basado en análisis cualitativo-interpretativos y hermenéutico-fenomenológicos. Para la redacción del marco teórico, debatimos los siguientes temas: un panorama histórico sobre la enseñanza del portugués para sordos en Brasil; los desafíos y temas emergentes basados en documentos legales; nuestras concepciones sobre lengua, cultura e identidad; y reflexiones teóricas sobre el tema "educación bilingüe para sordos". Cualitativa y cuantitativamente, se examinaron las tesis y disertaciones publicadas en Brasil de 1996 a 2019. Cualitativamente, se analizaron las propuestas curriculares en materia de enseñanza del portugués para sordos, considerando los siguientes documentos: São Paulo (2008; 2019); Portugal (2011); Faria-Nascimento et al. (2021); Moreira et al. (2021); Pereira et al. (2021); Silva et al. (2021); Bernardino et al. (2021); y Cruz et al. (2021). A partir de los análisis realizados, se vislumbró la propuesta de un plan de estudios de enseñanza de portugués para sordos a la luz de un pensamiento complejo. Y, todavía en la perspectiva del pensamiento complejo, se debatió sobre la formación de profesores de portugués para sordos. Posteriormente, se establecen los principios de un enfoque intercultural, a medida que se presentan las prácticas pedagógicas para la enseñanza del portugués en este enfoque. Consideraciones finales presentadas como reflexiones no concluyentes señalaron la necesidad y urgencia de implantar o implementar políticas públicas de prácticas de educación lingüística que reconozcan y valoren por igual el portugués y las lenguas de signos.

Palabras clave: Lingüística aplicada – Enfoque intercultural. Filosofía – Pensamiento complejo. Educación para sordos. Bilingüismo. Enseñanza de portugués.

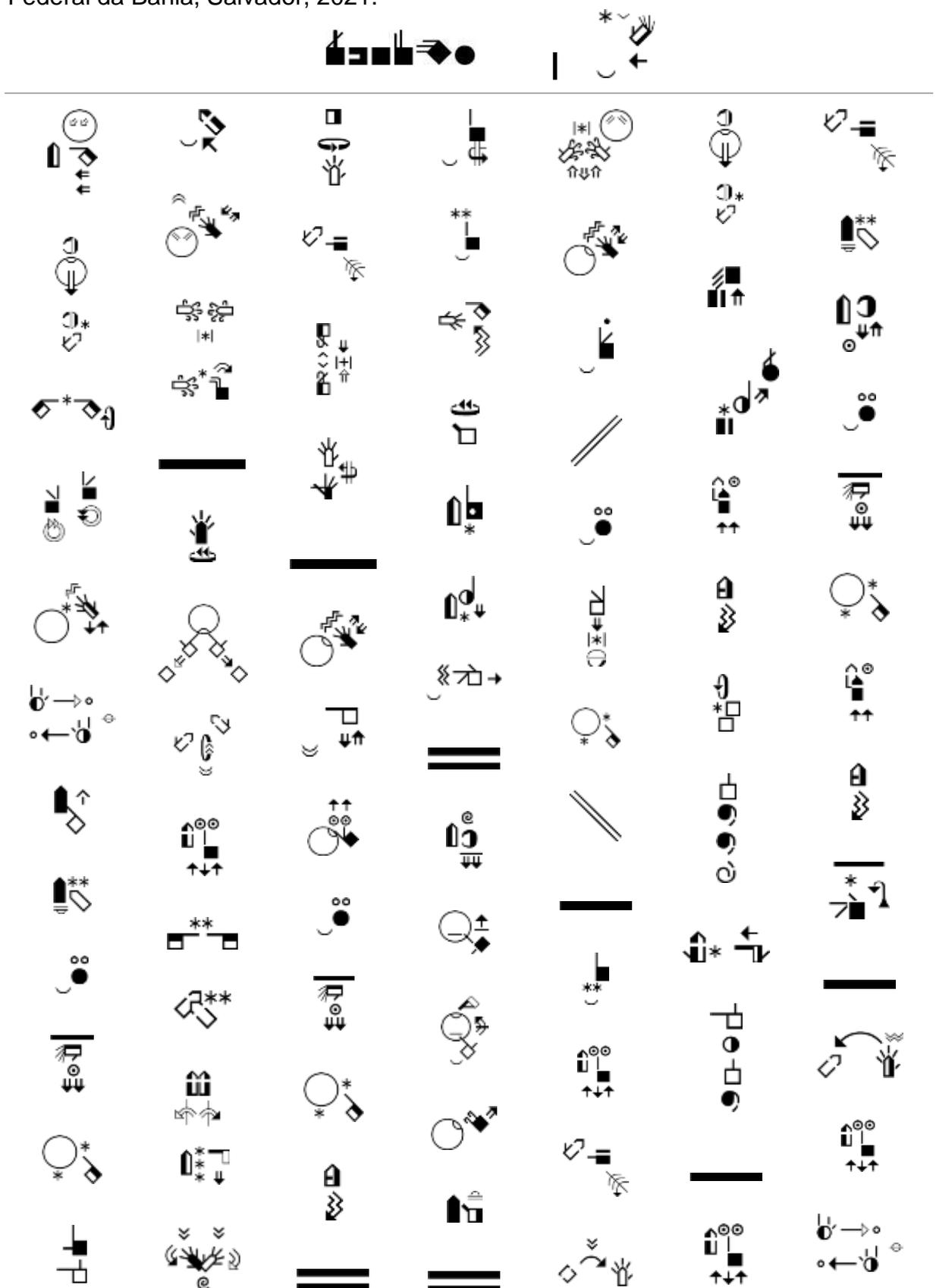
COSTA, Roberto César Reis da. **Für eine interkulturelle Herangehensweise an den Portugiesisch-Unterricht für Gehörlose**. 2021. Promotionsarbeit (Promotion in Sprache und Kultur) – Nachdiplomkurs in Sprache und Kultur, Bundesuniversität von Bahia, Salvador, 2021.

ZUSAMMENFASSUNG

Durch die Analyse und Diskussion einiger theoretischer Annahmen soll in dieser Arbeit eine Beziehung zwischen dem interkulturellen Ansatz und dem Bereich der Gehörlosenpädagogik hergestellt werden, indem Unterrichtspraktiken für den Portugiesischunterricht als Zweitsprache für Gehörlose unter dem Aspekt der Interkulturalität aufgezeigt werden. Eingefügt in den Bereich der Angewandten Sprachwissenschaft ist dies eine bibliografische und interdisziplinäre Studie, die auf qualitativ-interpretativen und hermeneutisch-phänomenologischen Analysen basiert. Für die Abfassung des theoretischen Rahmens diskutierten wir die folgenden Themen: ein historischer Überblick über den Portugiesisch-Unterricht für Gehörlose in Brasilien; die Herausforderungen und aufkommenden Probleme basierend auf Rechtsdokumenten unsere Vorstellungen von Sprache, Kultur und Identität; und theoretische Reflexionen zum Thema „Zweisprachige Gehörlosen-Bildung“. Qualitativ und quantitativ wurden die in Brasilien von 1996 bis 2019 veröffentlichten Diplomarbeiten und Dissertationen untersucht. Und qualitativ die Lehrpläne zum Portugiesisch-Unterricht für Gehörlose unter Berücksichtigung folgender Dokumente analysiert: São Paulo (2008; 2019); Portugal (2011); *Faria-Nascimento et al.* (2021); *Moreira et al.* (2021); *Pereira et al.* (2021); *Silva et al.* (2021); *Bernardino et al.* (2021); und *Cruz et al.* (2021). Auf der Grundlage der durchgeführten Analysen wurde der Vorschlag eines Curriculums für den Portugiesisch-Unterricht für Gehörlose im Lichte komplexer Denkweisen beleuchtet. Und immer noch unter dem Gesichtspunkt des komplexen Denkens wurde die portugiesische Lehrerbildung für Gehörlose diskutiert. Anschließend werden die Prinzipien eines interkulturellen Ansatzes etabliert, da die pädagogischen Praktiken für den Portugiesisch-Unterricht in diesem Ansatz vorgestellt werden. Abschließende Überlegungen, die als nicht schlüssige Überlegungen präsentiert wurden, zeigten die Notwendigkeit und Dringlichkeit der Einführung oder Umsetzung öffentlicher Strategien für sprachliche Bildungspraktiken, die Portugiesisch und Gebärdensprache gleichermaßen anerkennen und wertschätzen.

Schlüsselwörter: Angewandte Linguistik – Interkultureller Ansatz. Philosophie – Komplexes Denken. Gehörlose Bildung. Zweisprachigkeit. Portugiesisch-Unterricht.

COSTA, Roberto César Reis da. **Por uma abordagem intercultural no ensino de português para surdos**. 2021. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distinções entre os modelos médico-clínico e socioantropológico da surdez.....	42
Quadro 2	Uma lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa	54
Quadro 3	Síntese da história da educação dos surdos no Brasil – do séc. XIX ao séc. XXI	66
Quadro 4	Denominações do INES (de 1856 a atualidade)	69
Quadro 5	Críticas às filosofias educacionais	81
Quadro 6	Filosofias educacionais na educação de surdos	84
Quadro 7	Relação das instituições que se manifestaram ao STF quanto à (in)constitucionalidade do Decreto Federal 10.502/2020	100
Quadro 8	Interrelação entre os desafios no ensino de PL2S	105
Quadro 9	Como opera a cultura?	115
Quadro 10	A complexidade nas representações sobre a surdez.....	128
Quadro 11	Formas pelas quais a surdez é representada nos PPPs.....	129
Quadro 12	Modelos de bilinguismo	133
Quadro 13	Esquematização de um Projeto de Educação Bilíngue para Surdos.....	138
Quadro 14	Ações de uma proposta de educação bilíngue para surdos.....	139
Quadro 15	Categorias de identidades surdas.....	155
Quadro 16	Quadro-resumo das Teses/Dissertações publicadas no estado da Bahia.....	171-3
Quadro 17	Critérios de inclusão e exclusão dos estudos extraídos da CAPES	175
Quadro 18	Teste χ^2 para verificar a associação entre a área do conhecimento X escrita ..	179
Quadro 19	Teste χ^2 para verificar a associação entre a área do conhecimento X leitura...	180
Quadro 20	Dados de catalogação dos materiais que versam o currículo de PL2S	185-7
Quadro 21	Organização global das obras catalogadas no Quadro 20.....	189-96
Quadro 22	Referenciais de base para o Programa PL2 para Alunos Surdos	202
Quadro 23	Português Escrito para Surdos no Ensino Superior	225
Quadro 24	Currículo para o ensino de PL2S na perspectiva da complexidade	230
Quadro 25	Concepções dos modelos educacionais para um currículo de PL2S	233
Quadro 26	Síntese de metodologias que podem ser adotadas num currículo de PL2S .	235-7
Quadro 27	Imagens construídas pelos professores num curso de formação continuada ..	241
Quadro 28	Os sinais de MORTE/MORRER e VIDA/VIVER na Libras	280
Quadro 29	Algumas expressões idiomáticas da LP que carregam o sentido do verbo “morrer”	281
Quadro 30	Principais características das abordagens de leitura	288
Quadro 31	Texto 1 – A politização da Covid-19 no Brasil.....	290
Quadro 32	Vocabulário de apoio à compreensão do Texto 1	290
Quadro 33	Questões para a compreensão do Texto 1	291
Quadro 34	Texto 2 – Aquarela (de Toquinho e Vinícius)	294
Quadro 35	Tradução para a Libras (por Ricieri Palha) de Aquarela (de Toquinho e Vinícius)	295
Quadro 36	Questões para a compreensão do Texto 2	295
Quadro 37	Ordem dos constituintes no eixo sintagmático	298
Quadro 38	Sugestão de atividade de língua(gem) escrita – Proposta I	304
Quadro 39	Sugestão de atividade de língua(gem) escrita – Proposta II	306
Quadro 40	Quadro-resumo das Teses/Dissertações publicadas no estado da Bahia.....	369

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Anúncio do <i>Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os Sexos</i>	70
Figura 2	INES – Fachada I (atual)	71
Figura 3	INES – Fachada II (atual)	71
Figura 4	Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil – Agenda 2030	204
Figura 5	Diretrizes para um currículo de PL2S	229
Figura 6	Elementos, pontos de articulação e possíveis perspectivas.....	245
Figura 7	O verbo “morrer” no contexto do sedentarismo.....	279
Figura 8	A tentativa de assassinato da democracia por disparos do WhatsApp	279
Figura 9	Ilustração do sinal MORRER	280
Figura 10	Sinal MORRER escrito em SW.....	280
Figura 11	Ilustração do sinal VIDA	280
Figura 12	Sinal VIDA escrito em SW	280
Figura 13	O racismo velado e a luta antirracista	283
Figura 14	Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura.....	287
Figura 15	Tirinha Armandinho – Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.....	304
Figura 16	Tirinha Super-Surdo de Dr. Pepper	306

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo dos estudos encontrados nos bancos de dados	56
Tabela 2	Distribuição dos estudos por Instituição, UF e região	167
Tabela 3	Estudos por região (n=295)	169
Tabela 4	Distribuição dos trabalhos selecionados por áreas	178
Tabela 5	Valores observados para as variáveis área do conhecimento x escrita	179
Tabela 6	Valores esperados para as variáveis área do conhecimento x escrita	179
Tabela 7	Valores observados para as variáveis área do conhecimento x leitura	180
Tabela 8	Valores esperados para as variáveis área do conhecimento x leitura	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos estudos publicados no período de 1996 a 2019.....	165
Gráfico 2	(In)disponibilidade das Teses/Dissertações em bibliotecas virtual	167
Gráfico 3	Distribuição das Teses/Dissertações por região (n=295)	170
Gráfico 4	Quanto aos trabalhos selecionados (n=295).....	176
Gráfico 5	Quanto ao enfoque dos trabalhos selecionados (n=98).....	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	abordagem baseada em projetos
AD	análise do discurso
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AESOS	Associação Educacional Sons no Silêncio
art.	Artigo
ASL	<i>American Sign Language</i> (Língua de Sinais Americana)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES/JF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
CESAR	Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife
CF	Constituição Federal
CFFa	Conselho Federal de Fonoaudiologia
CIMATEC	Centro Integrado de Manufatura e Tecnologia
CODA	<i>Child of deaf adult</i> – filho(a) de adulto surdo
CT	Comunicação Total
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EB	educação básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	ensino fundamental
EM	ensino médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACCAMP	Faculdade Campo Limpo Paulista
FACED	Faculdade de Educação
FAMA	Faculdade Montessoriano
FEEVALE	Universidade Feevale
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FUPF	Fundação Universidade de Passo Fundo
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FUVATES	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social
IBG	Igreja Batista da Graça
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
inc.	inciso
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LA	Linguística Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
L1	primeira língua
L2	segunda língua

L3	terceira língua
LC	linguística contrastiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	língua estrangeira
LGBTQIAP+	lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais ou transgêneros, <i>queer</i> , intersexo, assexual, pansexual e outras possibilidades de orientação sexual e/ou identidades de gêneros existentes
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LM	língua materna
LP	língua portuguesa
LSCB	língua de sinais dos centros urbanos brasileiros
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAF I	Pavilhão de Aulas Reitor Felipe Serpa
PCD	Pessoa(s) com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PL2	português segunda língua
PL2S	português segunda língua para surdos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano ou Política Nacional de Educação Especial
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGLinC	Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PPP[s]	Projeto(s) Político-Pedagógico(s)
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SD	sequência(s) didática(s)
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SL	segunda língua
SME	Secretaria Municipal da Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
SW	Sistema de escrita de línguas de sinais – <i>SignWriting</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TILSP	tradutor(a) e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UCB	Universidade Católica de Brasileira
UCS	Universidade de Caxias do Sul

UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UF	Unidade da Federação
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal da Amazônia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá

UNESP (ARAQU)	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” / Araraquara
UNESP (BAURU)	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” / Bauru
UNESP (MARIL)	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” / Marília
UNESP (PPRUD)	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” / Presidente Prudente
UNIBAN	Universidade Bandeirante de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFAI	Centro Universitário Assunção
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITAU	Universidade de Taubaté
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
UVA	Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
RESUMEN	vii
ZUSAMMENFASSUNG	viii
RESUMO (EM ESCRITA DE SINAIS “SignWriting”).....	ix-x

CAPÍTULO 1 DOS PROLEGÔMENOS DA TESE..... 21
--

1.1 DOS OBJETIVOS E DA ORGANIZAÇÃO DA TESE	22
1.2 DO EU-AUTOR AO NÓS-AUTORES.....	24
1.3 DAS CONSIDERAÇÕES PRIMÁRIAS.....	31
1.4 O DITO.....	39
1.5 O REDITO OU O QUE AINDA PRECISA SER DITO.....	45

CAPÍTULO 2 DOS RITUAIS METODOLÓGICOS..... 52

2.1 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS PRETENDIDOS À FORMULAÇÃO DA QUESTÃO NORTEADORA	53
2.2 DOS ESTUDOS REALIZADOS	54
2.2.1 Estudo primário	55
2.2.2 Estudo secundário	57
2.2.2.1 Considerações gerais.....	57
2.2.2.2 Considerações teórico-metodológicas	59
2.3 DAS LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS	61

CAPÍTULO 3 DO HISTÓRICO DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS ÀS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), CULTURA E IDENTIDADE 63

3.1 HISTORICIZANDO O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NO BRASIL	64
3.1.1 Algumas considerações históricas gerais	67
3.1.2 Século XIX: Da fundação do INES à influência de Tobias Rabello Leite para a instituição e difusão do ensino de português para surdos no Brasil.....	68
3.1.3 Século XX: Os desdobramentos do Congresso de Milão e o legado das filosofias educacionais	73
3.1.4 Século XXI: A propagação dos ideais bilíngues para a educação de surdos.....	82
3.2 QUESTÕES LEGAIS: ENTRE O ESTABELECIDO E O LACUNOSO.....	86
3.2.1 O que os diplomas legais dizem sobre o ensino de português para surdos?	86
3.2.2 Discussão acerca da “nova” Política Nacional de Educação Especial – Decreto Federal 10.502/2020.....	93

3.2.3 Quais são os desafios e as questões emergentes sobre o ensino de português para surdos?	103
3.3 AS NOSSAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), CULTURA E IDENTIDADE	107
3.3.1 Concepções de língua(gem)	107
3.3.2 Concepção de cultura	112
3.3.3 Concepção de identidade	117
3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	120

CAPÍTULO 4

DAS REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O BILINGUISMO PARA SURDOS... 121

4.1 O BILINGUISMO PARA SURDOS: REFLEXÕES TEÓRICAS	122
4.1.1 Questões políticas	126
4.1.2 Questões metodológicas	131
4.1.3 Questões educacionais	135
4.1.4 Questões linguísticas	143
4.1.4.1 Conceitualizando a primeira língua (L1)	143
4.1.4.2 Conceitualizando a segunda língua (L2)	147
4.1.4.3 Para além do ser bilíngue, o surdo como sujeito cultural num cenário de plurilinguismo e pluriculturalidade	151
4.2 TÓPICOS E OBRAS RELEVANTES EM AQUISIÇÃO E ENSINO DE PL2S ...	158
4.3 REFLEXÃO FINAL DO QUARTO CAPÍTULO	162

CAPÍTULO 5

ESTUDO DAS TESES/DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 1993 A 2020 E DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE PL2S 163

5.1 TESES E DISSERTAÇÕES DO PERÍODO DE 1993 A 2020	164
5.1.1 Das análises gerais	165
5.1.2 Das análises específicas	174
5.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE PL2S ..	181
5.2.1 Constituição do corpus de análise	183
5.2.2 Organização global das obras a serem analisadas	188
5.2.3 Análise crítica das propostas curriculares para o ensino de PL2S	197
5.2.3.1 Análise das “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Educação Fundamental – LP para pessoa surda” (SÃO PAULO, 2008).....	198
5.2.3.2 Análise do “Programa de Português L2 para alunos surdos” (PORTUGAL, 2011)	200
5.2.3.3 Análise do “Currículo da cidade – LP para surdos” (SÃO PAULO, 2019)	203
5.2.3.4 Análise dos cadernos referentes à “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior” (DIPEBS/SEMESP/MEC)...	206
5.2.3.4.1 Caderno introdutório (Faria-Nascimento et al. (2021))	207
5.2.3.4.2 Caderno I – Educação Infantil (Moreira et al. (2021)).....	212
5.2.3.4.3 Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais) (Pereira et al. (2021)) ..	215
5.2.3.4.4 Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais) (Silva et al. (2021))	217
5.2.3.4.5 Caderno IV – Ensino Médio (Bernardino et al. (2021)).....	220
5.2.3.4.6 Caderno V – Ensino Superior (Cruz et al. (2021)).....	224

5.2.4 Proposição de um currículo para PL2S à luz do pensamento complexo	226
5.3A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PL2S NA VISÃO DO PENSAMENTO COMPLEXO	238

CAPÍTULO 6
ABORDAGEM INTERCULTURAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
251

6.1 PRINCÍPIOS DE UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL	252
6.1.1 Visão geral	253
6.1.2 Visões de mundo, ser humano, sociedade e cultura	259
6.1.3 Visões de educação e da escola	262
6.1.4 Visão do processo de ensino-aprendizagem	265
6.1.5 Relação professor x aluno	268
6.1.6 Práticas pedagógicas e processo avaliativo	270
6.2 CAMINHOS INTERCULTURAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PL2S	275
6.2.1 Ensino-aprendizagem de vocabulário	276
6.2.2 Ensino-aprendizagem de leitura e compreensão de textos	285
6.2.3 Ensino-aprendizagem de produção textual	300
6.3A CAMINHO DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PL2S	308

CAPÍTULO 7
À GUIA DA CONCLUSÃO: REFLEXÕES NÃO TERMINATIVAS
313

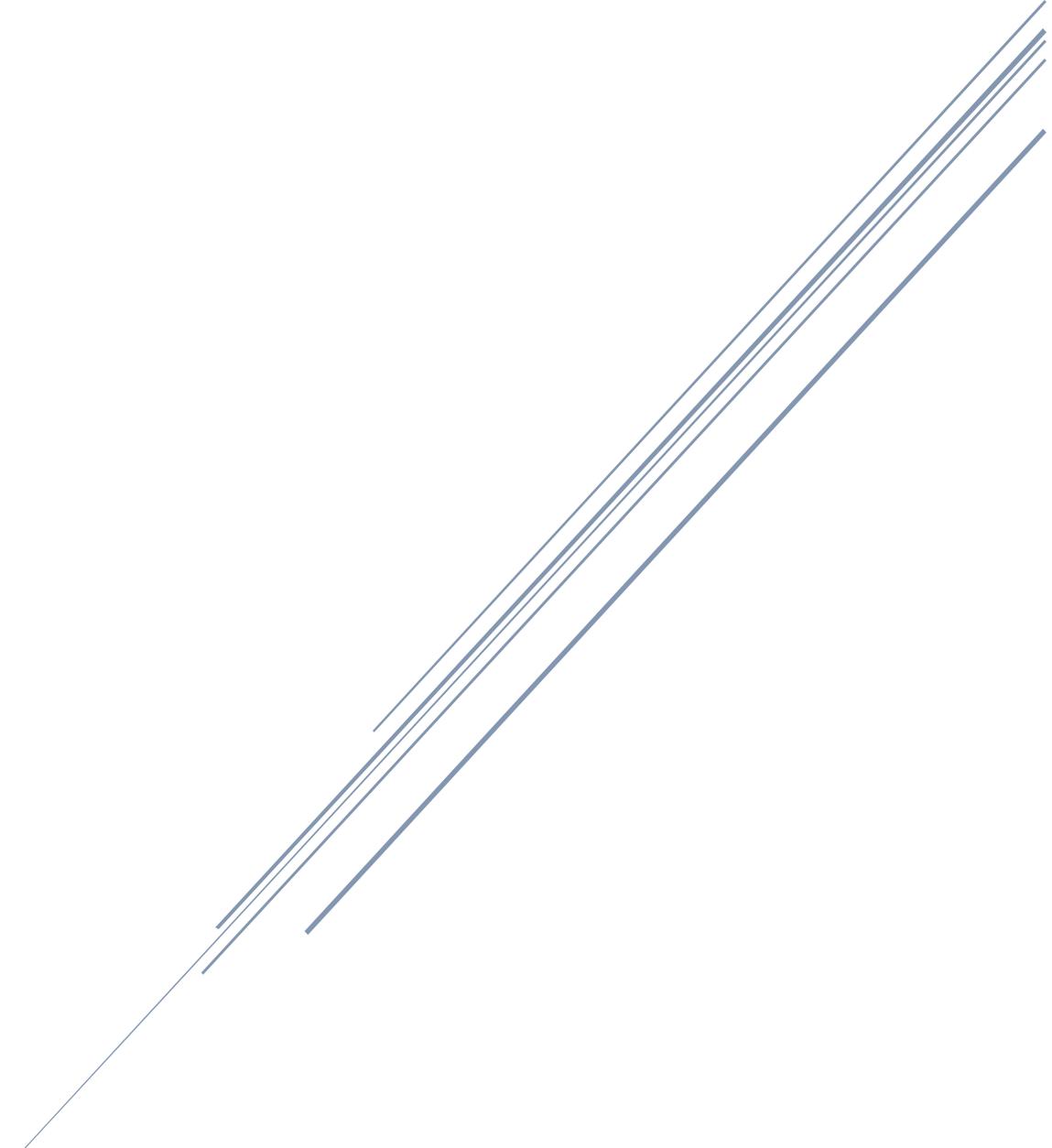
REFERÊNCIAS	319
--------------------	------------

APÊNDICES E ANEXOS	359
---------------------------	------------

Apêndice 1	Organização da obra “Compêndio para o ensino dos surdos-mudos”, de Tobias Rabello Leite (1881)	360
Apêndice 2	Relação dos Congressos Internacionais de Educação de Surdos	368
Apêndice 3	Relação das Teses e Dissertações publicadas no período de 1996 a 2019 (extraído e adaptado do Portal da CAPES)	369
Anexo 1	Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial (FENEIS)	413
Anexo 2	Carta Aberta dos(as) Doutores(as) Surdos(as) em defesa das escolas e classes bilíngues de surdos contemplados no Decreto da Política Nacional de Educação Especial – Decreto 10.502/2020	420

CAPÍTULO 1

DOS PROLEGÔMENOS DA TESE



A impossibilidade de fazer a relação entre oralidade e escrita, processo comum às crianças ouvintes quando chegam à escola, faz com que o português se transforme, para os Surdos, naquilo que pode ser visto.

Sueli Fernandes

Como fruto do desejo de legar à comunidade surda possíveis caminhos para o ensino-aprendizagem do português, germinou-se o desejo de realizar uma pesquisa no coração do “Eu autor”.¹ Versar a aprendizagem poderia demandar muitos anos de pesquisas, tornando-a inexecutável para o prazo de composição de uma tese. Então, por essa razão, o nosso enfoque recairá muito mais no ensino do que na aprendizagem, ainda que, em determinados instantes, seja difícil desvincular o primeiro termo do segundo.

Dissertar a respeito do ensino de português para surdos é, também, narrar as práticas pedagógicas promissoras dos docentes que têm se incumbido desta tarefa que é, ao mesmo tempo, prazerosa e desafiadora. Este exórdio busca pontuar muito mais os desafios do que os deleites, adotando-se, por conseguinte, uma posição mais racional, cética e elucidativa do que passional, dogmática e ofuscada. Neste sentido, são vislumbrados tanto o que se tem dito e produzido sobre o tema que é tratado ao longo da tese quanto o que ainda necessita ser dito e repercutido para além dos espaços acadêmicos.

1.1 DOS OBJETIVOS E DA ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese tem como objetivo principal, através da análise e discussão dos pressupostos teóricos, estabelecer relações entre a abordagem intercultural e o campo da educação de surdos, demonstrando práticas pedagógicas para o ensino de português como segunda língua para surdos numa perspectiva intercultural. O passo-a-passo que seguimos para que este propósito fosse alcançado englobou os seguintes objetivos específicos:

- Historicizar as publicações sobre “ensino de língua portuguesa para surdos” no âmbito nacional desde a época da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857) até os dias atuais;
- Discutir e analisar os impactos das políticas nacionais de educação especial a partir da promulgação da Lei 10.436/2002, do Decreto 5.626/2005 e de outros documentos legais afins e correlatos;

¹ O “Eu autor” está descrito na seção 1.2.

- Revisar e expor os princípios subjacentes da “abordagem intercultural” e da “educação intercultural” a partir dos estudiosos do campo da Linguística Aplicada, com vistas ao estabelecimento de relações entre essa perspectiva e a área dos estudos surdos.

Neste capítulo introdutório, objetivamos fornecer, através das reflexões iniciais baseadas, principalmente, na experiência do autor, uma visão geral sobre o ensino da língua portuguesa para surdos, a fim de que fosse possível entrever o objeto desta tese.

O segundo capítulo intitulado “dos rituais metodológicos” dispõe sobre os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento dos estudos que são apresentados.

Os capítulos três e quatro destinam-se à apresentação do quadro teórico. Neles, são abordadas as seguintes questões: a história do ensino de português para surdos no Brasil; as questões previstas e lacunosas da legislação vigente; as nossas concepções de língua(gem), cultura e identidade; as questões teóricas sobre o bilinguismo para surdos; e, por fim, a exibição de tópicos e obras relevantes no tocante à aquisição e ensino de português para surdos. Importa destacar que, no preâmbulo do segundo capítulo, haverá a exposição do motivo pelo qual fomos impelidos a particionar o quadro teórico em dois capítulos.

No quinto capítulo, expomos um estudo a partir das teses e dissertações com enfoque no ensino de leitura/escrita de LP para surdos, publicadas no período de 1996 a 2019. Além disso, ainda neste capítulo, tecemos críticas no que tange às propostas curriculares para o ensino de português para surdos.

No sexto capítulo, além de serem exibidos os princípios de uma perspectiva intercultural, são esquematizados possíveis caminhos pedagógicos para o ensino de português para surdos na ótica da interculturalidade. Para as apresentações das possibilidades pedagógicas, focamos nos campos relacionados ao ensino-aprendizagem de vocabulário, leitura e produção textual.

No sétimo capítulo, são tecidas as considerações finais como reflexões não-terminativas. Além de elencarmos as contribuições da nossa tese para o meio acadêmico-científico, destaca-se, neste último capítulo, a necessidade e urgência de uma educação linguística que reconheça e valorize as línguas que têm sido colocadas, por vezes, em um patamar de subalternidade e deslegitimação.

1.2 DO “EU AUTOR” AO “NÓS AUTORES”

É conveniente historiar, de modo sucinto, um “memorial” a respeito do autor principal desta tese, Roberto César Reis da Costa, que é o “Eu autor”, mencionado no primeiro parágrafo do preâmbulo deste capítulo e retomado nesta seção. Este “memorial” visa à localização desse “Eu autor” no objeto de pesquisa que há de ser percorrido. Em um primeiro momento, esse “Eu autor” é descrito a partir de uma breve autobiografia e, em um segundo momento, será mais justo relatar os “Nós autores”, que se referem às múltiplas vozes que constituem a tessitura textual deste trabalho.

Destaque-se, primeiramente, que o “Eu autor” nasceu em 9 de julho de 1981, às 5h (manhã), no Hospital Manoel Vitorino, na cidade de Salvador (Bahia).

Sou homem cis(gênero) preto,² ouvinte, professor de línguas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Libras), cristão progressista e adepto a uma visão teológica negra,³ bacharel em Fonoaudiologia (UFBA – 2009), licenciado em Letras-Inglês (UNEB, campus I – 2011), bacharel em Letras-Libras (UFSC – 2012), mestre⁴ e doutor(ando) em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA), atualmente docente efetivo da UFBA, dentre outros pertencimentos socioeconômicos, identitários e culturais.

² Para contrapor àquela visão elitista, defendida inclusive por algumas elites intelectuais, que promoveram a concepção de “pardo” e contribuíram para o processo de embranquecimento histórico, utilizo-me do termo “preto” como forma de uma ação afirmativa de sujeito que não quer ser embranquecido, embora deva estar contido em alguns registros oficiais a declaração referente à minha raça/cor como “pardo”. Demarco, outrossim, a questão da identidade de gênero, a fim de que o leitor entenda (se ainda não compreende o tema) do que se trata e entenda definitivamente que há pessoas transgêneros na sociedade que, infelizmente, ainda estão sendo discriminadas e postas em espaços de marginalização ou subalternização.

³ O cristianismo progressista se contrapõe aos movimentos do conservadorismo cristão que tendem a difundir o fundamentalismo religioso no Brasil (e no mundo). Sinteticamente, afirmo que ser cristão progressista é lutar em prol dos Direitos Humanos e ser contra as desigualdades sociais e toda e qualquer forma de opressão social, racial, sexual, psicológica, etc. Ademais, já que a área teológica não foi capaz de trazer à arena de debates e denunciar os comportamentos racistas e, conseqüentemente, reprimi-los, a Teologia Negra emerge como um campo necessário para debater este tema, além de revelar que o racismo e outras formas de discriminação não devem ser toleradas. (cf. CONE, 1997; 2010 e PACHECO, 2019)

⁴ Título obtido no ano de 2012.

Iniciei o período pré-escolar no ano de 1986. No período de 1988 a 1995, cursei o Ensino Fundamental e, no período de 1996 a 1998, cursei o Ensino Médio, obtendo uma certificação de “Técnico em Administração” no Centro Educacional Edgard Santos (escola pública). Para o estágio obrigatório do Ensino Médio, realizado no período de 4 de janeiro a 30 de dezembro de 1999, atuei como estagiário no setor da Procuradoria Jurídica do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN).

No estágio relatado no parágrafo anterior, além da protocolização, recebimento e entrega de processos administrativos ou judiciais, realizava também a digitação de pareceres, contratos e convênios, dentre outros documentos jurídicos. Ainda no período de 1996 a 1998, é pertinente relatar que, antes do referido estágio obrigatório, atuei no DETRAN como estágio do Projeto “Menor Aprendiz” (atualmente “Jovem Aprendiz”), que se tratava de um programa das Voluntárias Sociais da Bahia. As aprendizagens adquiridas nesse estágio foram de suma importância para a compreensão de como se dá o funcionamento do Serviço Público e o seu papel para a sociedade.

Aos 16 anos de idade, participei do primeiro curso de Libras na Igreja Batista da Graça (IBG) no ano de 1997. Naquela época, aprendíamos apenas alguns sinais bem básicos e descontextualizados; os cursistas eram expostos a alguns vocábulos da Libras que eram desconectados, na maioria das vezes, do seu sentido frasal ou discursivo. Além disso, não tínhamos contato com sujeitos surdos. Para resumir essa história, é importante mencionar que, na IBG, atuei como obreiro-intérprete⁵ não remunerado no período entre março de 1999 (neste ano com 17 anos) e julho de 2017. Das minhas primeiras experiências como intérprete no ambiente eclesiástico, é relevante destacar que traduzir/interpretar o Pr. Tarsis Wallace Lemos era muito desafiador, pois, além de ter (ou desenvolver) a habilidade de interpretar uma exegese profunda, tinha de lidar com reflexões baseadas em teólogos e/ou filósofos como Santo Agostinho e Paul Tillich, por exemplo.

No ano de 1998, imergi-me profundamente no mundo da Libras a partir do contato com surdos usuários dessa língua. No referido ano, costumava participar de

⁵ Do ponto de vista teológico, a concepção de obreiro embute as ideias de trabalhador ou operário. Para Alves (2020, p. 9), “[o] obreiro cristão refere-se à pessoa que se dedica a realizar alguma atividade eclesiástica dentro da igreja. Considera-se ‘obreiro’ aquele que dedica boa parte de seu tempo a Obra do Senhor, exercendo um cargo eclesiástico ou em vista de ser reconhecido como tal.” A partir desta perspectiva, deve-se entender que o obreiro-intérprete é a pessoa ouvinte ou surda que se dedica à atividade de acessibilidade comunicacional/linguística das pessoas surdas no âmbito eclesiástico.

encontros de surdos promovidos por associações de/para surdos, instituições religiosas e outras entidades que havia a presença da comunidade surda. Com isso, pude perceber que a Libras era uma língua tão complexa quanto a língua portuguesa. Atentei-me, ainda, para o fato de que o conhecimento de simples vocábulos ou de algumas categorias nominais não era suficiente para exprimir determinadas ideias que só podiam ser expressadas através do uso de classificadores e de outros elementos mais complexos da língua de sinais.

No período de 2000 a 2005, prestei diversos concursos vestibulares – só na UFBA foram cinco tentativas – e realizei várias provas do ENEM. Nesse período, as notas do ENEM não eram consideradas para fins de ingresso nos cursos de graduação, sobretudo nas instituições públicas de ensino superior. Somente obtive aprovações nos concursos vestibulares para o ano de 2005; neste ano, ingressei no curso de Bacharelado em Fonoaudiologia na UFBA e no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas na UNEB. Tendo estudado em escolas públicas desde o período pré-escolar até o Ensino Médio, achava justo continuar os meus estudos em instituições públicas.

A escolha pelo curso de Fonoaudiologia foi influenciada, de certo modo, pelo trabalho que vinha desenvolvendo com surdos anteriormente. Ao ingressar no curso, percebi a imensidão de possibilidades para a atuação no campo fonoaudiológico. Todavia, tinha cada vez mais certeza de que a área de surdez seria a que enalteceria as minhas reflexões, além de contribuir para a minha carreira profissional. Vale destacar que, ao ingressar na carreira fonoaudiológica – considero que o início de uma carreira profissional se dá no período de formação inicial –, conheci a Profa. Dra. Desirée De Vít Begrow, que contribuiu significativamente não apenas para a minha formação na área fonoaudiológica, mas também para o aditamento de reflexões no campo dos Estudos Surdos.

Vale recordar que, no período entre 2002 e 2007, trabalhei como tradutor e intérprete de língua de sinais (TILSP) numa escola de surdos (AESOS – Associação Educacional Sons no Silêncio). Naquela época, pude desenvolver as técnicas de tradução/interpretação do par Libras x Português e, além disso, passei a aprender Libras cada vez mais, já que tinha de praticá-la diuturnamente. Essa experiência foi positiva, já que possibilitou o desenvolvimento da fluência/proficiência nessa língua. Contudo, em virtude das atividades acadêmicas, iniciadas no ano de 2005, o que

incluía a participação em projetos de pesquisa no âmbito da UFBA, tive de solicitar, ainda no primeiro trimestre de 2007, desligamento da AESOS.

Uma vez desligado da AESOS, atuei tanto como colaborador voluntário quanto como bolsista (Programa Permanecer) em projetos de pesquisa no Espaço Eu-Surdo, localizado na FACED (UFBA) nos anos de 2006 e 2007. Esses projetos eram coordenados pela Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá e contavam com a participação dos pesquisadores: Prof. Dr. Omar Barbosa Azevedo (na época, doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação – FACED/UFA) e Profa. Me. Thalita Chagas Silva Araújo (atualmente doutoranda no PPGLinC e, naquela época, bolsista de iniciação científica (PIBIC) vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia). Um dos trabalhos mais importantes desenvolvidos com esses pesquisadores consistia na transcrição e análise de enunciados das crianças surdas que estavam em processo de aquisição da Libras como primeira língua. Estes colegas – e, mais do que isso, amigos – contribuíram não apenas para o meu crescimento como pesquisador e profissional, mas também para o desenvolvimento de uma visão mais humanizada para além dos ambientes formais ou acadêmicos.

Arelado aos projetos da Profa. Nídia Sá, atuei como monitor na Turma de 2006 do curso de Licenciatura em Letras-Libras (UFSC, polo UFBA) no ano de 2007. É importante destacar que, para a realização dessa atividade, contei com a supervisão/orientação da Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira, que era a Coordenadora Local no referido curso. A partir daí, passei a conhecer os trabalhos desta estimada docente nos campos de fonologia, aquisição da linguagem e áreas afins.

Considerando o período em que trabalhava na AESOS (2002-2007) e, concomitantemente, estudava na UFBA (2005-2007), passei a entender melhor a problemática relativa à educação de surdos a partir de duas perspectivas: (1) a queixa dos próprios surdos em relação às metodologias que não contemplavam a verdadeira inclusão (no caso das escolas regulares) ou não estavam adequadas ao processo de ensino-aprendizagem deles, considerando a sua especificidade linguístico-cultural (no caso da educação bilíngue); e (2) o embate discursivo-ideológico entre educação regular/inclusiva, educação especial e educação bilíngue (cf. SKLIAR, 1997; 1998).

Concluí o curso de Bacharelado em Fonoaudiologia no ano de 2008 e coleei grau em janeiro/2009. Como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Fonoaudiologia, defendi o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais: a relação dialógica entre o profissional de saúde

e o paciente surdo” (cf. COSTA, 2008), sob orientação da Profa. Desirée De Vit Begrow, que, na época, estava em fase de conclusão do Doutorado em Educação. É relevante destacar que esta professora defendeu, no ano de 2009, a tese intitulada “A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais” (cf. BEGROW, 2009).

Ainda no ano de 2008, prestei vestibular específico (prova em Libras), obtendo aprovação e ingressando no curso de Bacharelado em Letras com habilitação em Libras – Letras-Libras – pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no segundo semestre do referido ano. Convém destacar que esse curso (modalidade EaD – Ensino a distância) estava distribuído em 15 polos representados pelos estados brasileiros, incluindo o polo UFBA. Além das atividades que deviam ser feitas on-line, aos finais de semana, seguindo o calendário do curso, tínhamos encontros presenciais numa sala do PAF I (onde se localizava o polo UFBA). Neste local, participávamos de aulas por videoconferência e realizávamos as atividades avaliativas presenciais.

O curso de Letras-Libras me instrumentalizou a entender mais profundamente os aspectos linguísticos da Libras, além de auxiliar com matérias de suma relevância para o desenvolvimento de minha carreira profissional como intérprete ou tradutor e até mesmo professor de Libras (embora o objetivo do curso tenha sido formar tradutores/intérpretes). Colei grau nesse curso no ano de 2012 e o Trabalho de Conclusão de Curso defendido refletiu sobre a “Tradução comentada em Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o processo tradutório” (cf. COSTA, 2012), sob a orientação da Profa. Dra. Silvana Aguiar dos Santos e coorientação da Profa. Dra. Nanci Araújo Bento.⁶

Quanto ao ingresso na carreira da docência do Ensino Superior, vale destacar que, no segundo semestre de 2009, atuei como docente da disciplina de Libras nas seguintes IES: FAMA (Faculdade Montessoriano) – para os discentes do curso de Pedagogia – e UCSAL (Universidade Católica do Salvador) – para os discentes dos cursos de Filosofia, História e Geografia.

⁶ Atualmente, a Profa. Nanci Bento possui o título de Doutora em Língua e Cultura, obtido no ano de 2016, pela Universidade Federal da Bahia. Na época em que ela me orientou, ela possuía o título de Mestre. É pertinente mencionar também que esta docente participou da banca de Defesa desta Tese e forneceu contribuições valiosíssimas que repercutiram no texto desta versão final.

E, ainda no segundo semestre do ano de 2009, fui convidado novamente para trabalhar na AESOS como fonoaudiólogo e professor em cursos de Formação Continuada (nas áreas de ensino de Libras e de português para surdos), além de participar como membro do Núcleo de Libras e de Saúde na mesma instituição. Embora as discussões teóricas tenham se iniciado em 2002 e progredido no período em que me graduava, foi a partir de 2009 que comecei a discutir mais profundamente as questões concernentes ao ensino de português para surdos nos cursos supracitados. Tendo trabalhado na AESOS até o mês de janeiro de 2015, é pertinente mencionar que, no segundo semestre de 2014, atuei como docente nas Oficinas de Leitura e Produção Textual com os discentes surdos do Ensino Médio. Nessas oficinas, comecei a perceber a complexidade e os desafios que permeavam o ensino de LP para surdos. No período em que era colaborador dessa instituição, pude desenvolver trabalhos cujos frutos foram publicados em Costa et al. (2013) e Costa (2014).

Quanto ao curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, apesar de ter iniciado em 2005, não foi possível concluí-lo no período de quatro anos em decorrência das sucessivas greves que ocorreram na UNEB, além das minhas escolhas em pegar o mínimo de matérias em alguns semestres, permanecendo dessemestralizado. Sempre fui, e sou até hoje, estudioso dessa língua. Optei por essa área visando aprofundar os meus conhecimentos, vislumbrando, inicialmente, a possibilidade de trabalhar no campo de tradução de textos escritos. Obtive a colação de grau desse curso em outubro de 2011 e conduzi uma pesquisa que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Representações sociais do professor de inglês metaforizadas por discentes universitários” (cf. COSTA, 2011), sob a orientação da Profa. Dra. Adelaide Augusta Pereira de Oliveira.

Quanto ao ingresso na pós-graduação, no ano de 2010, fui aprovado em processo seletivo e iniciei o Mestrado no PPGLinC/UFBA e, em julho de 2012, defendi a Dissertação intitulada “Proposta de Instrumento para a Avaliação Fonológica de Língua Brasileira de Sinais: FONOLIBRAS” (cf. COSTA, 2012), sob a orientação da Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira. Na minha banca de Defesa, além da orientadora, fui honrado com a participação das ilustres professoras Dra. Aline Lemos Pizzio (UFSC), ex-professora no curso de Bacharelado em Letras-Libras (UFSC), e Dra. Desirée De Vit Begrow (UFBA), ex-professora e orientadora do TCC no curso de Bacharelado em Fonoaudiologia (UFBA). Para essa Dissertação, o objetivo principal

foi propor um instrumento para a avaliação fonológica da Língua Brasileira de Sinais (Libras). É importante recordar que, antes do ingresso no referido programa, participei no semestre 2009.1 como aluno especial da disciplina “LET677 – Fonologia do Português”, ministrada pela mesma professora que viria a ser a minha orientadora.

No primeiro trimestre do ano de 2013, participei de processo seletivo e fui aprovado para assumir o cargo de docente nos cursos técnicos e de graduação do SENAI – CIMATEC. Trabalhei nesta instituição até o início do mês de fevereiro/2015, e precisei solicitar desligamento por conta de ter sido aprovado e convocado para assumir o cargo de Professor (Assistente) do Magistério Superior na UFBA. Sob a coordenação da Profa. Dra. Janaisa Martins Viscardi, desenvolvíamos excelentes trabalhos e é pertinente relatar que, nos cursos de extensão de Língua Inglesa, contávamos com as valiosas colaborações das professoras: Profa. Me. Claudia Alexandra Silva Santos; Profa. Me. Maiana Rose Fonseca da Silva; Profa. Esp. Margareti Hitomi Nacamura Menezes.

Na UFBA, lotado no Instituto de Letras, tenho atuado como docente na área de Libras desde o mês de fevereiro de 2015.⁷ Para além das atividades docentes no âmbito da UFBA, tenho desenvolvido também projetos de pesquisa e de extensão com enfoque no ensino de português para surdos. Além das diversas atividades descritas nos parágrafos anteriores, que me auxiliaram na chegada até aqui – Doutorado em Língua e Cultura –, os frutos desses projetos contribuíram, outrossim, para a reflexão e materialização desta tese.

Desde o ano de 2018, tenho colaborado e atuado como professor mediador (bolsista UAB/CAPES) no curso de Pedagogia Bilíngue (On-line) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atuando no polo UFBA, venho percebendo que muitos discentes surdos têm chegado ao Ensino Superior com dificuldades na escrita e leitura da língua portuguesa, o que tem me levado a refletir acerca do papel da Libras no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Diante desse quadro, as pesquisas com enfoque no ensino-aprendizagem do português para discentes surdos devem ser não apenas valorizadas e fomentadas, mas também divulgadas. É com base nisso que a pesquisa apresentada nesta tese tem motivado o “Eu autor”.

Ainda que esta tese seja de minha autoria, ela não é exclusiva do “Eu autor” e, por isso, é mais coerente adotarmos o uso de “Nós autores”. Esse “Nós autores”

⁷ Fui convocado a partir da Portaria n. 46, publicado no D.O.U. de 14 de janeiro de 2015 e assumi o cargo em 10 de fevereiro de 2015.

inclui o “Eu autor”, a orientadora, os membros da banca examinadora, bem como todos os outros a(u)tores que têm atuado como coadjuvantes na escrita desta tese. Quanto a esses coadjuvantes, destacam-se: os autores e/ou pesquisadores citados; os colegas – sobretudo os professores de Libras – do Instituto de Letras (UFBA); os docentes que participaram dos cursos de formação continuada ofertados pelo “Eu autor”; os acadêmicos do PPGLinC (UFBA); os tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa; além de todos os outros sujeitos que, embora não estejam contemplados nos grupos anteriormente mencionados, estiveram presentes e foram essenciais para a constituição sócio-histórico-cultural do “Eu autor”.

Entendemos, pois, que não seria cabível/possível registrar esta tese eliminando as minhas marcas de subjetividade e a dos meus colaboradores supramencionados, adotando as “supostas” marcas de impessoalidade. Pelo exposto, optamos em registrá-la na primeira pessoa do plural (nós).

1.3 DAS CONSIDERAÇÕES PRIMÁRIAS

A educação de surdos parece ser algo enigmático para um número significativo de docentes de língua portuguesa, considerando-se que as práticas de educação bilíngue para surdos, por se situarem em um campo muito restrito ou específico, têm sido fomentadas por instituições especializadas e por um número, ainda muito reduzido, de instituições de ensino superior. Têm sido um desafio constante para essas poucas instituições satisfazerem as demandas e desafios existentes em todo território nacional. Além disso, a escolha de metodologias para o ensino desta língua não tem sido uma tarefa simples e, como consequência, a aprendizagem dos sujeitos surdos tem sido afetada.⁸

⁸ Para além do desafio do ensino da língua portuguesa para surdos, o próprio campo de educação de surdos também se constitui um desafio no contexto brasileiro. Recentemente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), propôs no ano de 2017 o seguinte tema para ser abordado na redação: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” (Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/tema-da-redacao-do-enem-2017-e-desafios-para-a-formacao-educacional-de-surdos-no-brasil-/21206, acessado em 13 nov. 2018). Com isso, vemos que, paulatinamente, as discussões a respeito da educação de surdos vêm sendo expandidas para a sociedade.

Por um lado, os docentes – particularmente aqueles que não estão familiarizados com as temáticas e/ou práticas do campo da educação de surdos –, apesar de estarem cientes do que deve ser ensinado, não sabem como fazê-lo, e, por outro lado, os discentes não conseguem aprender e nem são estimulados a descobrirem os caminhos da aprendizagem. A partir de reflexões em torno da questão “o que deveria, então, ser feito para que esta situação fosse modificada?”, temos discutido, ao longo desta tese, possíveis soluções para minimizar ou sanar essa questão.

Antes da década de fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES),⁹ não havia quaisquer manuais ou livros que tratassem do ensino de português para surdos. No Brasil, somente temos informações sobre esta preocupação a partir do século XIX, como podemos ver no relato de Tobias Leite:

Não havendo livro algum em portuguez para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 as *Lições de Linguagem Escripta*, extrahidas do *Methode pour enseigner aux surds-muets*, do venerando professor J. J. Vallade Gabel. (LEITE, 1881[2012], p. V, grifos do autor)

Da época referida no excerto acima até o século XX, parece-nos que são ínfimas as publicações teóricas sobre as metodologias de ensino de português para surdos.

No século XXI, houve a publicação, em dois volumes, da obra intitulada “Ensino de língua portuguesa para surdos – caminhos para a prática pedagógica” (SALLES et al., 2004), a qual deve ser considerada como um marco para o fomento às discussões acerca do ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil.¹⁰ Ao abordar as questões de políticas linguísticas e o ensino de língua portuguesa para surdos, as autoras desta obra afirmam que:

[...] os obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação são **desafios** e não barreiras, especialmente em se tratando de ensino de língua portuguesa a falantes de LIBRAS. Para os fins de uma aprendizagem eficiente, é preciso considerar os avanços técnicos, oferecidos pelas novas tecnologias para o ensino, desde que o produto destas observe que os surdos possuem língua própria, costumes e objetivos comuns. (SALLES et al., 2004, p. 35, grifos nossos)

⁹ Falaremos mais a respeito do INES no terceiro capítulo.

¹⁰ Outras questões relevantes sobre esta obra estão descritas na seção 3.1.4.

Em consonância a esta visão, recrudescemos o termo ‘desafios’ ao tecer as considerações iniciais daquilo que é defendido nesta tese. Provavelmente, focar meramente nas barreiras poderia ofuscar o universo das possibilidades de atuação no que diz respeito ao ensino de português para os surdos. Deve-se compreender que, enquanto as barreiras são os fatos, os desafios referem-se às coisas que são e estão subjacentes a estes fatos. Logo, buscar o entendimento dos desafios é-nos muito mais significativo do que (re)conhecer tão somente as barreiras.

Os desafios que permeiam o ensino da língua portuguesa para surdos podem ser definidos em termos de encontros e desencontros, caminhos e descaminhos, possibilidades e impossibilidades, certezas e incertezas, acertos e desacertos, lacunas ou até mesmo contradições. As questões que são tecidas doravante referem-se ao fruto das primeiras reflexões, podendo ser (re)problematizadas para serem discutidas em trabalhos futuros ou por outros autores. Nos parágrafos seguintes, são expostos, sucintamente, estes desafios como forma de fornecer um panorama geral para o objeto de estudo desta tese.

Encontros e desencontros fazem parte da dinâmica do ensino da língua portuguesa, sobretudo no caso específico dos alunos surdos. Se, por um lado, temos encontrado professores e alunos surdos com o desejo de descobrir soluções para os desafios emergentes; por outro lado, temos encontrado políticas públicas que poderiam propiciar a implantação de políticas linguísticas tanto nas escolas inclusivas, quanto nas escolas específicas para surdos.

É bem provável que os desencontros tenham se tornado muito mais evidentes do que os encontros, e é por essa razão que, nesta tese, buscar-se-ão, a partir da revisão bibliográfica e das reflexões teóricas, os encontros que ainda não têm sido sistematicamente teorizados. Quanto aos desencontros, deixamo-los para reflexão a partir da seguinte questão: de que forma podemos estabelecer subsídios teórico-metodológicos que apontem para práticas pedagógicas interculturais de ensino de português para discentes surdos? As possíveis respostas para essa questão são respondidas de modo fragmentado ao longo deste trabalho e não temos, pois, a intenção de respondê-las exaustivamente, considerando que isto se desdobraria em outros projetos de pesquisa. Projetos esses que haverão de emergir, para além do que será apresentado nesta tese, a fim de que seja solidificada uma base teórica, com apontamentos para as práticas docentes, para a abordagem intercultural no ensino de português para surdos.

Decerto, a senda que se tem trilhado em busca de novos métodos para o ensino de línguas aos surdos brasileiros tem sido entressachada de caminhos e descaminhos. Os caminhos que se tem perfilhado demonstram uma maturação nas pesquisas e nas práticas pedagógicas dos professores de surdos. Por conseguinte, estes “novos” caminhos têm favorecido o desenvolvimento educacional dos discentes surdos.

É evidente que, na busca dos caminhos, emergem alguns descaminhos e com eles irrompem as dúvidas, as incertezas, as falhas, as claudicações e, em casos mais extremos e mais adversos, as desilusões e as decepções. Os descaminhos não devem ser motivos para desistências ou disrupções por partes daqueles que estão envolvidos no processo, mas devem ser vistos como oportunidades para transições paradigmáticas.

Infortunadamente, em alguns casos, professores de línguas e alunos surdos têm “jogado a toalha” em virtude de não saberem como superar esses descaminhos. Caminhos e descaminhos devem ser encarados como processos naturais e, neste sentido, devem ser entendidos como momentos de transição que conduzem para estágios mais avançados. Afinal, deve-se ter em mente que: o caminhar pode até trazer consigo alguns descaminhos, e, por mais paradoxal que isto possa parecer, é no descaminhar, porém, que se pode entrever e desbravar caminhos promissores.

Na jornada dos encontros e desencontros, caminhos e descaminhos, é possível deparar-se com as possibilidades ou impossibilidades. Estas, por serem condições antagônicas, não ocorrem concomitantemente.

As possibilidades, por um lado, tendem a embutir as seguintes ações ou qualidades: facilitações do processo de ensino-aprendizagem por meio da adoção da pedagogia imagética ou visual; oportunidades de aquisição linguística por métodos não-tradicionais; utilização de tecnologias apropriadas aos objetivos de ensino propostos; e, implementação de políticas linguísticas que valorizem as línguas de sinais e favoreçam a acessibilidade dos surdos no âmbito educacional.

Por outro lado, as impossibilidades tendem a surgir a partir do emprego de: visões de língua(gem) meramente como código; metodologias inadequadas para o ensino de línguas aos surdos; atividades mecanizadas, descontextualizadas ou desprovidas de sentidos; e, tecnologias defasadas que, além de não gerar interesse nos discentes surdos, constituem-se como desestimulantes do processo de ensino-aprendizagem.

Os exemplos dados acima em relação às possibilidades e impossibilidades não exauram as probabilidades de exemplificações. Enquanto as possibilidades podem tornar o processo de ensino mais exequível, as impossibilidades, por seu turno, podem gerar as incertezas, desacertos e lacunas. Algumas destas questões, as quais se interrelacionam com as impossibilidades, estão dispostas nos parágrafos subsequentes. Que os caminhos percorridos possam frutificar muito mais possibilidades do que impossibilidades.

Certezas, incertezas, acertos e desacertos: que relações poderiam ser estabelecidas entre estes termos? Para além da obviedade das relações de antonímia entre os termos, as relações de sinonímia entre a certeza e o acerto ou ainda entre a incerteza e o desacerto não devem ser um truísmo. Pode-se acertar na incerteza ou estando inseguro, assim como pode-se desacertar na certeza de que o sucesso seria garantido. Todos estes termos – (in)certeza e (des)acerto – nos levam à compreensão do quanto o conhecimento é complexo, e, não obstante à busca pelo conhecimento complexo com o intuito de entendermos os fenômenos históricos, sociais, culturais, linguísticos, etc., o conhecimento complexo não se deixa limitar por disciplinas, enquadramentos e restrições. Sobre a complexidade, ao dedicar anos de trabalho para elaborar um método que articulasse os saberes uns dos outros, tornando-os complementares, Morin (2020, p. 16) afirma que:

O método pretende apreender a complexidade, não a completude, pois estamos condenados à incompletude. O conhecimento complexo não pode, no seu seio, eliminar a incerteza, a insuficiência, o inacabado. Mas tem o mérito de reconhecer a incerteza, a insuficiência, o inacabado dos nossos conhecimentos.

Por exemplo, um(a) professor(a) de português pode até estar certo de que aquilo que ministra poderá fazer com que os discentes surdos aprendam, porém somente com o decorrer do tempo e durante o processo, que é dinâmico e complexo, ele/ela perceberá se essa “certeza” culminou em acerto(s) ou desacerto(s). Em contraposição, determinadas incertezas, que permeiam principalmente as ações dos professores novatos, podem, outrossim, culminar em acerto(s) ou desacerto(s). Portanto, quer tenhamos certezas, quer tenhamos incertezas, acertos ou desacertos, as relações são intrincadas. Com efeito, essas relações podem não ser tão lógicas ou binárias se considerarmos que há certa complexidade relacional.

E quanto às lacunas? Tentar elencá-las em algumas poucas linhas poderia se constituir uma atividade hercúlea se sopesarmos que, não obstante a sua finitude, elas são tantas e adversas que a tentativa de as ensaiar, e, conseqüentemente, sintetizá-las, poderia camuflar questões de extrema profundidade ou complexidade. Por causa disso, não seremos resolutos em querer ensaiá-las em sua integralidade.

Historicamente, o exercício do ensino da língua portuguesa para surdos não tem sido considerado uma tarefa simples para a maioria dos docentes desta língua. Ora, isso é compreensível se entendermos que estes educadores não receberam previamente a formação adequada e necessária para lidar com essa realidade. Associada a esta problemática da formação, encontram-se as questões de natureza didática e metodológica. Os professores de português, sobretudo aqueles que obtiveram uma formação descompassada em relação às realidades dos surdos, sentem-se desconfortáveis diante de discentes surdos. Posto isso, percebemos que há muitas lacunas.

De antemão, pressupõe-se que o ponto central, no qual deve haver um certo liame entre as múltiplas lacunas, refere-se à insuficiência de políticas públicas que englobem as políticas linguísticas de respeito aos direitos linguísticos das pessoas surdas. Com efeito, o descaso daqueles que detêm o poder em relação a estas políticas tem feito com que assim caminhe a educação de surdos – “com passos de formiga e sem vontade”.¹¹

Diante disto, podemos nos questionar: de que forma nós (surdos ou ouvintes, acadêmicos, professores, políticos engajados com as causas do povo surdo, dentre outros membros das comunidades surdas) devemos nos insurgir contra estes descasos?

Deveríamos, pois, lutar pela garantia de políticas públicas em favor da educação bilíngue por vias de decreto. De fato, os diplomas legais – a lei de

¹¹ Esta expressão foi extraída da música “Assim caminha a humanidade”, do cantor e compositor Lulu Santos. Fiz uma relação verossímil entre a humanidade e o campo da educação de surdos; é preciso, porém, esclarecer que: o campo da educação de surdos caminha a passos lentos não pelo desejo daqueles que têm perseverado na esperança de torná-la possível, mas devido ao desinteresse daqueles que detêm o poder e poderiam torná-la mais viável.

acessibilidade¹², a lei de Libras¹³, a regulamentação da lei de Libras¹⁴, a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras¹⁵ e o Estatuto da Pessoa com Deficiência¹⁶ (também denominada LBI – Lei Brasileira de Inclusão) – foram avanços significativos para garantir a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade e/ou assegurar os seus direitos quanto à educação bilíngue.¹⁷ Mas, ainda existem lacunas na legislação e, além disso, a implementação das políticas públicas deve perpassar pelo desejo dos gestores, os quais, em sua grande maioria, parecem priorizar outras demandas. Sobre os diplomas legais citados e outros relevantes, retomá-los-emos para discussão na segunda seção do terceiro capítulo.

Há ainda uma gama considerável de questionamentos pairando no ar, como por exemplo: que tipo de educação os surdos querem? Em muitos espaços de debate, temos visto que a maioria das pessoas com deficiência (PCD) é escutada em suas queixas e demandas. Contudo, quando há “insurgência” por parte dos surdos com relação às ideias universalizantes de inclusão, ainda há pessoas ouvintes que costumam declarar: “Ah, esses surdos querem viver segregados.” Será que o “nada sobre nós, sem nós” – lema das PCD – tem descartado o discurso dos sujeitos surdos? Será que um número significativo de discursos sobre a inclusão tem velado uma visão ouvintista hegemônica por não contemplar o discurso dos surdos enquanto “minorias” dentro do universo das deficiências? Os surdos querem de fato ser incluídos? Pelo que temos visto, ainda nos parece que a educação bilíngue que eles defendem vai na contramão da inclusão que tem sido teorizada ou praticada.

¹² Lei 10.098 (BRASIL, 2000) – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

¹³ Lei 10.436 (BRASIL, 2002) – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

¹⁴ Decreto 5.626 (BRASIL, 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.

¹⁵ Lei 12.319 (BRASIL, 2010) – Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

¹⁶ Lei 13.146 (BRASIL, 2015) – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

¹⁷ É pertinente esclarecer que existem outros diplomas legais, estabelecidos pelo Ministério da Educação, que versam a respeito da inclusão de surdos e da educação bilíngue. Esses diplomas, no entanto, serão especificamente discutidos na seção 3.2 do terceiro capítulo.

Ao abordar o discurso do surdo através da escuta dos sinais, Sá (2015) reflexiona que:

Historicamente, a legitimidade do discurso surdo foi (e ainda é) questionada, visto que os ouvintes não reconhecem o poder de sua argumentação por vários motivos: primeiro, pela visão que têm do indivíduo surdo, visão essa primordialmente associada à deficiência, ou seja: se a pessoa é “portadora” de uma deficiência, seu discurso deve também ser “deficiente”, no sentido de “ineficiente”, “defeituoso”; segundo, pelo fato de usarem uma língua só recentemente reconhecida como “língua” por meio de estudos linguísticos desconhecidos pela maioria; terceiro, por constituírem um grupo minoritário, socialmente excluído que não tem espaço garantido para que seu discurso seja conhecido, divulgado amplamente. (SÁ, 2015, p. 174)

Em nossa visão, a deslegitimação, a exclusão e, ainda, o abafamento das vozes dos surdos incorrem num contrassenso do mote “nada sobre nós, sem nós”. Em outras palavras, poderíamos dizer, ainda, que uma inclusão de surdos com o silenciamento dos seus discursos seria dissimulada, fantasiosa e fantasmagórica, para não dizer ilícita ou injusta. Por vezes, ouvíamos a partir do discurso de muitas pessoas ouvintes bem (in)formadas, sobretudo nas épocas pregressas à promulgação da lei de Libras, o seguinte questionamento ou suspeição: será que os surdos estão dizendo tudo isso aí que o intérprete/tradutor falou? Ou ainda mais grave: “Ah, o surdo não tem capacidade de dizer isso tudo aí, o intérprete que está aumentando ou inventando.”

Falar que está trabalhando em prol da inclusão dos surdos, e não dar crédito as suas vozes, é utilizar-se de um discurso falacioso, pérfido e antidemocrático. Essa prática gera em alguns surdos o desinteresse em participar dos espaços ditos “inclusivos”, onde a participação deles tem sido meramente figurativa em detrimento do silenciamento das suas vozes.¹⁸ É descabido, no entanto, abafar as vozes dos surdos, pois, para além de toda a contribuição de seus clássicos movimentos sociais, os surdos estão presentes nos ambientes acadêmicos e têm produzido constantemente conhecimento. (cf. RIBEIRO; LARA, 2016)

Portanto, uma política linguística efetiva e, de fato, includente para os discentes surdos tenderia a sopesar que:

A partir das contradições e movimentos encontrados nos cotidianos educacionais atuais, ressaltamos a necessidade de uma política

¹⁸ Para compreender a ideia de que o surdo tem voz, temos seguido a mesma visão de Gesser (2009).

linguística para a educação bilíngue de surdos no Brasil, com a consequente definição dos espaços educacionais formais mais propícios para o sucesso educacional de surdos – as escolas bilíngues Libras/Língua Portuguesa. E, que se entenda, antes de qualquer coisa, que os surdos demandam professores efetivamente bilíngues, pelo menos para os primeiros tempos escolares, os quais, não apenas conheçam e sigam as políticas públicas, mas, que as critiquem e avaliem seus resultados. (SÁ; SÁ, 2015, p. 142)

Ante ao exposto, concordamos que os espaços educacionais apropriados para a educação de surdos devem ser garantidos. No decorrer desta tese, buscamos tratar, especificamente, do ensino de língua portuguesa em escolas específicas para surdos, apesar de, em alguns momentos, abordarmos algumas problemáticas da inclusão.

Posto isso, deixamos a execução de pesquisas sobre o ensino da língua portuguesa nos contextos da educação inclusiva – ou seja, a educação que inclui os surdos nas escolas regulares ou comuns – para ser realizada, senão em um outro estudo, por outros pesquisadores ou estudiosos.

1.4 O DITO

As pesquisas no campo do ensino de português são de suma relevância para a Linguística e, ultimamente, elas têm sido conduzidas sob diferentes olhares e perspectivas teóricas. Ao destacar essa relevância, Abreu e Sperança-Criscuolo (2016, p. 9) declaram que: “Atualmente, muitos pesquisadores brasileiros dedicam-se ao estudo do português, discutindo aspectos relacionados ao ensino sob perspectivas diversas, o que demonstra a importância de trabalhos nesse contexto.”

Ao aproximarmos o campo do ensino de português da área de educação de surdos, o tema torna-se ainda mais difuso e complexo pela sua própria natureza interdisciplinar. Nesse sentido, Fernandes (1998, p. 5) já nos apontava que:

Diante da educação do[s] surdos, como talvez em qualquer campo, não há fronteiras, uma vez que o rigor científico nos obriga a percorrer as diferentes áreas do conhecimento em busca de respostas elucidativas a respeito do sujeito surdo, culturalmente diverso em sua língua e em sua forma de processar as informações do mundo que o cerca.

Do ponto de vista das pesquisas acadêmicas, pode-se dizer que muitos discursos sobre o ensino de português têm sido formados. Esses discursos estão expostos, de modo sucinto, na seção 1.5, sendo continuados nos capítulos três e quatro (na exposição do nosso referencial teórico) e no sexto capítulo (na apresentação da nossa visão de ensino de português para surdos).

A nossa concepção para o “dito” está relacionada à ideia basilar do termo que se refere a “aquilo que se diz ou disse”. Por isso, buscamos expor, neste tópico, os ditos das visões clínica e socioantropológica em relação à surdez e as implicações desses ditos no campo educacional. A partir dessa discussão, posicionar-nos-emos quanto ao modelo que será adotado por nós.

Tendo sido um dos precursores dos Estudos Surdos no Brasil, Skliar (1997; 1998; 1999) nos fornece as bases epistemológicas para os estudos e as reflexões sobre a despatologização da surdez e, conseqüentemente, a democratização da educação para os surdos que se comunicam por meio de uma língua visual-gestual. A constituição do campo dos Estudos Surdos foi crucial para o fomento das discussões e pesquisas a respeito da educação bilíngue para surdos. Ao introduzir a problematização em relação às questões sobre normalidade versus patológico,¹⁹ ele expõe que:

Tem-se acentuado, nas últimas décadas, um conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação de surdos. (SKLIAR, 2015, p. 7)

Essa ideologia está pautada num modelo clínico que pode ser também chamado de “modelo de medicalização da surdez”.^{20,21} Acerca dos sujeitos surdos e do seu processo educativo, temos considerado que a visão educacional sobre estes

¹⁹ Além das concepções expostas por Skliar (2006; 2015), o nosso entendimento sobre as questões de normalidade e patologia respalda-se nas ideias defendidas por Canguilhem (2009).

²⁰ Cf. Skliar (2006; 2015).

²¹ De acordo com Skliar (2006, p. 79): “Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos de fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais.”

sujeitos pode estar atrelada a uma visão clínica ou a uma visão socioantropológica. (Quadro 1). Essas duas visões são, historicamente, antagônicas e distintas, partindo-se do pressuposto de que: se uma delas se refere à visão que está baseada numa perspectiva médica, clínica ou patológica; a outra, por seu turno, refere-se à visão que se baseia numa perspectiva socioantropológica, linguística ou cultural.

Ainda que tentem conectar essas duas visões buscando torná-las sincréticas, o que a nosso ver seria incongruente ou incompreensível, a tentativa de conexão tenderia a adotar mais os princípios de uma ou de outra visão, o que poderia fazer com que o seu substrato eclético se tornasse enviesado. Em outras palavras, diríamos que o seu poder de ecletismo tornar-se-ia invalidado em decorrência das concepções aproximarem-se mais de uma visão em detrimento da outra. Mesmo se houvesse a tentativa de se improvisar um espectro a partir dos dois modelos, poderia ser muito complicado encontrar um ponto central ou convergente entre essas duas visões.

Para se compreender as distinções entre os modelos clínico e socioantropológico da surdez, expusemos no Quadro 1 as distinções entre o modelo clínico-terapêutico e o modelo socioantropológico da surdez, considerando-se os seguintes aspectos: visão geral do modelo; algumas bases epistemológicas; concepção de surdez; concepção de sujeito surdo; e, filosofia educacional que sustenta cada um dos modelos. Com base neste quadro, bem como na citação anteriormente mencionada, evidenciamos, de modo preliminar, o porquê preferimos adotar os fundamentos teórico-metodológicos que se baseiam no modelo socioantropológico.

As visões clínica e socioantropológica possuem bases conceituais e epistemológicas distintas, conforme exposto no Quadro 1. Ao se adotar uma postura crítica em relação à visão clínica, devemos depreender, outrossim, que:

O **modelo clínico-terapêutico** impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e **se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva**. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta idéia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral. (SKLIAR, 2006, p. 79, grifos nossos)

Quadro 1 Distinções entre os modelos médico-clínico e socioantropológico da surdez

	Modelo médico-clínico	Modelo socioantropológico
Visão geral	O “deficiente auditivo” necessita de medidas curativas propiciadas por profissionais da área de saúde, para que, por meio da recuperação da função auditiva, possa ser (re)integrado à sociedade que é majoritariamente composta por pessoas ouvintes.	O surdo é visto como um ser humano dotado de aspectos linguísticos, culturais e identitários específicos. O déficit auditivo é reconhecido, porém não é valorado neste modelo.
Algumas bases epistemológicas	Medicina, Anatomia, Fisiologia, Biologia, Biofísica, Genética.	História Social/Cultural, Psicolinguística, Neurociências, Socioantropologia.
Concepção de surdez	Patologia, doença, déficit biológico, deficiência auditiva	Diferença linguístico-cultural
Concepção de sujeito	Deficiente auditivo (DA), ou, em alguns casos, “incapaz”	Surdo ou Pessoa Surda
Concepção de língua	Língua como “código” e/ou “instrumento de comunicação”. Enfatiza-se que a língua genuína e completa é a da modalidade oral-auditiva, ou seja, aquela que é capaz de fornecer ao DA um desenvolvimento linguístico pleno.	Língua como “sistema” e “meio de interação social”. Enfatiza-se que a língua de sinais, cuja modalidade é visual-gestual, é completa, dotada de gramática própria e que é capaz de fornecer ao surdo um pleno desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo e afetivo.
Filosofia educacional	Oralismo ²²	Bilinguismo
Conceitos vinculados	Perdas auditivas (tipos e graus), próteses auditivas, implante coclear, treinamento auditivo, treinamento de fala (no sentido de oralidade)	Surdez (com “s” maiúsculo), culturas e identidades surdas, L1 (primeira língua) – língua de sinais, L2 (segunda língua) – português
Sinonímias	Visão médica, visão clínica, visão patológica	Visão sociocultural, visão sócio-histórica, visão bilíngue-bicultural, visão linguístico-cultural

Fonte: elaboração própria com base nas contribuições de Skliar (2006, 2015), Moura (2000), Goldfeld (2002) e Slomski (2010).

O modelo clínico-terapêutico, por si só, não nos ajuda a entender densamente as questões de natureza social, cultural, educacional e linguística. Quanto às repercussões desse modelo no campo educacional, vamos retomar e ampliar essa discussão no terceiro capítulo. Parece-nos que a visão socioantropológica, também

²² Um dos grandes precursores do oralismo como método de ensino para surdos foi o Alexander Graham Bell (1874-1922). Essa filosofia educacional obteve notoriedade após ter sido deliberado no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em setembro de 1880, em Milão, que a utilização da língua de sinais no ambiente educacional estava proibida. A educação baseada no modelo oralista era, pois, mais apropriada para a aprendizagem dos sujeitos surdos. É evidente que, apesar de todo um discurso “científico”, sabemos, atualmente, que não havia quaisquer bases científicas e havia interesses escusos nas retóricas utilizadas naquele momento. Moura (2000), Goldfeld (2002) e Silva (2006) expõem interpretações bastante significativas sobre este momento histórico.

denominada bilíngüe-bicultural por determinados autores, ajuda-nos a compreender a surdez e o sujeito surdo a partir de um prisma mais amplo. A visão socioantropológica, por sua vez, focaliza o seu olhar sobre as questões de comunidade, língua, identidade e cultura. Nessa visão, entende-se que:

O modelo bilíngüe propõe, então, dar acesso à criança surda às mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades lingüístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender. O objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes. (SKLIAR, 2006, p. 104-5)

Por oferecer uma visão que considera os aspectos sociais, culturais, lingüísticos, cognitivos e identitários, o modelo socioantropológico, certamente, fornece-nos um lastro teórico mais sólido para a compreensão da surdez e da pessoa surda, dentre outros aspectos que estão relacionados à educação destes sujeitos.

De fato, as concepções clínica ou socioantropológica têm repercutido nos discursos em educação. Com efeito, há ainda gestores, docentes, demais profissionais do campo educacional, e até mesmo discentes, que tendem a empregar em seus discursos, ainda que seja de maneira inconsciente ou irrefletida, uma ou outra visão.

Numa visão educacional que se fundamenta no modelo clínico-terapêutico, os surdos são vistos a partir de uma ótica que se enfatiza a condição auditiva, em que a competência lingüística/comunicativa é baseada na oralidade. Nessa visão, o ensino da linguagem oral assume uma posição de destaque, o que faz com que os espaços educacionais sejam transformados em espaços de reabilitação auditiva. Segundo Sánchez (1990), as práticas pedagógicas tornam-se práticas terapêuticas, visto que se transtorna o ambiente educativo em um espaço terapêutico. Ainda na perspectiva em discussão, Slomski (2010) pondera que:

Nessa perspectiva educacional, a Língua de Sinais ou fica excluída do processo de ensino/aprendizagem, sendo vista como um fenômeno negativo, ou é utilizada dentro da estrutura da língua oral, para fazer com que a fala se torne mais perceptível, melhorando assim, o processo de comunicação entre surdos e ouvintes. A ideia é usar toda e qualquer forma de comunicação que funcione como transmissora de

vocabulário, ideias e conceitos que favoreçam o desenvolvimento da língua oral. O objetivo final dessa postura educacional é a integração da criança surda na comunidade ouvinte, sendo pré-requisito sua oralização. (SLOMSKI, 2010, p. 34)

A concepção oralista, quando não exclui, aloca a língua de sinais num segundo plano. Para muitos profissionais da filosofia oralista, a noção de língua(gem) está restrita à língua(gem) oral, o que determina que “esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos” (GOLDFELD, 2002, p. 33). Pelas razões expostas, esta concepção “filosófica” não respalda os fundamentos teóricos expostos nesta tese.

Na visão educacional fundamentada no modelo socioantropológico, os surdos são vistos a partir de uma ótica que prioriza a competência linguística em língua de sinais. Quanto a esse modelo, que está inextricavelmente ligado à perspectiva bilíngue, faz-se necessário entender a priori que:

O conceito mais importante que a filosofia bilingüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e línguas próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por essa filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. (GOLDFELD, 2002, p. 43)

Parece-nos, portanto, que a perspectiva bilíngue é muito mais interessante, partindo-se do princípio de que ela não exclui a possibilidade de aprendizagem da língua(gem) oral. Importante pontuar, todavia, que, nesta concepção, a oralidade não deve ser concebida como o meio e o fim do processo educacional para os sujeitos surdos. Apesar deste pressuposto básico, é relevante apontar que: “Não existe uma unanimidade entre profissionais bilingüistas, em relação às teorias psicológicas e linguísticas adotadas.” (GOLDFELD, 2002, p. 43)

Desta forma, considerando que existem múltiplos “bilinguismos” e não apenas um bilinguismo unívoco, temos o intuito de contribuir para o fortalecimento de um modelo de bilinguismo que busque teorizações sobre o ensino da língua portuguesa para surdos a partir das práticas docentes. Contudo, vale alertar que, a partir de determinados discursos ambíguos, pode-se identificar que: “Muitas propostas, embora denominadas bilíngues, são ainda repetições de programas oralistas e de Comunicação Total.” (BOTELHO, 2010, p. 111)

Posto isso, é pertinente declarar que, para fins de discussão e análise dos dados gerados nesta tese, optaremos por abordar, numa primeira instância, a visão educacional que está fundamentada na perspectiva socioantropológica. Entendemos, portanto, que tal visão está encaixada na área específica dos Estudos Surdos, e, além disso, a adoção de uma visão sociocultural tende a nos propiciar um leque maior de análises qualitativas.

Enfim, muitos discursos sobre educação de surdos têm sido formados a partir das noções de: língua e linguagem; cultura e identidade; inclusão; alfabetização e letramento de minorias; educação bilíngue; formação de professores para surdos. De maneira recorrente, temos visto que estes temas têm sido debatidos nos campos da Linguística Aplicada (LA), dos Estudos Surdos e da Pedagogia Crítica aplicada à Educação de Surdos. As contribuições destes campos do conhecimento estão dissolvidas na heterogeneidade discursiva desta tese e optamos por não as discutir em um capítulo ou em uma seção específica.

Devemos, então, frisar que a discussão delas é de extrema importância e deve ser fomentada. Nisto, temos considerado que o ensino de língua portuguesa para surdos ainda é “invisibilizado” por ser colocado num espaço muito específico, ou talvez num lugar de menos-valia, quando comparado aos outros temas discutidos amplamente nas áreas da educação e da linguística.

Poderíamos expor, ainda nesta seção, outras questões que têm sido ditas e reeitas sobre o ensino de língua portuguesa para surdos. Optamos por colocá-las, no entanto, na seção subsequente.

1.5 O REDITO OU O QUE AINDA PRECISA SER DITO

Considerando que as discussões a respeito da educação de surdos ainda permanecem restritas às esferas acadêmicas, especialmente no tocante aos ensaios teóricos, preferimos alocar essa temática na perspectiva de “o que ainda precisa ser dito”.

Alguns, em especial os estudiosos ou os conhecedores deste assunto, poderiam nos questionar: “E isso aí tudo já não tem sido dito?”. Contrapomos esta questão com uma outra: Será que o que vamos expor nesta seção já faz parte do

conhecimento da maioria dos docentes de língua portuguesa? Na nossa visão, cremos que muitos ainda desconhecem as particularidades educacionais do discente surdo. Por isso, vamos trazer, neste tópico, algumas reflexões que, apesar de já terem sido bastante debatidas, ainda necessitam ser (re)ditas.

Além disso, tentar enclausurar os tópicos relativos ao ensino de português para surdos apenas nos moldes didáticos ou metodológicos deve ser um trabalho, se não impossível, bastante difícil ou complexo. Os pontos que decidimos destacar e expor, aprioristicamente, relacionam-se com: a compreensão da surdez para além do viés clínico-patológico; o bilinguismo na educação de surdos; o português como segunda língua (L2) para surdos; as questões metodológicas no ensino de português para surdos; o emprego de práticas pedagógicas baseadas na visualidade (ou seja, a adoção da pedagogia imagética); bem como, a relevância do docente de português conhecer os aspectos teóricos e práticos da Língua de Sinais Brasileira. Esses pontos não serão, a priori, abordados em profundidade, visto que retomá-los-emos, dentre outros temas que serão acrescentados, para uma discussão mais aprofundada nos capítulos três e quatro.

Sabe-se que a sociedade atribui um olhar patologizante ao sujeito surdo. Decerto, esse olhar pode ecoar no âmbito escolar. Sobre esta questão, trazemos à nossa reflexão Silva e Bolognini (2015) quando, ao tecerem reflexões sobre o ensino de português escrito para surdos, expõem que:

As crianças surdas são, em geral, definidas pela sociedade dentro de uma perspectiva patologizante. Suas dificuldades escolares chamam a atenção de professores e familiares que as encaminham, via de regra, às salas de recursos ou a programas de apoio para resolverem seus “déficits de aprendizagem”. As dificuldades do aluno surdo decorrentes de seu desconhecimento do português não são compreendidas nesse espaço de aprendizagem, o que o coloca em uma posição desfavorável para o acesso ao conhecimento. Esse fato pode acarretar na sua representação como aluno-problema, como aquele que não sabe. Essa situação pode, inclusive, levá-lo a abandonar a escola. (SILVA; BOLOGNINI, 2015, p. 12)

Concordamos com as autoras, e, deste excerto, poderíamos tecer diversas considerações. Porém, gostaríamos de salientar que é mais fácil rotular a pessoa surda como “deficiente” do que assumir que a escola mantém práticas dispedagógicas,²³ ou melhor, adota práticas pedagógicas que tendem a excluir o

²³ Utilizamos o termo “dispedagogia” na mesma visão de Carlberg (1998).

sujeito surdo do seu processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, vemos que um número expressivo de escolas, infelizmente e de uma maneira geral, ainda tende a conceber a surdez como uma patologia ou uma deficiência.

Expusemos, na seção anterior, as visões dos modelos clínico e socioantropológico da surdez. Ficou evidenciado, ao nosso ver, que a perspectiva sociantropológica pode propiciar bases teóricas mais pertinentes à compreensão da surdez para além do viés clínico-patológico. É dentro dessa visão que se respalda a maioria de – talvez todas – as teorias emergentes sobre a educação bilíngue para surdos. Logo, consideramos incongruente uma escola afirmar que adota uma visão cultural e perseverar em discursos, ações e práticas que enxergam a surdez como uma deficiência ou incapacidade, mantendo os sujeitos surdos numa visão capacitista.²⁴

Além dos vieses clínico e socioantropológico e seus matizes no que tange ao sujeito surdo, poderíamos tecer muitas outras considerações. Contudo, tentar conceituar o termo “surdo” poderia se constituir numa atividade hercúlea e não produtiva. Logo, concordamos com Sacks (2010) quando assevera que:

O termo “surdo” é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial”. [...] Não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade, ou estágio em que ela ocorre. (SACKS, 2010, p. 17)

Talvez, conceituar a surdez poderia ser uma tarefa mais simples, tendo em vista que, ao categorizá-la e generalizá-la, poderíamos tentar entendê-la a partir dos seus aspectos linguístico, cultural, social, antropológico, biológico, psicológico, dentre outros. Porém, como não vamos seguir o caminho mais fácil, o nosso olhar estará muito mais sobre o sujeito (a pessoa surda) do que sobre a condição desse sujeito (a surdez). Com isso, o nosso olhar, ainda que não se enquadre numa perspectiva reducionista, estará muito mais atrelado a uma visão linguística e cultural.

O deslocamento do olhar da visão patológica para a visão linguístico-cultural permite-nos conjecturar a educação bilíngue para surdos. Nesta conjectura, é possível vislumbrar que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto

²⁴ Cf. Campbell (2008) e Ivanovich e Gesser (2020).

escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27)

A autora citada destaca também que: “As realidades psicossocial, cultural e lingüística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo.” (QUADROS, 1997, p. 29). Nisto, a escola que adota a perspectiva da educação bilíngue para surdos deve ter em mente que a língua de sinais será considerada a primeira língua (L1) desses alunos, ao passo que a língua portuguesa será considerada a segunda língua (L2). Não há supremacia de uma destas línguas sobre a outra, pois a escola não deve priorizar uma em detrimento da outra. Quando colocamos aqui a escola com enfoque na educação bilíngue para surdos, estamos nos referindo, particularmente, às escolas específicas para surdos. Apesar de, por vezes, ser necessário retomar o debate acerca das problemáticas do processo de inclusão, não adentraremos no mérito de apontar se as escolas inclusivas são ou não adequadas para os surdos – isso apontaria para uma outra tese –, já que as nossas discussões têm buscado respaldar-se em contextos e situações das escolas exclusivas ou especializadas para surdos. Com relação à preferência dos surdos quanto ao modelo de escola, Sá (2011) relata que:

A maioria dos surdos (mas não todos, é claro) declara sua preferência pelas escolas específicas: imaginam o benefício que poderiam usufruir de escolas nas quais a sua cultura e a sua língua natural fossem prioritariamente disponibilizadas, nas quais a língua de sinais fosse a língua de instrução, escolas nas quais todas as pessoas usassem a língua de sinais (ainda que fossem ouvintes) e os modelos perseguidos não fossem os “modelos ouvintes”, escolas que tivessem professores surdos e trabalhadores surdos de modo geral. (SÁ, 2011, p. 21)

Ao conversarmos de maneira informal com alguns alunos surdos, temos ratificado o que Sá (2011) expõe. Os discentes surdos, que relatam optar por tal tipo de escola, têm revelado que, neste espaço, há o conforto linguístico²⁵ necessário para a otimização do processo de ensino-aprendizagem, além de os professores estarem mais sensíveis à adoção de práticas pedagógicas que se adequem às suas

²⁵ Alguns pesquisadores têm abordado as questões relativas ao conforto linguístico dos surdos sinalizantes em espaços educacionais (escolas de ensino básico, médio e até superior). Destes autores, destacamos: Schmitt (2008) e Vilhalva (2011).

especificidades linguísticas e culturais. Destarte, esses alunos percebem que as escolas ditas especiais – entenda-se as escolas específicas para os surdos – têm reconhecido e atendido muito mais as suas particularidades do que as escolas comuns ou regulares, as quais trabalham na perspectiva da inclusão.

A proposta bilíngue no que se refere ao ensino de português para surdos atenta-se para as questões de natureza metodológica. Reflexionando acerca destas questões, Quadros (1997) afirma que essa proposta idealiza o desenvolvimento acadêmico dos surdos, levando-se em conta as técnicas de ensino de segundas línguas. Neste sentido, há de se considerar que: “Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS.” (QUADROS, 1997, p. 29)

Seria ideal, então, que a criança já chegasse à escola com a aquisição da língua de sinais em curso. No entanto, Quadros (1997), Skliar (2006), Goldfeld (2002), dentre outros estudiosos, relatam que não é isso que tem ocorrido frequentemente, levando-se em conta que a maioria destas crianças são filhas surdas de pais ouvintes. Diante deste quadro, a escola deve avaliar que:

[...] a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes. A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngüe. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e lingüística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngüe. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p. 30)

A presença do professor surdo é, pois, de vital importância no contexto da educação bilíngue, visto que este será o mediador linguístico-cultural que tornará possível a aquisição da língua de sinais pela criança surda, bem como propiciará a internalização dos aspectos culturais e identitários do povo surdo. Além da autora citada, outros autores como Skliar (2006), Slomski (2010) Fernandes (2012) e Sá (2015), por exemplo, têm defendido a relevância do professor surdo na educação bilíngue.

Botelho (2010) assevera que, além da presença dos surdos nos cargos em que exerçam a função de docentes, a participação deles em outras funções nas escolas deve ser igualitária, pois eles devem ser designados também para cargos de controle e direção. Para que isso aconteça, acrescenta a autora, a transformação de pressupostos em relação aos surdos e à surdez se faz necessária.

Um outro aspecto a ser observado no ensino de português para surdos refere-se ao emprego de práticas pedagógicas baseadas na visualidade. Ao lembrarmos que os surdos sinalizantes utilizam-se de uma modalidade de linguagem que é visogestual, será fácil compreendermos que a modalidade oral-auditiva de linguagem não será viável na educação de surdos. Sobre este tema, uma pesquisa que merece ser destacada intitula-se “Aspectos da visualidade na educação de surdos” (CAMPELLO, 2008). Ao propor uma abordagem que considera a relevância dos aspectos da visualidade, sustenta-se nessa pesquisa que:

A base da visualidade como tema interdisciplinar visa responder aos questionamentos que cerceiam os problemas provocados pelas falhas da metodologia, pelo desconhecimento do uso visual de língua de sinais, pelos conflitos lingüísticos dos professores e docentes não-surdos, pela ausência do uso visual de língua de sinais dos instrutores e professores sujeitos Surdos devido a historicidade da proibição do uso de língua de sinais, concentrando esforços para prestigiar o uso da “fala” ou da “oralização”, da excessiva cristalização do conhecimento repetitivo, desatualizado e discordante dos objetivos da comunidade Surda e, finalmente, a inexistência dos currículos aplicados ao ensino fundamental até superior, à formação de docentes e à tradução e interpretação de língua de sinais. (CAMPELLO, 2008, p. 24)

Pelo exposto, é bem provável que as práticas docentes que observam e seguem os princípios da visualidade ainda devem ser incipientes ou inexistentes quando aplicada ao ensino de português para surdos. Para uma prática docente promissora junto a estes surdos, é necessário que os docentes de português atentem para uma proposta pedagógica que contemple este tipo de prática pedagógica, que tem sido chamada de pedagogia visual ou imagética.

Conforme arrazoa Campello (2008), para se perceber e compreender o processamento visual do sujeito surdo, faz-se necessário a compreensão do sujeito surdo (os fundamentos visuais que fazem parte da língua de sinais e dos classificadores dessa língua), bem como o reconhecimento do signo visual (suas particularidades e propriedades na língua de sinais). De fato, havemos de defender

que o reconhecimento, a compreensão e a adoção da pedagogia visual/imagética no ensino de português a surdos deve ser condição *sine qua non* para fomentar o interesse dos surdos pela aprendizagem da língua em questão.

Entendemos, outrossim, que o docente que ministra a disciplina de português deve conhecer os aspectos teóricos e práticos da Língua de Sinais Brasileira. Desta forma, ele/ela é capaz de estabelecer relações entre as duas línguas, a fim de criar uma atmosfera de aprendizagem mais palpável que otimize e potencialize a aprendizagem da L2 pelos discentes surdos.

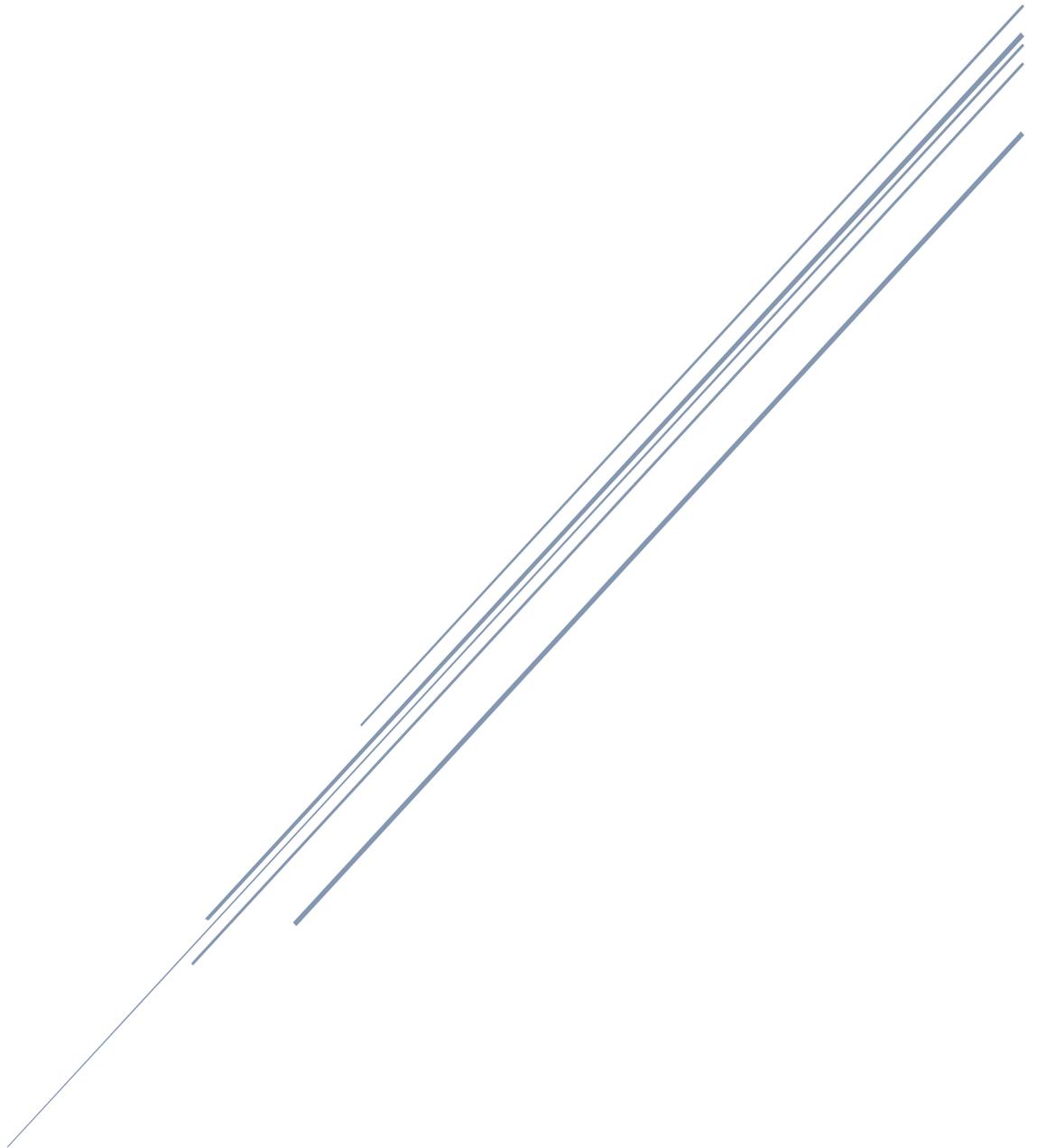
Ademais, o professor que trabalha no ensino de português para surdos deve ser o agente de mediação (inter)cultural. Tendo em vista que alguns aspectos da língua portuguesa perpassam pelo universo do mundo oral e os surdos, principalmente os sinalizantes, não compreendem a maioria de – se não todos – estes aspectos, é necessário que o professor de português exerça o papel de mediador intercultural. A perspectiva intercultural, que é um dos pilares desta tese, é abordada ao longo do sexto capítulo.

Neste tópico, visamos fornecer um panorama geral de assuntos que estão relacionados ao ensino de português para surdos. É relevante destacar que muitos tópicos que aqui foram expostos são retomados e reatualizados nos capítulos três e quatro, nos quais estão dispostos o nosso quadro teórico. Ratificamos e finalizamos esta seção com as palavras de Botelho (2010, p. 60): “Nada muda se os problemas são atribuídos à surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida.”

Que possamos, pois, duvidar e pesquisar, e, em seguida, continuar pesquisando e duvidando; afinal, esta é a eterna dialética do conhecimento.

CAPÍTULO 2

DOS RITUAIS METODOLÓGICOS



A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados.

John W. Creswell

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da presente tese.

2.1 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS PRETENDIDOS À FORMULAÇÃO DA QUESTÃO NORTEADORA

É pertinente destacar que, após as reflexões iniciais dispostas no primeiro capítulo, realizamos estudos teóricos a partir de uma revisão bibliográfica sobre o ensino de PL2S. Para a concretização dessa revisão, revisitamos os seguintes assuntos: perspectiva histórica da educação de surdos; diplomas legais; abordagens de ensino de L2/LE; reflexões teóricas acerca da educação bilíngue para surdos; concepções de língua(gem), cultura e identidade; e, por fim, abordagem intercultural no ensino de PL2S. Os frutos destes estudos estão dispostos nos capítulos três e quatro, com exceção do tópico relativo à abordagem intercultural que, por questões de organização textual, foi alocado no sexto capítulo.

No projeto de pesquisa, havíamos formulado a seguinte pergunta de investigação: quais são as pesquisas com enfoque no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos que podem servir de base para a edificação de propostas teórico-metodológicas para o ensino de português como L2? Na nossa visão, entendemos que:

A “teoria” remete a uma maneira de ver o mundo ou de compreender o campo de fenômenos que estão sendo examinados. Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para encaminhar uma determinada leitura da realidade, à rede de elaborações mentais já fixada por outros autores (e com as quais o pesquisador irá dialogar para elaborar o seu próprio quadro teórico). A “teoria” remete a generalizações, ainda que estas generalizações se destinem a serem aplicadas em um objeto específico ou a um estudo de caso delimitado pela pesquisa. (BARROS, 2005, p. 79-80)

A partir da pergunta disposta anteriormente, a ideia inicial seria realizar uma pesquisa de campo para observar as práticas docentes em duas escolas de surdos. No entanto, devido à conjuntura político-econômica conturbada que se deu no período de 2018-2019, bem como a crise pandêmica em decorrência do Coronavírus (também

chamado de SARS-Cov-2 ou Covid-19) nos anos de 2020 e 2021, razões que afetaram sobremaneira a dinâmica das escolas onde a pesquisa deveria ser conduzida, achamos conveniente deixar a pesquisa de campo para uma investigação futura.

Com efeito, a partir de uma reformulação da questão exposta no segundo parágrafo desta seção, chegamos à seguinte questão: **que práticas pedagógicas podem servir para propiciar o processo de aquisição de leitura e escrita em português pelos discentes surdos a partir de uma perspectiva intercultural?**

2.2 DOS ESTUDOS REALIZADOS

Os estudos apresentados nesta pesquisa inserem-se no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), caracterizando-se como um estudo bibliográfico, multimetodológico, de natureza interdisciplinar e de bases qualitativo-interpretativista e hermenêutica-fenomenológica.

Quanto à pesquisa qualitativa, sintetizamos no Quadro 2 os aspectos essenciais, conforme defendido por Flick (2009).

Quadro 2 Uma lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa

- Apropriabilidade de métodos e teorias
- Perspectivas dos participantes e sua diversidade
- Reflexividade do pesquisador e da pesquisa
- Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa

Fonte: Flick (2009, p. 23).

Apesar de considerarmos todos os aspectos listados no Quadro 4 de suma importância, destacamos, no entanto, aquele referente à “reflexividade do pesquisador e da pesquisa”. Neste aspecto, devemos recordar que: “A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25). Uma vez que não há participação direta de sujeitos num estudo de natureza bibliográfica, a compreensão da essência das subjetividades pode se tornar, relativamente, ofuscada.

Os dados selecionados para análise foram obtidos a partir de fontes secundárias, conforme estão descritos nas subseções a seguir.

2.2.1 Estudo primário

O estudo primário foi realizado no período de meados de 2016 até o mês de dezembro de 2018, sendo que houve atualização dos dados quantitativos em maio de 2020, e compreendeu tanto o estudo de revisão integrativa quanto a análise das políticas públicas/linguísticas vigentes.

O objeto teórico – a abordagem intercultural para o ensino de português para surdos – recrudescia à medida que o estudo da revisão integrativa era realizado. Quanto à revisão integrativa, é pertinente citar que:

A revisão integrativa [...] é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 103)

Já que a revisão integrativa exige um rigor metodológico superior às revisões bibliográficas ametódicas e clássicas, consideramos que o delineamento do estudo neste enquadramento metodológico foi muito mais benéfico para o conhecimento do nosso objeto de pesquisa.

Em um primeiro momento, para o estudo da revisão integrativa, foram considerados os estudos das publicações baseadas em: Leite ([1881]2012); Suécia (1980/81); Quadros (1997); Skliar (1997); Capovilla (2000); Moura (2000); Goldfeld (2002); Salles et al. (2004); Quadros e Schmiedt (2006); Silva (2006); Guarinello (2007); Svartholm (2008); Nascimento (2010; 2012), Slomski (2010); Barros (2011), Diniz (2011); Fernandes (2012); e Pereira (2014).

Em um segundo momento, a fim de facilitar o processo de busca por materiais importantes, utilizamo-nos de técnicas de acesso rápido à literatura através de banco de dados. A respeito deste assunto, é pertinente citar Creswell (2010, p. 57, grifos do autor): “Os **bancos de dados computadorizados da literatura** estão atualmente disponíveis nas bibliotecas e podem proporcionar um acesso rápido a milhares de

revistas, textos de conferências e materiais sobre muitos tópicos diferentes.” No nosso caso, os bancos de dados foram acessados por meio da rede mundial de computadores (internet), conforme descrevemos a seguir.

Para o levantamento dos trabalhos relevantes (artigos, teses e dissertações), realizamos busca nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes,²⁶ / Portal de dados aberto da Capes;²⁷ BASE – *Bielefeld Academic Search Engine*;²⁸ SciELO – *Scientific Electronic Library Online*;²⁹ e Portal Regional da BVS (Biblioteca Virtual em Saúde).³⁰

Na Tabela 1, estão discriminados os descritores que foram utilizados para o levantamento inicial dos estudos que constituiriam parte do nosso corpus. Para a constituição deste quadro, o levantamento considerou: estudos sobre “o ensino de língua portuguesa para surdos”, enquadrados no descritor “língua AND português AND surdos” definido como [LIPS]; e estudos sobre “o ensino de leitura para surdos”, enquadrados no descritor “leitura AND português AND surdos” definido como [LEPS]. Do total de estudos encontrados: para LIPS, 2.384 (dois mil, trezentos e oitenta e quatro) estudos; e, para LEPS, 553 (quinhentos e cinquenta e três) estudos.

Tabela 1 Quantitativo dos estudos encontrados nos bancos de dados

Bases de dados	Descritor(es) utilizados	
	LIPS	LEPS
Portal de Periódicos da CAPES	1.353	295
BASE	941	245
SciELO	51	7
Portal Regional da BVS	39	6
Total	2.384	553

Notas: LIPS – língua AND português AND surdos; LEPS – leitura AND português AND surdos.

Fonte: Autoria própria, com dados extraídos das bases de dados (CAPES, BASE, SciELO e Portal BVS) em 26 maio 2020.

²⁶ **Portal de Periódicos CAPES/MEC.** Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

²⁷ **Dados Abertos Capes** - Grupos Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/group/banco>.

²⁸ **BASE** – Bielefeld Academic Search Engine. Disponível em: <https://www.base-search.net>.

²⁹ **SciELO** – Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <https://search.scielo.org>.

³⁰ **Portal Regional da BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) / BIREME.** Disponível em: <https://bvshalud.org/>.

Pelos números apresentados na Tabela 1, podemos ver que o quantitativo de estudos sobre o ensino de língua portuguesa para surdos é muito superior ao quantitativo de estudos sobre o ensino de leitura para surdos. Provavelmente, a concretização de estudos com enfoque no desenvolvimento da competência leitora deve ser muito mais abstrusa, na medida em que o ato/processo de leitura é complexo. As questões de complexidade quanto à leitura são apresentadas no sexto capítulo, mais precisamente na seção 6.2.2 (ensino-aprendizagem de leitura e compreensão de textos). Os resultados e as discussões referentes às análises quantitativas relevantes estão minuciosamente detalhados no Capítulo 5.

Ainda quanto ao estudo bibliográfico, para o exame das políticas públicas/linguísticas, foram analisadas as legislações vigentes que tratam das questões de acessibilidade linguística, do ensino de Língua Portuguesa para surdos e da política nacional de educação especial. Nessa perspectiva, analisamos, principalmente, os seguintes diplomas legais: Lei 10.098/2000; Lei 10.436/2002; Decreto 5.626/2005; Lei 13.005/2014; Lei 13.146/2015; BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); Decreto 10.502/2020.

2.2.2 Estudo secundário

2.2.2.1 Considerações gerais

O estudo secundário compreendeu o período de outubro de 2018 a julho de 2021. Para a concretização deste estudo, foram consideradas 3 (três) etapas: 1ª etapa – definição da nossa concepção de língua(gem), cultura e identidade; 2ª etapa – reflexão acerca dos aspectos (político, metodológico, educacional e linguístico) do bilinguismo para surdos; 3ª etapa – estabelecimento dos pressupostos teóricos e das práticas pedagógicas para o ensino de PL2S na perspectiva da interculturalidade.

Na primeira etapa, procuramos nos distanciar dos conceitos mais clássicos e estruturalistas de língua(gem), cultura e identidade e nos aproximar de concepções pós-estruturalistas e socioculturais. Os estudos de Bakhtin/Voloshinov ([1929]2006),

Rajagopalan (2003), Brandão (2004), Santos (2004), Hall (2006) e Geertz ([1973]2014) foram essenciais para a conclusão desta etapa.

Para a segunda etapa, refletimos acerca das questões política, metodológica, educacional e linguística sobre o bilinguismo para surdos a partir dos seguintes estudiosos: Felipe (1989a), Sánchez (1991), Quadros (1997; 2008; 2015), Skliar (1998; 2015), Baker (2001), Goldfeld (2002), Spinassé (2006), Guarinello (2007), Santana (2007), Amaral (2008), Oliveira (2008), Strobel (2008), García (2009), Slomski (2010), Sá (2011), Fernandes (2012), Thoma (2012), Vilhalva (2012), Grosjean (2013), Lodi (2013), Nascimento e Costa (2014), Preuss e Álvares (2014), Finger (2015) e Perlin (2015).

Para a terceira etapa, fundamentamo-nos em: Mizukami (1986), Prabhu (1990), Allwright (1991), Long (1991), Almeida Filho (1993), Kumaravadivelu (1994; 2001), Libâneo (1994), Katz (1996), Giroux (1997), Nunan (1999), Nation (2000), Richards (2000; 2001), Guilherme (2002), Moita Lopes (2003), Silva e Mercado (2003), Mellouki e Gauthier (2004), Leffa (2005; 2016), Luckesi (2005), Paiva (2005; 2011; 2014; 2016), Favorito (2006), Brown (2007), Rajagopalan (2007), Posada (2008), Botelho (2010), Borges e Paiva (2011), Franco (2011), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Antunes (2012), Azibeiro e Fleuri (2012), Candau (2012; 2016), Ianuskiewtz (2012), Macedo (2013), Sperança-Criscuolo (2014), Kelman (2015), Costa (2016), Pickering (2016), Brasil (2018) e Scheyerl e Siqueira (2019).

Como critério para seleção dos autores, adotamos as obras publicadas nos últimos trinta anos. E, quanto às obras mais clássicas, selecionamos aquelas que possuíam edições publicadas dentro do período preestabelecido. Excluímos, por conseguinte, os autores que, tendo publicado posteriormente aos já citados, não trouxeram debates inovadores e significativos que pudessem contribuir para os assuntos discutidos e teorizados nesta tese.

Para as nossas reflexões (análises), além dos autores descritos nesta seção, retomamos e utilizamos os estudos relevantes obtidos através do Estudo Primário. Consideramos “estudos relevantes” as teses, as dissertações e os artigos que tocam em pontos que aproximam outros estudos da perspectiva intercultural.

Para este segundo estudo, utilizamo-nos, fundamentalmente, da abordagem hermenêutica-fenomenológica, que está descrita na seção seguinte.

2.2.2.2 Considerações teórico-metodológicas

Afastando-se, relativamente, dos paradigmas tradicionais que se fundamentam em metodologias cartesianas ou positivistas, decidimos nos aproximar da abordagem hermenêutica-fenomenológica para tornar exequível a tessitura desta tese com vistas ao estabelecimento de pressupostos teóricos, bem como de práticas pedagógicas, para o ensino de português para surdos na perspectiva da interculturalidade.

Em Husserl (2001, p. 22), aprendemos que “[o] método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento.”

Mas, o que é a fenomenologia? Tentar conceituar fenomenologia não parece ser uma atividade simples, na medida em que a sua concepção não é unívoca nem no campo filosófico. Ao apontar uma possível acepção, obviamente sem o intuito de exauri-la, Merleau-Ponty (1999) afirma que:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1)

Nesta tese, ao tornar factível a proposição de uma abordagem intercultural para o ensino de português para pessoas surdas, buscamos, além de apresentar algumas ideias de propostas pedagógicas, definir a essência dessa abordagem. Com obviedade, o estudo bibliográfico foi de suma relevância para o (re)conhecimento do objeto teórico em profundidade. No entanto, não obstante à relevância do assunto, ainda são ínfimos os estudos sobre o ensino de português na perspectiva intercultural.

Com base em Gil (2008), a hermenêutica, como método de análise científica, busca a compreensão dos significados das coisas e reconhece a parcialidade da visão do pesquisador-observador. Ricoeur (1990, p. 17) sustenta que “a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos.” Este filósofo afirma que, apesar de a hermenêutica romântica estabelecer uma relação dicotomizante entre compreensão e explicação numa perspectiva epistemológica e ontológica, não devemos “abordar a polaridade entre explicação e compreensão na

leitura em termos dualistas, mas como uma dialéctica complexa e altamente mediada.” (RICOUER, [1987]2019, p. 105)

Não seremos os primeiros educadores e linguistas aplicados, tampouco os últimos, a utilizar a abordagem hermenêutica-fenomenológica. Na realidade, Freire (1998), Costa Neves (2011), D’Esposito (2012) e D’Esposito e Costa Neves (2015) já têm utilizado e proposto a adoção desta abordagem metodológica como resposta às pesquisas que estão inextricavelmente ligadas à perspectiva da complexidade no campo da LA. Convém mencionar, no entanto, que a nossa pesquisa não seguiu os mesmos trâmites metodológicos destes autores, pois, em vez de utilizarmos a abordagem hermenêutica-fenomenológica para apreender os fenômenos da experiência humana vivida ou vivenciada, adotamos essa abordagem associada a um método comparativo.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o método comparativo tem o objetivo de explicitar os fenômenos, permitindo a análise do dado concreto. E, a partir dessa análise, deduz-se, segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 107), “os elementos constantes, abstratos e gerais.” Ao destacar a aplicabilidade deste método, Gil (2008, p. 16-17) declara que: “Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo.”

Ainda sobre o método comparativo, é pertinente lembrar que:

Centrado em estudar semelhanças e diferenças, esse método realiza comparações com o objetivo de verificar semelhanças e explicar divergências. O método comparativo, ao ocupar-se das explicações de fenômenos, permite analisar o dado concreto, deduzindo elementos constantes, abstratos ou gerais nele presentes. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 38)

Diante do exposto, adotamos a abordagem hermenêutica-fenomenológica juntamente ao método comparativo para estudar as semelhanças e diferenças entre a abordagem intercultural por nós proposta e as abordagens de ensino conforme postulados por Mizukami (1986). Nesta perspectiva, estabelecemos os princípios de uma abordagem intercultural, considerando os seguintes aspectos: visões de mundo, ser humano, sociedade e cultura; visões de educação e da escola; visão do processo de ensino-aprendizagem; relação professor x aluno; práticas pedagógicas e processo avaliativo. Além disso, situamos, outrossim, as práticas pedagógicas para o ensino-

aprendizagem de PL2S nas perspectivas do ensino-aprendizagem de: vocabulário; leitura e compreensão de textos; e produção textual.

2.3 DAS LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Qualquer pesquisa científica tende a apresentar, em maior ou menor grau, limitação(ões) de natureza metodológica. De agora em diante, vamos expor decisões e/ou limitações metodológicas que ocorreram ao longo do desenvolvimento desta tese.

Uma das decisões – quanto aos aspectos que impossibilitaram a realização de uma pesquisa de campo – já foi relatada na introdução deste capítulo e, por isso, não é necessário retomá-la. Importa destacar que o fruto deste trabalho se desdobrará em futuras pesquisas de campo tanto em escolas inclusivas quanto em escolas específicas de surdos, a fim de podermos perscrutar a presença ou ausência de práticas (inter)culturais no ensino de PL2S nestes espaços educativos.

É pertinente pontuar que havíamos pensado em incluir o Google Acadêmico³¹ para a nossa fonte de pesquisa, no entanto resolvemos excluí-lo, considerando que, na melhor das hipóteses (quando fizemos buscas utilizando-se dos descritores definidos), ele fornecia um número aproximado de 17.600 resultados para 0,06 segundos de busca. Diante disso, julgamos que isto poderia demandar um trabalho hercúleo e pouco produtivo para o alcance dos resultados da nossa pesquisa. Além disso, os descritores utilizados para a pesquisa quantitativa não deram conta do universo dos estudos com enfoque em “língua portuguesa para surdos” no período de 1996 a 2019. Por essa razão, utilizaremos outros descritores para ampliar o estudo realizado em pesquisas ulteriores.

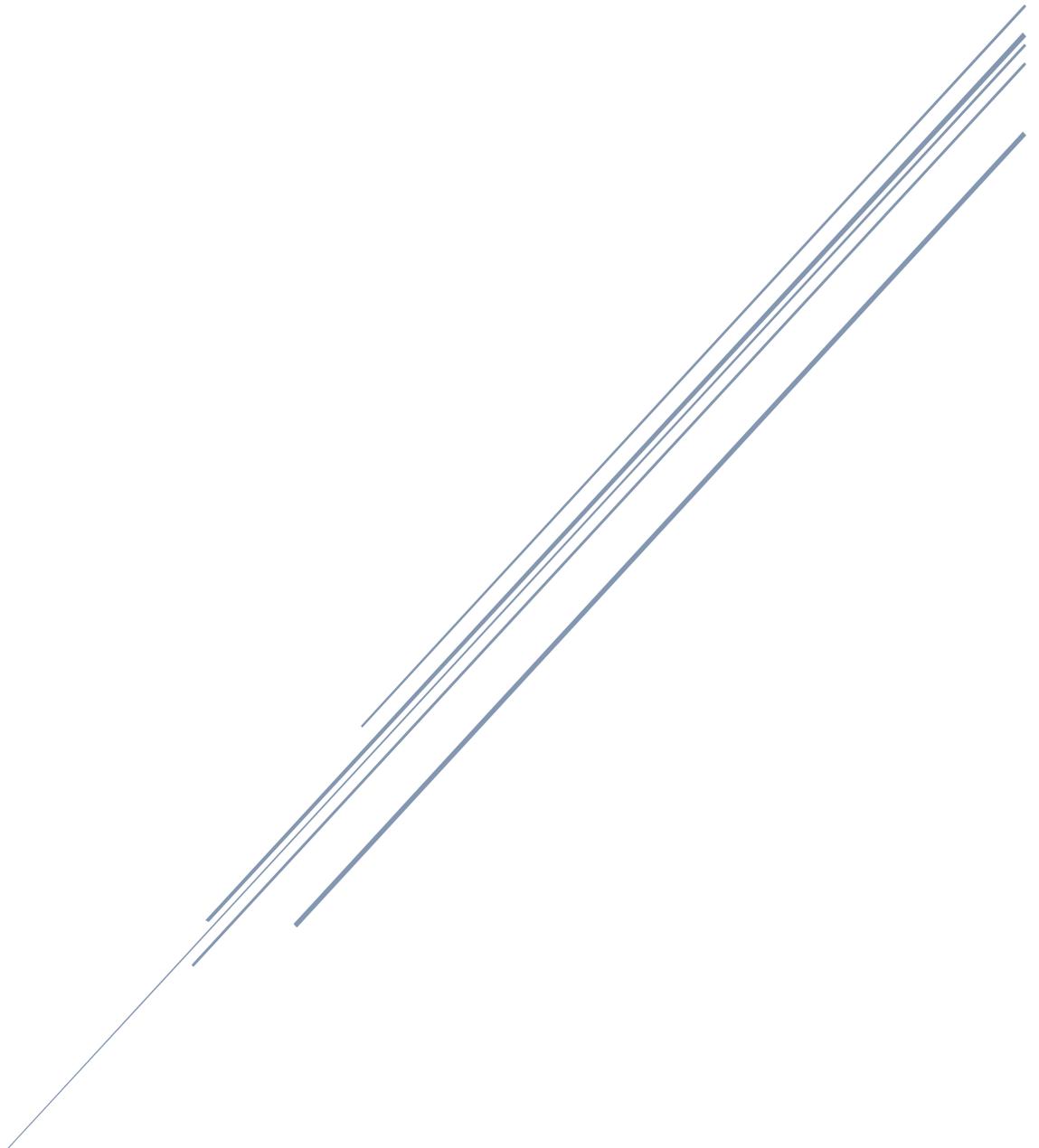
Por fim, seria necessário um período superior ao tempo do doutoramento (ou seja, mais do que meramente quatro anos), que possibilitasse a adoção de outros moldes metodológicos, para abordar outros aspectos relevantes acerca do nosso objeto de estudo. Diante desta realidade, este tema – abordagem intercultural para o

³¹ Disponível em: <http://scholar.google.com.br>.

ensino de PL2S – permanecerá eternizado em nossas mentes, de modo que nos mobilizará a realizar outras pesquisas com este mesmo enfoque e, possivelmente, com outros enquadramentos metodológicos.

CAPÍTULO 3

DO HISTÓRICO DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS ÀS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), CULTURA E IDENTIDADE



Experiências ricas, que dão sentido a tudo que nos cerca, são mantidas aprisionadas em nossas classes escolares, encarceradas pelos muros colegiais, deportadas do mundo exterior. Por que ofuscar o experimentar? Por que não interrelacionar teoria e prática, ou vice-versa?

Adriana Magedanz

Este capítulo tem como objetivo apresentar a constituição do quadro teórico estabelecido para discussão nesta tese.

Na seção 3.1, esboçamos um panorama histórico do ensino de português para surdos no Brasil a partir da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a primeira escola para surdos no Brasil, até a atualidade.

Na seção 3.2, tratamos dos aspectos relativos à legislação vigente, com vistas à discussão dos diplomas legais que instituem ou regulamentam o ensino de português para surdos e à apresentação dos desafios e das questões emergentes sobre o ensino desta língua para o público em questão. Por fim, na seção 3.3, tecemos e discutimos brevemente os nossos conceitos de língua, linguagem, cultura e identidade.

Outros pontos teóricos são discutidos no quarto capítulo. O particionamento do quadro teórico em dois capítulos foi feito seguindo os critérios de ordem de escrita, bem como de decisão para uma boa apresentação do texto no trabalho final. Apesar disso, vale destacar que não há mérito de mais importância de um ou de outro capítulo. Além disso, se não tivesse optado por fazer essa divisão, o capítulo tornar-se-ia muito extenso, o que causaria desproporcionalidade em relação aos demais capítulos da tese.

3.1 HISTORICIZANDO O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NO BRASIL

Preliminarmente, é importante apontar que, embora as nossas ponderações possam servir para os estudiosos da área de História, a nossa tese não é, essencialmente, desta área, mas resolvemos abordar este assunto com o intuito de buscar compreender elementos históricos que se relacionam às iniciativas da educação de surdos no Brasil, principalmente no que tange ao ensino de português.

No campo dos Estudos Culturais, mais especificamente dentro dos Estudos Surdos, corrobora-se a visão de que a história da educação dos surdos no mundo é marcada por diferentes períodos. Estes períodos, no entanto, não têm

necessariamente a ver com as divisões da História na perspectiva clássica ou tradicional.³²

Tratando das perspectivas na História da Educação de Surdos, Lang (2011) aborda os períodos históricos da seguinte forma: (i) TEMPOS PRIMITIVOS – até a século XIV; (ii) RENASCENÇA – de meados do século XIV até o fim do século XVI; (iii) A ERA DA RAZÃO – do século XVII até o século XVIII; (iv) SÉCULO XIX; e (v) SÉCULOS XX E XXI.

Moura (2000) discute algumas considerações sobre a surdez e o indivíduo surdo numa perspectiva histórica. Neste sentido, para debater a história do surdo através dos tempos, ela apresenta suas discussões obedecendo à seguinte divisão: dos Gregos e Romanos até a Idade Moderna; Idade Moderna; Idade Contemporânea. Goldfeld (2002), Guarinello (2007), Coutinho (2008) e Fernandes (2012) relatam aspectos históricos de suma relevância para os Estudos Surdos, porém optaram por não propor divisões e nem tentaram encaixar os seus postulados dentro das subdivisões clássicas da História.

Ao propor uma divisão para a história dos surdos, Skliar (2006), por seu turno, sustenta que há dois grandes períodos:

[...] **uma história prévia**, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, onde eram normais as experiências educativas através do uso da [língua] dos sinais; e **outra história posterior** – de 1880 em diante e, em alguns países, até nossos dias – de predomínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral. (SKLIAR, 2006, p. 77, grifos nossos)

A publicação da primeira edição da obra desta citação foi no ano de 1997 (cf. SKLIAR, 1997), logo é bem provável que os frutos das “sementes” das discussões a respeito do bilinguismo para surdos ainda eram incipientes naquele momento histórico nos espaços educativos. Além disso, não se incluem nesta divisão os impactos que ocorreram na educação de surdos a partir da promulgação de diversos diplomas legais. Na próxima seção deste capítulo, selecionamos a legislação vigente pertinente às discussões do objeto desta tese.

Já que não temos encontrado relatos ou fontes históricas sobre a educação de surdos no Brasil antes do século XIX, temos estabelecido como ponto de partida a

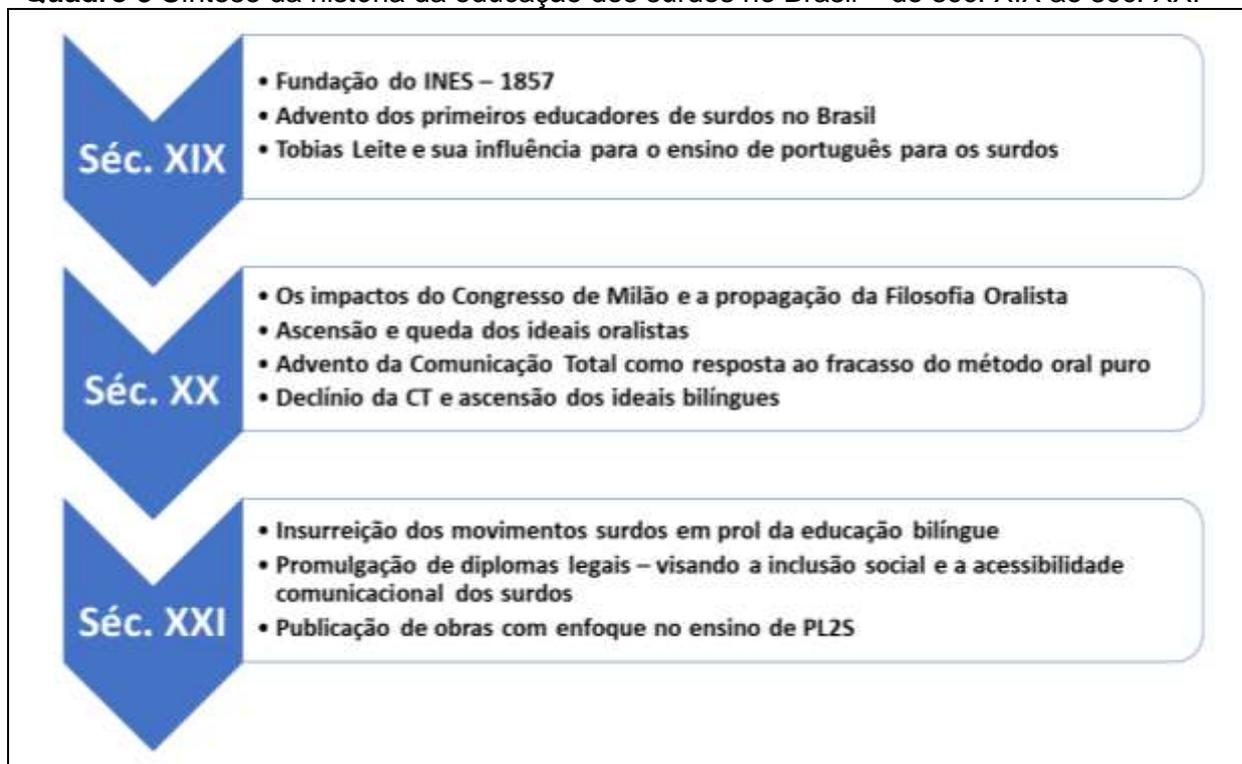
³² Neste ponto, referimo-nos aos períodos: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

fundação do INES, a fim de que, a partir do esboço do panorama histórico, consigamos vislumbrar a inserção do ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil em diferentes momentos históricos.

Assim sendo, esta seção foi subdividida em quatro pontos: (3.1.1) Algumas considerações gerais; (3.1.2) Século XIX – da fundação do INES à influência de Tobias Rabello Leite para a instituição e difusão do ensino de português para surdos no Brasil; (3.1.3) Século XX – os desdobramentos do Congresso de Milão e o legado das filosofias educacionais; e, (3.1.4) Século XXI – a propagação dos ideais bilíngues para a educação de surdos.

Faz-se necessário esclarecer que esta subdivisão é meramente didática e cronológica. Há de se considerar, ainda, que não foram adotados critérios muito rígidos do ponto de vista histórico, não sendo, portanto, considerados os marcos históricos canônicos para a divisão aqui exorada. O Quadro 5 ilustra um resumo do que é discutido nos subtópicos 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.4.

Quadro 3 Síntese da história da educação dos surdos no Brasil – do séc. XIX ao séc. XXI



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

3.1.1 Algumas considerações históricas gerais

Não nos atreveremos a escrever de maneira exaustiva a história da educação de surdos, pois, além de ser uma “missão” que demandaria muitos anos de estudos, não é tarefa dos estudiosos do campo da linguagem. Ademais, poderíamos recair no equívoco de acreditar que estaríamos relatando a história completa ou “verdadeira”. Nesta visão, concordamos com Fernandes (2012, p. 18) que “registrar a história de grupos humanos é uma tarefa complexa, visto que relações de poder estão aí envolvidas.” Objetivamos apresentar, então, apenas uma visão geral antes de discutirmos a história da educação dos surdos no Brasil.

Até o século XV, segundo Goldfeld (2002), Guarinello (2007) e Fernandes (2012), as ideias sobre os surdos e a surdez eram baseadas em aspectos pejorativos ou negativos. “Durante séculos, a crença de que o surdo não seria educável ou responsável pelos seus atos foi justificada com base em textos clássicos, tanto sacros quanto seculares” (SLOMSKI, 2010, p. 26).

Estudos de cunho “histórico” ou retrospectivo têm descrito que os primeiros educadores de surdos surgiram no século XVI. E, apesar de haver alguns relatos de experiência de educadores de surdos no decurso do século XVII (cf. LANG, 2011), somente no século XVIII propagou-se a instalação de escolas para surdos em diversas partes do mundo, as quais passaram a adotar a língua de sinais no processo educativo e contrataram professores surdos para esse fim.

Sobre este tema, Coutinho (2008, p. 30) acrescenta, ainda, que: “Tanto quanto sabemos, não há notícias que concretizem a ideia de que terá havido comunidades de surdos antes dos finais do século XVIII.” Embora não concordemos plenamente com esta assertiva por julgá-la categórica, em relação a este século, é conveniente pontuar que:

As primeiras instituições escolares especializadas para pessoas surdas surgiram sob os ideais iluministas do século XVIII, com a concepção filosófica de homem racional, reconhecendo a liberdade e a igualdade como direitos inerentes a todos os homens. (SLOMSKI, 2010, p. 26)

Ao traçar um panorama sobre a história da educação de surdos, Lang (2011) declara que, nos Estados Unidos da América, os movimentos concomitantes de

empoderamento e de melhoria de oportunidades educacionais puderam ser vistos durante o início do século XIX. Levando-se em consideração que as pessoas surdas foram pioneiras no estabelecimento das escolas específicas para os seus pares, o autor em questão afirma ainda que:

Até o ano de 1850, havia mais de 15 colégios internos que atendiam a alunos surdos, sendo que aproximadamente 4 de cada 10 professores destas escolas eram surdos. Com a presença de alunos nestes internatos e o crescente uso da língua de sinais para ensiná-los, a comunidade Surda dos Estados Unidos também começou a crescer. (LANG, 2011, p. 12, tradução nossa)³³

Foi relevante trazer este fato para compreendermos que os sujeitos surdos exerceram, de certa forma, um protagonismo na história da sua educação. Isto não aconteceu apenas nos Estados Unidos, mas também em várias outras escolas para surdos no mundo. No próximo tópico, veremos que o precursor da educação para surdos no Brasil também foi uma pessoa surda. Não obstante, não aniquilamos o mérito daquelas pessoas ouvintes que, efetivamente, contribuíram para a educação dos surdos nacional e internacionalmente.

3.1.2 Século XIX: Da fundação do INES à importância de Tobias Rabello Leite para a instituição e difusão do ensino de português para surdos no Brasil

O protagonismo de professores surdos para a instituição de escolas especializadas também se deu no Brasil. Em nosso país, a educação de surdos se inicia no século XIX com a vinda do professor surdo francês, E. Huet,³⁴ e, como

³³ Texto de partida: *By 1850 there were more than 15 residential schools serving deaf pupils, with nearly 4 out of every 10 teachers in these schools deaf themselves. With the attendance of students at these residential schools and the increased use of sign language to teach them, the Deaf community in the United States also began to grow.* (LANG, 2011, p. 12)

³⁴ Há muitas discrepâncias na literatura, sobretudo na brasileira, a respeito do seu nome real. Na arena das divergências, e trazendo as contribuições de Oviedo (2007), vemos que os autores apresentam os seguintes nomes para este professor: *Hernest Huet* (GOLDFELD, 2002; OLIVEIRA, 2012); *Ernest Huet* (PINTO, 2006; GUARINELLO, 2007; FERNANDES, 2012); *Eduard Huet* (OVIEDO, 2007); *Edouard Huet* (JANNUZZI, 2004). Nisto, “os dados biográficos de Huet ainda são imprecisos. [...] Há controvérsias acerca de seu primeiro nome, em algumas descrições aparece como Ernest e em outras como Eduard. Sua assinatura não contribui para resolver a questão na medida em que sempre assina E. Huet.” (ROCHA, 2009, p. 37). Pelas razões expostas, optamos então por registrar o nome do

consequência, houve a fundação do INES, a primeira escola de surdos do país. Esse instituto, antes denominado de “Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos”, foi fundado em 26 de setembro de 1857.³⁵ Não obstante à data de fundação do Instituto, vale retomar algumas questões relevantes que estão inextricavelmente relacionadas ao contexto histórico do seu surgimento.

Segundo Rocha (2009), desde a sua fundação, este Instituto recebeu várias denominações, além de funcionar em vários endereços, até a instalação definitiva na sede atual localizada na Rua das Laranjeiras, 232 – Laranjeiras (Rio de Janeiro/RJ). Sintetizamos, no Quadro 4, as distintas denominações do INES desde a sua fundação, associando-as aos seus respectivos períodos e endereços.

Quadro 4 Denominações do INES (de 1856 a atualidade)

Período	Denominação	Endereço
1856/1857	Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (vide Figura 1)	Rua dos Beneditinos, 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 Acclamação, 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 Grandeza, 4 – Esquina da dos Voluntários da Pátria
1877/1890	Instituto dos Surdos-Mudos	Rua das Laranjeiras, 60
1890/1957	Instituto Nacional de Surdos-Mudos	Rua das Laranjeiras, 82/232 (mudança de numeração)
1957/ atual	Instituto Nacional de Educação de Surdos (vide Figuras 2 e 3)	Rua das Laranjeiras, 232

Fonte: extraído e adaptado de Rocha (2008; 2009).

professor surdo francês como E. Huet. Na galeria dos diretores do INES, E. Huet é considerado o primeiro diretor do Instituto; sua gestão compreendeu o período entre 1856 e 1861.

³⁵ Relata-se que o INES, primeira escola para surdos no Brasil, passou a funcionar a partir de 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. de Vassimon, no modelo privado (ROCHA, 2008), e, até o ano de 1908, considerava-se que 1º de janeiro de 1857 era a data de fundação do Instituto. Com a promulgação do Decreto nº 6.892 (BRASIL, 1908), de 19 de março de 1908, o artigo 7º deste decreto estabelecia a alteração da data de fundação deste Instituto. Isto deve ter ocorrido porque, através do art. 16º, § 10, da Lei nº 939 (BRASIL, 1857), de 26 de setembro de 1857, passou a ser concedida a esta instituição uma dotação orçamentária repassada pelo Império brasileiro.



Figura 1. Anúncio do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os Sexos

Fonte: Laemmert (1856, p. 406).

Ainda de acordo com Rocha (2009), em junho de 1855, E. Huet, considerado o fundador e primeiro diretor do INES, apresentou ao imperador D. Pedro II um relatório que, além de revelar a sua intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil, informou também a sua experiência como diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges, uma instituição para surdos na França. Deste relatório, é pertinente destacar que:

No relatório entregue ao imperador, Huet apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação. Em suma, o colégio seria de propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império (pública). Caberia ao imperador a decisão. No entanto, Huet argumentava que, por ter experimentado os dois modos como diretor no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, considerava o modelo privado com subvenções nacional e particular o mais adequado. (ROCHA, 2008, p. 28)

Rocha (2008) sustenta, ainda, que as atividades da escola para surdos iniciaram-se a partir de 1º de janeiro de 1856, nas dependências do Colégio M. de Vassimon, no modelo privado. Na qualidade de supervisor das atividades de ensino do instituto, é importante mencionar que:

Nessa mesma data, Huet apresentou seu programa de ensino que compreendia as seguintes disciplinas: **Língua Portuguesa**, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil,

Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã. (ROCHA, 2008, p. 30, grifos nossos)



Figura 2. INES – Fachada I (atual)



Figura 3. INES – Fachada II (atual)

Fonte das imagens:

Disponível em: <https://www.facebook.com/INES.gov.br/>, acesso em 13 maio 2020.

Nesta visão, convém lembrar que E. Huet utilizava a língua de sinais para ensinar, dentre outras disciplinas, a língua portuguesa. No entanto, não foram encontrados, até o momento, relatos sobre as metodologias de ensino por ele empregadas no período que compreende a sua gestão no INES; e essa ausência de materiais específicos perdurou até o ano de 1870. Sobre este fato, Tobias Rabello Leite já proferia que, antes de 1871, ainda não havia sido publicado livro algum em português para o ensino dos surdos no Brasil. (LEITE, [1881]2012).

Com a preocupação de promover a inserção dos sujeitos surdos no universo das letras, Tobias Leite, médico e professor, que ocupava o cargo de diretor geral do Instituto naquela ocasião, publicou, então, no ano de 1871, as “Lições de Linguagem Escripita”, que se refere a uma tradução e adaptação da obra intitulada “*Methode pour enseigner aux surds-muets*”, de autoria do professor J. J. Vallade Gabel. Objetivando fornecer aos professores primários subsídios para que pudessem atuar com os alunos surdos, ele enviou 500 exemplares desta obra às províncias de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Goiás.

O critério por ele adotado para a escolha destas províncias baseou-se no fato de que havia um maior número de surdos nestas regiões, e, além disso, ele considerava também que a estrutura do Instituto não comportava receber o grande número de surdos existentes no Brasil daquela época. Apesar do seu empenho, houve pouco interesse nas demais províncias para a criação de outros institutos. Por considerá-lo um visionário, Rocha (2008) defende que este diretor, ao ter ciência e

executar atribuições que iam além das prerrogativas regimentais da instituição, antecipava as características que o Instituto viria a assumir ao longo da sua história.

Em virtude do esgotamento da primeira edição de “Lições de Linguagem Escripta”, o então ministro do Império, conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, autoriza, em 1874, a publicação da segunda edição às custas do Tesouro Imperial. Quando esta edição também estava esgotada, em 1881, o atual ministro do Império, Barão Homem de Mello, ordenou que Tobias Leite publicasse a terceira edição. Para esta última edição, ele compilou as obras anteriores – “Lições de Linguagem Escripta” (1871) e “Guia para os Professores Primários” (1874) – em um único volume, chamando-o de “Compêndio para o ensino dos surdos-mudos”, publicado em 1881.

Este compêndio é dividido em duas partes: a primeira parte denominada “parte theorica” e a segunda, “parte pratica”. Um esquema de como está organizada esta obra encontra-se no Apêndice 1. Muitos dos conceitos, sobretudo os que são apresentados na parte teórica, não se aplicariam a nossa era, e, além disso, julgamos que a obra em questão foi organizada seguindo uma concepção estruturalista de língua(gem). Alguns analistas poderiam afirmar que ela representou uma inovação e contribuição de suma importância para a época em que foi publicada. Não discordamos completamente dessa assertiva, entretanto não desconsideramos que a obra aborda temas dispensáveis ou tendenciosos (p. ex. ensino de religião num único viés) e não considera as questões de natureza histórica, cultural e social no ensino da língua.

Tendo em vista que as obras publicadas por Tobias Leite se tornavam populares e ganhavam notoriedade em todas as províncias do Império, presumimos que o “Compêndio para o ensino dos surdos-mudos” deve ter sido utilizado como material de apoio para a prática docente e, conseqüentemente, para a formação acadêmica dos alunos surdos no Brasil não apenas durante o século XIX, mas também durante um período significativo do século XX.

É pertinente relatar também que, para além do cenário brasileiro, aconteceu, no século XIX, o Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos,³⁶

³⁶ É pertinente expor que, anteriormente à realização do Congresso de Milão, que foi o segundo congresso, ocorreu em Paris, no ano de 1878, o primeiro Congresso Internacional dos Surdos-Mudos. Nesse congresso, ficou estabelecido que o melhor método de ensino para os surdos deveria ser por meio da combinação da articulação com a leitura labial, sem descartar a utilização dos gestos como meio facilitador. (cf. ROCHA, 2008; 2009; CARDOSO; HEROLD JR., 2016). No Anexo 2, encontra-se uma relação completa de todos os congressos internacionais de educação de surdos.

popularmente conhecido como Congresso de Milão. Sobre esse congresso, vale mencionar que:

O Segundo Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, marco histórico que simbolizou o triunfo do oralismo, realizado em 1880, na Itália, é conhecido mundialmente até hoje como *Congresso de Milão*. No evento, representantes do mundo todo, em sua maioria não surdos, aprovaram o método oral como o mais eficaz para a educação da criança Surda. (FERNANDES, 2012, p. 32, grifos da autora)

Apesar do congresso supracitado ter ocorrido no século XIX, e considerando ainda que as repercussões desse evento tiveram um maior impacto sobre a educação de surdos no Brasil a posteriori, será pertinente tratarmos a respeito desse assunto no tópico subsequente. Importa destacar também que, no século XIX, houve a propagação do oralismo puro para diversas escolas de surdos e, por conta desse fato, “[...] a oposição entre os métodos francês (gestual) e alemão (oral) era evidente.” (FERNANDES, 2012, p. 32). No Brasil, como a nossa base de educação de surdos foi oriunda do modelo francês, também conhecido como “método gestual”, a concepção oralista recrudescer somente a partir do século XX.

Por fim, é importante salientar que, além das contribuições de Tobias Leite, ainda não encontramos outras fontes históricas que relatem como se dava o ensino de português para surdos durante o século XIX.

3.1.3 Século XX: Os desdobramentos do Congresso de Milão e o legado das filosofias educacionais

O século XX foi muito profícuo em relação ao progresso na educação de surdos no mundo e no Brasil. A fim de tentarmos entender os avanços, e por vezes retrocessos, que ocorreram em nosso país, abordamos alguns pontos relevantes não apenas em relação aos desdobramentos do Congresso de Milão e à visão das filosofias educacionais – oralismo, comunicação total e bilinguismo –, mas também em relação aos impactos dessas filosofias na visão de língua(gem), na concepção de surdez e, mais precisamente, no ensino de português para surdos.

A princípio, é importante destacar que o Congresso de Milão, ocorrido no ano de 1880, congregou educadores de surdos de diversas partes do mundo. A respeito desse evento, há de se considerar que:

O Congresso de Milão, realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual. (SILVA, 2006, p. 26)

Nesse congresso, a maioria dos estudiosos concordam que a participação e a opinião da minoria (entenda-se como “minoria” os surdos que estavam presentes) não foram legitimadas. Um grupo de ouvintes defendia que a língua oral era superior à língua de sinais, decretando que essa língua deveria ser, preferencialmente, adotada no ambiente acadêmico. Por conseguinte, apesar da grande celeuma ocorrida durante os debates, declarou-se que o método oral, em detrimento do método gestual, deveria ser “preferido” – para não dizer “imposto” – na educação de surdos. Com base nesta conjuntura, Moura (2000), Goldfeld (2002), Silva (2006), Guarinello (2007) e Fernandes (2012) relatam que, para os defensores do método oral, as palavras eram, indiscutivelmente, superiores aos gestos.

É necessário, porém, retrocedermos um pouco e entendermos que a valorização do aspecto oral da linguagem não se inicia no século XIX. Neste sentido, é pertinente salientar que: “Ora, a partir do século XVI, devido ao estudo das línguas vivas modernas, o aspecto oral da linguagem foi trazido à baila e a teoria fonética, embora rudimentar, desenvolveu-se.” (CÂMARA JR., 1975/2011, p. 34). Os estudos fonéticos tinham fulcro nos estudos biológicos concernentes à linguagem e, nesta conjuntura, desenvolveu-se no século XVII o crescente interesse pelos órgãos relacionados à produção da fala.

Ainda segundo Câmara Jr. (1975/2011, p. 34), “[o] progresso alcançado neste sentido foi suficientemente grande para ser utilizado no esforço humanitário de ensinar surdos-mudos a falar.” Embora este autor não tenha fornecido uma visão geral sobre como essa visão biológica da linguagem foi influenciando os educadores de surdos no período entre o século XVI e XIX, conjecturamos que esse paradigma foi sendo

instalado na mentalidade dos professores ouvintes que trabalhavam com surdos. Nisto, suspeitamos que o advento do pensamento cartesiano ou positivista nos séculos XVII e XVIII deve ter exercido algum grau de influência na formação discursiva dos docentes naquele momento histórico.

Ao discorrer acerca do Congresso de Milão, Silva (2006) expõe que:

Para justificar a deliberação do Congresso, que foi determinante na história da educação de surdos, não podemos argumentar que o processo pedagógico estava com problemas e precisava ser modificado. Pelo contrário, a educação pública para surdos através das línguas de sinais, como vimos anteriormente, vinha alcançando seus objetivos e conquistando seu espaço nas mesmas condições dos ouvintes. Portanto, dentro desse quadro, pode-se levantar a seguinte questão: **que razões foram engendradas ao longo da história da humanidade que autorizaram cento e sessenta e quatro pessoas ouvintes a decidirem o rumo da educação de surdos?** (SILVA, 2006, p. 27, grifos nossos)

Pelo exposto, e concordando com as contribuições dos autores do nosso quadro teórico, a deliberação tomada no congresso não estava concatenada ao reconhecimento de um processo educacional deficitário aos surdos, mesmo porque, naquele instante, ainda não havia dados precisos sobre o sucesso/fracasso das escolas que adotavam o método gestual ou oral. E, outrossim, a ideia de que o método oral era o mais eficaz na educação de surdos se respaldava num discurso fundamentado muito mais em retóricas do que em bases científicas sólidas.

Na visão de Skliar (1997), os motivos dos participantes do Congresso de Milão terem votado a favor do método oral estavam ligados a questões de natureza política, filosófica e religiosa. Sobre estas questões, esse autor pondera que:

Os políticos do Estado italiano aprovaram o método oral porque facilitou o projeto geral de alfabetização do país, eliminando um fator de desvio linguístico – a língua de sinais – num território que buscava incessantemente sua unidade nacional e, portanto, linguística. Os princípios humanos e pedagógicos legitimaram a escolha oralista, pois respeitavam a concepção filosófica aristotélica que a sustentava: o mundo das ideias, da abstração e da razão, em oposição ao mundo do concreto e do material, refletido respectivamente na palavra e no gesto. O clero finalmente justificou a escolha oralista através de argumentos espirituais e confessionais. (SKLIAR, 1997, p. 50, tradução nossa)³⁷

³⁷ Texto de partida: *Los políticos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incesantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista pues respetaban la concepción*

Sem discrepar das questões postas por Skliar (1997), Silva (2006) acrescenta que o posicionamento do Congresso pode ser estudado pelo modelo homem-máquina da ciência moderna. O objetivo da ciência nesse modelo é idealizar as leis que determinam o movimento dos fenômenos. Nesse paradigma, destaca-se o filósofo René Descartes (1596-1650), que “[...] considerava os corpos humanos como máquinas, tão mecânicos quanto os fenômenos da natureza” (SILVA, 2006, p. 30). Para esse filósofo, o corpo humano é nada mais do que um corpo entre outros corpos. É nessa concepção filosófica que o campo da medicina vai se desenvolvendo e, portanto, desvinculando-se dos mitos cosmológicos. Em relação ao paradigma em discussão, devemos depreender que:

O paradigma homem-máquina torna-se o novo mito. Essa ideia encanta os filósofos e os cientistas da época. O novo estilo atesta o triunfo da ciência experimental através da dessacralização do macrocosmo que, utilizando a mesma lógica, também se aplica ao microcosmo do organismo. Um mesmo procedimento passa a dar conta dos corpos celestes e dos seres vivos. O funcionamento do corpo humano se explica em virtude das mesmas normas que justificam a trajetória dos astros nos céus. Descartes via na determinação desse modelo o fundamento do empreendimento técnico, graças ao qual o homem se tornará mestre e possuidor dos conhecimentos que regem o universo, a natureza e o corpo. (SILVA, 2006, p. 30-1)

Apesar de, no período que compreende o século XVIII até o Congresso de Milão, a crença no paradigma homem-máquina ter excluído os surdos do processo educativo por transformá-los em deficientes; simultânea e contraditoriamente, segundo Silva (2006), o surdo, que consegue se desenvolver e ingressar no mundo político e social, torna-se, ao mesmo tempo, objeto de estudo para a medicina.

A surdez passa a ser vista, então, como uma anomalia orgânica e, portanto, passível de cura. Esse paradigma traz uma concepção de surdez que está relacionada a uma visão estritamente patológica ou baseada no déficit biológico, fazendo com que os surdos, nessa concepção, passem a ser excluídos do mundo acadêmico e laboral,

filosófica aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El clero, finalmente, justificó la elección oralista a través de argumentos espirituales y confesionales. (SKLIAR, 1997, p. 50)

tornando-se, pois, “objetos” de estudo da medicina para que a surdez seja revertida e curada. Autores como Sánchez (1990) e Skliar (1997) denominam esse processo de “medicalização da surdez”.

Sobre as implicações da visão medicalizada da surdez nas escolas de surdos no período que antecede e sucede o referido congresso, podemos contextualizar e sintetizar que: (1) as escolas vinham sendo transformadas em salas de treinamento; (2) as estratégias terapêuticas estavam sendo adotadas como “estratégias pedagógicas”; (3) os professores surdos foram eliminados do *setting* pedagógico e substituídos pelos profissionais ouvintes; (4) os trabalhos pedagógicos coletivos foram transformados em terapias individuais.³⁸

Esse contexto de propagação da visão medicalizada foi decisivo para que fosse acatada e concretizada, em quase todo o mundo, a concepção oralista na educação de surdos. Evidencia-se, portanto, que o Congresso de Milão desempenhou um importante papel na implementação da filosofia oralista na educação de surdos em todas as escolas de surdos do mundo.

Em Goldfeld (2002, p. 33), vemos que “[o] Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português).” Nessa filosofia, a concepção de língua(gem) está restrita à língua oral, pois muitos profissionais acreditam que essa deve ser a forma de comunicação que garantirá o desenvolvimento (linguístico) pleno da criança surda. A concepção oralista tem, pois, defendido que:

A educação oralista parte do pressuposto de que a sociedade majoritária é ouvinte e que, portanto, as pessoas, para se integrarem socialmente, necessitam falar, mesmo que possuam limitações na sua audição auditiva, ou seja, que não possuam uma língua na modalidade oral-auditiva para a comunicação. (SLOMSKI, 2010, p. 34)

Segundo Capovilla (2000), os surdos na perspectiva oralista passaram a ser vistos exclusivamente como deficientes, e não como um povo com cultura própria. Sendo considerada uma deficiência, a surdez poderá ser minimizada ou revertida através de recursos tecnológicos e/ou por meio da estimulação auditiva. Em outras palavras, poderíamos ainda dizer que “[...] o objetivo do Oralismo é fazer uma

³⁸ Estes pontos foram sintetizados a partir de Silva (2006).

reabilitação da criança surda em direção à normalidade, e à ‘não-surdez’.” (GOLDFELD, 2002, p. 34). Quanto ao processo de reabilitação, é pertinente trazer que:

A criança surda deve, então, submeter-se a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Pela audição e, em algumas metodologias, também com base nas vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, se for iniciado ainda nos primeiros meses de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança, tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação etc. (GOLDFELD, 2002, p. 35)

Parece-nos que a implantação da filosofia oralista na esfera educacional significou um retrocesso para o desenvolvimento da educação dos surdos no Brasil e no mundo, considerando que os espaços educativos foram transformados em ambientes terapêuticos. Em termos similares, poderíamos afirmar que: “As escolas são clínicas ou hospitais que convertem a criança surda mais em um paciente que em um aluno” (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995 apud SKLIAR, 2006, p. 81).

Goldfeld (2002) declara que, em 1911, o INES, seguindo tendências mundiais, em decorrência das deliberações impostas pelo Congresso de Milão, instituiu o Oralismo puro em todas as disciplinas, porém a língua de sinais sobrevivia nas salas de aula. Essa situação só foi modificada a partir do ano de 1957, quando a então diretora Ana Rímola de Faria Doria, sendo assessorada pela professora Alpia Couto, proibiu oficialmente a língua de sinais em sala de aula. Contudo, a língua de sinais resistia e continuava sendo utilizada pelos alunos surdos nos pátios e nos corredores desta instituição.

O desenvolvimento da oralização de uma pessoa surda não acontece em um curto prazo e é interseccionado por diversos aspectos que farão com que o processo seja prosperado ou retardado. Por um lado, a surdez, quando acometida durante o processo de aquisição linguística, poderá oferecer um prognóstico de avanço mais significativo para o processo de oralização. Por outro lado, a surdez, acometida no período pré-natal ou perinatal, propiciará um prognóstico de desenvolvimento da oralização mais lento ou retardado. E, para além dos *settings* terapêuticos, com

relação às implicações da filosofia oralista no âmbito educacional, é pertinente lembrar que:

Como consequência do método oralista estrito nas escolas, uma forte ênfase era colocada na habilidade de oralização pelos surdos, às custas de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Como resultado foi observado um rebaixamento significativo no desempenho cognitivo dos surdos. Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo do surdo. (CAPOVILLA, 2000, p. 102)

No paradigma oralista mais ortodoxo, considerava-se que a utilização da língua de sinais afetaria ou prejudicaria a aprendizagem da língua oral e, por essa razão, as crianças em terapias fonoaudiológicas ou em escolas para surdos não deveriam ser estimuladas a se comunicarem por gestos. Atualmente, percebe-se que a maioria dos profissionais do campo fonoaudiológico não sustenta mais essa visão, apesar de continuar acreditando que somente a língua oral poderá propiciar um desenvolvimento linguístico que garantirá ao surdo a real inclusão na sociedade.

Desde o Congresso de Milão, a educação de surdos foi dominada pelo império oralista até a década de 1960, quando William Stokoe, linguista norte-americano da *Gallaudet University*, publicou o artigo *Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf*.³⁹ A partir dessa publicação, vários pesquisadores começaram a se interessar pelo estudo das línguas de sinais e pelo uso dessas línguas na educação das crianças surdas.

Na década de 1970, em decorrência do descontentamento com os resultados da filosofia oralista, bem como a emergência das pesquisas sobre a aquisição da linguagem em surdos filhos de pais surdos, alguns estudiosos passaram a recomendar o uso dos sinais na educação de surdos. Nesse contexto, insurge a filosofia da comunicação total (CT), a qual preocupa-se, sobretudo, com os processos comunicativos tanto dos surdos entre si quanto dos surdos e ouvintes. Não obstante, consideramos que as influências metodológicas da CT na educação de surdos começaram a ganhar força na década de 1980, pois, conforme pontua Pereira (2014):

³⁹ Tradução para o português: “Estrutura da língua de sinais: um perfil do sistema de comunicação visual dos surdos americanos”. (STOKOE, 1960)

Na década de 1980, a insatisfação com os resultados alcançados no oralismo, o número crescente de pesquisas sobre as línguas de sinais e as pesquisas que comprovavam a superioridade no desempenho acadêmico das crianças surdas, filhas de pais surdos, resultou na entrada gradativa da língua de sinais na educação de surdos. Inicialmente a proposta foi de usar os sinais como mais um recurso para possibilitar a percepção e uso da língua oral, o que ficou conhecido como Comunicação Total. (PEREIRA, 2014, p. 147)

A filosofia da CT preconiza a utilização de múltiplos meios comunicativos, ou seja, a utilização de recursos espaciais, visuais e manuais, com vistas à facilitação da comunicação (EVANS, 1982; CICCONE, 1990; MOURA, 1993). Ao considerar as questões inerentes ao desenvolvimento infantil e adotar uma concepção de sujeito surdo diferente do oralismo, a CT começa a considerar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos da criança surda. Além disso, ela valoriza o papel da família no processo de constituição subjetiva dessa criança.⁴⁰

Das características da CT, convém ainda expor que, nesta filosofia, preconiza-se:

[...] o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias. **Apesar de essa filosofia usar alguns elementos da língua de sinais, seu objetivo principal continuava sendo a fala e a integração do surdo à sociedade ouvinte.** Sua premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda. (GUARINELLO, 2007, p. 31, grifos nossos)

Refletindo-se acerca da questão acima epigrafada, pode-se constatar que a CT priorizava a sintaxe linear da língua oral em detrimento da sintaxe espacial da língua de sinais. Para compreendermos melhor essa assertiva, vemos que, nessa filosofia, a ordem de produção dos sinais sempre acompanhava a ordem da produção das palavras da língua falada. (CAPOVILLA, 2000).

Por um lado, a CT, ao se contrapor à visão oralista, defende que não é somente o aprendizado da língua oral que irá garantir o desenvolvimento pleno da criança surda, já que esta filosofia, segundo Goldfeld (2002, p. 100), “ampliou a visão

⁴⁰ Cf. Capovilla (2000); Moura (2000); Goldfeld (2002); e Guarinello (2007).

de surdo e surdez, deslocando a problemática do surdo da necessidade de oralização, e ajudou o processo em prol da utilização de códigos espaço-viso-manuais.”

Por outro lado, ainda de acordo com a autora supra mencionada, tanto a língua de sinais quanto a cultura surda não foram valorizadas suficientemente, o que propiciou o advento de códigos linguísticos que, além de não estarem fundamentados na estrutura da língua(gem) oral, eram dissonantes da língua de sinais.

Existem diversas críticas em relação ao método oral e à comunicação total. Baseando-se em Goldfeld (2002), o Quadro 5 sintetiza algumas críticas no que tange a esses métodos.

Quadro 5 Críticas às filosofias educacionais

Oralismo	Comunicação Total
<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza o ensino/aprendizagem da língua oral de maneira sistemática e descontextualizada; • Emprega uma concepção de linguagem restrita à oralidade (visão simplista de língua); • Dependência de terapias fonoaudiológicas por um longo período; • Aprendizagem da língua oral se dá de forma mecanizada e artificial; • Terapêutica com base nessa filosofia não é garantia de desenvolvimento pleno da criança surda; • Aspectos cognitivos que são determinados pela linguagem e pela cultura não são considerados; • Houve queda no rendimento (educacional) das crianças surdas após a implantação do Oralismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz uso do bimodalismo – uso da língua oral e da língua de sinais simultaneamente (português sinalizado); • As características históricas e culturais das línguas de sinais não são valorizadas; • Por retirar o foco do aspecto cultural da língua de sinais, a CT não aventou a possibilidade dessa língua garantir o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Fonte: extraído e adaptado de Goldfeld (2002).

Para além do Oralismo e da CT, o que mais poderíamos citar como marco histórico relevante do século XX?

No final do século XX, mais precisamente no ano de 1990, aconteceu em Jomtien (Tailândia) o *World Conference on Education for All*.⁴¹ Neste evento, foi celebrado e aclamado o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998). Neste documento, preconiza-se a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, destacando-se que o acesso das pessoas com deficiência ao sistema educativo deveria ser universalizado.

⁴¹ Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Diante disso, as discussões e as ações voltadas à inclusão das pessoas com deficiência na educação têm se tornado cada vez mais emergentes e globalizadas. É nesta conjuntura que os ideais bilíngues vão ganhando força. Este assunto é abordado no tópico a seguir.

3.1.4 Século XXI: O alastramento dos ideais bilíngues para a educação de surdos

O século XXI é marcado pela insurreição dos movimentos surdos a favor da educação bilíngue. É nesse contexto que diversos estudiosos passam a se interessar pelas pesquisas no âmbito das línguas brasileiras de sinais⁴² e dos estudos surdos. Ao descrever a conjuntura relativa ao final do século XX, período em que ocorre o declínio da comunicação total e a ascensão do bilinguismo, Capovilla (2000) sustenta que:

Com a disseminação das pesquisas e o aprofundamento da compreensão da complexidade linguística das línguas de sinais [...], não tardou a surgir a expectativa de que a própria língua de sinais natural da comunidade surda, e não mais a língua oral sinalizada, poderia ser o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo-social da criança surda. Não tardou em surgir a posição de que a filosofia da comunicação total deveria ser substituída pela filosofia do *bilinguismo*, em que as línguas faladas e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente. No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, 2000, p. 109, grifos do autor)

Os pressupostos teóricos e metodológicos do bilinguismo vão germinando à medida que os estudiosos e professores (de) surdos vão percebendo que a CT, apesar de advogar uma concepção de surdez que se distinguia da visão oralista, não

⁴² Para explicar essa terminologia, trago a explanação exposta em trabalho anterior: “Ao usar o termo “línguas brasileiras de sinais”, embute-se não apenas a língua brasileira de sinais, mas também as outras línguas de sinais que fazem parte das comunidades surdas brasileiras. Neste sentido, gostaria de mencionar algumas delas: Língua de Sinais Urubu-Kaapor (Ferreira-Brito, 1984; 1995); Língua de Sinais Terena (Sumaio, 2014); [...] dentre outras.” (COSTA, 2018, p. 111, tradução nossa)

estava propiciando os resultados esperados tanto em termos educacionais quanto em termos linguísticos.

Do ponto de vista educativo, não houve um avanço expressivo por concordarmos que a “comunicação total teve efeitos muito fracos, já que o sucesso acadêmico dos surdos da América não sofreu resultados significativos” (GUARINELLO, 2007, p. 31-2). Na perspectiva linguística, em virtude de a CT utilizar-se do bimodalismo que tendia ao português sinalizado, os surdos nem aprendiam o português e nem a Libras de maneira adequada, pois as duas línguas misturavam-se e confundiam-se.

Ao abordar a queda das filosofias oralistas e da CT diante dos movimentos surdos, Quadros (1997) defende que:

As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino envolvidas até então [- propostas baseadas no oralismo e no bimodalismo -] e estão percebendo a importância e valor da sua língua, isto é, a LIBRAS. Além desse despertar, os profissionais da área da surdez estão tendo acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudos sobre as línguas de sinais, possibilitando assim uma retomada dos conceitos estruturados de surdez e língua de sinais. Assim, a educação de surdos no Brasil está entrando em uma terceira fase, que caracteriza um período de transição. Os estudos estão apontando na direção de uma proposta educacional bilíngue. (QUADROS, 1997, p. 26)

É conveniente rememorar que um dos grandes marcos para a educação de surdos no Brasil, no século XXI, foi, indubitavelmente, a promulgação de diplomas legais que não somente valorizaram e oficializaram o estatuto linguístico da Libras, mas também reconheceram a luta dos movimentos surdos em prol de uma educação de qualidade aos surdos brasileiros. Sobre este fato, Diniz (2011) expõe que:

No início do século XXI, houve uma vitória da comunidade surda do Brasil, das associações de surdos e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis),^[43] em sua luta pela valorização da Língua de Sinais, com a Lei nº 10.436/02. Em seguida, foi intensificada sua importância na área da educação, pelo Decreto nº 5.626/05, regulamentando a Libras. (DINIZ, 2011, p. 28)

⁴³ Nota da autora citada: “Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos (Feneis), fundada em 1987 com a intenção de oferecer assistência à clientela surda quanto ao trabalho, educação, entre outros. Localizada na capital do Rio de Janeiro, atualmente possui 16 filiais por todo o Brasil. Para outras informações, acessar o site www.feneis.org.br.” (DINIZ, 2011, p. 28)

Com efeito, a sanção e publicação das legislações acima citadas representaram um avanço em relação à garantia de direitos às pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Para fins de historicização, foi relevante citá-los aqui, retomaremos, no entanto, a discussão sobre esses e outros diplomas legais na próxima seção, quando discutiremos especificamente a respeito das questões legais.

A fim de fazermos uma síntese em relação a tudo quanto fora exposto acerca das filosofias educacionais (Oralismo, CT e Bilinguismo), apresentamos, no Quadro 6, algumas informações acerca destas filosofias em termos de: precursores, concepção de linguagem e concepção de surdez.

Quadro 6 Filosofias educacionais na educação de surdos

Filosofia Oralista	Comunicação Total	Filosofia Bilíngue
Precursores		
Johann Konrad Amman [1669-1724] Jacob Rodrigues Pereira [1715-1780] Samuel Heinicke [1727-1790] Jean Marc Gaspard Itard [1774-1838] Alexander Graham Bell [1847-1922] <i>Defensores do método oral</i>	David M. Denton [1931-2021] ⁴⁴ Roy Kay Holcomb [1923-1998]	Pedro Ponce de León [1520-1584] Charles Michel de L'Epeé [1712-1789] Louis Laurent Marie Clerc [1785-1869] Roch-Ambroise Auguste Bébien [1789-1839] <i>Defensores do método gestual</i>
Concepção de língua(gem)		
Restringe-se à língua oral por defender que esta é a única que garante o pleno desenvolvimento do sujeito surdo.	Apesar desta filosofia preconizar o uso de variados recursos para fins do desenvolvimento comunicativo, parecem-nos que a concepção de linguagem ainda está inextricavelmente relacionada à concepção de aquisição da língua oral.	A língua é uma forma de interação, podendo ser naturalmente adquirida quando o sujeito estiver num ambiente que lhe forneça o input necessário a essa aquisição.
Concepção de surdez		
Deficiência (auditiva)	Apesar de deslocar-se da concepção de deficiência, a CT não chega à concepção de surdez como “diferença linguística e cultural. Neste sentido, pensamos que a concepção de surdez está atrelada a ideia de um traço distintivo do sujeito que repercutirá em suas relações sociais e afetivas	Diferença linguística e cultural

Fonte: elaborado pelo próprio autor a partir de dados obtidos de Moura (2000), Goldfeld (2002), Fernandes (2012) e Gertz e Boudreault (2016).

⁴⁴ As informações relativas ao ano de nascimento e de morte de David M. Denton foram obtidas a partir de <https://www.legacy.com/obituaries/fredericknewspost/obituary.aspx?n=david-m-denton&pid=197646182>, em 31 maio 2021.

Pelo exposto, vemos que as ideologias a respeito do bilinguismo na educação de surdos não se iniciam no século XXI, elas se originaram, sobretudo, a partir dos debates teóricos e dos movimentos surdos que foram emergindo desde os séculos antecedentes.

Foi ainda no século XX que o parlamento sueco (cf. SUÉCIA, 1980/81) aprovou um projeto de lei que determinava que as pessoas surdas deveriam se tornar bilíngues para serem capazes de se comunicarem entre si e com toda a sociedade. Vale mencionar também que, além de legislar sobre a garantia do direito à educação bilíngue para os surdos suecos, esta foi a primeira lei a reconhecer oficialmente uma língua de sinais no mundo. (SVARTHOLM, 2008).

No Brasil, o século XXI abarcou a publicização de algumas obras de referência no que concerne à educação de surdos e, mais especificamente, ao ensino de língua portuguesa para surdos. No ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, publicou, em dois volumes, a obra “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”, organizado por Salles et al. (2004). A publicação dessa obra objetivou “apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores” que atuam no campo da educação de surdos, fornecendo subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das práticas docentes.

Já no ano de 2006, foi publicada a obra “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, que “[...] é um livro que permite a reflexão de professores de alunos surdos que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental que buscam uma perspectiva bilíngue” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). As autoras acrescentam que o propósito do livro é apresentar as reflexões e sugestões de como desenvolver as atividades para ensinar o Português a alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fornecemos, neste tópico, apenas uma visão geral sobre o bilinguismo dentro de uma perspectiva histórica. No próximo capítulo, esse tema é retomado e discutido mais profundamente quanto às perspectivas políticas, linguísticas, educacionais e metodológicas envolvidos no bilinguismo para surdos.

3.2 QUESTÕES LEGAIS: ENTRE O ESTABELECIDO E O LACUNOSO

São abordadas a partir de agora as questões legais no que concerne ao ensino de português para surdos.

Quanto ao “estabelecido” (seção 3.2.1), enfatizamos os documentos legais que tratam do ensino de língua portuguesa para surdos. Nesta perspectiva, exibimos os temas que já têm sido normatizados, prescritos e/ou recomendados no que diz respeito ao ensino de português para surdos.

Quanto ao “lacunoso” (seção 3.2.3), expomos os desafios e as questões emergentes sobre o ensino de português para os discentes surdos. Essas questões deveriam estar normatizadas, porém ainda não estão legiferadas na legislação em vigor e nem parametrizadas via diplomas legais do MEC. Ao trilhar os caminhos do (re)conhecimento dessas lacunas, buscamos alinhar o nosso discurso ao dos professores/estudiosos e demais profissionais que trabalham no campo da surdez com vistas ao fornecimento de reflexões ou pontos de debates para futuras pesquisas, bem como para a implantação ou implementação de políticas públicas/linguísticas para o campo da educação de surdos.

Além das seções acima sumarizadas, achamos conveniente discutir na seção 3.2.2 os pontos e contrapontos acerca do Decreto Federal 10.502/2020, amplamente conhecida como “a nova PNEE (Política Nacional de Educação Especial)”.

3.2.1 O que os diplomas legais dizem sobre o ensino de português para surdos

O diploma legal que reconheceu, oficialmente, a Língua Brasileira de Sinais teve a sua importância. No entanto, a lei promulgada, popularmente conhecida como a “Lei da Libras”,⁴⁵ não regimentou as obrigações e deveres que as instituições públicas e privadas deveriam assumir no que diz respeito à garantia de acessibilidade dos sujeitos surdos aos serviços de saúde e educação, além das questões relativas à formação de profissionais. Doravante, passamos a discutir não apenas os pontos

⁴⁵ Cf. Lei Federal nº 10.436/2002.

relevantes do Decreto Federal nº 5.626/2005, mas também outros diplomas legais que dispõe sobre o ensino de língua portuguesa para surdos.

De fato, era imperativa a regulamentação da lei de Libras, bem como o art. 18 da Lei de acessibilidade,⁴⁶ tendo em vista que essas leis tocavam nas questões concernentes à acessibilidade do surdo e à formação de profissionais tradutores/intérpretes e guias-intérpretes para este campo. Contudo, havia a necessidade de se estabelecer preceitos legais para o extermínio da lacuna legal e observância destes temas. Como consequência, houve, no ano de 2005, a publicação do Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005). Como não é relevante tratar em profundidade de todos os tópicos que estão regulamentados neste decreto, pontuamos, especificamente, aqueles que se referem à temática desta tese. As cláusulas relevantes à nossa discussão serão destacadas e problematizadas, quando necessárias, nos parágrafos subsequentes.

O Decreto 5.626/2005 foi, indubitavelmente, um marco de suma importância para a educação de surdos no Brasil, tendo em vista que esse documento institui e propõe medidas para a implantação da educação bilíngue para esses sujeitos. Ao contrastar o texto do referido decreto com o texto da Política da Educação Especial, Lodi (2013) defende que há um deslocamento das especificidades do alunado surdo em relação aos discentes que possuem outras deficiências. Sobre essa questão, essa autora sustenta que:

Essa cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (com ou sem outras diferenças) carrega uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a especial e constituindo-a como uma área específica de saber. (LODI, 2013, p. 53)

É nessa “área específica do saber” que esta tese tem sido construída. Não podemos afirmar, categoricamente, que a escola bilíngue é a melhor para todos os surdos, mas podemos sustentar que essa escola deve ser a mais apropriada, considerando que a maioria das crianças surdas é capaz de aprender mais facilmente quando lhe é oferecida uma base linguística por meio da língua de sinais. Retomaremos essa questão posteriormente e, para não digredir da temática dessa

⁴⁶ Cf. Lei Federal nº 10.098/2000.

seção, passaremos a destacar e tratar de pontos relevantes a respeito do Decreto nº 5.626/2005.

Em primeiro lugar, o decreto toca no ponto concernente à formação do professor de Libras e do instrutor de Libras que irão atuar desde a educação infantil até a educação superior. Neste aspecto, esse documento legal apresenta a relevância de se garantir aos profissionais uma formação na perspectiva bilíngue, quando traz que:

[1] A formação de docentes [...] deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/**Língua Portuguesa como segunda língua**; [e, 2] A formação de docentes [...] deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e **Língua Portuguesa escrita** tenham constituído línguas de instrução, **viabilizando a formação bilíngue**. (BRASIL, 2005, capítulo III, art. 4 e 5, grifos nossos).

Em ambos os artigos, há parágrafos que definem que as pessoas surdas terão prioridades nestes cursos de formação. Com base nesta prerrogativa, gostaríamos de levantar as seguintes questões-problema: será que essa prioridade tem sido garantida nos processos seletivos? Ou melhor, será que as pessoas surdas estão sendo excluídas em decorrência desses processos não estarem acessíveis e adequados à realidade dos surdos brasileiros?

Ainda em relação à formação docente, o decreto estabelece que o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como L2 para surdos, deve ser inserido como disciplina curricular nos cursos de formação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, capítulo IV, art. 13). No entanto, temos visto, a partir de observações empíricas, que pouquíssimas instituições de ensino superior têm cumprido essa cláusula do decreto. Parece que as IES não têm discutido ou não têm se preocupado com a inserção dessa matéria no currículo dos cursos, conforme apregoado pelo Decreto nº 5.626/2005.

Em segundo lugar, ao regimentar sobre o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, o referido decreto assegura que:

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. (BRASIL, 2005, capítulo IV, art. 14, caput)

Para que isso seja viabilizado, e a fim de garantir o atendimento educacional especializado (AEE), as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para: [...] c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; III - prover as escolas com: [...] c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; 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; [...]. (BRASIL, 2005, capítulo IV, art. 14, § 1)

A partir de uma leitura superficial ou análise leiga, pode parecer que as cláusulas supramencionadas se aplicariam somente às instituições federais (públicas) de ensino. Deve-se observar, no entanto, o que está disposto no parágrafo terceiro do artigo em discussão:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, **estadual, municipal** e do **Distrito Federal** buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, art. 14, § 3º, grifos nossos)

Fica estabelecido, pois, que, além das instituições federais de ensino, todas as outras, públicas e privadas, nas esferas estadual e municipal, devem buscar a implementação das medidas mencionadas no artigo 14, com vistas à garantia do atendimento educacional especializado⁴⁷ aos seus educandos surdos. Para a implementação dessas medidas, faz-se necessário a contratação de profissionais específicos e, dentro destas especificidades, há o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Apesar de já contarmos com a lei de regulamentação deste profissional na esfera federal – Lei Federal nº 12.319 (BRASIL, 2010) –, existe a necessidade de

⁴⁷ O AEE foi instituído pelo Decreto nº 6.571/2008. Posteriormente, esse decreto foi revogado por outro, Decreto nº 7.611/2011, o qual “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.”

regulamentação, por via de decretos nos âmbitos estaduais e municipais, o que ainda não tem ocorrido na maioria dos estados e municípios do Brasil. Com isso, as instituições de ensino vinculadas aos governos estadual e municipal ficam “de mãos atadas” ou impossibilitadas de realizar processos seletivos para contratação desses profissionais em detrimento de um impedimento legal.

O Decreto nº 5.626/2005 dispõe, ainda, que o ensino das modalidades escrita e oral da LP deve ser garantido nos espaços educacionais. Nesta perspectiva, o ensino dessa língua na modalidade escrita deverá complementar o currículo da base nacional comum, devendo ser praticado desde a educação infantil até a educação superior (art. 15) dentro de “uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” através de atividades ou complementação curricular na educação infantil e nas séries iniciais do EF (inc. I) e através de componentes curriculares nos anos finais do EF, no EM e na educação superior (inc. II).

A modalidade oral da LP (art. 16), por sua vez, deve ser ofertada no contraturno da escolarização por meio de ações intersetoriais entre os campos de saúde e educação, cabendo à família optar por essa modalidade. No parágrafo único deste último artigo, faz-se referência aos profissionais de Fonoaudiologia e à competência do órgão de classe (no caso, os conselhos regionais e federal de Fonoaudiologia) na definição dos profissionais e dos espaços em que os mesmos devem atuar.

Todavia, apesar de o Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) estar trabalhando no sentido de recomendar os espaços e definir as atribuições e papéis dos fonoaudiólogos,⁴⁸ a presença destes profissionais, na maioria dos ambientes educacionais, ainda não é uma realidade. No nosso entendimento, as políticas públicas que contemplam essas questões – inserção de disciplinas curriculares e contratação de profissionais especializados – não têm sido implementadas por não estarem sendo priorizadas pelos gestores e, conseqüentemente, sendo colocadas num patamar de menor relevância social. Nisto, o embolorado discurso – “não há verba disponível para esse fim” – tem sido utilizado corriqueiramente pelos gestores públicos.

⁴⁸ Cf. Resolução CFFa nº 382, de 20 de março de 2010, e resolução CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010.

Outro documento legal que toca na questão da modalidade escrita da LP como L2 é a Lei Federal nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar pelo prazo de 10 (dez) anos a partir da sua promulgação. No anexo da referida lei, encontram-se as metas e estratégias do plano. Destas metas e estratégias, destacamos:

Meta 4: **universalizar**, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado**, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Estratégias: [...] 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) alunos (as) 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, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Pelo exposto no caput da Meta 4 – “universalizar [...] o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (op. cit.), deve-se entender que o termo “preferência”, no sentido jurídico, é sinônimo de “prioridade legal”. Entretanto, temos notado que a realidade de um contexto bilíngue dentro da educação inclusiva ainda tem deixado muito a desejar, considerando que as escolas regulares ou comuns, onde os surdos estão incluídos, não têm garantido a oferta da disciplina de Libras como L1 para surdos e como L2 para ouvintes. E, além disso, ainda não há a inserção da disciplina de português como L2 para surdos, pois essa questão tem sido pouco debatida e, como solução, as particularidades do ensino de PL2S têm sido “terceirizadas” aos profissionais que atuam no AEE.

Além do decreto de regulamentação da Lei de Libras e do PNE, questões concernentes à modalidade escrita da LP também estão estabelecidas na Lei Federal nº 13.146/2015, que é mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. No inc. IV do art. 28 desta lei, está prescrito que: compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar oferta de educação bilíngue, em Libras como L1 e na

modalidade escrita da LP como L2, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Ainda na Lei nº 13.146/2015, em seu art. 30, que versa sobre os processos seletivos, assegura-se, dentre outras medidas, que devem ser adotados “critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (art. 30, inc. VII). Levando-se em conta que esses temas já haviam sido tratados no Decreto nº 5.626/2005, parece-nos que a LBI endossa a visão de escolas e classes bilíngues, bem como expande a adoção de critérios específicos para a avaliação de surdos para além do AEE.

Entendemos que a educação bilíngue para surdos deve acontecer em espaços educativos que propiciem o ensino da Libras como L1 e o ensino do português como L2. Infelizmente, a maioria das escolas inclusivas ainda não tem atingido um nível de qualidade de ensino que favoreça esse contexto em que ambas as línguas tenham o mesmo patamar de relevância, partindo-se do princípio de que não temos visto a inserção da disciplina de Libras nos currículos escolares.

Os defensores da educação inclusiva, de uma maneira geral, têm interpretado que as escolas e classes bilíngues devem ocorrer nas escolas comuns ou inclusivas. Os movimentos surdos, por seu turno, têm defendido que as escolas bilíngues propriamente ditas⁴⁹ devem adotar a Libras, como língua de instrução, durante todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Sobre estas questões, retomamos Stürmer e Thoma (2015), que, ao problematizar os discursos que produzem e colocam em funcionamento a educação bilíngue para surdos no cenário educacional brasileiro, concluem que:

Verificamos que os discursos produzidos no MEC procuram dar visibilidade à educação na escola comum como direito fundamental de todos, ou seja, a escola comum é vista como um espaço onde todos devem estar juntos e no qual as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas.

Os discursos que constituem os documentos do movimento surdo, por sua vez, marcam o direito linguístico como direito humano fundamental, entendendo que a escola comum não possibilita a garantia desse direito através da oferta do Atendimento Educacional

⁴⁹ Denominamos “escolas bilíngues propriamente ditas” as escolas especializadas para alunos surdos, onde a língua de instrução é a Libras, a língua portuguesa é ministrada como L2 na modalidade escrita, e, além disso, a disciplina de Libras está inserida no currículo escolar.

Especializado em turno oposto ao da educação na classe comum com ouvintes. Vemos o poder sendo operado nos argumentos e posições discursivas assumidas por cada um, fazendo com que determinados discursos sejam silenciados ou destacados e repetidos conforme a intencionalidade. Assim, criam-se verdades e novos e velhos conceitos vão produzindo práticas e efeitos na escolarização dos alunos surdos. (STÜRMER; THOMA, 2015, on-line)⁵⁰

De fato, os documentos legais representaram um marco histórico para a educação de surdos no Brasil. Não podemos negar que, em muitos aspectos, houve avanços significativos, principalmente no que toca ao estabelecimento de medidas legais para a acessibilidade dos surdos à saúde e educação, bem como a garantia de uma educação bilíngue para esses sujeitos por vias de diplomas legais. Não obstante, e levando-se em conta as ponderações de Stürmer e Thoma (2015), gostaríamos de terminar essa seção com a seguinte questão: Até quando os discursos dos surdos serão abafados ou silenciados diante dos discursos hegemônicos ouvintistas⁵¹ que teimam em colocá-los no mesmo pacote das demais deficiências por desconsiderar, sobretudo, os seus aspectos linguístico-culturais?

3.2.2 Discussão acerca da “nova” Política Nacional de Educação Especial – Decreto Federal 10.502/2020

De agora em diante, tomamos como ponto de discussão e análise a “nova”, e polêmica, “Política Nacional de Educação Especial”, que foi instituída por meio do Decreto Federal 10.502, de 30 de setembro de 2020. O texto deste decreto tem gerado bastante inquietação e, por vezes, manifestação de apoio ou repúdio não apenas entre as organizações que representam a sociedade civil, mas também entre muitos professores e/ou especialistas em educação. Por termos observado os discursos concordantes (que a apoiam) e discordantes (que a rechaçam), o nosso posicionamento sobre este tema visa à tentativa de estabelecimento de diálogos –

⁵⁰ Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

⁵¹ Na seção 4.1.1, explanaremos o conceito de ouvintista/ouvintismo (cf. SKLIAR, 1998; 1999).

ainda que isso pareça ser algo desafiador – entre as questões legais e os discursos dos docentes surdos e dos profissionais especialistas do campo da língua de sinais.

O motivo de termos utilizado o termo “nova” (entre aspas) embute a ideia de que este decreto não traz quaisquer discursos ou argumentos inovadores para a visão de uma nova política para a educação especial no Brasil. Pelo contrário, o teor apresentado indica discursos anacrônicos que, além de transgredir dispositivos previstos na Constituição Federal (CF) sobre os direitos humanos das PCD, vão de encontro à legislação vigente atual sobre o direito à inclusão destes sujeitos.

Tendo sido promulgado em 1º de outubro de 2020, o Decreto Federal 10.502/2020 instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Nas disposições gerais deste decreto, são estabelecidas, em seu segundo artigo, as noções de: educação especial (inc. I); educação bilíngue de surdos (inc. II); política educacional equitativa (inc. III); política educacional inclusiva (inc. IV); política de educação com aprendizado ao longo da vida (inc. V); escolas especializadas (inc. VI); classes especializadas (inc. VII); escolas bilíngues de surdos (inc. VIII); classes bilíngues de surdos (inc. IX); escolas regulares inclusivas (inc. X); planos de desenvolvimento individual e escolar (inc. XI).

Além da questão da inconstitucionalidade, que será tratada a posteriori, as visões delineadas nos incisos supracitados parecem que, ora estão de acordo, ora estão em dissonância com a legislação vigente, considerando que, ao contrastarmos as concepções ali dispostas com definições estabelecidas em outros documentos legais, vemos que há incongruências e contradições.

A nosso ver, o Decreto Federal 10.502/2020 parece ignorar sobremaneira princípios que estão contidos nos seguintes diplomas legais: (1) o Decreto Federal 6.949/2009, que proclamou, em nível nacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; (2) a Lei Federal 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”; e (3) a Lei Federal 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE.

Ademais, o decreto em questão prevê dispositivos incongruentes e descabidos, pois não revoga normas que já estavam dispostas em legislações anteriores e, nesta perspectiva, estamos nos referindo, mais especificamente, aos preceitos estabelecidos nos Decretos Federais 7.611/2011 (que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado) e 7.612/2011 (que

institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite).

Esses decretos permitem que o atendimento de determinadas demandas educacionais seja viabilizado por meio de entidades comunitárias, confessionais e filantrópicas, que estejam devidamente conveniadas com o Poder Público. A “nova” PNEE não faz, portanto, quaisquer referências de parcerias entre as organizações não-governamentais e o Poder Público, o que poderia instaurar caminhos legais para a prática de projetos de educação privatista para o campo da educação especial.

Importa pontuar que, com base no art. 22 do Decreto Federal 5.626/2005, evidencia-se que a inclusão de sujeitos surdos ou com deficiência auditiva deve ser garantida na educação básica das instituições federais de ensino por meio de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Designam-se como escolas ou classes de educação bilíngüe os espaços “em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005). Com fulcro neste decreto, entendemos que estes espaços não devem ser exclusivistas ou segregacionistas, visto que tanto as escolas e classes de educação bilíngüe quanto as escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino devem ser “abertas a alunos surdos e ouvintes”. Deste modo, o ensino bilíngüe deve estar em sintonia com a perspectiva educacional inclusiva.

O Decreto Federal 10.502/2020, por seu turno, restringe a noção de escolas bilíngües aos espaços destinados exclusivamente aos educandos surdos, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação, contrapondo-se, portanto, ao que já estava previsto no Decreto Federal 5.626/2005. Não obstante, a concepção de escolas especializadas, que pode ser também interpretada como “escolas exclusivas”, viola o

princípio da não-exclusão com base na deficiência, conforme está previsto no art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Ao definir que as escolas especializadas se referem às “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020, art. 2º, inc. VI), o Decreto Federal 10.502/2020 restringe a viabilidade da educação inclusiva, retomando a ideia de que a educação especial deve ser realizada em espaços exclusivos. Essa ideia, portanto, contraria a noção de que a educação especial deve ser assegurada nas escolas comuns/regulares, conforme está disposto no Decreto Federal 7.611/2011 quando reza que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, art. 2º)

É relevante contextualizar e historicizar que o AEE foi, inicialmente, regimentado por meio do Decreto Federal 6.571/2008. Este decreto regulamentou o parágrafo único do art. 60 da Lei Federal 9.394/1996, e acrescentou dispositivo ao Decreto Federal 6.253/2007. Posteriormente, a partir da promulgação do Decreto Federal 7.611/2011, o Decreto Federal 6.571/2008 foi revogado. Tendo em vista que o AEE compreende “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, art. 2º, § 1), os seus objetivos são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, art. 3)

Pelo exposto, evidenciamos que o AEE deve ocorrer na rede de ensino regular, e, se fosse para instaurar ou legalizar uma nova visão de atendimento educacional, estes dispositivos deveriam ter sido revogados ou, para além disso, a

nova redação, quando pertinente, deveria estar contemplada no decreto que os revoga.

Ainda que haja a ressalva de que o Decreto Federal 10.502/2020 se omite em relação a algumas questões que dizem respeito à educação bilíngue de surdos, tanto a FENEIS⁵² quanto os professores doutores surdos do Brasil⁵³ optaram por se posicionar a favor deste decreto. Ao analisarmos os documentos que apoiam este decreto e que representam os discursos de um número significativo de sujeitos surdos (cf. Anexos 1 e 2), elencamos, de maneira sucinta, os seguintes pontos de defesa:

- o decreto aborda diversas questões relacionadas à educação bilíngue de surdos, principalmente no que se refere à inclusão da educação bilíngue nas práticas educacionais e à inclusão da discussão de políticas linguísticas;
- as escolas e classes bilíngues de surdos, conforme estabelecidas no decreto, são espaços de extrema relevância por se constituírem um ambiente linguístico adequado que promove a identidade linguística, sem a necessidade de tradutor-intérprete de língua de sinais em sala de aula, considerando, ainda, que as aulas sejam ministradas por professores comprovadamente bilíngues;
- o decreto representa um grande avanço, pois define a educação bilíngue de surdos como modalidade regular de ensino;
- o decreto é fruto da luta dos movimentos surdos, considerando que o estabelecimento de políticas e práticas de inclusão tem sido realizada sem a representatividade dos surdos brasileiros;
- aos surdos, surdocegos e deficientes auditivos que se comunicam através da Libras, devem ser garantidas as escolas e classes bilíngues, pois, dessa forma, a sua especificidade linguístico-cultural será respeitada e os seus direitos linguísticos assegurados.

⁵² Vide o documento intitulado “Nota de Apoio e Esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial”, constante no Anexo 1.

⁵³ Vide o documento intitulado “Carta aberta dos(as) Doutores(as) Surdos(as) em Defesa das Escolas e Classes Bilíngues de Surdos Contemplados no Decreto da Política Nacional de Educação Especial – Decreto 10.502/2020”, constante no Anexo 2.

Apesar da legitimidade dos argumentos acima expostos quanto à educação de surdos e ao ensino bilíngue, vemos que não é possível estabelecer um liame entre estas justificativas e o teor do Decreto Federal 10.502/2020. Por essa razão, não consideramos que este decreto deveria ser apoiado. Pelo contrário, os surdos deveriam lutar pela implementação de políticas que garantam, de fato, o acesso a uma educação bilíngue para os surdos brasileiros, pois, como eles têm afirmado, “é preciso desvincular a educação bilíngue de surdos da educação especial.” (FENEIS, 2020, p. 4)

Opondo-se ao entendimento das organizações de pessoas surdas que apoiam a “nova” PNEE, diversos sindicatos e associações, bem como entidades que representam as pessoas com deficiência, têm se posicionado contra a política instituída a partir do polêmico decreto. Nesta perspectiva, além de se apoiarem na tese da inconstitucionalidade, eles afirmam que esta nova política é retrograda e não observa o que está determinado tanto na legislação nacional vigente quanto nos documentos legais internacionais.

No mesmo ano em que foi promulgado o decreto que está sendo discutido, o MEC publicou a obra “Política Nacional de Educação Especial – Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). No parágrafo final do preâmbulo desta obra, está descrito que:

[...] é necessário criar uma Política Nacional de Educação Especial que amplie e potencialize as possibilidades de escolha dos educandos e das famílias bem como favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados e ainda estimule a busca por evidências científicas sobre a melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada, independentemente de diagnósticos e rotulação, pois cada ser humano é único e merece ser tratado com a devida dignidade inerente a essa condição. (BRASIL, 2020, p. 20)

Ao defender essa “nova” PNEE, a gestão do MEC no atual governo, por sua vez, tem sustentado que a PNEE 2020 obedece à legislação, amplia a inclusão e valoriza a escolha da família e do educando. Além destas ponderações, o portal (online) deste ministério tem feito publicidade desta legislação considerando os seguintes

pontos: os benefícios da PNEE 2020; a educação bilíngue de surdos; o conceito de inclusão; as trajetórias possíveis.⁵⁴

Embora esteja exposto que a “nova” PNEE objetiva ampliar e potencializar a possibilidade de escolha quanto à modalidade de ensino (escola regular/comum ou escola especializada), o decreto que a institui não estabelece, explícita ou implicitamente, a viabilidade de escolhas. Em outros termos, a política referida nesta PNEE parece, pois, adotar uma visão de educação especial mais restritiva do que abrangente. Posto isso, poder-se-ia abrir precedentes para que determinadas escolas regulares/comuns passassem a não aceitar a inclusão de PCD sob os argumentos de não serem escolas especializadas e não terem a obrigatoriedade de ofertar o AEE.

Sobre a inconstitucionalidade da PNEE estabelecida no Decreto Federal 10.502/2020, estamos de acordo com Lopes e Reicher (2020) quando afirmam que:

[...] o Decreto Federal nº 10.502/2020 destoa da legislação construída nas últimas décadas sobre educação inclusiva, tanto no plano nacional quanto internacional, contrariando inclusive jurisprudência recente do Supremo Tribunal Federal, sendo, portanto, inconstitucional. (LOPES; REICHER, 2020, p. 10)

A respeito da inconstitucionalidade, vale mencionar que o Partido Socialista Brasileiro (PSB) requereu ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma medida cautelar visando uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)⁵⁵ com relação ao Decreto Federal 10.502/2020. Ao saberem que haveria a discussão em torno da (in)constitucionalidade do referido decreto, diversas instituições manifestaram os seus posicionamentos sobre este tema por intermédio de petições (*amicus curiae*) ao STF (Quadro 7). Todas estas petições constituíram o Processo 0106743-47.2020.1.00.0000, que originou a ADI 6.590.

⁵⁴ Informações obtidas a partir de “Saiba mais sobre a PNEE 2020”, publicado em 09/02/2021, às 15h33 e atualizado em 11/02/2021, às 09h44. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/pnee-1>. Acesso em 31 maio 2021.

⁵⁵ Petição Inicial (nº 89422) recebida em 23/10/2020, às 18:22:19. Informação disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 22 abr. 2021.

Quadro 7 Relação das instituições que se manifestaram ao STF quanto à (in)constitucionalidade do Decreto Federal 10.502/2020

1. AADV – Associação de Amigos do Deficiente Visual;
2. ABDV – Associação Brasileira de Deficientes Visuais;
3. AMPID – Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência.
4. APABB – Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade;
5. AUTSP – Associação Paulista de Autismo;
6. CRPD – Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências;
7. Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down;
8. FENAPAES – Federação Nacional das APAES;
9. FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos;
10. GAETS – Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores;
11. IPPCDV – Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual;
12. Instituto Alana;
13. ISI – Instituto de Superação e Inclusão Social;
14. Ministério Público do Estado de São Paulo;
15. MOAB – Movimento Orgulho Autista Brasil;
16. RNPI – Rede Nacional Primeira Infância.

Em 27 de outubro de 2020, o processo acima citado foi distribuído para o Ministro Dias Toffoli e, em 1º de dezembro de 2020, este ministro deferiu, monocraticamente, a seguinte liminar:

[...] Pelo exposto, **concedo a medida cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020**, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020. Por razões de celeridade processual, solicito, com urgência, informações à parte requerida, no prazo de 3 dias, intimando-se ainda o Advogado-Geral da União e o Procurador-Geral da República para se manifestarem, se for de interesse, antes do julgamento do referendo da presente cautelar. (ADI 6.590 MC-DF, 2020, p. 26, grifos do autor)

O julgamento virtual da ação em questão foi iniciado no dia 11/12/2020 e finalizado em 19/12/2020. A liminar foi então referendada pelo Plenário do STF em 21/12/2020. Da decisão do Plenário, convém citar que:

O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator,

vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas. (ADI 6.590 MC-REF / DF, Inteiro Teor do Acórdão, 2020, p. 60)

Não obstante à decisão para referendar a medida cautelar referente à ADI 6.590, o STF, ao considerar as manifestações de entidades de surdos e surdocegos em níveis nacional e internacional, julgou pertinente revisitar, a posteriori, as discussões a respeito da matéria relativa às escolas bilíngues para surdos. Uma legislação que trate deste tema, de fato, inovaria no ordenamento jurídico, ao contrário da “nova” PNEE que, pelo seu caráter heteróclito, visa à imposição de normas por meio de concepções obsoletas ou litigiosas.

Parece-nos, enfim, que a “nova” PNEE impinge um retrocesso para a educação de surdos e, conseqüentemente, gera imbróglios que podem dificultar o seu processo de inclusão educacional. Além disso, o referido decreto representa o viés ideológico e político-partidário do atual governo federal que, em vez de fomentar e tomar decisões políticas que observem o pluralismo democrático, tende a uma visão aristocrática. Nessa visão, mantêm-se ou instituem-se os direitos absolutos para grupos sociais, políticos ou econômicos que já detêm privilégios, e almejam apenas conservar o status quo de prestígio ou regalias.

Finalmente, por entendermos a relevância da defesa e instituição das escolas bilíngues para surdos, ponderamos que as entidades representativas dos surdos, surdocegos e deficientes auditivos sinalizantes devem não apenas participar dos espaços políticos e decisórios, mas também fomentar a participação das comunidades surdas nestes espaços. Desta forma, os surdos e ouvintes poderão se encontrar, dialogar e, a partir das trocas de saberes, discutir políticas linguísticas para a valorização das línguas de sinais, bem como refletir e buscar formas de implantação ou implementação das políticas públicas para a acessibilidade comunicacional e inclusão da pessoa surda na sociedade, e não apenas no âmbito educacional.

A partir deste ano (2021), a FENEIS e as associações de surdos, apoiando-se no PL 4.909/2020, têm fomentado uma campanha nas redes sociais em prol da inclusão na LDB – Lei Federal 9.394/1996 – da educação bilíngue de/para surdos como uma modalidade de ensino. Talvez este seja um caminho promissor e viável para o reconhecimento e a implementação de políticas públicas para uma efetiva educação bilíngue de surdos.

O texto do PL 4.909/2020 esteve disponível para consulta pública e, na votação desta consulta, cujo resultado foi apurado em 27 de maio de 2021, às 01h06min, 6.870 pessoas tinham votado a favor e 78, contra. Em 25 de maio do referido ano, o Plenário do Senado Federal aprovou o PL e, seguindo-se os trâmites legais, este projeto seguiu para apreciação e votação na Câmara dos Deputados. Quanto à ementa, vale citar que este PL: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.”⁵⁶

Após tramitações na Câmara dos Deputados, e apreciações pelas Comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Educação, Finanças e Tributação, e Constituição e Justiça e de Cidadania, o PL 4.909/2020 foi aprovado em 13 de julho de 2021. Em prosseguimento, seguiu para sanção presidencial no dia 14 de julho de 2021, sendo encaminhado juntamente ao Of. nº 113/2021/PS-GSE. O referido PL foi, finalmente, sancionado em 3 de agosto de 2021, por meio da Lei Federal 14.191/2021, publicada em 4 de agosto de 2021.

Quanto aos impactos desta nova lei, enumeramos:

- A Educação Bilíngue de Surdos, que antes fazia parte da educação especial, passa a ser uma modalidade de ensino independente;
- A Educação Bilíngue deve ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns (vulgarmente denominadas “escolas regulares”) ou em polos de educação bilíngue de surdos;
- Quanto ao público-alvo a ser atendido, essa lei contempla as pessoas surdas, surdacegas, deficientes auditivos sinalizantes, pessoas surdas com altas habilidades ou superdotação e pessoas surdas com deficiências;
- A modalidade de Educação Bilíngue de Surdos deve ser iniciada na Educação Infantil e se estender ao longo da vida, cabendo aos pais e/ou responsáveis, ou mesmo o próprio educando, a opção de escolha pelas escolas ou classes regulares.

⁵⁶ Informações obtidas a partir de consulta no site <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>, no dia 26 de maio de 2021.

Nas esferas acadêmica/científica e política, longos debates têm sido suscitados em torno do tema “educação bilíngue de/para surdos”. As discussões acerca deste tema não são recentes, conforme temos discutido ao longo desta tese e, mais especificamente, no quarto capítulo. Parece-nos que, no plano político, os debates acerca deste tema têm sido reduzidos às visões dicotômicas: incluir x não incluiu; ou segregar x não segregar. Assim sendo, as complexidades acerca das questões linguísticas têm sido colocadas num patamar inferior ou secundário.

Nos planos científico e educacional, os progressos têm sido muito mais evidentes. Com efeito, isso tem feito com que as discussões extrapolem o âmbito acadêmico, favorecendo a ampliação do debate em outras esferas e culminando em políticas públicas para a inclusão e acessibilidade linguística/comunicacional das pessoas surdas.

Por fim, temos sustentado e reafirmamos, pois, que as políticas públicas não devem ser decididas monocrática ou aristocraticamente, e as discussões em torno delas devem envolver diversos setores da sociedade, incluindo os membros da sociedade civil que têm lutado, diuturnamente, a favor dos Direitos Humanos e dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Desta forma, acreditamos que as legislações futuras poderão ampliar os direitos das PCD, sobretudo das pessoas surdas, sem violar ou retirar direitos das pessoas sem deficiências.

3.2.3 Quais são os desafios e as questões emergentes sobre o ensino de português para surdos?

Inicialmente, fizemos o levantamento de alguns desafios postos por estudiosos e/ou professores de ensino de língua portuguesa para surdos. Como resultado destas leituras, selecionamos e destacamos:

- Fernandes (2007) debate os desafios impostos à adoção da política de educação bilíngue, mais precisamente no que se refere à garantia de acesso à língua de sinais e ao português para alunos surdos;

- Pinto (2011) observou as percepções dos professores de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental em relação às questões de adaptação curricular;
- Soares (2013), ao investigar os desafios na formação inicial de professores para a educação básica que irão atender alunos surdos na perspectiva da educação bilíngue, demonstrou: (i) a formulação de diretrizes para a formação com vistas à adoção de boas práticas docentes com alunos surdos, (ii) o investimento para o estabelecimento de ações que focalizem o trabalho com as crenças sobre a aprendizagem dos discentes surdos; (iii) a reflexão acerca de instrumentos para o desenvolvimento de metodologias para o ensino de português-escrito e (iv) o fomento à aquisição de conhecimentos linguísticos que possibilitem a reflexão sobre o estatuto da Libras para os docentes em formação;
- Silva e Guimarães (2016) apresentam propostas de materiais didáticos para o ensino de PL2S no nível básico, e, além disso, apresentam como desafios – a utilização de textos autênticos, a falta de verbas para impressão/produção de DVDs e a obtenção de direitos autorais e uso de imagens de outrem;
- Morais e Cruz (2017) narram as suas experiências diante do desafio de elaborar material didático para o ensino de PL2S a alunos surdos em ambiente virtual de aprendizagem;
- Rocha e Silva (2019) apresentam, dentre outras questões, os desafios relativos à utilização da Libras como língua de instrução nas aulas (regulares) de língua portuguesa e à escassez de cursos de formação continuada para docentes que trabalham com surdos.

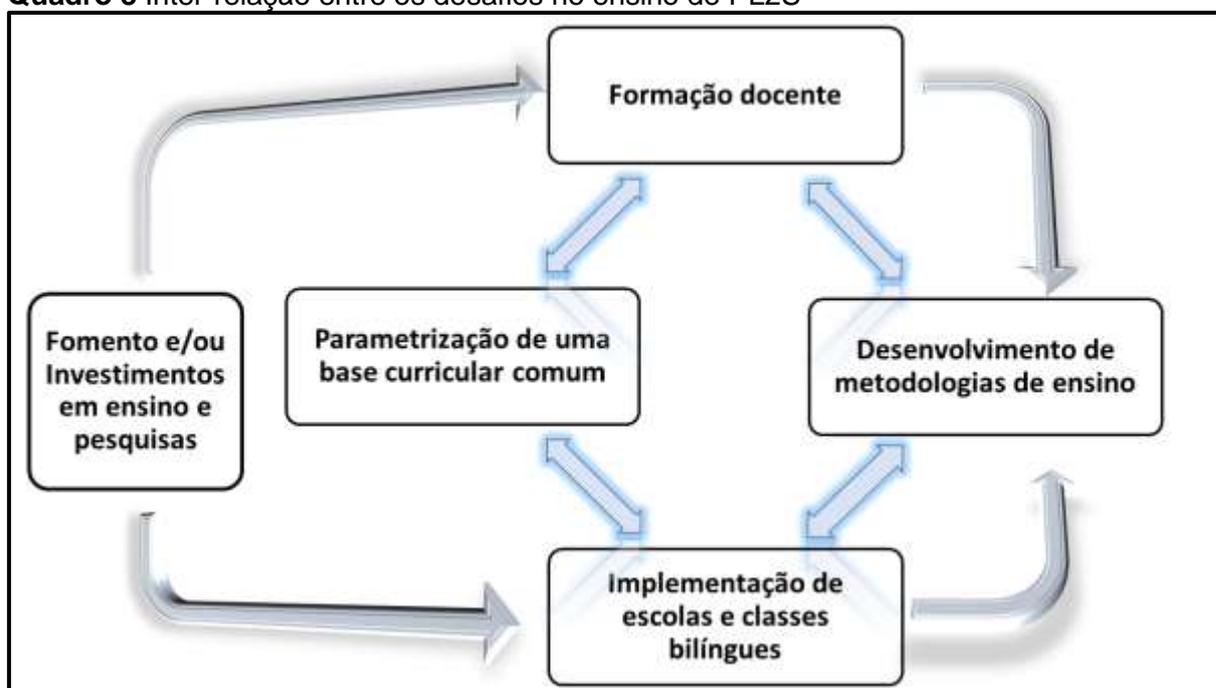
Os estudos acima elencados serviram apenas para dar uma visão geral. Se fôssemos citar todos os encontrados, a lista seria imensa. Quanto ao critério de seleção dos acima expostos, vale pontuar que os selecionados estão alinhados com as nossas reflexões que serão expostas nos próximos parágrafos.

Para a nossa reflexão, consideramos também o que expusemos em nosso panorama histórico (seção 3.1) e em nossa análise dos diplomas legais (seção 3.2.1).

As questões que vamos colocar como desafios referem-se a: formação de professores; metodologia a serem adotadas; implementação de escolas e classes bilíngues; e desenvolvimento de propostas curriculares para o ensino de português como segunda língua para surdos (PL2S).

A individualização destas questões é para fins meramente explanatórios e não quer dizer que elas sejam ou estejam isoladas ou desconectadas, pois acreditamos que, devido às suas inter-relações de complexidade, elas devem possuir algum grau de influência mútua ou interdependência. Uma proposição sintética dessas inter-relações encontra-se esquematizada no Quadro 8.

Quadro 8 Inter-relação entre os desafios no ensino de PL2S



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Os preceitos legais para a formação de docentes para o ensino de PL2S encontram-se, claramente, explicitados no Decreto nº 5.626/2005, conforme discutimos na seção anterior. Todavia, ainda há carência na efetivação de políticas públicas que atendam tudo aquilo que está disposto neste decreto. É de responsabilidade do MEC estabelecer diretrizes e/ou programas específicos para que estes preceitos sejam integralizados nas instituições de ensino, porém isso ainda não tem sido efetivado de maneira mais ampla.

Possivelmente, essas lacunas vêm impactando o sistema educacional de tal modo que as instituições de ensino, sobretudo as estaduais e municipais, tornam-se inabilitadas ou não têm recursos disponíveis para atender ao que está disposto nos diplomas legais. Por outro lado, temos visto que as escolas especializadas e as IES, onde concentram uma quantidade significativa de especialistas na área da surdez, têm mantido projetos de pesquisa e/ou cursos de extensão como formas de assegurar a habilitação ou capacitação dos docentes que almejam (re)conhecer e/ou desenvolver novas práticas pedagógicas.

No que diz respeito às metodologias, apesar de a literatura não nos ofertar muitas obras que toquem neste tema, seria descabido declarar que elas são ínfimas. É bem provável, portanto, que as práticas ou metodologias desenvolvidas por muito docentes, sobretudo aqueles que são atuantes nas escolas de surdos, não estejam sendo amplamente publicitadas. É nesse contexto que a nossa tese se insere e se torna relevante, pois, a partir da nossa experiência e com base nas pesquisas de diversos estudiosos, temos buscado teorizar e expor práticas pedagógicas, com o intuito de propiciar um legado para a formação básica e permanente dos docentes que atuam ou atuarão no campo de ensino de PL2S.

Aspiramos, outrossim, que este estudo fomente a emergência de outros, com vistas ao advento de políticas públicas/linguísticas que respeitem as singularidades linguísticas e culturais dos surdos e favoreçam a discussão de diretrizes para o estabelecimento de um currículo específico para o ensino de português para surdos. Dessa forma, a implantação de escolas bilíngues propriamente ditas e de classes de PL2S em escolas comuns poderá ser ventilada e implementada.

Posto isso, a parametrização de uma base curricular comum é emergente. Isso, porém, somente poderá ser exequível através da ampliação do debate entre os docentes, e por meio da disponibilização de recursos financeiros para o fomento de ensino e pesquisas na área de PL2S. Quando os debates e os recursos financeiros forem disponibilizados, poderão ser instituídas medidas e ações mais eficazes que propiciarão a formação docente, o desenvolvimento de escolas e classes bilíngues, bem como o engajamento de docentes para o desenvolvimento de metodologias de ensino de PL2S.

Por certo, os desafios acima mencionados não objetivaram dar conta de todas as discussões acerca do tema. Salientamos que o cerne que envolve todos estes

desafios refere-se à falta de investimentos que poderiam fomentar o ensino e as pesquisas no campo de PL2S.

3.3 AS NOSSAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), CULTURA E IDENTIDADE

Nesta seção, tecemos as bases teóricas que constituem a nossa visão acerca de língua(gem), cultura e identidade.

3.3.1 Concepções de língua(gem)

Levando-se em conta que não é o nosso objetivo tratar das concepções de língua e de linguagem de modo isolado, não será o nosso propósito, doravante, fazer considerações extenuantes e trazer todos os estudiosos, pesquisadores e/ou teóricos que abordam questões relativas às concepções de língua e/ou de linguagem. Contudo, é relevante retomar algumas concepções de língua(gem) antes de exibirmos a concepção que irá fundamentar as discussões que serão feitas ao longo desta tese.

No estruturalismo saussureano, os conceitos de língua e linguagem são distintos. Enquanto a linguagem é multiforme e heteróclita, a língua, por seu turno, é “um princípio de classificação” ou “um todo por si”. Para Saussure ([1916]2006), a língua, sendo uma parte determinada da linguagem, refere-se a um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para possibilitar o exercício da faculdade da linguagem nos indivíduos. Recapitulando os aspectos da língua, este teórico expõe que:

Ela [a língua] é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. [...] A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. [...] Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e

da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas. [...] A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. (SAUSSURE, [1916]2006, p. 22-3)

Ao conceber uma visão estruturalista sobre a língua, Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado o “pai da Linguística”, contribui para o entendimento dos conceitos de língua, linguagem e fala. Muitos pesquisadores têm se utilizado das concepções deste teórico até os dias de hoje, inclusive pesquisadores da área dos Estudos Surdos. De nossa parte, convém esclarecer que nos filiaremos a uma visão que não se enquadra no estruturalismo saussuriano.

Em oposição às abordagens linguísticas estruturalistas,⁵⁷ que, em algumas vertentes, baseiam-se nos ideais behavioristas para explicação dos fenômenos linguísticos, surge a teoria gerativa ou gerativismo. Sobre esta teoria, é pertinente lembrar que:

A lingüística gerativa – ou gerativismo, ou, ainda, gramática gerativa – é uma corrente de estudos da ciência da linguagem que teve início nos Estados Unidos, no final da década de 1950, a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky, professor do Instituto de Tecnologia de Massachussets, o MIT. [...] A lingüística gerativa foi inicialmente formulada como uma espécie de resposta e rejeição ao modelo behaviorista de descrição dos fatos de linguagem, modelo esse que foi dominante na lingüística e nas ciências de uma maneira geral durante toda a primeira metade do século XX. (KENEDY, 2009, p. 127-8, grifos do autor)

Conforme mencionado acima, o precursor desta abordagem foi o linguista N. Chomsky (1957; 1965; 1968; 1975; 1986). A abordagem gerativa “pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem denominado Gramática Universal (GU)” (QUADROS, 2008b, p. 45). Nesta perspectiva, a linguagem é entendida como um conjunto de representações mentais. Na teoria gerativa, sustenta-se que:

[...] o termo língua pode assumir pelo menos dois significados. Primeiramente, pode significar o conhecimento linguístico de um indivíduo acerca de uma dada língua, ou seja, é a faculdade cognitiva que habita esse indivíduo a produzir e compreender enunciados na

⁵⁷ Aqui, além de nos referimos ao estruturalismo saussureano, estamos nos referindo também ao estruturalismo americano representado por Leonard Bloomfield (1887-1949) e Edward Sapir (1884-1939).

língua de seu ambiente. Nessa acepção, o termo *língua* refere-se a uma habilidade presente na mente humana. Em segundo lugar, *língua* pode significar o código linguístico existente numa comunidade humana, isto é, língua é o léxico e tudo o que nele está contido ou dele é derivado. Nessa acepção, *língua* diz respeito a algo que assume existência fora da mente das pessoas. (KENEDY, 2013, p. 27)

Apesar de empatizarmos com alguns conceitos da teoria gerativa e reconhecermos a sua relevância para os estudos linguísticos, esta teoria também não nos servirá de base para a constituição da nossa concepção de língua(gem). Os enfoques estruturalistas e gerativistas podem até contribuir para a construção de conhecimentos teóricos, mas, ao pensarmos nas questões de natureza prática em relação ao ensino de língua(s), somente estes conhecimentos podem não ser suficientes para dar conta das questões de natureza metodológica e de prática pedagógica.

Para esclarecermos o nosso posicionamento, trazemos as ponderações de Oliveira e Wilson (2009) sobre a adoção das abordagens estruturalista e gerativista no ensino de línguas:

Assim, ao adotarmos um enfoque estruturalista – que vê a língua como um sistema virtual, abstrato, apartado das influências das condições interacionais – ou um enfoque gerativista – para o qual a gramática das línguas é um processo mental e inato, fundado num conjunto de princípios universais –, estamos, na verdade, assumindo uma concepção *formalista* de linguagem. Lidar com o fenômeno lingüístico nessa perspectiva é tratá-lo de modo abstrato, considerando-o objeto único de investigação. De acordo com tal perspectiva, não importa à análise de *quem, como, quando* ou *para que* (se) faz uso da língua, uma vez que o que está no foco da atenção é tão-somente a própria estrutura lingüística, de certa forma *descolada* de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção. (OLIVEIRA; WILSON, 2009, p. 236, grifos das autoras)

Os conceitos clássicos de língua podem ser limitantes quando desconsideram as heterogeneidades das comunidades de fala. Sobre isso, Rajagopalan (2003) descreve que:

O que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a idéia de auto-suficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala. Isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a ser estudados num segundo momento. Nas palavras de Fairclough (1992), a língua é abordada como ela poderia

ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27)

Para introduzirmos a nossa concepção de língua/linguagem, precisamos caminhar para além dos aspectos estruturais e/ou formais da língua e considerar, outrossim, a dimensão cultural. Neste sentido, trazemos a reflexão de Santos (2004):

Se a língua é algo mais além da forma, o que seria este algo mais? A língua, como um fenômeno social, cujo domínio pelo falante exige mais do que o domínio apenas de suas estruturas formais, não é uma entidade abstrata e homogênea; "com os pés no chão", reflete toda uma rede de aspectos de caráter social, psicológico, afetivo, econômico etc., os quais interferem no processo de aprendizagem como um todo. A dimensão simbólica que envolve a língua e é envolvida por ela, justamente por ser fenômeno vivo e em constante movimento, é a dimensão cultural. (SANTOS, 2004, p. 150)

Por considerarmos as dimensões simbólica/cultural em nossa concepção de língua(gem), nos será mais útil, então, adotar uma perspectiva discursiva/interacional. Se, na linguística saussureana, a língua é vista como um objeto abstrato e ideal, consagrando-se como um sistema sincrônico hegemônico e descartando as manifestações individuais (a fala dos sujeitos); na perspectiva interacionista, a fala e a enunciação são valorizadas, não sendo de natureza individual, mas social, "a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais." (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929]2006, p. 15)

Ao considerar que é por meio de cada ato de enunciação que se realiza a intersubjetividade humana, Brandão (2004, p. 8) afirma que "o processo de interação verbal passa a constituir, no bojo de sua teoria [aqui se referindo à teoria bakhtiniana], uma realidade fundamental da língua." Com isso, o interlocutor não é mais visto como "um elemento passivo na constituição do significado" (BRANDÃO, 2004, p. 8). Ainda segundo esta autora, o signo linguístico, que é entendido na visão saussureana como um "sistema sincrônico abstrato", é compreendido na visão de Bakhtin como um signo dialético, vivo e dinâmico.

Posto isso, a linguagem deve, então, ser vista como interação social. Neste sentido, importa entender que:

Essa visão da linguagem como interação social, em que o *Outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. O percurso que o

indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato de fala e, sobretudo, a interlocutores concretos. (BRANDÃO, 2004, p. 8, grifos da autora)

Assim sendo, acrescenta a autora citada, uma linguística que se limita ao estudo interno da língua não tem como dar conta do seu objeto. Faz-se necessário então que haja a articulação entre o linguístico e o social, pois, deste modo, se poderá buscar as relações que conectem a linguagem à ideologia. Para Brandão (2004, p. 9), o ideológico reside “no interstício entre a coisa e sua representação sónica”, e, em Bakhtin, temos compreendido que, sendo o signo ideológico por excelência e produto da interação social, a palavra “se caracteriza pela plurivalência.”

Já que a linguagem não é uma entidade abstrata, mas é o lugar em que a ideologia se manifesta de modo concreto e o ideológico necessita de uma materialidade, é imprescindível entender que:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929]2006, p. 31)

Diante disso, consideramos que, ao adotarmos uma concepção de língua(gem) dentro da perspectiva discursiva, os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos se encontram articulados na natureza do discurso. Enfim, concordamos também com Brandão (2004, p. 11) quando afirma que

[a] linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

Enfim, é nessa perspectiva de discurso, interação social e local propício para as manifestações ideológicas que a nossa concepção de língua(gem) se inscreve. Nestes termos, as distinções entre os termos língua e linguagem não são cabíveis.

Ao utilizarmos o termo língua(gem) de modo sincrético, compreendemos que língua e linguagem são, pois, um todo indivisível, tornando-se tão amalgamadas que nos impossibilita de enxergar quaisquer dicotomias e de tentar apartar ou distinguir uma da outra. Com isso, não apenas as dimensões linguística, subjetiva e individual são consideradas, mas também as dimensões interacional e social – além das práticas sociais e culturais nelas imbricadas – fazem parte da contextura conceitual que temos adotado para língua(gem).

3.3.2 Concepção de cultura

Em diversas escolas do pensamento linguístico, afirma House (2007), a “cultura” tem sido vista como intimamente conectada à língua. Nesta perspectiva, por exemplo, os estudiosos da Escola de Praga e do Contextualismo Britânico de orientação sistêmico-funcional Firthiana/Hallidayana descrevem e explicam a língua como sendo principalmente um fenômeno social.

Para além destas vertentes, nas abordagens sociolinguísticas ou contextuais, a língua é tida como parte da cultura de maneira que o significado de qualquer item lexical somente pode ser compreendido em relação ao contexto cultural que o envolve. House (2007) continua afirmando que:

O conceito de “cultura” tem sido a preocupação de muitas disciplinas diferentes, como filosofia, sociologia, antropologia, literatura e estudos culturais, e as definições oferecidas nesses campos variam de acordo com o quadro de referência particular evocado. Duas visões básicas da cultura emergiram: o conceito humanista de cultura e o conceito antropológico de cultura. O conceito humanista de cultura captura o “patrimônio cultural” como um modelo de refinamento, uma coleção exclusiva de obras de arte da comunidade em literatura, artes plásticas, música etc. O conceito antropológico de cultura refere-se ao modo geral de vida de uma comunidade ou sociedade, ou seja, todos aqueles projetos tradicionais, explícitos e implícitos para a vida que atuam como guias potenciais para o comportamento dos membros da cultura. A cultura, no sentido antropológico, captura o conjunto dominante e aprendido de hábitos de um grupo, já que a totalidade de

sua herança não biológica envolve pressupostos, preferências e valores - os quais, obviamente, não são facilmente acessíveis nem verificáveis.⁵⁸ (HOUSE, 2007, p. 8-9, tradução nossa)

A nossa visão de cultura não abolirá por completo a visão humanista, pois, discordando em parte com a autora citada (embora entendamos o seu ponto de vista), cremos que o humanismo, do ponto de vista filosófico, fundamenta-se essencialmente nas potencialidades e faculdades do ser humano, dando ênfase às suas habilidades e capacidades de (re)criar e transformar as realidades natural e social.

Contudo, o nosso entendimento abarca muito mais uma concepção (socio)antropológica do que humanista, tendo em vista que o nosso olhar tem contemplado o sujeito surdo que está inserido em comunidades em que as línguas de sinais exercem um papel de suma relevância na constituição da identidade cultural, e nas relações interpessoais.

É fato que tentar definir um termo tão heteróclito e multifacetado como cultura pode nos conduzir a um “pantanal conceptual”.⁵⁹ Em outros termos, diríamos que: tentar achar uma definição pacificamente aceitável ou muito concreta seria como “procurar uma agulha num palheiro”. O conceito de cultura, segundo Clyde Kluckohn, pode ser constituído a partir de diversas definições tais como:

- (1) “o modo de vida global de um povo”;
- (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”;
- (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”;
- (4) “uma abstração do comportamento”;
- (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”;
- (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”;
- (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”;
- (8) “comportamento aprendido”;
- (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”;

⁵⁸ Texto de partida: *The concept of ‘culture’ has been the concern of many different disciplines such as philosophy, sociology, anthropology, literature and cultural studies, and the definitions offered in these fields vary according to the particular frame of reference invoked. Two basic views of culture have emerged: the humanistic concept of culture and the anthropological concept of culture. The humanistic concept of culture captures the ‘cultural heritage’ as a model of refinement, an exclusive collection of a community’s masterpieces in literature, fine arts, music etc. The anthropological concept of culture refers to the overall way of life of a community or society, i.e., all those traditional, explicit and implicit designs for living which act as potential guides for the behaviour of members of the culture. Culture in the anthropological sense captures a group’s dominant and learned set of habits, as the totality of its nonbiological inheritance involves presuppositions, preferences and values – all of which are, of course, neither easily accessible nor verifiable.* (HOUSE, op. cit.)

⁵⁹ Mesma expressão utilizada por Clifford Geertz ([1973]2014, p. 4) quando afirma que “o pantanal conceitual [...] pode conduzir a espécie de teorização *pot-au-feu* tyloriana sobre cultura[...].”

- (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”;
- (11) “um precipitado da história”.
- Clyde Kluckohn, em *Mirror for Man* (apud GEERTZ, [1973]2014, p. 4)

Diante desta diversidade de pontos de vista, chegamos à mesma conclusão de Nakagawa (2012, p. 48): “Cultura é palavra movediça, dada a diferentes compreensões. A amplitude do conceito, atravessada por uma série de senãos, não raro provoca alguns imbróglios quanto a delimitações e usos do vocábulo.”

Temos visto, portanto, que é no campo dos estudos antropológicos que a “cultura” tem sido tomada como objeto de estudo/análise. Nos domínios da antropologia e/ou dos estudos culturais, não há um conceito unânime, ou amplamente aceito, para este termo.

Laraia (1986), ao considerar que há um componente biológico inerente à formação cultural, sustenta que:

A cultura desenvolveu-se, pois, simultaneamente com o próprio equipamento biológico e é, por isso mesmo, compreendida como uma das características da espécie, ao lado do bipedismo e de um adequado volume cerebral. (LARAIA, 1986[2014], p. 58)

Apesar de não retomarmos toda a discussão posta pelo referido autor, vale mencionar que ele revisita os conceitos de cultura desde os iluministas até os autores modernos. Não obstante a essa unidade biológica, defende o autor, a cultura influencia o comportamento social e diversifica extraordinariamente a humanidade. Ao discorrer a respeito de como opera a cultura, Laraia (2014) expõe 5 (cinco) aspectos, os quais estão expostos no Quadro 9.

Dos cinco aspectos (ou operadores) postos por Laraia (1986), poderíamos trazer à baila e discutir cada um desses aspectos, porém o mais interessante para a nossa discussão é discorrer acerca do aspecto que está relacionado à dinamicidade da cultura. Aceitamos a visão do referido autor quando expõe que há dinâmicas existentes no próprio sistema cultural ou advindas de um outro sistema cultural que fazem com que o processo de mudança cultural ocorra. Para nós, a dimensão da dinâmica cultural vai além do processo de mudança(s) cultural(is) – seja interna, seja externa – e pode estar concatenada, por exemplo, a uma visão que abarca as

temáticas de diversidade cultural, interculturalidade e transculturalidade,⁶⁰ dentre outros temas.

Quadro 9 Como opera a cultura?

<p>(1) A CULTURA CONDICIONA A VISÃO DE MUNDO DO HOMEM</p> <p>“O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e mais natural.” (LARAIA, 2014, p. 72)</p>
<p>(2) A CULTURA INTERFERE NO PLANO BIOLÓGICO</p> <p>Nesta perspectiva, ele defende que a cultura “pode condicionar outros aspectos biológicos e até mesmo decidir sobre a vida e a morte dos membros do sistema.” (LARAIA, 2014, p. 75). Ele cita o caso dos africanos que foram, violentamente, retirados de seu continente e transportados como escravos para terras estranhas e, ao entrarem em contato com pessoas de fenotipia, costumes e línguas diferentes, perdiam toda a motivação de continuar vivos.</p>
<p>(3) OS INDIVÍDUOS PARTICIPAM DIFERENTEMENTE DE SUA CULTURA</p> <p>A participação do indivíduo em sua cultura é sempre restrita, ou seja, não há como o sujeito participar de todos os elementos da sua cultura, e isso acontece independentemente do grau de complexidade (especialização) da sociedade na qual está inserido. Deve existir, no entanto, um mínimo de participação do sujeito na pauta de conhecimento da cultura para possibilitar a sua articulação com os demais membros da sociedade. “Todos necessitam saber como agir em determinadas situações e, também, como prever o comportamento dos outros. Somente assim é possível o controle de determinadas ações.” (LARAIA, 2014, p. 82-3). Mesmo assim, corre-se o risco de perda do controle da situação, tendo em vista que “em nenhuma sociedade todas as condições são previsíveis e controladas”. (LEVY JR., 1952, p. 169 apud LARAIA, 1986[2014], p. 83)</p>
<p>(4) A CULTURA TEM UMA LÓGICA PRÓPRIA</p> <p>“As explicações encontradas pelos membros das diversas sociedades humanas, portanto, são lógicas e encontram a sua coerência dentro do próprio sistema.” (LARAIA, 2014, p. 91) E, para compreender a lógica de um sistema cultural, é necessário compreender, outrossim, as categorias constituídas no próprio sistema.</p>
<p>(5) A CULTURA É DINÂMICA</p> <p>O caráter dinâmico da cultura está relacionado a um contínuo processo que determina a mudança cultural. Pode-se afirmar que “existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com o outro.” (LARAIA, 2014, p. 96)</p>

Fonte: Laraia (1986[2014], p. 67-101).

⁶⁰ Não consideramos que os termos interculturalidade e transculturalidade devam ser vistos como sinônimos, embora em muitas entradas dicionarizadas, sobretudo em dicionários on-line, esses vocábulos sejam tratados como sinônimos. A transculturalidade transpõe os limites de territórios geográficos ou nacionais e embute a ideia de que há um processo de hibridização e trocas existentes entre diferentes culturas. O termo interculturalidade é, por seu turno, abordado no sexto capítulo.

Pela complexidade do conceito de cultura, talvez não seja pertinente tentar enquadrá-la num conceito ou definição. Deste modo, concordamos com Laraia (1986) quando afirma que:

[...] a discussão não terminou – continua ainda –, e provavelmente nunca terminará, pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene de incansável reflexão humana. (LARAIA, 1986[2014], p. 63)

Por termos trazido posicionamentos que demonstraram, subjetivamente, a nossa ideia de cultura, não tentamos enquadrá-la em termos conceituais. Pois, se assim tentássemos fazer, poderíamos criar um imbróglio conceitual, ou ainda gerar uma definição restritiva e genérica que não desse conta da nossa visão que segue uma perspectiva da complexidade conceitual.

“Não é o conceito que modela a prática, ao contrário, é o fazer e desfazer, é a busca por instrumentos, materiais e modos de agir em sala de aula que nos auxilia a montar o quebra-cabeça conceitual que servirá de esteio para a nossa reflexão”, sustenta Mendes, E. (2015, p. 217). Cada concepção de cultura emerge de um determinado ponto de vista e a perspectiva intercultural tem nos ensinado a não definir quais são os conceitos mais “corretos” ou apropriados. Cada um deles deve ter o seu valor.

Já que definições pressupõem acabamentos e enquadramentos conceituais rígidos, é mais pertinente refletirmos acerca de uma acepção de cultura que:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material

e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo. (MENDES, E., 2015, p. 218)

Os princípios ou pressupostos acima mencionados suportam a nossa visão de cultura, considerando-se que eles, além se afastar de uma definição amortizada ou mais restritiva, conectam-se a uma visão mais complexa e dinâmica. Em Bhabha (1998, p. 19), temos aprendido que “[é] o tropo dos nossos tempos colocar a questão da cultura na esfera do além.” Essa “esfera do além” tem-nos convidado e levado a revisar e revisitado as concepções postas, a fim de que possamos ratificá-las ou reformulá-las.

Levando-se em conta essa visão, os modos de vida, os conjuntos de saberes, os sistemas de crenças ou filiações religiosas, as manifestações artísticas e outros artefatos, os costumes e demais hábitos, dentre outras questões culturais, se interrelacionam de modo multidimensional na concepção de cultura que trazemos. Com base nessas interrelações, entendemos que as perspectivas binárias ou generalizantes não são cabíveis ou capazes de sustentar a nossa concepção, já que as perspectivas integrativa e hologramática, presentes nos discursos de acadêmicos do século XXI, dialogam com a nossa visão.

3.3.3 Concepção de identidade

Para conceitualizar identidade, nos baseamos, sobretudo, nas contribuições de Hall (2003; 2006). Ainda que este autor não forneça um conceito fechado sobre identidade, ele propõe aproximações do conceito de identidade da forma como a história nos ensina: vê-la sob diferentes olhares interpretativos.

Hall (2006) afirma que há três concepções muito distintas de identidade: (a) a concepção de identidade do sujeito do Iluminismo; (b) a concepção de identidade do sujeito sociológico; e (c) a concepção de identidade do sujeito pós-moderno. Doravante, cada uma destas concepções será retomada e, sinteticamente, explanada.

O entendimento de identidade do sujeito do Iluminismo estava situado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo completamente centrado, uniformizado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação. Este

“centro” consistia num núcleo interno, que surgia assim que o sujeito nascia e com ele se desenvolvia. Ao longo da existência do indivíduo, tal centro permanecia essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” –, pois “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” (HALL, 2006, p. 10-1)

Na noção de sujeito sociológico, cogitava-se a crescente complexidade do mundo moderno e, além disso, “a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’.” (HALL, 2006, p. 11). Nessa concepção, a identidade, além de ser formada na “interação” entre o eu e a sociedade, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. Apesar de parecer uma concepção diferenciada em relação à identidade do Iluminismo, a identidade na concepção sociológica permanece estabilizada, unificada e previsível, além de “prender” o sujeito à estrutura social.

Na concepção de identidade do sujeito na modernidade tardia, o indivíduo não é visto “como tendo uma identidade unificada e estável”, pois a sua identidade está se tornando fragmentada. A identidade do sujeito pós-moderno é, pois, composta não de uma única, mas de várias identidades, as quais são, por vezes, “contraditórias e não-resolvidas”.

Quanto à noção de identidade na perspectiva pós-estruturalista, conforme pontua Hall (2006, p. 20-1), cabe-nos ainda entender que: por serem contraditórias, as identidades se cruzam e se deslocam continuamente; as contradições atravessam os grupos políticos (na sociedade) ou estão na cabeça de cada indivíduo; nenhuma identidade “social” é capaz de abranger todas as diferentes identidades como se fosse uma “identidade mestra”; a erosão da identidade mestra faz eclodir novas identidades sociais pertencentes a uma base política definida pelos novos movimentos sociais (o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos); e, ainda neste “jogo de identidades”, a identidade muda de acordo com a forma pela qual o sujeito é interpelado.

Ao refletirmos acerca da estreita relação entre língua(gem) e identidade, estamos de acordo com Hall (2009) quando sustenta que a identidade se constitui em/por/a partir de as práticas de linguagem. Sujeitada à ideia da *differánce*, Hall (2009) pontua que a concepção de identidade deve ser entendida como uma prática de significação. Por serem contínuos, os processos de identificação jamais chegarão

a um estágio de completude, considerando que o sujeito está imerso num continuum de sucessivas mudanças históricas.

Desse modo, as identidades não podem ser unificadas, posto que “elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2009, p. 108). A respeito dessa visão, corroboramos a tese de Silva e Ferreira (2004, p. 221) ao considerarem que “os processos de formações identitárias são entendidos como construções discursivas, que ocorrem por meio da diferença e por meio da relação com o outro.”

Ao adentrarmos em estágio de aquisição de uma L2, não passamos a adquirir uma nova identidade cultural, mas passamos por um processo de remodelagem da identidade pregressa, ou melhor, transformação da identidade preexistente. Nesse sentido, concordamos com Rajagopalan (2003, p. 69) quando afirma que: “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”.

A transformação identitária acontece tanto com surdos quanto com ouvintes. No caso dos sujeitos ouvintes, o contato com a língua de sinais e, conseqüentemente, com as culturas surdas faz com que eles passem a compreender o mundo não apenas a partir do canal auditivo, mas também a partir do canal visual. No caso dos sujeitos surdos, a partir do contato com a LP, que pode ser tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, eles passam a ser cognoscentes das culturas que estão imersas no mundo ouvinte.

Pelo exposto, gostaríamos de considerar que os surdos também passam pelo processo de constituição das suas próprias identidades. Para compreendermos um pouco deste processo, trazemos o discurso de duas professoras doutoras e intelectuais surdas:

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”, como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78)

Com isso, entendemos que os surdos querem que os seus direitos linguísticos sejam garantidos. Para isso, eles almejam que não apenas haja o reconhecimento e respeito em relação às línguas de sinais, mas também haja o entendimento e a consideração em relação às suas diversidades culturais e identitárias. Para nós, as identidades dos sujeitos surdos devem ser vistas na concepção da modernidade tardia, na qual as identidades não são fixas e estanques, mas fragmentadas. Outras questões a respeito das identidades surdas são abordadas na seção 4.1.4.3.

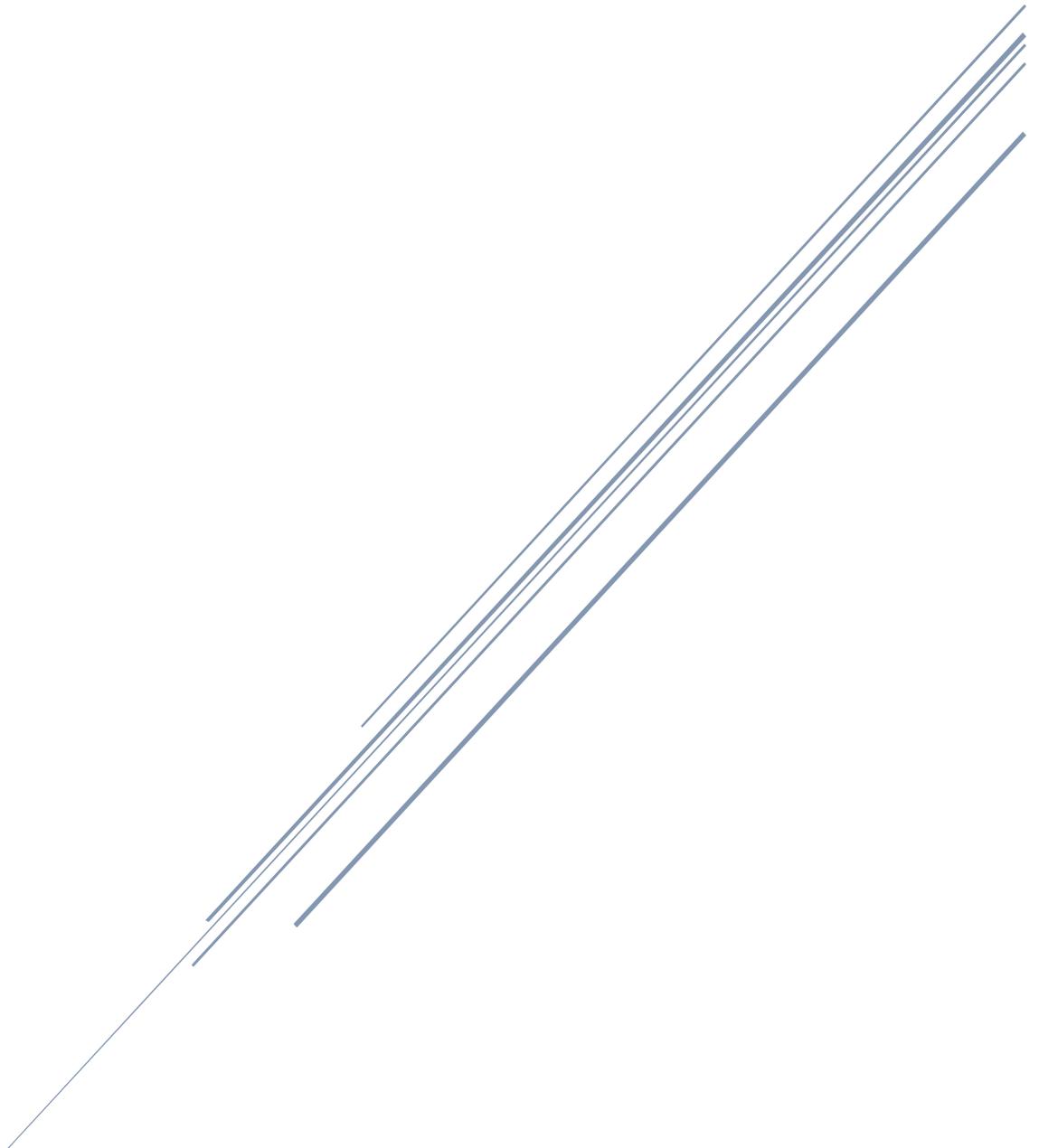
3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Não poderíamos colocar nesta última seção “considerações finais do terceiro capítulo”, tendo em vista que o nosso referencial teórico ainda não está concluído. As razões pelas quais optamos em separar o referencial teórico em dois capítulos já foram expostas no preâmbulo deste capítulo. Vale clarificar que, ainda que tentemos enquadrar o referencial teórico em capítulos específicos, a nossa fundamentação teórica está, de fato, dispersada ao longo desta tese.

E, além disso, essas “considerações transitórias” devem, pois, ser interpretadas como um convite para continuar lendo o próximo capítulo, em que passamos a discutir a respeito das questões relativas ao bilinguismo para surdos e aos tópicos e obras relevantes no tocante à aquisição e ensino de português para surdos.

CAPÍTULO 4

DAS REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O BILINGUISMO PARA SURDOS



Ler e escrever são práticas *culturais* que pressupõem relações *interculturais*, pois, embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados.

Sueli Fernandes

Este capítulo visa dar continuidade às reflexões teóricas iniciadas no capítulo anterior. Neste sentido, refletimos sobre o bilinguismo para surdos nos aspectos político, metodológico, educacional e linguístico (seção 4.1 e suas respectivas subseções). Além disso, apresentamos, na seção 4.2, alguns tópicos e obras relevantes acerca da aquisição e ensino de PL2S.

4.1 O BILINGUISTO PARA SURDOS: REFLEXÕES TEÓRICAS

Hoje em dia, os estudos sobre o bilinguismo no que se refere à surdez têm ganhado destaque no âmbito acadêmico. Ao tratar desta questão, Goldfeld (2002, p. 43) afirma que: “Atualmente, o bilinguismo está ocupando um grande espaço no cenário científico mundial.” Esta autora exemplifica que: “Nos EUA, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel, entre outros países, existem diversas universidades pesquisando a Surdez e a língua de sinais sob a óptica da filosofia bilingue.” (GOLDFELD, 2002, p. 43). Doravante, faremos as considerações iniciais acerca do tema “bilinguismo para surdos” e, posteriormente, a nossa visão a respeito deste tema será fragmentada nas visões política, metodológica, educacional e linguística.

A instituição de uma definição ou conceito para bilinguismo vai depender de determinados aspectos. Neste sentido, Finger (2015) sustenta que:

Bilinguismo pode ser usado para descrever conhecimento e uso de duas línguas por um mesmo indivíduo, contextos sociais em que duas línguas são usadas diariamente por um grupo de pessoas, escolas em que os conteúdos são ministrados em duas línguas (currículo bilíngue), etc. O que parece ser consenso entre os pesquisadores do bilinguismo é que os bilíngues trazem consigo um tipo de conhecimento e uso da linguagem que muito se distingue do conhecimento e uso da linguagem que caracterizam os falantes monolíngues. (FINGER, 2015, p. 50)

Nesta mesma visão, Grosjean (2013) já havia afirmado que as palavras “bilíngue” ou “bilinguismo” podem embutir diferentes sentidos a depender do contexto de uso destes termos. De acordo com este autor, esses termos podem compreender “o conhecimento e o uso de duas ou mais línguas, a apresentação de informações em

duas línguas, a necessidade de duas línguas, o reconhecimento de duas ou mais línguas, e assim por diante” (GROSJEAN, 2013, p. 5).

Em nosso estudo, uma vez que abordamos, especificamente, o bilinguismo ou educação bilíngue no que tange ao sujeito surdo, temos buscado constituir o nosso arcabouço teórico a partir de estudiosos que têm se ocupado das discussões a respeito dessa temática. Acerca da educação bilíngue para surdos, devemos entrever que:

Falar de “Educação bilíngue” no campo da educação dos surdos consiste reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da criança surda e do direito que esta tem de adquirir uma língua *natural* e também de aprender a língua oficial do país (Língua Portuguesa, no caso do Brasil) como uma *segunda* língua. (SLOMSKI, 2010, p. 47, grifos da autora)

Diferentemente das filosofias abordadas na seção 3.1 (filosofias oralista e da CT), a filosofia bilíngue desloca a visão de língua(gem) para as especificidades da modalidade viso-gestual, levando-se em conta que, outrora, a visão centrava-se, única e exclusivamente, na aquisição/aprendizagem da língua oral.

Na vertente bilíngue, a língua de sinais é valorizada e assume um papel fundamental, e não coadjuvante, no processo de aquisição linguística da criança surda, propiciando, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e identitário. É através da língua de sinais que o desenvolvimento linguístico-cultural é favorecido e, nesse percurso, a constituição subjetiva vai sendo instalada concomitantemente. Ou seja, à medida que o processo constitutivo da subjetividade vai ocorrendo, os aspectos culturais e identitários vão sendo internalizados pela criança surda.

O bilinguismo no caso das pessoas surdas poderia ser simploriamente explanado a partir da noção de que os surdos brasileiros, além de utilizarem a língua brasileira de sinais, nascem no Brasil e, portanto, fariam a língua portuguesa (QUADROS, 2015). No entanto, considerando que essa assertiva não é capaz de sustentar e explicar muitas das questões que estão imbricadas à situação bilíngue dos surdos, a fim de termos uma visão geral destas questões, exibiremos abaixo os aspectos ponderados por Quadros (2015, p. 190, grifos da autora):

- a modalidade das línguas: visuoespacial e oral-auditiva;
- surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;

- o contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas mesmo assim tem *status* de L1;
- a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- a idealização institucional do *status* bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português;
- os surdos querem aprender “na” língua de sinais;
- revisão do *status* do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos.

Para Quadros (2015, p. 190), “pensar no ‘bi’ do bilinguismo na educação de surdos requer, minimamente, pensar nas considerações apresentadas.” Ao refletirmos acerca das mesmas considerações postas por essa autora e, para fins de exposição didática, decidimos retomar e discutir, de modo particular, algumas dessas questões nas subseções deste tópico.

Karnopp (1994), Quadros (1997; 2004), Goldfeld (2002) e Fernandes (2012) corroboram que, em virtude de serem filhas de pais ouvintes que não dominam a língua de sinais, a maioria das crianças surdas adquire essa língua tardiamente. Essa aquisição só será viabilizada a partir da inserção destas crianças no ambiente escolar e/ou a partir do contato dessas crianças com adultos surdos em outros ambientes não-escolares. Desses ambientes, podemos citar, por exemplo, as associações de surdos e as igrejas ou outras instituições comunitárias onde existem trabalhos com surdos.

“A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais” (GUARINELLO, 2007, p. 45). Tanto Quadros (1997) quanto Guarinello (2007) concordam que a abordagem bilíngue tem como proposta “tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar”. A solidificação desta proposta tem decorrido dos estudos que apontam que ela é a mais adequada para o ensino das crianças surdas, considerando que a língua de sinais é a língua natural e será a base linguística para a aprendizagem do português como L2.

A situação bilíngue das pessoas surdas é peculiar. Em outros termos, poderíamos afirmar que ela é multifacetada ou multifatorial, considerando-se que: o acesso dos alunos surdos à Libras se dá tardiamente; as escolas, de uma maneira geral, não têm propiciado o encontro entre os pares (adulto surdo e aluno surdo); as culturas e identidades (surdas x ouvintes) deveriam dialogar ou se interrelacionar; os pais ouvintes de filhos surdos deveriam ter acesso à Libras em tempo hábil para garantir a aquisição linguística precoce dos seus filhos; dentre outros fatores.

Analisando estes fatores, Quadros (2015) enfatiza que a situação do bilinguismo para as pessoas surdas é específica e, neste aspecto, ela expõe que:

Este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngues estudados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes. Descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos como para os ouvintes envolvidos. (QUADROS, 2015, p. 192)

Vislumbrando as múltiplas faces do bilinguismo, poderíamos tratá-lo sob diversas óticas:

- bilinguismo e educação (modelos de bilinguismo, habilidades dos falantes bilíngues, considerações psicolinguísticas e neurolinguísticas);
- políticas de educação bilíngue (promoção linguística, bilinguismo monoglóssico versus heteroglóssico, multilinguismo, plurilinguismo);
- práticas de educação bilíngue (currículo bilíngue, práticas pedagógicas, as questões de bi- e multiletramentos, avaliação em contextos bilíngues);
- dentre outras.

No entanto, para fins teóricos e analíticos, é pertinente ressaltar que passaremos a discutir a educação bilíngue para surdos sob as seguintes óticas: o aspecto político, o aspecto metodológico, o aspecto educacional e o aspecto linguístico. Não buscamos, portanto, uma definição ideal de “sujeito bilíngue”, pois, da mesma forma como é defendido por Baker (2001), acreditamos que:

Definir exatamente quem é, ou não é, bilíngue é essencialmente evasivo e, em última análise, impossível. Algumas categorizações, no entanto, são frequentemente necessárias e úteis para dar sentido ao mundo. Portanto, categorizações e aproximações podem ser necessárias.⁶¹ (BAKER, 2001, p. 15, tradução nossa)

Pelo exposto, apresentamos a nossa visão sobre o bilinguismo e educação bilíngue. No entanto, achamos conveniente aprofundá-la e, por esse motivo, falaremos mais a respeito deste assunto nas subseções a seguir.

⁶¹ Texto de partida: *Defining exactly who is or is not bilingual is essentially elusive and ultimately impossible. Some categorization, however, is often necessary and helpful to make sense of the world. Therefore categorizations and approximations may be required.* (BAKER, 2001)

4.1.1 Questões políticas

Preferimos começar a discussão acerca do bilinguismo para surdos pela perspectiva política tendo em vista que, para além das questões metodológicas, educacionais e linguísticas, a educação bilíngue para surdos implica “[...] mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica” (SKLIAR, [1999]2015, p. 8).

Tanto os documentos institucionais quanto as formações discursivas materializadas nos discursos (in)formais, sejam orais ou sinalizados, manifestam essas relações de poder. Na nossa visão, entendemos que uma proposta de educação bilíngue voltada aos alunos surdos deve trazer em seu bojo visões que, ao se distanciarem da visão clínico-patológica da surdez, reconhecem-na como diferença linguístico-cultural.

Na apresentação da obra “Atualidade da educação bilíngue para surdos – interfaces entre pedagogia e linguística”, Skliar (2015), ao localizar politicamente a educação bilíngue para surdos, afirma que:

Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo sentido: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. (SKLIAR, [1999]2015, p. 7)

Ao ampliar o segundo sentido, considerando as contribuições de Davies (1996), o autor explicita que há uma gama de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que desempenha o papel de opressoras sobre a linguagem, as identidades e, essencialmente, sobre o corpo dos surdos. Acrescenta ainda que: “Tais políticas podem ser traduzidas como práticas colonialistas ou, melhor ainda, como práticas ‘ouvintistas’⁶².” (SKLIAR, 1998 apud SKLIAR, [1999]2015, p. 7).

⁶² Nota do autor citado: “O termo “Ouvintismo” e as suas derivações “ouvintização”, “ouvintistas”, etc., sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem

Sobre a concepção de ouvintismo, é pertinente trazer que:

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. O que é, mais explicitamente, o ouvintismo? Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, [1998]2015, p. 15)

Infortunadamente, não se pode afirmar que as práticas ouvintistas estão plenamente banidas dos espaços educacionais. Com efeito, os discursos que estão atrelados a estas práticas tendem a alocar os surdos na condição de “deficientes auditivos”. Nessa concepção, o termo traz consigo, na maioria das vezes, uma visão que impinge nos corpos dos sujeitos surdos a ideia de limitação e incapacidade, pois, como defendem os oralistas ferrenhos e seus seguidores, “o normal é ser ouvinte”.

Não obstante, a fim de se estabelecer uma educação bilíngue para surdos que seja capaz de enxergar as suas particularidades, ou melhor, as suas potencialidades, faz-se necessário o deslocamento de uma perspectiva meramente clínica e patologizante. Neste sentido, ratificando as ideias de Skliar (2015), refletimos que:

A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onnipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc. (SKLIAR, [1999]2015, p. 8)

No final do século passado, Skliar (1999) já afirmava que, naquela época, a surdez, por ser caracterizada como um território de representações que não pode ser delimitado com facilidade, não podia ser distribuída em “modelos conceituais opostos”, i.e., clínico versus socioantropológico. Em sua essência, acrescenta ele, trata-se de um território irregular por onde percorrem discursos e práticas dissimétricos no que concerne às relações de poder/saber que os originam. Tal reflexão teórica é oriunda da ideia de que se despojar de velhos conceitos para migrar para novos não é tão simples quanto possa parecer.

Para além dos modelos conceituais, Skliar ([1999]2015) propõe uma representação da surdez em 4 (quatro) níveis diferenciados, e politicamente interdependentes, que são: (i) a surdez como diferença, (ii) como experiência visual, (iii) caracterizada por múltiplas identidades e (iv) localizada dentro do discurso da deficiência. A fim de se representar esses níveis, esquematizamos no Quadro 10 os pressupostos que estão vinculados a cada um deles.

Quadro 10 A complexidade nas representações sobre a surdez



Fonte: elaborado pelo autor com base nas reflexões de Skliar ([1999]2015).

Devido a essa complexidade, não podemos afirmar que há “falsidade ou verdade intrínseca nas representações” da surdez. (SKLIAR, [1999]2015, p. 11). As características postas no Quadro 10 poderiam ser problematizadas e redefinidas, considerando que, se há complexidade nas representações, há um certo grau de

obscuridade nas relações entre os diferentes níveis. Neste sentido, deveríamos entendê-la como um *continuum*. Por exemplo, em alguns casos, não há como afirmar que um sujeito, que vê a surdez dentro do discurso da deficiência, não seja capaz de entrevistá-la como diferença. Neste caso, poderíamos dizer que este sujeito representa mais [+] a surdez como deficiência e menos [-] como diferença.

Quanto às formas pelas quais a surdez é representada em projetos político-pedagógicos, Skliar ([1999]2015) declara que não há “um caráter intrínseco de verdade” ao denominar um projeto de “bilíngue”, tendo em vista que se faz necessário o estabelecimento de fronteiras políticas que determinem a proposta educacional. A partir de uma análise de diferentes PPPs, ele expõe que a surdez é determinada e constituída a partir de diferentes formas multiculturais: formas conservadoras, formas humanistas e liberais, formas progressistas e formas críticas. Essas formas estão explanadas no Quadro 11.

Quadro 11 Formas pelas quais a surdez é representada nos PPPs

Formas multiculturais	Características
Formas conservadoras	<ul style="list-style-type: none"> • (Re)produzem uma visão colonialista sobre a surdez; • Desenvolvem a ideia da supremacia do ouvinte e da biologização dos surdos; • Praticam discursos do tipo “evolucionistas” para justificar o “fracasso” pedagógico; • O conhecimento escolar utilizado nunca é questionado; • O “ouvintismo” é uma norma invisível através da qual tudo é medido e julgado.
Formas humanistas e liberais	<ul style="list-style-type: none"> • Exagera-se o papel da escola, supondo-se que ela pode mudar as desigualdades; • Cria-se, assim, uma opressão etnocêntrica, para aqueles que desejam a diferença ou para aqueles que não podem alcançar essa hipotética “igualdade”.
Formas progressistas	<ul style="list-style-type: none"> • Polemizam com a ideia de igualdade; • Aceitam o conceito de diferença – porém de uma forma estática e pensada como uma essência; • Deste modo, fala-se somente do surdo “verdadeiro”, do surdo “militante”, do surdo “consciente”, ignorando-se a história e a cultura que dão o sustento político à diferença.
Formas críticas	<ul style="list-style-type: none"> • Sublinha-se o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas; • Língua não é um reflexo da realidade, tampouco é um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade; • As representações de raça, classe e gênero são compreendidas nestas formas como o resultado das lutas sociais sobre signos e significações, e não como uma lógica natural que está subjacente ao pensamento; • Em suma, a educação bilíngue, nestas formas, poderia transformar as relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos.

Fonte: extraído e adaptado de Skliar ([1999]2015, p. 13)

De nossa parte, temos adotado uma visão política de bilinguismo que vai ao encontro das formas críticas, pois acreditamos que, nas relações humanas, deve haver espaço para o respeito mútuo e ideais não-opressores entre os distintos grupos sociais. As formas conservadoras tendem a embutir, quando não explicitamente, ouvistismos velados e práticas pedagógicas tradicionais, em que o discente é visto como “tábula rasa” ou como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem. Poderíamos até empatizar com algumas ideias das formas humanistas, liberais ou progressistas, mas o grande problema é quando ela adota o mesmo princípio do conservadorismo, que é o extremismo.

Diante disso, a educação bilíngue na perspectiva política não pode, pois, ser prisioneira da educação especial, considerando que, nesta visão, a surdez permaneceria enclausurada no discurso das deficiências. Assim sendo, a transição paradigmática já vem ocorrendo e, com efeito, na atualidade, temos visto discussões em torno de dois eixos oposicionais e antagônicos: a educação bilíngue para surdos na perspectiva da educação inclusiva e a educação bilíngue para surdos em escolas especializadas. Devemos retomar essa discussão na seção 4.1.3.

Como sujeitos políticos, havemos de discutir as questões de políticas acerca do bilinguismo para surdos continuamente. Seria praticamente impossível abordar todas as discussões a respeito deste tema na interioridade desta tese, mas temos tocado nele, pois gostaríamos que estas questões pudessem ser adotadas nas arenas onde se têm discutido o ensino de português como segunda língua (PL2).

Enfim, ao deslocarmos o nosso olhar para uma visão que não está restrita a um viés clínico-patológico, concluímos esta seção com as palavras de Skliar (1999):

A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um “paradigma oposicional”. (SKLIAR, [1999]2015, p. 12)

Apesar de Skliar (1999) ter defendido esta visão ainda no final do século passado, percebemos que o desafio para a educação bilíngue se tornar um “paradigma oposicional” ainda permanece na atualidade. Com efeito, temos visto a exacerbção de ideais conservadores e tradicionais, os quais têm impactado sobremaneira as comunidades surdas brasileiras. Por um lado, isso tem causado

desconfortos naqueles que, historicamente, têm lutado dentro dos movimentos surdos; por outro lado, tem causado paralisia nos que têm medo de lutar e comodismo por parte daqueles que acreditam ou se deixam manipular pelos que detêm ou querem se manter nos espaços de poder.

4.1.2 Questões metodológicas

Quanto ao ponto de vista metodológico, buscamos enfatizar as formas de bilinguismo, os modelos de bilinguismo (aditivo, subtrativo, recursivo e dinâmico) e o papel da linguística contrastiva no ensino de L2. Evidentemente, importa frisar que, ainda que seja necessário trazer teóricos que não sejam especificamente do campo da educação de surdos, todos esses aspectos são abordados e/ou exemplificados nesta seção e em seção ulterior à luz da educação bilíngue para surdos.

Fundamentando-se nos estudos sobre aquisição de linguagem, Quadros (1997) expõe que há, basicamente, três formas de aquisição de L2: (a) aquisição simultânea de L1 e L2; (b) aquisição espontânea da L2 não simultânea; e (c) aprendizagem da L2 de forma sistemática. Sinteticamente, essa autora explana que:

No primeiro caso, a aquisição simultânea pode ocorrer com crianças que são filhas de pais que usam duas línguas diferentes ou usam uma língua diferente da língua usada na comunidade onde vivem. A forma em (b) pode ocorrer com pessoas que passam a morar em um outro país onde é usada outra língua. No item (c) descreve-se a situação de escolas de línguas estrangeiras, em que a diferença básica entre a aquisição da primeira língua – L1 – e a aquisição de uma segunda língua – L2 – relaciona-se com a forma como o indivíduo é exposto às línguas. Quando a criança é exposta a sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferentemente disso, a aquisição de L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando metodologias de ensino. (QUADROS, 1997, p. 83)

Quadros (1997) sustenta que, quando aplicado à aquisição de L2 por crianças surdas, parece que as duas primeiras formas não são possíveis. Quanto às formas em (a) e (b), essa impossibilidade está atrelada à própria condição física da pessoa surda, pois ela não ouve a língua de seu país de origem e a integridade do sistema auditivo é condição *sine qua non* para a aquisição da língua oral de forma

espontânea/natural. Essas formas, no entanto, se aplicariam sem problemas às crianças ouvintes filhas de pais surdos (CODA)⁶³, visto que elas podem adquirir a línguas de sinais a partir do contato com os pais e a língua oral com as pessoas ouvintes do seu contexto linguístico-cultural.

Importa destacar que Quadros (1997, p. 83) faz uma ressalva ao declarar que os “surdos também poderiam ser enquadrados nas formas em (1) e (2), mas envolvendo línguas de sinais diferentes.” Neste caso, podemos citar crianças surdas que migram de um determinado país para outro; assim sendo, elas já dominam uma língua de sinais e passam a adquirir uma outra língua de sinais de maneira natural e espontânea. Por exemplo: uma criança surda brasileira que já domina a Libras e, ao migrar para os Estados Unidos, passa a adquirir naturalmente a Língua Americana de Sinais (ASL)⁶⁴ como L2.

Os modelos de bilinguismo têm sido recorrentemente descritos pela literatura acadêmica como subtrativo ou aditivo. No Quadro 12, ilustramos, além desses dois tipos, os modelos de bilinguismo do século XXI, conforme postulados por García (2009). Nisto, vemos que há ainda dois modelos de bilinguismo: o recursivo e o dinâmico. Como exemplos para a noção de bilinguismo recursivo, poderíamos citar determinadas comunidades alemãs do sul do Brasil. Ainda que a comunicação ocorra majoritariamente por meio do português brasileiro, há a manutenção de práticas linguísticas ancestrais.

Sobre o conceito de bilinguismo no modelo dinâmico, é importante pontuar que:

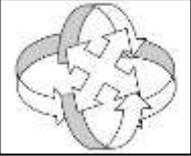
No século vinte e um, precisamos remodelar nosso conceito de bilinguismo e sujeitos bilíngues, a fim de se ajustar às exigências comunicativas do linguajar bilíngue necessárias no mundo interdependente e tecnologicamente enriquecido de hoje. Precisamos nos deslocar das formas de olhar para o bilinguismo como duas línguas separadas.⁶⁵ (GARCÍA, 2009, p. 55, tradução nossa)

⁶³ O termo “CODA” é um acrônimo de *child of deaf adult* (filho/a de adulto surdo), que se refere a uma pessoa ouvinte que foi criada por um ou mais pais surdos ou curadores/tutores surdos. A maioria dos CODAS são: bilíngues por falarem tanto a língua oral quanto a língua de sinais; e biculturais por identificarem-se tanto com a cultura surda quanto com a cultura ouvinte.

⁶⁴ ASL é a sigla de *American Sign Language* ou Língua de Sinais Americana.

⁶⁵ Texto de partida: *In the twenty-first century, we need to reshape our concept of bilingualism and bilingual individuals in order to fit the communicative exigencies of the bilingual languaging needed in today's interdependent and technologically enriched world. We need to move from ways of looking at bilingualism as two separate languages.* (GARCÍA, 2009, p. 55)

Quadro 12 Modelos de bilinguismo

Modelos de Bilinguismo	Características
<p>Bilinguismo Subtrativo</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $L1 + L2 - L1 = L2$ </div>	<p>Neste modelo, as ideologias monoglóssicas persistem. Consequentemente, a norma é ter escolas monolíngues. As crianças que falam ou dominam um idioma diferente da norma são encorajadas a abandonar a sua L1 para “adquirir” a língua dominante ou da maioria. Com isso, enquanto a L2 vai sendo adicionada, a L1 vai sendo suprimida.</p> <p>Metas/Objetivos educacionais: Move-se em direção ao monolinguismo.</p> <p>Tipo de educação bilíngue: transicional.</p>
<p>Bilinguismo Aditivo</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $L1 + L2 = L1 + L2$ </div>	<p>Este é o tipo de bilinguismo para a elite e grupos de prestígio. Neste modelo, a L2 é adicionada ao repertório do indivíduo e as duas línguas são mantidas. A crítica que se faz a esse modelo é que, apesar dos benefícios, o bilinguismo nesta visão ainda é a partir de uma perspectiva de norma monolíngue. Nestes termos, acrescenta García (2009), o bilinguismo dentro deste modelo é simplesmente um monolinguismo duplo, uma categoria diferente do monolinguismo, mas espera-se que os sujeitos bilíngues sejam capazes de fazer na segunda língua as mesmas coisas que fazem os monolíngues. Esse modelo de bilinguismo foi proposto por Lambert (1974) no contexto de desenvolvimento dos programas de escolas bilíngues no Canadá, após a declaração de identidade bilíngue em 1969.</p> <p>Metas/Objetivos educacionais: Busca atingir o bilinguismo balanceado.</p> <p>Tipo de educação bilíngue: de preservação, de prestígio, de imersão.</p>
<p>Bilinguismo Recursivo</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p>Imagem adaptada de García (2009)</p>	<p>Quando o bilinguismo se desenvolve após as práticas linguísticas de uma dada comunidade terem sido extintas, o desenvolvimento da língua materna da comunidade não é simplesmente uma adição que se inicia a partir de uma visão monolíngue. A comunidade permanece engajada na revitalização das suas práticas linguísticas ancestrais. E a língua ancestral continua a ser utilizada em cerimônias tradicionais e a comunidade faz o uso desta língua em diferentes níveis. O bilinguismo, neste caso, não é meramente aditivo, mas recursivo. Os sujeitos bilíngues destas comunidades, portanto, movem-se para frente e para trás dentro de um <i>continuum</i> bilíngue.</p> <p>Metas/Objetivos educacionais: Aceita os fluxos de bilinguismo.</p> <p>Tipo de educação bilíngue: revitalização da imersão, desenvolvimental.</p>
<p>Bilinguismo Dinâmico⁶⁶</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p>Fonte da imagem: García (2009, p. 53)</p>	<p>Considerando-se que o modelo recursivo ainda é insuficiente para dar conta da complexidade das competências bilíngues observadas no século XXI, uma concepção mais heteroglóssica de bilinguismo é necessária. Neste sentido, surge a visão do bilinguismo dinâmico. Este tipo de bilinguismo não é simplesmente linear, mas dinâmico, já que se desenvolve e funciona a partir de diferentes contextos. As categorias clássicas – primeira língua (L1) e segunda língua (L2), línguas de base e de visita, línguas de empréstimo e anfitriãs – não possuem conceitos estanques, visto que “[...] a globalização mundial está cada vez mais convidando as pessoas para interagirem entre si de tal forma que desafiem as categorias tradicionais.” (GARCÍA, 2009, p. 53, tradução nossa). Na ilustração da figura ao lado, vemos que o bilinguismo envolve um ciclo muito mais dinâmico, em que as práticas linguísticas são múltiplas e sempre se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal do ato comunicativo.</p> <p>Metas/Objetivos educacionais: Encoraja o bilinguismo dinâmico e comunicativo.</p> <p>Tipo de educação bilíngue: polidirecional ou bidirecional (no caso de duas línguas), CLIL⁶⁷ e do tipo CLIL, multilíngue múltiplo.</p>

Fonte: extraído e adaptado de García (2009, p. 51-6).

⁶⁶ “O entrelaçamento das setas, algumas lineares, algumas elípticas, algumas sombreadas para indicar uma língua, outras brancas para indicar as outras línguas, não sugerem direcionalidade, mas multiplicidade simultânea de discursos multilíngues.” (GARCÍA, 2009, p. 53, tradução nossa)

⁶⁷ CLIL, que é a sigla de *Content-Based Language Learning* (cf. BRINTON, SNOW e WESCHE (1989) e SNOW, MET e GENESEE (1989)), significa, em português, “aprendizagem da língua baseada em conteúdo”.

Posto isso, questionamo-nos: de que forma as escolas bilíngues para surdos têm adotado um conceito de bilinguismo que atente para a sua dinamicidade? Bem, isto seria uma outra pergunta de pesquisa. No entanto, ainda não tentaremos buscar respostas a esta questão, considerando que o nosso estudo não foi realizado em campo.

Ademais, um caminho metodológico possível para o ensino do PL2S é por meio da linguística contrastiva (LC).⁶⁸ Já que, na LC, tanto a L1 quanto a L2 exercem um papel de suma relevância no processo de aprendizagem da L2, entendemos que essa abordagem considera o caráter mais heteroglóssico do bilinguismo.

Quadros (1997) afirma que a LC é uma maneira de trabalhar com o conhecimento explícito no ensino de L2. Nesta abordagem, faz-se necessária a utilização de estratégias e técnicas que contemplem a comparação entre duas ou mais línguas, considerando os níveis fonológico, semântico-pragmático, morfológico e sintático. Assim sendo, deve-se sopesar que:

O uso da linguística contrastiva no ensino da língua portuguesa para surdos parece ser uma alternativa metodológica positiva para adolescentes e adultos. Não parece ser uma proposta adequada para crianças pequenas, porque trabalha com o conhecimento explícito das línguas. Apesar disso, a linguística contrastiva pode contribuir indiretamente para o processo de aquisição das crianças, pois o professor pode usar o seu conhecimento das diferenças entre as línguas para proporcionar interações com a língua que favoreçam inferências das próprias crianças sobre as diferenças sistemáticas. (QUADROS, 1997, p. 103)

Além das diferenças de modalidade (uma língua é oral-auditiva e a outra é viso-gestual), a Libras e a LP possuem estruturas que ora são semelhantes ora são distintas. Além da necessidade de reconhecimento dessas semelhanças e diferenças nos currículos de PL2S, elas devem ser, outrossim, compreendidas pelos professores de português que irão atuar em salas de aula onde haja discentes surdos. Quanto ao aspecto de similaridade, podemos citar, por exemplo, que ambas as línguas podem apresentar sujeitos nulos.⁶⁹ Quanto ao aspecto de dissimilaridade, está o fato de a

⁶⁸ Nossos pressupostos teóricos da LC baseiam-se, principalmente, nas revisões de Kato (1988) e Vandresen (1988).

⁶⁹ Cf. Quadros (1995).

sintaxe da LP acontecer de maneira linear, ao passo que a sintaxe da Libras acontece de maneira multidimensional ou simultânea.⁷⁰

O reconhecimento e o domínio das diferenças estruturais da L1 (Libras) e da L2 (LP) são fundamentais para que o professor possa atuar como mediador no processo de aquisição da LP pelo discente surdo. Neste processo, devemos considerar que, “[...] na medida em que o aluno tem condições de lidar com o conhecimento explícito, ele pode ser conscientizado das mesmas [diferenças e semelhanças entre a L1 e a L2], a fim de monitorar a sua própria aquisição” (QUADROS, 1997, p. 103). As questões do professor como mediador (inter)cultural são, pois, abordadas no sexto capítulo.

4.1.3 Questões educacionais

Depreender os pontos de vista político e metodológico a princípio foi – e sempre deve ser – de suma relevância, visto que eles definem, implícita ou explicitamente, o caminho para a delimitação da proposta de educação bilíngue para surdos.

Nesta seção, são abordadas, em primeiro lugar, alguns pontos importantes acerca de uma proposta de educação bilíngue para surdos, conforme arrazoado por Slomski (2010) e, em seguida, são expostas as visões da educação bilíngue na perspectiva da Educação Inclusiva⁷¹ e da educação bilíngue na perspectiva da Educação (específica) de Surdos.⁷²

Em primeiro lugar, convém apreender que:

A proposta educacional bilíngue baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez que tem como referência o bilinguismo. Esta perspectiva educacional fundamenta-se em estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e a identidade da pessoa surda. Isso significa dizer que a educação bilíngue não se limita ao simples fato de utilizar duas línguas nas atividades escolares, mas

⁷⁰ Cf. Ferreira-Brito ([1995]2010); Quadros e Karnopp (2004).

⁷¹ Cf. Quadros (2008a); Fernandes (2012); Lacerda e Lodi (2014).

⁷² Cf. Capovilla (2015); Sá (2011); Nascimento e Costa (2014); Sá e Sá (2015).

busca, sim, um espaço prioritário para a *língua natural* da pessoa surda – Língua de Sinais – e o direito de a criança surda adquiri-la por processos naturais durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire uma língua de modalidade oral. (SLOMSKI, 2010, p. 59)

A referida autora acrescenta, ainda, que, por envolver problemas complexos, a implementação de uma proposta educacional bilíngue requer mudanças de concepção e reorganização de formas de acolhimento da condição bilíngue da criança surda. A abordagem educacional bilíngue, segundo Guarinello (2007, p. 49), “envolve atitudes positivas com as pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades.”

Com fulcro em alguns referenciais teóricos,⁷³ Slomski (2010) apresenta uma proposta de educação bilíngue para surdos considerando as reflexões acerca das concepções de surdez, pessoa surda e sua educação nas diferentes abordagens de ensino.

Do ponto de vista socioantropológico, o bilinguismo reconhece a condição bilíngue da pessoa surda, bem como o direito que ela de ser educada num modelo educacional tendo por base: (a) o uso pleno da língua de sinais, adquirida por intermédio da interação comunicativa entre surdos adultos e pares; e (b) a aprendizagem sistemática da língua falada na sua modalidade escrita e/ou oral, a qual deverá ser ministrada como L2 com vistas à integração dos surdos na comunidade/cultura ouvinte. Nessa visão, a educação bilíngue permite o acesso precoce da criança surda à língua de sinais. Isso implica a criação de uma atmosfera linguística sinalizada que favoreça a interação linguística entre adultos surdos e crianças surdas, além dos ouvintes bilíngues, o que contribuirá para o processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas de maneira natural.

Já a LP, por seu turno, deve ser ensinada com métodos e técnicas de ensino de L2. Diversos autores⁷⁴ têm corroborado que essas técnicas de ensino devem considerar as habilidades interativas e/ou cognitivas que já foram adquiridas pelas crianças surdas mediante as experiências constituídas através da Libras. Ao defender uma proposta de educação bilíngue, Slomski (2010, p. 63) considera que a LP é “uma

⁷³ Cf. Sánchez (1990); Sánchez (1991); Skliar, Massone e Veimberg (1995); Uruguay (1987).

⁷⁴ Cf. Quadros (1997); Goldfeld (2002); Guarinello (2007); Slomski (2010).

importante via de acesso dos surdos à leitura, à escrita e à oralidade.” Ademais, esta autora acrescenta que:

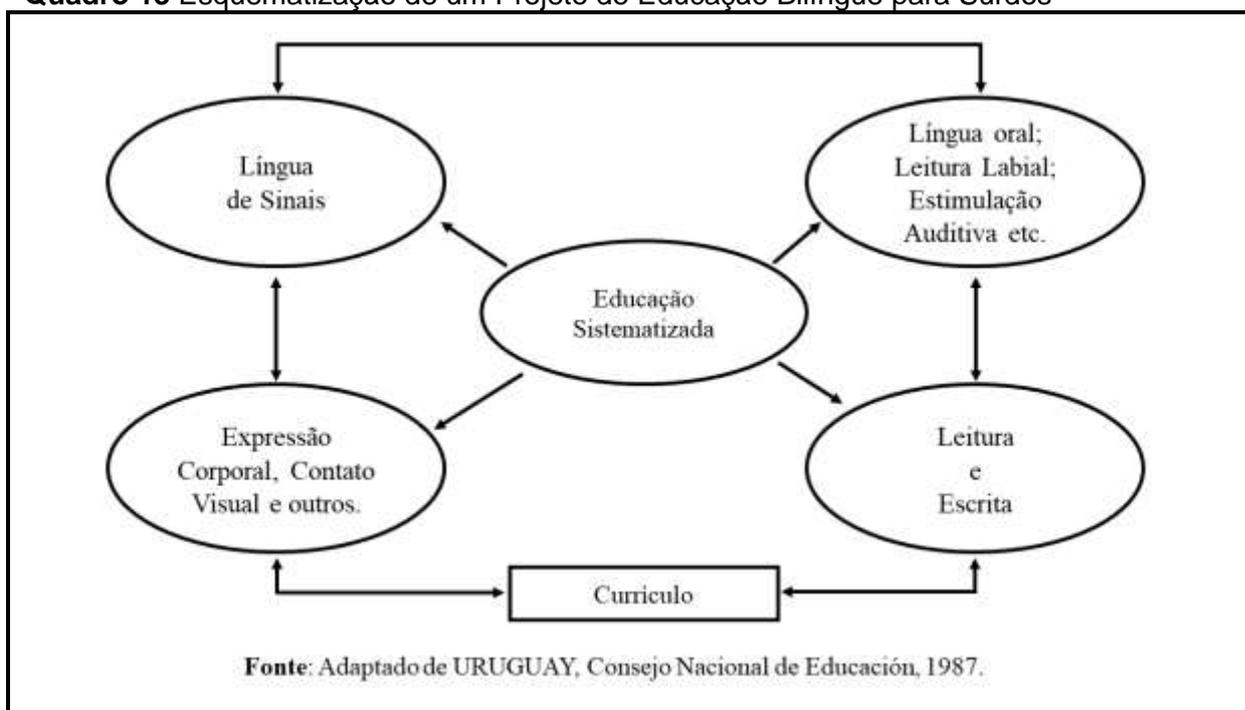
Todavia essa postura de educação propõe um ensino ministrado na primeira língua da pessoa surda (Língua de Sinais), língua em que são mais fluentes e que dominam com mais facilidade. É com base nela que a criança surda aprenderá tanto a modalidade escrita, quanto a modalidade oral da Língua Portuguesa. Dessa forma estarão garantidas as mesmas possibilidades sociolinguísticas e psicológicas que se oferecem a uma criança ouvinte. (SLOMSKI, 2010, p. 63)

Diante disso, e salientando o que já temos dito anteriormente, consideramos que a Libras deve ser a língua de instrução durante todo o processo de ensino-aprendizagem da LP como L2. No entanto, há crianças surdas que chegam à escola sem o domínio da Libras e algumas (ou muitas) delas com sinais caseiros.⁷⁵ Isso poderia ser visto como um entrave ou desafio para o letramento e aquisição da LP como L2.

Contudo, as línguas de sinais caseiras não podem e nem devem ser subvalorizadas. Para que o desafio da aquisição da LP/L2 seja superado, defendemos que essas crianças, preliminarmente, devem ser expostas a atividades que favoreçam a aquisição da Libras. Deve-se garantir, porém, o direito (linguístico) delas manterem as suas línguas de sinais caseiras, pois, dentre outros aspectos importantes, estes sinais desempenha(ra)m um papel relevante na constituição de suas subjetividades.

Evidentemente, um projeto de educação bilíngue para surdos deve ser sistematizado. Nesta perspectiva, um modelo de currículo escolar, segundo Uruguay (1987), deve contemplar as (inter)relações entre: (a) língua de sinais; (b) língua oral, leitura labial, estimulação auditiva etc.; (c) expressão corporal, contato visual e outros; e (d) leitura e escrita. A esquematização deste modelo está ilustrada no Quadro 13.

⁷⁵ Alguns estudiosos costumam afirmar que as crianças surdas, ao adentrarem a atmosfera educacional sem dominar a Libras, chegam à escola “sem língua”. Ora, não concordamos com essa assertiva, pois acreditamos que, se considerarmos o aspecto pragmático da linguagem, bem como sopesando que muitas delas chegam com sinais que são estabelecidos no ambiente doméstico, os sinais caseiros constituem, pois, uma língua *sui generis* que é equivocadamente mal compreendida pela equipe pedagógica. Dos pesquisadores que têm sustentado a ideia de que os sinais caseiros constituem uma língua de fato ou são relevantes para o letramento dos sujeitos surdos, destacamos: Silva (2008); Adriano (2010); Kumada (2012); Teixeira e Cerqueira (2014); Albanese (2015); Damasceno (2017); Cerqueira e Teixeira (2020).

Quadro 13 Esquemática de um Projeto de Educação Bilíngue para Surdos

Fonte: extraído de Slomski (2010, p. 64).

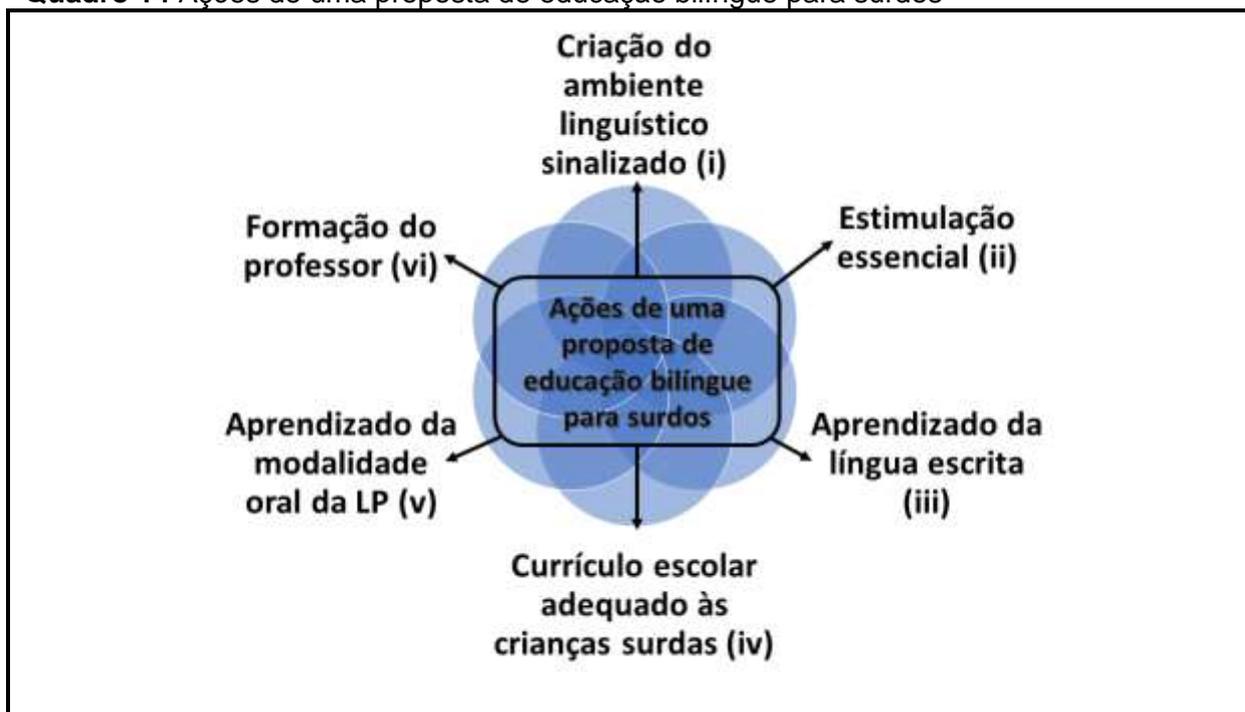
De acordo com Sánchez (1991), uma proposta de educação bilíngue para surdos deverá contemplar os objetivos a seguir:

a) criar condições que garantam o desenvolvimento normal da linguagem das crianças surdas e que facilitem seu ótimo desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social; b) criar condições que permitam a aquisição eficaz de conhecimentos e o máximo de aproveitamento dos conteúdos curriculares em todos os níveis por parte das crianças surdas, mediante a utilização da Língua de Sinais; c) facilitar o processo da aquisição da língua escrita por parte das crianças surdas e adultos surdos, e sua utilização coletiva em sua comunidade; d) promover a comunidade de surdos em seus aspectos educativos, culturais, laborais, socioeconômicos e organizacionais, bem como projetar sua imagem à macrocomunidade ouvinte; e) propiciar a participação direta e efetiva da comunidade de surdos no sistema educativo especial; f) promover intercâmbios, conhecimento e cooperação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da vida e da sociedade; g) facilitar a aprendizagem da língua oral como segunda língua. (SANCHEZ, 1991, p. 21 apud SLOMSKI, 2010, p. 65, grifos da autora)

Não basta apenas definir os objetivos, é necessário também estabelecer as ações para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Neste aspecto, Sánchez (1991, p. 22) propõe quatro tópicos essenciais: (i) a criação de um ambiente linguístico sinalizado; (ii) a estimulação essencial; (iii) o aprendizado da língua escrita;

e (iv) a elaboração de um currículo escolar adequado às especificidades e singularidades das crianças surdas. Além destes, Slomski (2010) apõe outros dois: (v) o aprendizado da modalidade oral da língua portuguesa – aprendizado na L2; e (vi) a formação do professor. Essas metas estão ilustradas no Quadro 14.

Quadro 14 Ações de uma proposta de educação bilíngue para surdos



Fonte: elaborado com base em Sánchez (1991) e Slomski (2010)

O que trouxemos nos parágrafos anteriores foi apenas um modelo que congrega muitos aspectos teórico-discursivos que estão atrelados à nossa visão de educação bilíngue. Poderíamos, ainda, trazer diversos outros modelos teórico-metodológicos no que diz respeito às questões educacionais do bilinguismo. Contudo, não é o nosso objetivo escrever exaustivamente a respeito desse tema. É pertinente, no entanto, tecer algumas considerações acerca dos dois polos antagônicos que impingem os discursos acerca da educação de surdos: de um lado, a educação bilíngue para surdos na perspectiva da educação inclusiva; e, do outro lado, a educação bilíngue para surdos em escolas especializadas.

No nosso entendimento, as discussões sobre o bilinguismo para surdos na perspectiva da educação inclusiva têm como marco histórico o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”,⁷⁶ considerando-se que, como declaramos anteriormente, as visões acerca de uma educação bilíngue para surdos, mais especificamente aplicando-as às escolas especiais, foram emergindo nos anos finais do século XX.

A respeito desse documento, Lodi (2013, p. 51, grifos da autora) afirma que “[...] a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* propõe o delineamento de ações educacionais que visam superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e na sociedade de forma geral.” Baseando-se na lógica que sustenta que a igualdade e a diferença são valores indissociáveis e constitutivos da sociedade, na visão desta política, todos os alunos, independentemente do seu tipo de deficiência ou diferença, devem ser matriculados nas escolas regulares ou comuns e o sistema regular de ensino deve ser reorganizado para garantir as condições necessárias e apropriadas para um processo educacional equânime para todos e em todos os níveis de ensino.

Quadros (2008a), que participou da elaboração do documento acima mencionado, faz uma reflexão bastante pertinente sobre as questões linguísticas e políticas envolvidas na implementação de uma visão bilíngue nas escolas inclusivas. Ela defende que, para que seja possível a implementação de uma educação bilíngue no contexto das políticas de educação inclusiva, faz-se necessária a consideração das questões linguísticas dos sujeitos surdos dentro do planejamento pedagógico e a escola deve promover a formação continuada de professores, além de garantir a presença de professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais.

O ensino da LP e da Libras deve contemplar as especificidades do corpo discente e, por isso, deve ocorrer “em espaços educacionais diferenciados”. No caso dos alunos surdos, eles devem ter acesso a Libras como L1 e ao Português como L2 e, no caso dos alunos ouvintes, eles devem aprender o Português como L1 e a Libras como L2. Diante destes aspectos, a autora conclui que:

⁷⁶ Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

[...] faz-se necessário criar um sistema de acompanhamento da implementação da educação bilíngue no país, levando em conta os diferentes espaços de educação. Algumas escolas públicas em que a língua portuguesa sempre foi a língua de instrução passarão a ser bilíngues, criando espaços bilíngues em que tanto a língua portuguesa como a língua brasileira de sinais ocuparão espaços de línguas de instrução, dependendo de quem as acessar. (QUADROS, 2008a, p. 17)

Ainda em relação à educação de surdos na perspectiva inclusiva, Fernandes (2012) afirma que, diante da situação do bilinguismo dos surdos, a escola deve se organizar e assegurar a participação de profissionais que atuarão como mediadores no atendimento especializado, a saber: professor ou instrutor de Libras, professor bilíngue, profissional intérprete de Libras/Língua Portuguesa e fonoaudiólogo bilíngue.⁷⁷ Além da presença destes profissionais, faz-se necessário que, na perspectiva das práticas escolares, haja “[...] uma constante reflexão sobre os conteúdos, os objetivos, as metodologias e as formas de avaliação em curso na escola e sua adequação às possibilidades das crianças Surdas.” (FERNANDES, 2012, p. 106)

No que concerne à organização curricular, a autora em destaque declara que:

O fundamento de um currículo inclusivo para Surdos repousa na reorganização da situação linguística da escola. Transpor os desafios impostos pela educação bilíngue requer repensar nossas práticas monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português) para uma educação linguística diferenciada, que também reconheça e incorpore ao currículo a língua minoritária, a Libras. (FERNANDES, 2012, p. 106)

Ante a estas questões, acrescenta Fernandes (2012), as modificações principais que devem ser aplicadas ao currículo escolar referem-se à “garantia da acessibilidade na comunicação”. Essa garantia permitirá que os discentes surdos interajam e tenham acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais, bem como adquiram a modalidade escrita da LP/L2. Apesar de não ser pertinente trazermos toda a discussão exposta por Fernandes (2012), vale mencionar, ainda, que ela apresenta considerações muito pertinentes acerca dos desafios à inclusão dos surdos: (i) quanto à comunicação; (ii) quanto ao aprendizado da modalidade escrita do português como

⁷⁷ Para uma compreensão dos perfis destes profissionais, conferir Fernandes (2012, p. 105-6).

segunda língua; e (iii) quanto ao atendimento educacional especializado. Para evitarmos circunlóquios, não retomaremos as discussões acerca destes pontos.

Quanto à educação bilíngue para surdos em escolas especializadas, diversos estudiosos⁷⁸ têm defendido que as escolas exclusivas ou específicas para surdos são os espaços mais apropriados para garantir, sobretudo, a aquisição da língua de sinais como L1 e a aprendizagem do português como L2. Ao sustentar que a educação de surdos deve se dar nestas escolas, Sá (2011) expõe:

A “melhor” escola para os surdos é a escola que lhes dá acesso, permanência e sucesso educacional; é aquela na qual eles podem reconstruir seu próprio processo educacional; é aquela que possibilita trocas culturais e o fortalecimento do discurso dos surdos; é aquela na qual as comunidades surdas manifestam sua própria produção cultural e suas próprias formas de ver o mundo. Minha defesa pela escola/classe específica para surdos é o entendimento de que **estes itens não poderão acontecer com naturalidade numa escola onde os surdos são minorias, onde a definição da surdez se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas.** (SÁ, 2011, p. 55, grifos da autora)

Ainda que não pontuemos, por ora, os pontos de defesa acerca das escolas específicas para surdos, gostaríamos de expor, no entanto, que uma escola genuinamente bilíngue, quer seja a escola inclusiva, quer seja a escola específica para surdos, deve adotar como “cláusula pétrea” ou premissa básica:

A Escola Bilíngue de Surdos ergue-se fundamentada primeiramente nos direitos alienáveis do ser humano. No direito humano de ser, de pertencer a um grupo e por ele ser respeitado; no direito linguístico de possuir uma língua com a qual seja possível interagir com a sociedade e ter acesso pleno à informação e ao conhecimento; no direito de receber uma educação transformadora, que torne sua vida melhor; no direito de exercer sua cidadania com autonomia, liberdade de expressão e protagonismo, associado aos deveres que essa condição lhe exige. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 171)

E, para finalizar esta seção, é pertinente afirmar que, apesar de estarmos tratando especificamente do ensino de português no contexto das escolas especializadas para surdos, não nos oporemos à inclusão dos surdos nas escolas regulares ou comuns, desde que, nestes espaços, sejam asseguradas metodologias, estratégias e técnicas que respeitem a diversidade linguístico-cultural dos surdos,

⁷⁸ Cf. Capovilla (2011); Sá (2011); e Sá e Sá (2015).

assim como contemplem o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Temos refletido, afinal, que polarizar e defender ferrenhamente uma ou outra posição pode não ser o melhor caminho para nos aferrarmos a uma abordagem intercultural.

4.1.4 Questões linguísticas

A fim de expormos o aspecto linguístico de maneira didática, particionamos tal aspecto em três subtópicos: a primeira língua – L1 (seção 4.1.4.1), a segunda língua – L2 (seção 4.1.4.2) e, por fim, o surdo como sujeito cultural num cenário de plurilinguismo e pluriculturalidade (seção 4.1.4.3).

4.1.4.1 Conceitualizando a primeira língua (L1)

É lugar-comum para muitos estudiosos afirmar que a primeira língua (L1), também chamada de língua materna (LM) ou língua nativa, refere-se ao primeiro idioma adquirido por um indivíduo, de maneira natural ou espontânea, a partir da interação com os falantes de seu país ou de sua comunidade linguística. Entretanto, essa definição pode não ser muito razoável para as situações de bilinguismo e, mais especificamente, para o caso das comunidades surdas brasileiras. Sopesando que muitos surdos adquirem primeiramente os sinais caseiros ou, em outros casos, aprendem, de maneira artificial e mecanizada, a língua oral (português), poderíamos dizer então que, para estes casos, a L1 deles seria, respectivamente, a língua de sinais caseira e o português? Bem, a resposta para esta pergunta pode não ser tão simples de responder e precisamos levar em consideração diversos aspectos que serão abordados neste tópico.

As línguas de sinais são tão completas quanto as línguas orais. Logo, devemos inferir que “a língua de sinais equipara-se à língua falada, prestando-se igualmente ao rigoroso e ao poético – à análise filosófica e ao namoro e, na verdade, com uma facilidade que às vezes é maior do que a da língua falada” (SACKS, 2010,

p. 30). Conseguimos visualizar na Libras todos estes aspectos e é conveniente lembrarmos, ainda, que:

A **Libras** – Língua de Sinais Brasileira – nascida da língua de sinais francesa e modificada através do tempo pela comunidade surda do Brasil, **é a língua natural da comunidade surda** – uma língua visuoespacial. Reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas brasileiras, a Libras, é uma língua natural, que abrange regras morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias. É uma língua completa, com estrutura independente da língua portuguesa. Além disso, possibilita o desenvolvimento cognitivo dos surdos, favorecendo o acesso destes aos conceitos e conhecimentos existentes. (ROSA, 2011, p. 143, grifos nossos)

A fim de compreendermos melhor a ideia de que as línguas de sinais são línguas naturais, é imprescindível notar que as línguas de sinais são:

[...] naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p. 47)

Além da autora supramencionada, importa citar que diversos pesquisadores nos campos dos Estudos Surdos e da Linguística das Línguas de Sinais têm sustentado a ideia de que estas línguas são, de fato, línguas naturais. Dos pesquisadores que têm defendido essa ideia, destacamos: Skliar, Massone e Veinberg (1995); Ferreira-Brito (1995); Ferreira-Brito et al. (1998); Goldefeld (2002); Quadros e Karnopp (2004); Sacks (2010) e Slomski (2010). A respeito das línguas de sinais serem consideradas línguas naturais dos surdos, é necessário entendermos que:

[...] a Língua de Sinais caracteriza-se como uma “língua natural” para a pessoa surda, visto que, sendo esta uma língua espaço-visual (vista ao invés de ouvida) e considerando-se a incapacidade de recepção sonora da fala pelos surdos, é a que oferece a possibilidade de ser adquirida através da interação comunicativa entre a criança e o adulto surdo.

Nesse sentido pode-se dizer que os conceitos de *primeira* língua e de língua *natural* sobrepõe[m]-se, pois, à medida que a Língua de Sinais não requer compensações, adaptações, estratégias ou recursos específicos para sua aquisição, ela se torna uma língua natural, já que pertence à modalidade gestual-visual, modalidade essa que não encontra barreira na sua aquisição pelo indivíduo surdo. (SLOMSKI, 2010, p. 52, grifos da autora)

Considerando a noção acima citada de língua natural e o contexto histórico-cultural e sociolinguístico dos surdos que se comunicam pela língua de modalidade viso-gestual, reafirmamos que a L1 destes sujeitos é a Libras. Com obviedade, é necessário pontuarmos que nem sempre a Libras será a primeira língua de todo e qualquer surdo brasileiro. Por exemplo, um surdo de uma determinada comunidade indígena brasileira fará o uso da língua de sinais específica de sua comunidade. Neste caso, estaríamos equivocados em afirmar que a sua L1 é a Libras. No Brasil, além da Língua Brasileira de Sinais, devemos considerar a existência de outras línguas de sinais (Língua de Sinais Urubu-Kaapor, Língua de Sinais dos Terena etc.), conforme já foram pontuadas anteriormente.

Tendo em vista que já tratamos da concepção de sinais caseiros anteriormente, a respeito desses sinais, também chamados de sinais emergentes, devemos destacar que:

A Língua de Sinais é considerada uma língua coletiva e social, apresentando diversos campos a serem pesquisados tanto na área surda urbana como na área surda indígena. Os sinais emergentes, também conhecidos como sinais caseiros, são essenciais quando vistos como comunicação natural usada em um espaço familiar ou social. Em cada comunidade indígena, a que fomos, encontramos índios surdos que fazem uso de gestos e verificamos que nem sempre, nesta mesma comunidade, outro surdo faz uso destes mesmos sinais, que não são ensinados, mas sim incorporados conforme as necessidades do dia a dia. (VILHALVA, 2012, p. 30)

As línguas de sinais emergentes, assim como as línguas de sinais caseiras, devem ser valoradas. Apesar de elas serem línguas estigmatizadas ou de menor prestígio dentro das línguas minoritárias, devemos confrontar estas visões equivocadas e lutar para que elas tenham o mesmo status das línguas de sinais reconhecidas oficialmente por meio de diplomas legais. Ao sustentarmos uma posição em favor de políticas linguísticas mais democráticas, entendemos que devemos

trabalhar no sentido de conscientizar os educadores a seguir ações que promovam os direitos linguísticos de todos os sujeitos surdos.

Para além dos autores já mencionados, a nossa visão de bilinguismo no caso dos sujeitos surdos se aproxima da perspectiva de Skutnabb-Kangas (1994). Essa autora pontua que, para se entender as questões concernentes ao bilinguismo (tanto de surdos quanto de ouvintes), faz-se necessário, primeiramente, a discussão cuidadosa quanto à concepção de L1. Neste sentido, aponta a autora, devem ser considerados os seguintes critérios: (a) quanto à **origem**, a LM é aquela que foi primeiro adquirida; (b) quanto à **identificação interna**, a LM é a língua com a qual o sujeito se auto-identifica como falante; (c) quanto à **identificação externa**, a LM é a língua pela qual os sujeitos são identificados como falantes pelos outros de sua comunidade linguística; (d) quanto à **competência**, a LM é a língua que o sujeito domina melhor; e, por fim, (e) quanto à **função**, a LM é a língua que é mais utilizada pelo sujeito. Ao seguir estes critérios, poderia ser mais fácil de identificar qual língua exerce o papel de L1 ou LM no caso de sujeitos surdos. Entretanto, nem sempre isso será facilmente categorizável em termos técnicos ou teóricos, tendo em vista que diversos fatores, sobretudo aqueles que estão interrelacionados às decisões e influências dos familiares e/ou da comunidade linguística, podem interferir na (in)determinação da L1.

Além do exposto, devemos compreender que o conceito de L1 ou LM na perspectiva do bilinguismo nem sempre deve ser aplicado exclusivamente a uma única língua. Neste caso, vale mencionar que:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do[s] pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ, 2006, p. 5)

Posto isso, afirmamos que, em alguns casos, duas línguas podem carregar o status de L1; por exemplo, no caso dos CODAS, eles adquirem a língua de sinais no ambiente doméstico, porém, ao terem contato com a comunidade de ouvintes, adquirem, concomitantemente, a língua portuguesa. Neste caso, teríamos um

exemplo em que devemos considerar que o sujeito possui mais de uma L1. Outras questões a respeito do bilinguismo de crianças ouvintes, filhas de pais surdos, são apresentadas na seção 4.1.4.3.

4.1.4.2 Conceitualizando a segunda língua (L2)

Por tudo o que temos dito nas seções prévias, parece ficar evidente que a língua portuguesa deve ser considerada a segunda língua no caso dos surdos brasileiros. Nesta ótica, é fundamental depreendermos, ainda, que:

O conceito de **segunda língua** refere-se ao fato de que as línguas orais majoritárias (como o espanhol, português, inglês, etc.) são para as pessoas surdas sistemas verbais que só podem ser adquiridos como *segundas línguas*. Pois, pelo fato dessas pessoas serem privadas da audição, os dados linguísticos que lhe servirão de “*input*” poderão ser mais facilmente transmitidos por meio do canal espaço-visual e não oral-auditivo. (SLOMSKI, 2010, p. 52, grifos da autora)

A fim de que a nossa concepção de L2 fique bem clara, outras considerações são, pois, necessárias. A nosso ver, os conceitos de L2 e LE não serão utilizados como sinônimos, apesar de, por vezes, defendermos que algumas estratégias e técnicas de ensino de português como LE podem ser, didaticamente, utilizadas nas aulas de português para discentes surdos. Ademais, consideramos que quaisquer outras línguas, que sejam aprendidas ou adquiridas posteriormente ao processo de aquisição de uma L1, assumem o status de L2.⁷⁹ Nessa mesma visão, Spinassé (2006) sustenta que:

É sabido, que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra.

⁷⁹ Devemos ressaltar, no entanto, que há estudiosos que defendem o conceito de terceira língua (L3): Williams e Hammarberg (1989), Cenoz (2000; 2001; 2003), Cenoz, Hufeisen e Jessner (2003), Hammarberg (2001), De Angelis (2007), e De Bot (2004). No contexto brasileiro e tratando-se de pesquisas com sujeitos surdos, destacamos os trabalhos de Silva (2013) e Silva e Hübner (2015), os quais abordam a aprendizagem da língua inglesa como L3 por aprendizes surdos.

Diferenciando, porém, do conceito de Língua Estrangeira (LE), uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. (SPINASSÉ, 2006, p. 6)

A “não-primeira língua” ou L2 dos surdos brasileiros é a LP. Partindo-se do princípio de que os surdos estão imersos num contexto onde a língua que prevalece é o português, eles são “confrontados” a ter contato com essa língua em quase todo tempo. (In)felizmente, torna-se imperativa a aprendizagem desta língua para que os surdos adquiram as habilidades de leitura e escrita, pois a maioria dos ouvintes não dominam a Libras e, em muitas situações, tradutores e intérpretes de Libras/LP nem sempre estão disponíveis. É essencial, pois, que, neste contexto, o indivíduo surdo já tenha adquirido uma base linguística por meio da aquisição e desenvolvimento de uma língua de sinais. Refletindo, em tese, a respeito deste mesmo assunto, Amaral (2008) aponta que:

Aprender uma segunda língua para as crianças surdas significa pois dominar a variante leitura/escrita da língua da comunidade ouvinte em que está inserida. [...] se as crianças surdas tiverem a língua gestual como a sua primeira língua possuem subjacentemente uma proficiência linguística que pode ser usada para a aprendizagem da segunda língua. (AMARAL, 2008, p. 18)⁸⁰

Embora possam ser utilizadas algumas estratégias e técnicas de ensino de LE, conforme já mencionamos anteriormente, a situação bilíngue dos surdos exige que as metodologias de ensino de L2 sejam específicas para esse público, considerando, ainda, toda a sua particularidade não apenas linguística, mas também sócio-histórico-cultural. Conforme defende Goldfeld (2002), os estudos sobre o bilinguismo no campo da surdez se preocupam, para além das questões de ordem biológica relacionadas à surdez, em compreender os surdos, suas particularidades,

⁸⁰ Importa esclarecer, portanto, que os portugueses utilizam a nomenclatura “língua gestual” no mesmo sentido que nós, brasileiros, fazemos uso do termo “língua de sinais”. Por isso, é desnecessário neste instante fazer toda uma discussão em torno da distinção teórica/conceitual dos termos: sinais *versus* gestos. E, quando em determinadas citações (diretas) houver esse termo – língua gestual –, que fique bem claro desde já que se trata de citações de autores e/ou pesquisadores de Portugal ou de outros países lusófonos que adotam esta terminologia.

suas línguas (as línguas de sinais), sua cultura e forma de pensar e agir. Ainda no que concerne a situação bilíngue do surdo, convém refletir no seguinte ponto:

A coexistência de duas línguas em torno da criança surda, requer sua imersão num ambiente linguístico em que as duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) estejam em relação de complementaridade cotidianamente e não apenas em momentos específicos, como acontece na maioria das vezes com a criança ouvinte, ao aprender uma *língua estrangeira*. (SLOMSKI, 2010, p. 53, grifos da autora)

Baseando-se neste contexto, a própria Slomski (2010), ao retomar Ferreira-Brito (1993), revela que a criança surda deve adquirir a língua de sinais como L1, sendo exposta, de modo paralelo, a um processo de aprendizagem do português como L2. No entanto, a ênfase deve ser dada ao ensino da LP em sua modalidade escrita e não oral, já que a via natural para o ensino/aprendizagem do surdo contempla o canal visual.

Entendendo-se que a situação de bilinguismo dos surdos é idiossincrásica, muitos autores brasileiros têm, então, sustentado que a criança surda deve ser exposta a um ambiente bilíngue diglótico. O ambiente diglótico refere-se à “situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade” (SLOMSKI, 2010, p. 53).

Quanto aos tipos de bilinguismo para surdos, é pertinente retomarmos, outrossim, as considerações expostas no trabalho de Felipe (1989a). Este trabalho foi bastante relevante, pois havia a necessidade de mudanças na concepção de surdez e, conseqüentemente, na concepção de educação bilíngue para surdos. A autora expõe, então, a distinção entre bilinguismo e diglossia, argumentando que: enquanto o bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal; a diglossia, por seu turno, envolve uma situação linguística em que ambas as línguas estão em relação de complementaridade. Essa relação de complementaridade diz respeito ao uso, ou seja, uma língua é utilizada em determinadas ocasiões em que a outra não é utilizada.

Todavia, defende Felipe (1989a), há a possibilidade de ocorrência simultânea de bilinguismo e diglossia e pode-se perceber essa possibilidade no caso das pessoas surdas. Para esta situação específica de bilinguismo, a autora denomina de bilinguismo diglótico, explicitando que:

Quando há o contato de duas comunidades lingüísticas, pode ocorrer um processo de aculturação e bilingüismo, que são interdependentes. [...] Esse bilingüismo diglössico da comunidade surda é o fator principal de identificação e solidariedade enquanto grupo: os ouvintes são considerados pessoas de fora e são tratados com certo distanciamento até que eles, através do aprendizado da LSCB, se integram a eles, tornando-se bilíngües e por isso não representando transtorno. (FELIPE, 1989a, p. 106-7)⁸¹

Ainda sobre o bilinguismo diglössico, é pertinente trazer a elucidação de Quadros (1997):

Parece que a língua portuguesa é usada pelo surdo somente em situações que exige o contato com pessoas ouvintes e para leitura e escrita. A língua de sinais, por outro lado, é usada entre os surdos preferentemente em ocasiões informais. (QUADROS, 1997, p. 31)

A fim de ampliarmos a visão da autora acima citada, é necessário fazermos outras ponderações. Na atualidade, temos visto que os surdos não apenas interagem entre si por meio da língua de sinais, mas também têm se expressado utilizando-se da LP por meio das tecnologias digitais disponíveis.

Com o acesso dos surdos ao universo acadêmico, e devido ao reconhecimento legal da Libras, temos percebido que, cada vez mais, esta língua tem sido utilizada em ambientes formais, porém, em suas apresentações (exibidas por meio de *PowerPoints*), os surdos utilizam-se da escrita em LP. Ora, diante destes fatos, não deveríamos dizer que os surdos vivenciam um bilinguismo heteroglössico ou, quiçá, transglössico?⁸²

⁸¹ A sigla LSCB significa “língua de sinais dos centros urbanos brasileiros”. Essa sigla foi primeiro proposta por Lucinda Ferreira Brito por entender que a língua de sinais dos centros urbanos deveria ser distinguida da língua de sinais dos índios Urubu Kaapor. Essa terminologia foi muito utilizada por pesquisadores nos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Dos pesquisadores que a utilizavam, apresentamos: Ferreira-Brito (1986; 1989; 1991; 1993), Felipe (1988; 1989b; 1992; 1993a; 1993b) e Quadros (1994 apud QUADROS 1997).

⁸² A educação bilíngue heteroglössica pressupõe que deve haver a interação linguística em diferentes práticas translíngüísticas para a constituição do acordo bilíngue. Para esta forma de educação bilíngue, García (2009) apresenta os seguintes tipos: (1) revitalização da imersão; (2) desenvolvimental; (3) polidirecional ou bidirecional (duas línguas); (4) CLIL e tipo CLIL (ver nota de rodapé do Quadro 12); e (5) educação multilíngue múltipla. (cf. GARCÍA, 2009, p. 127-131). Já a “transglossia” pode ser o melhor termo para descrever o bilinguismo social num mundo globalizado: uma rede de comunicação estável, mas dinâmica, com muitas línguas em *interrelação funcional*, em vez de receberem designações de funções separadas.” (GARCÍA, 2009, p. 79, tradução nossa, grifos da autora)

Não pretendendo responder esta questão neste momento, achamos conveniente citar García (2009), pois esta autora, ao abordar brevemente a educação bilíngue de surdos, descreve que:

Como podemos ver, os programas de educação bilíngue para surdos também estão se tornando complexos. Uma razão para esta complexidade tem a ver com o desenvolvimento de implantes cocleares, fazendo com que a categorização para o Surdo seja mais fluida; embora o uso da língua de sinais junto à fala se torne cada vez mais importante. Por esta razão, os programas de educação bilíngue para Surdos são mais do tipo desenvolvimental, reconhecendo as condições heteroglóssicas das crianças Surdas do século vinte e um. (GARCÍA, 2009, p. 133, tradução nossa)

Pelo exposto, a nossa visão de bilinguismo e sujeito bilíngue aproxima-se muito mais do modelo dinâmico, pois este modelo contribui também para a constituição da abordagem intercultural. Outras questões acerca de complexidade e dinamicidade são retomadas e abordadas no quinto capítulo.

Em nossa visão, não recairemos em concepções rígidas que tendem a definir o sujeito bilíngue como o “falante ideal”. Ao relatar que há equívocos em relação à noção de bilinguismo e de sujeito bilíngue, Grosjean (2013) e outros colaboradores, na obra editada por Grosjean e Li (2013), expõe que estes equívocos impingem que: os bilíngues possuem o conhecimento perfeito e igual em duas ou mais línguas; os bilíngues não têm sotaque em alguma(s) da(s) língua(s) que fala(m); os bilíngues adquiriram as línguas na infância; todos os bilíngues são tradutores competentes; dentre outros.

Posto isso, gostaríamos de sustentar, enfim, que o sujeito surdo, que faz uso da Libras como L1 e que se utiliza da LP como L2 (ainda que o seu nível de fluência/proficiência nesta L2 esteja num primeiro estágio de aquisição – na fase de interlíngua I), é de fato um sujeito bilíngue. A concepção de interlíngua está exposta na seção 4.2.

4.1.4.3 Para além do ser bilíngue, o surdo como sujeito cultural num cenário de plurilinguismo e pluriculturalidade

Já que almejamos defender uma tese que toca na questão da abordagem intercultural, precisamos compreender os sujeitos surdos para além das questões de natureza essencialmente linguística. Devemos, outrossim, buscar o entendimento das particularidades culturais e identitárias destes sujeitos. A cultura surda não deve, pois, ser vista como homogênea, unívoca, uniforme ou estoica, mas, pelo contrário, ela deve ser entendida em seu caráter plural e multifacetado. Deste modo, por entendermos a complexidade e pluralidade da questão, ser-nos-á mais apropriado falarmos em “culturas surdas”.

Embora possa parecer paradoxal, atribuir à língua de sinais o status de língua acarreta não somente aspectos de natureza linguística, mas também aspectos de natureza social. Nisto, adjudica-se o estatuto linguístico a uma linguagem de modalidade viso-gestual, desloca-se a visão do ser deficiente para o ser diferente, redefine-se o padrão de normalidade e, por conseguinte, “novas” acepções no campo da surdez são irrompidas. Neste mesmo sentido, é relevante evocar uma passagem de Santana (2007):

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões lingüísticas e cognitivas, mas também sociais. Se ser anormal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Ou seja, a língua de sinais legitima o surdo como "sujeito de linguagem" e é capaz de transformar a "anormalidade" em diferença. Isso é resultado de uma luta pela redefinição do que é considerado normal. A idéia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda. (SANTANA, 2007, p. 33)

Cabe entendermos, então, quem é o ser surdo? Uma resposta bastante pertinente a essa questão descreve que:

Ser surdo significa ter um traço identitário que se hibridiza com outros na constituição de um sujeito, constituição esta que não pode ser reduzida a condição biológica do não ouvir. A surdez é uma experiência constituída na relação com outros (surdos ou ouvintes) e não há como descrevermos a todos os surdos segundo alguns tipos ou categorias fixas e puras. Ser surdo é uma condição plural, e as identidades surdas podem ser tantas como podem ser qualquer outra. (THOMA, 2012, p. 154)

Exibimos, a princípio, os teóricos que ratificam a nossa visão em relação aos termos: comunidade surda, cultura surda e identidade surda. E, posteriormente, discorreremos acerca da imersão dos surdos brasileiros no cenário nacional, que é, por excelência, plurilíngue e pluricultural. Vale mencionar que temos optado, majoritariamente, pelas conceitualizações elucubradas pelos teóricos surdos, sobretudo quando a terminologia carregar em seu âmago o termo surdo.

Para Strobel (2008), os termos “povo surdo” e “comunidade surda” não devem ser considerados sinônimos. Para a conceitualização destes termos, além do auxílio do dicionário Houaiss (2005), esta autora respalda-se teoricamente em: Laboritt (1994), Padden e Humphries (2000), Pinto (2001) e Hall (2003)

Deve-se entender que a comunidade surda não se refere somente aos sujeitos surdos, mas “há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização.” (STROBEL, 2008, p. 31)

Quanto ao outro termo, Strobel (2008, p. 32) afirma que a noção de povo surdo engloba “os surdos das zonas rurais, os surdos das zonas urbanas, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos sinalizados, os surdos oralizados, os surdos com implante coclear, os surdos gays e outros.” Mesmo não pertencendo, necessariamente, às mesmas comunidades surdas, há algo que faz com que eles estejam ligados. Ainda com relação à concepção de povo surdo, ela finaliza que:

[...] o povo surdo são sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constrói sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, seriam os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível lingüístico. (STROBEL, 2008, p. 34)

Já a cultura surda, por seu turno, “exprime valores, crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem sucedidos, através das associações de surdos” (STROBEL, 2008, p. 26). Além disso, os surdos não se diferenciam de acordo com o nível de perda auditiva (ou, como dizem os surdos, com “o grau de surdez”), mas o que importa para eles é o pertencimento ao grupo, a utilização da língua de sinais e o reconhecimento

da sua cultura. Segundo a mesma autora, todos estes fatores ajudam a definir as suas identidades. Deve-se entender, ainda, que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. (STROBEL, 2008, p. 24)

É evidente que, apesar de esta autora utilizar o termo de maneira genérica, ela não considera que essa “cultura” seja única ou algo uniforme, pois admite que: “Há grandes diversidades das comunidades surdas e cada grupo é organizado de maneiras diferentes de acordo com os mesmos interesses dentre eles, tais como a raça, religião, profissão e outras características distintivas” (STROBEL, 2008, p. 27). Neste sentido, ao retomar as visões de autores norte-americanos, ela sopesa que: “Embora o termo cultura surda seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 78).

Quanto à cultura surda, é pertinente, ainda, apresentar uma outra significação que ajuda a ampliar a conceitualização supracitada:

A cultura dos surdos é uma cultura visual, e a língua de sinais é **o código mais compartilhado, o marcador cultural primordial, aquele que faz com que os surdos se sintam à vontade nos espaços comunitários em que se reúnem e que permite a troca de experiências ente eles.** É pela língua de sinais que as identidades surdas vão sendo constituídas e significadas culturalmente no grupo. (THOMA, 2012, p. 173, grifos nossos)

Quanto às identidades surdas, vale mencionar o pioneirismo dos trabalhos de Perlin (1998; 2003; 2015). Com base nos pressupostos teóricos de Hall (1997) e na concepção de identidade dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, a autora entende que a concepção de identidade abarca “as identidades plurais, múltiplas; que se transformam que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto.” (PERLIN, 2015, p. 52)

Nesta perspectiva, deve-se, pois, entender que a identidade, conforme defende Perlin (2015, p. 52), “é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que

empurra o sujeito em diferentes posições.” Com relação ao entendimento acerca das identidades surdas, a autora descreve que:

A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo em suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda.

É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um ímã para a questão de identidades cruzadas. [...] O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. [...] As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios socioculturais ouvintes.

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo. (PERLIN, 2015, p. 54)

Quadro 15 Categorias de identidades surdas

1. IDENTIDADES SURDAS
<ul style="list-style-type: none"> • Referem-se aos surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita; • Os surdos constroem a sua identidade fortemente marcada na ideia da “identidade política surda”; • “Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo.” (p. 63)
2. IDENTIDADES SURDAS HÍBRIDAS
<ul style="list-style-type: none"> • Nasceram ouvintes e com o tempo tornaram-se surdos; • Os surdos dessa identidade conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua; • “Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas.” (p. 64)
3. IDENTIDADES SURDAS DE TRANSIÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Referem-se à “situação dos surdos que foram mantidos sob o cativo da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda, como geralmente acontece” (p. 64); • A maioria dos surdos passa por essa transição, considerando que são filhos de pais ouvintes; • Ao adentrarem na comunidade surda, passam pelo processo de “desouvintização” da identidade; • Do processo de “desouvintização”, os surdos ficam com sequelas da representação evidenciadas na identidade em (re)construção.
4. IDENTIDADES SURDA INCOMPLETA
<ul style="list-style-type: none"> • Referem-se àqueles surdos que vivem sob a ideologia ouvintista latente, a qual visa “socializar” os surdos para que se adequem à “cultura” dominante; • Os surdos desta categoria negam a representação surda por considerarem a identidade ouvinte como superior; • Há surdos que permanecem aprisionados a este tipo de identidade.
5. IDENTIDADES SURDAS FLUTUANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Referem-se aos surdos que “vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes”; • O surdo demonstra ser “consciente” ou não de ser surdo, porque se mantém refém da “ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados” (p. 66); • “Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda.” (p. 66)

Fonte: extraído e adaptado de Perlin (2015, p. 63-67)

Esta autora, além de teorizar o conceito de identidades surdas, ao se basear nos conceitos de estereótipos sobre os surdos, diferença e diversidade surdas e as formas de ouvintismo (ouvintismo tradicional, ouvintismo natural e ouvintismo crítico), categoriza, conforme expostas no Quadro 15, as múltiplas identidades surdas em: (1) Identidades surdas (sendo também denominada pela autora de “a identidade surda política”); (2) Identidades surdas híbridas; (3) Identidades surdas de transição; (4) Identidade surda incompleta; e (5) Identidades surdas flutuantes.

Diante da categorização exposta no Quadro 15, é pertinente, ainda, pontuar que alguns críticos têm dito que: elas não dão conta da complexidade das identidades surdas; elas demonstram uma visão estruturalista e não pós-estruturalista; e não está estabelecido um *continuum* entre um tipo e outro de identidade que possibilite o entrelaçamento destas múltiplas identidades.

Contudo, nem todas as críticas são pertinentes, considerando que a própria autora deixa como conclusão: “Novas hipóteses podem ser levantadas, novos achados são necessários. Entre eles sobressai a urgência de dizer que o surdo é sujeito surdo.” (PERLIN, 2015, p. 72)

Além dos pontos acima discutidos, cabe-nos, ainda, tratar das questões relativas ao plurilinguismo e pluriculturalidade. Existe um grande equívoco em se pensar que o Brasil é um país monolíngue. Para Oliveira (2008), a concepção de um país monolíngue trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou ainda de um projeto político (e intencional) de construir um país monolíngue e, muitas vezes, todas estas questões andam juntas.

Nem todo falante brasileiro adquire a língua portuguesa como L1; ao tratar disso, Quadros (2015) disserta que:

Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue. (QUADROS, 2015, p. 187-8)

Apesar de a autora não ter mencionado, pensamos que ela tenha ciência do fato de que, além da Libras, há ainda outras línguas brasileiras de sinais (Língua de

Sinais Urubu-Kaapor, Língua de Sinais dos Terena, dentre outras), conforme mencionamos anteriormente. É esta multiplicidade linguística que nos faz refletir que, de fato, estamos diante de um quadro de multilinguismo. Em nosso país, tem imperado, de maneira recorrente, o modelo bilíngue subtrativo, ou seja, a língua portuguesa é colocada num patamar de superioridade e de prestígio em relação às outras línguas não apenas na sociedade como um todo, mas também, e principalmente, nos espaços educativos e formativos.

A visão monolíngue tem se perpetuado não apenas nos discursos acadêmicos, mas também nos discursos ditos “oficiais”. Nisto, impingem-se as recidivas investidas do Estado contra as diversas manifestações linguísticas e culturais e, com efeito, tenta-se apagar a pluralidade linguística e cultural do nosso país. Neste aspecto, vale mencionar que:

A História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngüe, não fossem as repetidas investidas do Estado contra a diversidade cultural e lingüística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngüe: somos um país pluricultural e multilíngüe, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito: o de que o português é uma língua sem dialetos. (OLIVEIRA, 2008, p. 8)

Não obstante, temos de entender que, ainda, “somos plurilíngües porque estamos presenciando o aparecimento de ‘novos bilingüismos’ ” (OLIVEIRA, 2008, p.8). Este autor defende que os processos de formação de blocos regionais de países – Mercosul, União Europeia e Tlcan⁸³ – têm desencadeado novos movimentos migratórios e novos fatos demolinguísticos, definindo, por conseguinte, novas configurações para o advento de um “bilinguismo por opção”. É bem provável que esta situação tenha afetado também as comunidades surdas nas regiões de fronteira. Entretanto, pesquisas linguísticas devem ser realizadas para verificar estes casos específicos de bilinguismo.

Apesar de parecer “novidade” o tema do plurilinguismo, faz-se necessário lembrar que: “O plurilinguismo existe no Brasil desde antes do seu descobrimento, pois, quando os portugueses chegaram ao Brasil, trazendo suas línguas e culturas,

⁸³ TLCAN é uma sigla que significa, em espanhol, *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* e, em português, Tratado Norte-Americano de Livre Comércio.

os povos indígenas que aqui viviam, falavam diferentes línguas.” (PREUSS; ÁLVARES, 2014, p. 406)

Infelizmente, devido às políticas de redução linguística, houve um massacre das línguas indígenas, o que, segundo Oliveira (2009), é denominado de processo de glotocídio (ou seja, assassinato de línguas). No que se refere às línguas de sinais, parece-nos que corremos o risco de cair num processo de redução linguística ou glotocídio caso seja dado um maior prestígio à Libras, alocando-se as outras línguas de sinais – as línguas de sinais caseiras ou emergentes e as línguas de sinais indígenas – num nível de subalternidade.

Para que esse quadro não se torne realidade (se é que já não seja), precisamos, pois, cooperar para a difusão da visão plurilíngue/pluricultural. Deste modo, estaremos contribuindo para o entendimento de que:

[...] o Brasil deve identificar-se como um país bi/multilíngue e, portanto, as políticas linguísticas atualmente vigentes precisam avançar no sentido de reconhecer e contemplar adequadamente as línguas maternas de todos os brasileiros, bem como o caráter plurilinguístico e pluricultural do Brasil. (PREUSS; ÁLVARES, 2014, p. 404)

O plurilinguismo e a pluriculturalidade do Brasil englobam as línguas de sinais e as diversas culturas surdas. Entretanto, ainda permanecemos na ideia de que todos os surdos se comunicam por meio da Libras e a cultura surda, quando não é desconsiderada, é vista como algo uniforme.

Ora, reconhecer-se multilíngue e multicultural pode até ser o primeiro passo ou um passo importante, mas é necessário que a sociedade brasileira caminhe no sentido de se reconhecer plurilíngue e pluricultural. Dessa forma, os brasileiros passariam a entender que todas as línguas e culturas do nosso meio devem ser igualmente respeitadas e, por conseguinte, seríamos capazes de caminhar no sentido de garantir políticas de planificação linguísticas mais efetivas.

4.2 TÓPICOS E OBRAS RELEVANTES EM AQUISIÇÃO E ENSINO DE PL2S

Vários aspectos concernentes ao ensino de português para surdos como L2 foram explicitamente expostos nas seções anteriores. Como não é pertinente retomá-

los, importa apontar, de agora em diante, alguns pontos que ainda não foram tratados. Esses pontos, no entanto, estão inextricavelmente relacionados a temas que, apesar de estarem sendo muito mais discutidos nessa era, ainda precisam ser mais explorados e investigados.

Em primeiro lugar, é importante destacar que há aspectos fundamentais a serem observados no caso da aquisição de L2 por surdos. Nesse sentido, Quadros E Schmiedt (2006, p. 32-33) apresentam:

- (a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- (c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- (e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- (f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- (g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- (h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Quanto aos atributos específicos do processo de aquisição de L2 por surdos, é válido citar que:

O português enquanto segunda língua, a língua alvo, apresenta características de aquisição observada em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, observa-se variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos. Há, por exemplo, fossilização, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição. Há, também, a indeterminação das instituições (em relação ao que é e o que não é permitido na gramática da língua alvo). Além disso, pode haver influência de fatores afetivos. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 33)

No processo de aquisição de L2 por surdos, é preciso entender que existem vários estágios, também chamados de estágios de interlíngua. A respeito disso, deve-se compreender que “no processo de aquisição do português, as crianças surdas

apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34)

Ao investigar o processo de aquisição da escrita do português por crianças surdas usuárias da Libras, Brochado (2003) verifica que há os seguintes estágios de interlíngua: IL1 (Interlíngua 1), IL2 (Interlíngua 2) e IL3 (Interlíngua 3). Segundo Brochado (2003, p. 56), “pode-se conceituar interlíngua como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem.” Essa autora se baseia, principalmente, na Teoria da Interlíngua, conforme postulada por Selinker (1972). Ao refletir acerca da aquisição/aprendizagem do português escrito por sujeitos surdos, a noção de interlíngua pode ser entendida como

[...] a produção linguística do indivíduo enquanto aprende ou adquire uma língua adicional, no caso, em estudo, dos aprendizes surdos enquanto aprendem o português escrito. As produções escritas inicialmente podem carregar a estrutura da língua de sinais com o léxico do português, mas à medida que vão aprofundando seus conhecimentos na segunda língua, os textos escritos por estudantes surdos vão se aproximando mais da estrutura do português formal. (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 38)

Contemporaneamente, algumas obras têm sido publicadas e dado destaque à relevância do ensino de PL2S. Destas obras, podemos destacar: Salles et al. (2004); Quadros e Schmiedt (2006); Nascimento (2010; 2012); Barros (2011); Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021). A obra de Salles et al. (2004) já foi devidamente apresentada nas seções 1.2 e 3.1.4 e, doravante, cabe explicar, de forma sintética, as demais. Além delas, há ainda obras que tocam nas questões curriculares para o ensino de PL2S; quanto a essas obras, abordá-las-emos no quinto capítulo.

Além do que já foi exposto na seção 3.1.4 e em parágrafos anteriores desta seção, convém reiterar que Quadros e Schmiedt (2006) demonstram algumas ideias de como ensinar o português para alunos surdos. Além de abordarem, do ponto de vista teórico, as línguas no contexto da educação de surdos, a educação bilíngue, a aquisição das línguas nas crianças surdas, a importância da Libras no processo de alfabetização da L2 e os estágios de interlíngua, essas autoras apresentam sugestões de atividades que podem ser utilizadas nas salas de aulas de ensino de LP para surdos.

Em Portugal, foram publicados, pela editora da Universidade Católica, três volumes de “Português como Língua Segunda para Surdos”. Os volumes I e III de

autoria de Nascimento (2010; 2012), e o volume II de autoria de Barros (2011). Estes livros foram feitos especificamente pensando no contexto dos surdos de Portugal, tanto que preconiza o uso da Língua Gestual Portuguesa (LGP) para fins de ensino do português. No entanto, os pressupostos teóricos desta obra, bem como as sugestões de atividades podem ser utilizados com surdos brasileiros desde que, para o processo de ensino-aprendizagem, a Libras seja adotada como língua de instrução/mediação na prática pedagógica e as adaptações para o português brasileiro, quando necessárias, sejam realizadas.

Recentemente, Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021) organizaram e publicaram, em dois volumes, a obra intitulada “Aprendizes surdos e escrita em L2 – reflexões teóricas e práticas”. No prefácio do primeiro volume, escrito por Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa (Coordenadora do Departamento de Letras-Libras da UFRJ), está descrito que:

Os artigos deste e-book demonstram um diálogo entre a área da escrita de surdos, documentos oficiais do país para Educação, análises do trabalho de professores de surdos e de outros agentes educacionais. O objetivo é que com este livro seja possível abrir vias de diálogo para que a real transformação na educação de surdos possa ocorrer desde a mais tenra idade, com trabalhos das creches públicas, até a pós-graduação. Atuar sem critérios no ensino do Português Brasileiro escrito para o surdo é um desserviço a toda comunidade surda, a toda a comunidade escolar brasileira e ao país de uma maneira ampla. (FREITAS JR.; SOARES; NASCIMENTO, 2020, p. 6)

A obra organizada por Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021), tendo contado com a colaboração de diversos pesquisadores, se propõe a não apenas apresentar fundamentos teóricos de teorias linguísticas, baseando-se, sobretudo, em perspectivas da linguística funcional-cognitiva, mas também discorrer acerca da aplicabilidade destas teorias no ensino do português escrito para sujeitos surdos. A obra apresenta, ainda, algumas unidades didáticas que podem contribuir para as reflexões de práticas pedagógicas para o ensino de PL2S, fundamentando-se numa abordagem linguística baseada no uso.

Não obstante à profusão de teses e dissertações (uma relação delas está exposta no próximo capítulo), além de artigos científicos, no que diz respeito ao ensino de português para surdos, ainda carecemos de mais publicações sobre o tema, especialmente com enfoque na área de educação bilíngue intercultural. Embora estejamos numa época em que assuntos relativos à questão do (multi)letramentos na

educação de surdos, ao ensino de gêneros textuais aos surdos, à formação de professor para PL2S e ao papel do professor como mediador (inter)cultural venham sendo debatidos na academia, ainda se faz necessário que estas discussões sejam dialogadas nos ambientes de formação de professores tanto nas escolas regulares/comuns quanto nas escolas especializadas para surdos.

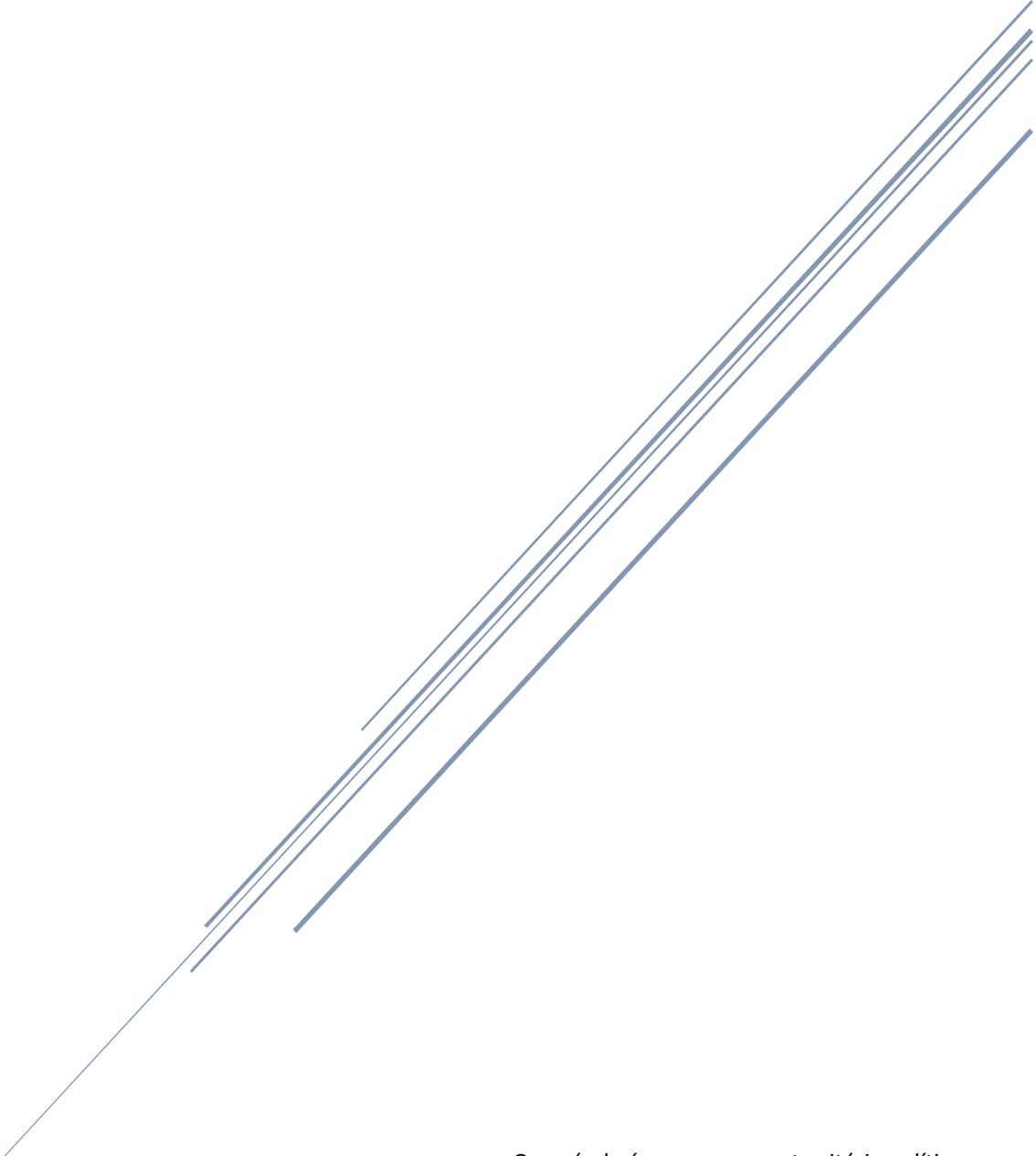
4.3 REFLEXÃO FINAL DO QUARTO CAPÍTULO

Finalmente, apesar de estarmos defendendo uma tese na área da Linguística Aplicada, não gostaríamos que ela ficasse imortalizada apenas em nossa área. Ora, se estamos tratando de interculturalidade e de ensino de língua portuguesa, além de questões que tangenciam o Paradigma da Complexidade, entendemos que estes domínios do conhecimento exigem uma abordagem que contemple conteúdos que pertencem aos domínios da Linguística, Filosofia da Educação e áreas afins, e, além disso, caminhem no sentido da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

Polarizar ou concentrar as discussões sobre estes temas numa destas áreas, descartando, por assim dizer, as contribuições da outra área, é o mesmo que recair em visões cartesianas que apenas tendem a enxergar e absolutizar o olhar a partir de um único ponto de vista.

CAPÍTULO 5

ESTUDO DAS TESES/DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 1996 A 2019 E DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE PL2S



O currículo é, em suma, um território político.
Tomaz Tadeu da Silva

A discussão sobre a educação de Surdos é ampla e complexa.
Ana Dorziat

Neste capítulo, objetivamos, num primeiro momento, apresentar uma análise a partir do número de Teses e Dissertações de acordo com o quantitativo posto no descritor LEPS na Tabela 1 (pág. 56), e, num segundo momento, tecer críticas em relação às propostas curriculares para o ensino de PL2S com vistas à proposição de um currículo baseado no pensamento complexo. Além disso, abordamos também as questões relativas à formação docente.

5.1 TESES E DISSERTAÇÕES DO PERÍODO DE 1996 A 2019

Partindo-se do princípio de que os estudos a respeito do tema “ensino de português para surdos” têm sido bastante promissores nas últimas décadas, foi pertinente realizarmos um estudo de revisão sistemática, a fim de verificarmos, dentre as diversas questões suscitadas, (1) se há associação entre a área do conhecimento (Letras ou Educação) e o fato de o estudo ser no campo da escrita, e (2) se há associação entre a área do conhecimento (Letras ou Educação) e o fato de o estudo ser no campo da leitura.

Para nós, as hipóteses derivadas dos objetivos acima expostos têm sido relevantes. Havemos de considerar que os estudos na área de Educação têm sido mais abundantes, já que os profissionais e pesquisadores deste campo se interessam muito mais pelas temáticas relativas à “educação de surdos” e “acessibilidade e inclusão”. Na área de Letras, a maioria dos pesquisadores, motivados ou interessados em pesquisas com enfoque nestas temáticas, concentra-se na área da Linguística Aplicada. Contudo, ainda são necessários mais estudos com ênfase nas descrições e análises linguísticas de textos escritos em português por surdos, sendo que estes estudos poderiam ser investigados pela grande área das Letras para além da LA.

No Apêndice 3, está disposta a relação das Teses e Dissertações publicadas no período de 1996 a 2019. Para a organização deste quadro, utilizamos não apenas os dados obtidos a partir do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mas também consultamos os serviços de busca eletrônica, bem como buscamos informações nos programas de pós-graduações em que estes trabalhos foram conduzidos.

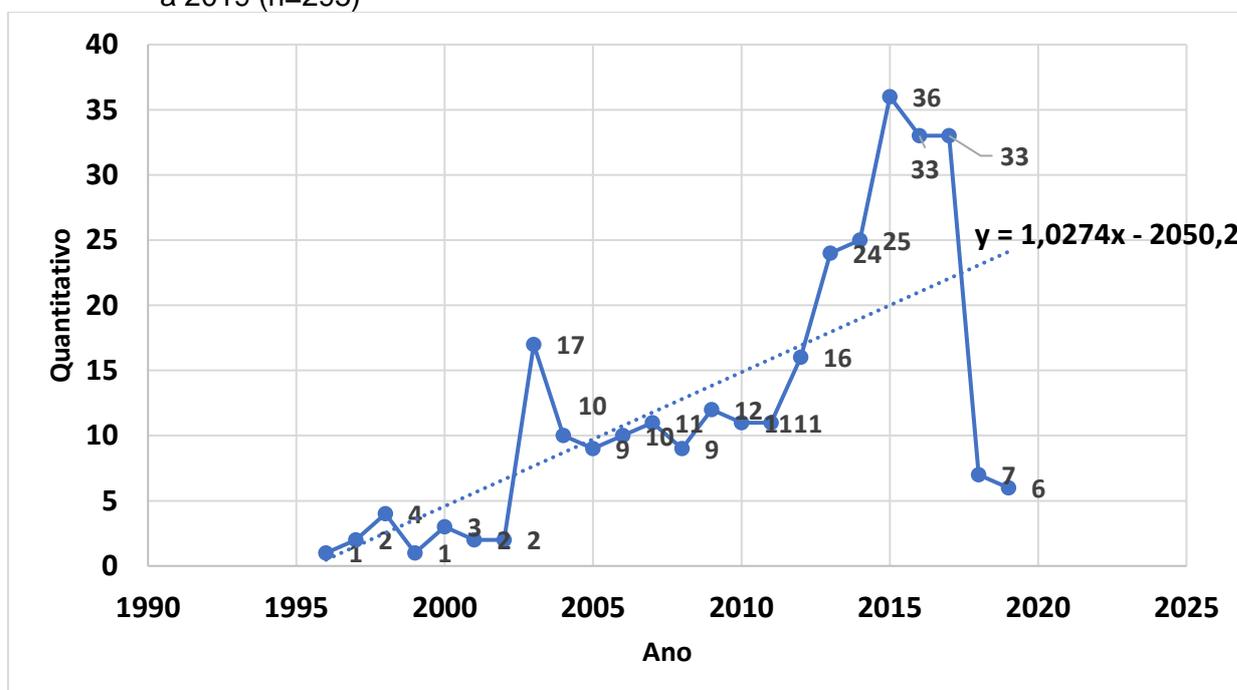
5.1.1 Das análises gerais

Antes de procedermos a fase de leitura minuciosa dos trabalhos para decidirmos os critérios de seleção (inclusão x exclusão), achamos conveniente, a priori, realizar as análises quantitativas iniciais considerando o total de estudos (n=295), contemplando, irrestritamente, o conjunto de estudos dispostos no Quadro 17. Nesta perspectiva, elaboramos gráficos e/ou tabelas para demonstrarmos: a distribuição dos estudos publicados no período de 1996 a 2019; a disponibilidade ou indisponibilidade destes estudos em bibliotecas virtuais; e a distribuição destes estudos por instituição, UF e região.

A partir dos resultados destas análises iniciais, temos visto que, mesmo se tivéssemos aplicado desde já os critérios de exclusão, há uma tendência de crescimento dos estudos na área de ensino de língua portuguesa para surdos a despeito das vicissitudes do cenário político-econômico.

Observemos o gráfico a seguir:

Gráfico 1 Distribuição dos estudos – Dissertações e Teses – publicados no período de 1996 a 2019 (n=295)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos da CAPES.

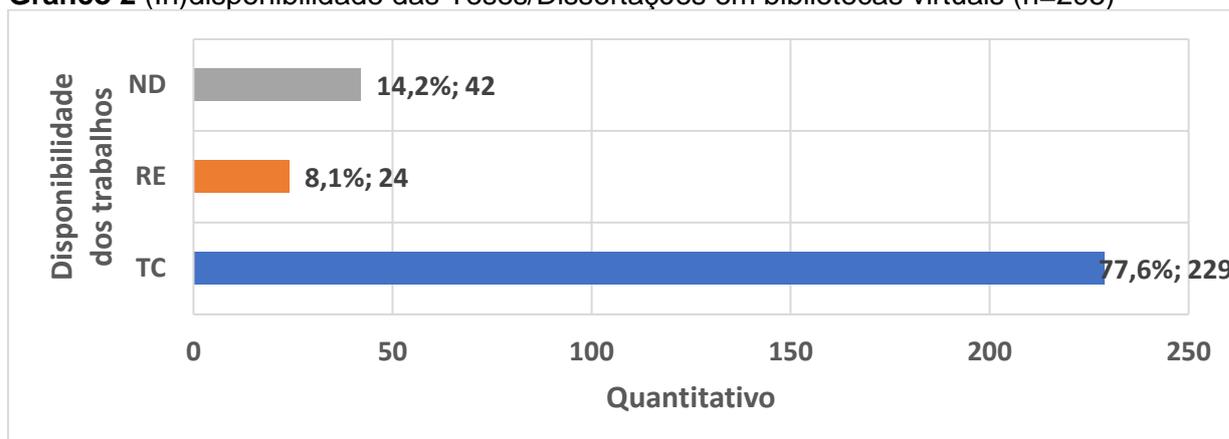
No Gráfico 1, podemos observar que, a partir da média (2) dos estudos que compreendem o período de 1996 a 2002, houve um número ínfimo de pesquisas. No período de 2003 a 2017, a curva que demonstra um crescimento exponencial, bem como a média (18) que representa o quantitativo das pesquisas deste período, demonstram que houve um aumento significativo no número de estudos. Entre os anos 2018 e 2019, observamos que houve uma queda aparente no número de estudos; no entanto, devemos ponderar que a base de dados pode não estar atualizada para este período. E, diante do exposto, entendemos que houve um aumento de estudos publicados no período de 1996 a 2019 e a linha tracejada que está plotada no gráfico em discussão (a partir da equação $y = 1,0274x - 2050,2$) representa uma tendência de crescimento.

Com relação à queda dos estudos a partir do ano de 2018 – de 33 (trinta e três) em 2017 para 7 (sete) em 2018 –, temos suspeitado que isso seja reflexo da crise política/econômica que se instalou no Brasil desde o ano de 2014, gerando, nos últimos anos, um contingenciamento de recursos financeiros para as áreas de pesquisas e desenvolvimento científico. Nesta conjuntura, importa lembrar que o Governo Federal aprovou, em dezembro de 2016, a Emenda Constitucional (EC) 95, que objetivou restringir os gastos públicos nas esferas sociais à inflação com o prazo de vigência de 20 anos após a promulgação desta emenda.

A partir das referências das 295 (duzentas e noventa e cinco) Teses ou Dissertações, realizamos buscas eletrônicas para verificarmos quais destes estudos estavam disponíveis. Neste aspecto, obtivemos os seguintes resultados:

- 229 trabalhos completos (TC) – 77,6%;
- 24 resumos (RE) – 8,1%;
- 42 trabalhos não disponíveis (ND) – 14,2%.

Além de estes trabalhos estarem classificados no Quadro 40 (Apêndice 3), os números relativos a esses quantitativos e os seus respectivos percentuais estão representados no Gráfico 2. Da disponibilidade destas Teses e Dissertações em bibliotecas virtuais, conseguimos recuperar aproximadamente 86% (253) destes estudos, sendo que a maior parte deste percentual representa os trabalhos completos.

Gráfico 2 (In)disponibilidade das Teses/Dissertações em bibliotecas virtuais (n=295)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos da CAPES.

No universo dos 42 (quarenta e dois) trabalhos não disponíveis (aproximadamente 14%), causou-nos estranheza que determinados autores/pesquisadores não autorizaram a divulgação de seus trabalhos, apesar de terem recebido financiamento de agência(s) de fomento para o desenvolvimento de suas pesquisas. Quanto a estes trabalhos, não foi possível acessá-los (resumos ou trabalho completos) nos sites dos seus respectivos programas de pós-graduação e nem conseguimos encontrá-los disponíveis em bibliotecas eletrônicas.

Considerando, ainda, o total destes 295 estudos, ilustramos nas Tabelas 2 e 3 e no Gráfico 3 a distribuição destes estudos por instituição, UF e região.

Tabela 2 Distribuição dos estudos por Instituição, UF e região

Instituição	UF (n)	Região (n; %)	Quant
UFAC	AC (1)	Norte (14; 4,75%)	1
UNIFAP	AP (1)		1
UFAM	AM (2)		2
UFOPA	PA (6)		1
UFPA			5
UNIR			RO (3)
UFT	TO (1)		1
UFAL	AL (1)		Nordeste (54; 18,31%)
UEFS	BA(13)	1	
UESB		3	
UESC		1	
UFBA		5	
UNEB		3	
UECE		CE (12)	
UFC	5		

Tabela 2 Distribuição dos estudos por Instituição, UF e região

Instituição	UF (n)	Região (n; %)	Quant	
UFCG	PB (5)	Centro-oeste (20; 6,78%)	2	
UFPB			3	
CESAR	PE (11)		1	
UFPE			6	
UNICAP			4	
UFPI	PI (1)		1	
UERN	RN (6)		4	
UFRN			2	
UFS	SE (5)		5	
UCB	DF (12)		Centro-oeste (20; 6,78%)	2
UnB				10
UFG	GO (6)	6		
UFGD	MS (1)	1		
UFMT	MT (1)	1		
IFES/ES	ES (3)	Sudeste (144; 48,81%)		1
UFES			2	
CEFET/MG	MG (28)		2	
CES/JF			1	
PUC/MG			2	
UFJF			2	
UFMG			12	
UFU			4	
UFV			1	
UFVJM			1	
UNIFEI			1	
UNIMONTES			2	
PUC/RJ			RJ (29)	2
UENF	1			
UERJ	1			
UFF	6			
UFRJ	11			
UNESA	3			
UNIRIO	3			
UVA	2			
FACCAMP	SP (84)	1		
PUC/SP		15		
UFSCar		4		
UNESP (SEDE)		1		
UNESP (ARAQU)		4		
UNESP (BAURU)		1		
UNESP (MARIL)		2		

Tabela 2 Distribuição dos estudos por Instituição, UF e região

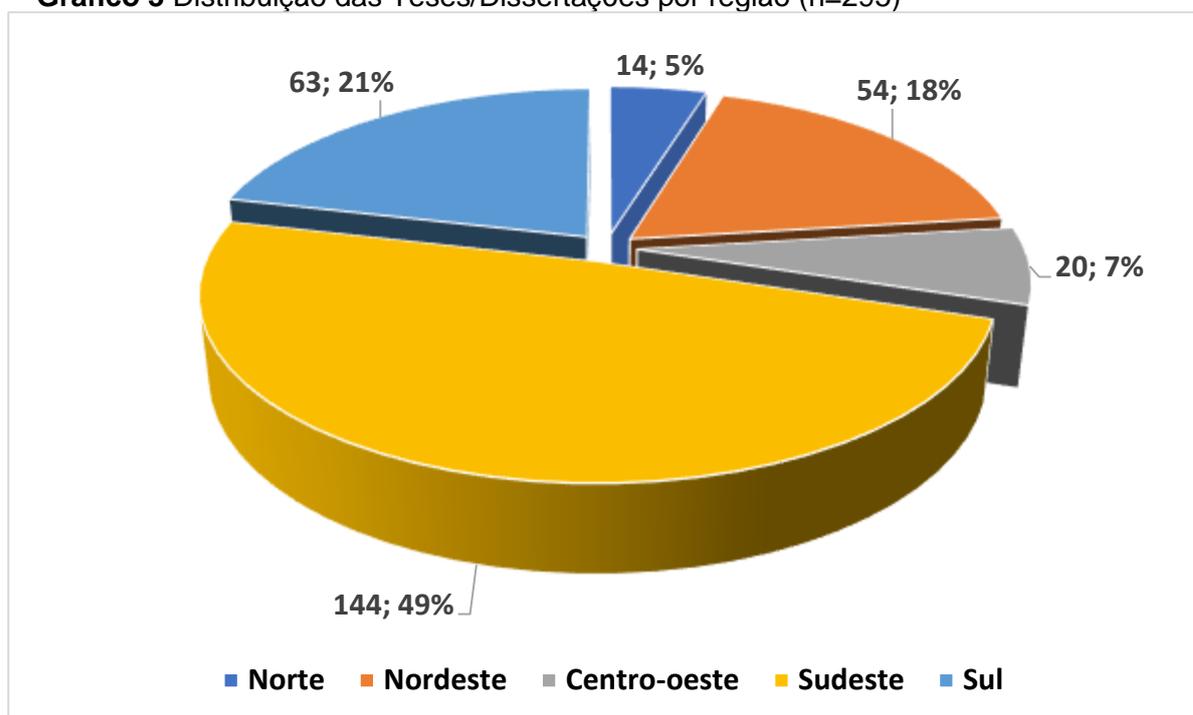
Instituição	UF (n)	Região (n; %)	Quant		
UNESP (PPRUD)			2		
UNICAMP			16		
UNICSUL			2		
UNIFAI			1		
UNIFESP			2		
UNIMEP			3		
UNISAL			2		
UNITAU			2		
UPM			6		
USF			2		
USP			18		
UEM			PR (11)	Sul (63; 21,36%)	4
UFPR					2
UTP	5				
FEEVALE	RS (29)	1			
FUPF		3			
FUVATES		2			
UCPel		1			
UCS		1			
UFPel		2			
UFRGS		9			
UFSM		2			
UNIJUÍ		1			
UNISINOS		6			
URI	1				
FURB	SC (23)	1			
UFSC		21			
UNISC		1			
Total		295			

Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos da CAPES.

Tabela 3 Estudos por região (n=295)

Região	Quant	Percentual (%)
Norte (N)	14	4,75
Nordeste (NE)	54	18,31
Centro-oeste (CO)	20	6,78
Sudeste (SE)	144	48,81
Sul (S)	63	21,36
Total	295	100

Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos da CAPES.

Gráfico 3 Distribuição das Teses/Dissertações por região (n=295)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos da CAPES.

Da Tabela 2, gostaríamos de destacar que, das 54 (cinquenta e quatro) Teses e Dissertações (18.31%) da Região Nordeste, 13 (treze) delas foram realizadas em nosso estado (BA), distribuídas da seguinte forma: 5 estudos vinculados à UFBA; 3 estudos vinculados à UNEB; 3 estudos vinculados à UESB; 1 estudo vinculado à UEFS; e 1 estudo vinculado à UESC. Destas pesquisas, 7 (sete) referem-se às Dissertações (Mestrado Acadêmico); 4 (quatro) referem-se aos Memoriais ou Dissertações (Mestrado Profissional), e 2 (dois) referem-se às Teses (Doutorado).

No quadro a seguir (Quadro 16), está disposto um quadro-resumo, contemplando o quantitativo das 13 Teses e Dissertações publicadas no estado da Bahia, apresentando-as por ordem cronológica. Neste quadro-resumo, também estão descritos os objetivos gerais, os resultados relevantes e/ou as conclusões de cada estudo.

Quadro 16 Quadro-resumo das Teses/Dissertações publicadas na Bahia (1998-2019)

<p>1. MATOS, Lucia Helena Alfredi de. Múltiplos olhares sobre o corpo surdo: a corporeidade do adolescente surdo no ensino da dança. 1998. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.</p>
<p>Observação: Já que não foi possível recuperarmos o inteiro teor deste trabalho e, além disso, as informações sobre o resumo não estão disponíveis na Plataforma Sucupira (em virtude de o trabalho ter sido defendido em período anterior à constituição da plataforma). Logo, não foi possível descrevermos neste espaço as descrições importantes relativas ao trabalho em questão.</p>
<p>2. OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos de. Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda. 2003 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.</p> <p>Objetivo: investigar e analisar se o contexto da sala de aula inclusiva favorece o processo de integração da criança surda com seus pares educativos: surdos e ouvintes. Resultados: as crianças surdas interagiam entre si, utilizando-se da língua de sinais, e a professora utilizava predominantemente a língua oral. As crianças surdas evidenciaram dificuldades na esfera compreensiva, além de revelarem desconhecimento em relação à LP.</p>
<p>3. OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. A escrita do aluno surdo: interface entre Libras e a Língua Portuguesa. 2009. 329f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.</p> <p>Objetivo: discute a escrita dos alunos surdos, fundamentada em uma língua de sinais - LIBRAS inseridos em classe especial para surdos do Ciclo de Estudos Básicos I em escola regular com professora ouvinte. Conclusões: a LIBRAS funcionava, para cada aluno como primeira língua, apoio para a estruturação da construção alfabética. Não sendo fluente em língua de sinais, a professora utilizava, predominantemente, a LP e utilizava-se também de textos previamente escritos como modelos. Neste contexto, ela elegia um aluno oralizado como “intérprete”, para favorecer a comunicação com os outros alunos. Naquele contexto, havia descontinuidade entre os dois sistemas de representação: sinalização e escrita alfabética. Os resultados contribuem para a compreensão sobre o processo de construção da escrita pela criança surda.</p>
<p>4. JESUS, Rosely Vieira de. Leitura de contos afro-brasileiros: uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto inclusivo. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS – PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2016.</p> <p>Objetivo: possibilitar aos educandos o contato com diversas literaturas afro-brasileiras para o aprimoramento da leitura e compreensão do gênero conto. Resultados: observou-se uma melhoria na realização de atividades que exigiam leitura de textos. Uma das participantes desta pesquisa foi uma aluna surda e demonstrou grande interesse nas atividades de LP, já que alguns elementos visuais utilizados a auxiliaram nos momentos de interpretação.</p>
<p>5. MIRANDA, Vanessa Mutti de Carvalho. Aquisição de leitura por sujeitos surdos: uma proposta que privilegia a significação dos signos linguísticos. 2014. 80f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.</p> <p>Objetivo: perceber processos de aquisição de leitura por estudantes surdos privilegiando a teoria do signo linguístico. Conclusão: as oficinas de significação do signo linguístico demonstraram ser uma forma positiva para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes surdos.</p>
<p>6. PIRES, Ludmila Correia. Gêneros textuais como instrumento de mediação simbólica no ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos: um estudo de caso. 2014. 97f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.</p>

Quadro 16 Quadro-resumo das Teses/Dissertações publicadas na Bahia (1998-2019)

<p>Objetivo: descrever como o aluno constrói sua aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa, como segunda língua, através do gênero textual como instrumento de mediação simbólica. Conclusões: No ensino-aprendizagem de L2, o uso de materiais em LIBRAS é elemento propulsor para o desenvolvimento da linguagem escrita, tornando o processo de ensino-aprendizagem de LP significativo para os surdos. A concepção interacionista de linguagem e ensino-aprendizagem, dialogia e trocas de experiências sociais são aspectos essenciais para o processo interacional de construção de conhecimento, a partir do uso de gêneros textuais.</p>
<p>7. MENDES, Elisângela Santos. Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no Ensino Fundamental II. 2015 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS – PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.</p> <p>Objetivos: investigar em que medida as professoras de LP, de uma escola do município de Ipiaú/BA, realizam práticas metodológicas diferenciadas em função de possuir em classe alunos surdos usuários de uma língua visoespacial. Propor a essas docentes oficinas de produção de material didático que possam colaborar para que ressignifiquem sua práxis pedagógica com foco no aluno surdo. Resultados: apesar de haver o uso de recursos visuais, eles são utilizados/selecionados sem levar em conta os princípios do Letramento Visual. Não há espaços para as manifestações culturais dos surdos e nem a valorização da sua história. Na escola investigada, a Língua de Sinais Brasileira não é utilizada como língua de instrução, e nem o currículo, a pedagogia e os métodos de ensino são pensados para contemplar os alunos surdos.</p>
<p>8. RODRIGUES, Patrícia Rocha. Práticas de letramento digital de alunos surdos no ambiente Scratch. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.</p> <p>Objetivo: analisar a emergência de práticas de letramento digital de crianças surdas na construção de jogos digitais com o <i>software Scratch</i>. Resultados: as crianças desempenharam processos de leitura visual e reconhecimento de padrões, a partir do uso de diferentes recursos de significação, disponíveis no ambiente <i>Scratch</i>. A multimodalidade típica dos ambientes digitais favoreceu a aproximação com a escrita, além da mediação por meio da Libras. As práticas de letramento multimodais presentes no ambiente <i>Scratch</i> favoreceram a ampliação de habilidades de letramento digital e de autoria dos alunos surdos.</p>
<p>9. ALMEIDA, Adriana Matos de. O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual narrativas autobiográficas. 2016 303f. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS – PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2016.</p> <p>Objetivos: Propor atividades de produção textual, a partir do gênero narrativas autobiográficas, visando ao desenvolvimento da escrita no contexto da inclusão. Produzir um glossário digital sinalizado em LIBRAS com 76 palavras e 68 frases e ou expressões relacionadas ao tema desenvolvido na dissertação. Resultados: os alunos apresentaram avanços significativos no que diz respeito à produção das narrativas autobiográficas. O trabalho com Sequência Didática se mostrou eficaz para o aprendizado de estratégias de escrita.</p>
<p>10. JESUS, Silvia Santos Assis de. Literatura, surdez e formação do leitor: diálogos e sinais com a diversidade cultural. 2016 107f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Feira De Santana, Feira de Santana, 2016.</p> <p>Objetivos: promover uma reflexão acerca do desenvolvimento do leitor por meio dos diversos diálogos necessários e possíveis proporcionados pela literatura. Conclusão: embora a Literatura se configure um importante elemento para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, as obras literárias não têm se constituído uma parte integrante das práticas pedagógicas voltadas aos alunos surdos. Isso impacta e</p>

Quadro 16 Quadro-resumo das Teses/Dissertações publicadas na Bahia (1998-2019)

confirma as estatísticas sobre o fracasso dos indivíduos surdos na classe regular de ensino.
11. MAGALHÃES, Rozilda Almeida Neves. Sinais Toponímicos em Libras : logradouros da cidade de Vitória da Conquista na língua do cidadão surdo. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Objetivo : compilar o vocabulário toponímico em língua de sinais, que denomina, na cidade de Vitória da Conquista, alguns logradouros: praças, bairros, escolas, hospitais, associações, centros de referências, repartições públicas, entre outros. Resultados :
12. VASCONCELOS, Leticia Silveira. Por outra psicologia da outra surdez . 2017. 312f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Objetivo : refletir sobre os diferentes espaços e formas de interlocução possíveis entre a Psicologia e a surdez e pensar as especificidades da atuação do psicólogo que trabalha com surdos. Conclusão : sustenta-se uma proposta de Psicologia da Surdez que se afasta de uma associação direta entre a perda auditiva e um conjunto de características cognitivas e psíquicas, considerando as especificidades do desenvolvimento do surdo e de seu estar no mundo: a Outra Psicologia da Outra Surdez.
13. SILVA, Patrícia Leão da. Uma proposta de ensino de leitura para aluno surdo do 9º ano do ensino fundamental . 2019. 149f. Memorial (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Objetivos : propor metodologias para o ensino de leitura a alunos surdos no contexto do AEE. Investigar os aspectos que interferem na concepção/compreensão leitora dos surdos. Resultados : composição de módulos de leitura para servir de motivação para a produção de materiais didáticos, respeitando as particularidades linguísticas dos surdos.

Fonte: elaboração própria com informações extraídas a partir do Quadro 17 e da leitura dos autores citados.

A partir do Quadro 16, destacamos o trabalho de Almeida (2016) que, embora tenha temática interessante e tenha sido financiado por agência de fomento (CAPES), não foi possível recuperar, através dos buscadores eletrônicos, o texto integral deste trabalho. A partir da informação contida na Plataforma Sucupira quanto à divulgação do trabalho, há a seguinte informação: “O trabalho não possui divulgação autorizada”. (sic). Além do trabalho desta autora, diversos outros trabalhos que, apesar de terem sido financiados por agências de fomento, estão com o mesmo status de divulgação não autorizada.

Não sabemos quais foram as motivações de determinados pesquisadores em não autorizar a divulgação dos seus trabalhos. Consideramos, porém, que a não divulgação de trabalhos com temas relevantes para o campo de PL2S, além de enfraquecer a visibilidade das pesquisas deste campo, pode contribuir, conseqüentemente, para a redução ou extinção de investimentos nesta área de pesquisa.

Para além das pesquisas destacadas no Quadro 16, e ainda em relação à Região Nordeste (Tabela 2), apontamos também os estudos realizados nos estados do Ceará (12) e de Pernambuco (11), os quais somando-se aos estudos da Bahia representam um total de 36 estudos (66,7%). Convém destacar, também, que todos os estudos realizados no estado da Bahia, ainda que alguns deles tenham sido excluídos das análises posteriores, representam pesquisas com enfoque no campo da surdez ou da acessibilidade e inclusão.

Uma síntese da Tabela 2 está contida na Tabela 3. Nesta, além da disposição do quantitativo destes estudos por região (N, NE, CO, SE e S), há a representação do quantitativo em termos percentuais. Estes percentuais estão representados, por sua vez, por números inteiros e aproximados no Gráfico 3, e, ao colocarmos estes números em ordem decrescente, vemos que:

- 49% (144) dos estudos estão concentrados na Região Sudeste;
- 21% (61) dos estudos estão concentrados na Região Sul;
- 18% (54) dos estudos estão concentrados na Região Nordeste;
- 7% (20) dos estudos estão concentrados na Região Centro-oeste;
- 5% (14) dos estudos estão contratados na Região Norte.

A partir destes números, evidenciamos que, aproximadamente, a metade destas pesquisas (49%) representa os estudos que foram realizados nas IES da Região Sudeste. É bem provável que haja determinadas variáveis (p. ex. maior industrialização, maior população, maior número de instituições de ensino superior, dentre outras) que estejam exercendo influência, além de serem determinantes, para que essa região receba mais investimentos no tocante ao desenvolvimento das pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

5.1.2 Das análises específicas

As análises apresentadas na seção anterior consideraram o universo dos estudos (n=295) encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sob o

descritor “leitura AND portugues AND surdos”. Porém, apesar de termos julgado ser um descritor adequado para encontrar os estudos com enfoque no ensino de leitura/escrita de LP para surdos, este descritor não nos fornecia, quando olhávamos para os dados empiricamente, os resultados com um nível de confiança satisfatório. Isso nos causou um nível de desconfiança nestes resultados e, por isso, não poderíamos utilizá-los, de maneira indistinta, para os testes mais específicos.

Diante desta situação, definimos critérios de seleção para incluir os estudos relevantes e excluir os estudos que poderiam suscitar vieses quanto ao exame da associação entre a área do conhecimento e o fato de o estudo ser no campo da leitura ou escrita. Deste modo, os critérios de inclusão e exclusão estão descritos no Quadro 19.

Definidos estes critérios, realizamos a leitura dos trabalhos completos ou dos resumos que estavam disponíveis nas bibliotecas virtuais ou na base de dados da CAPES, a fim de prosseguirmos com a seleção dos trabalhos que serviriam para as novas instâncias de análise. É relevante pontuar que, no Quadro 17, já estão indicados os estudos que foram selecionados (IN – incluído; EX – excluído), bem como o enfoque destes estudos (ESC – escrita; LEE – leitura e escrita; LEI – leitura).

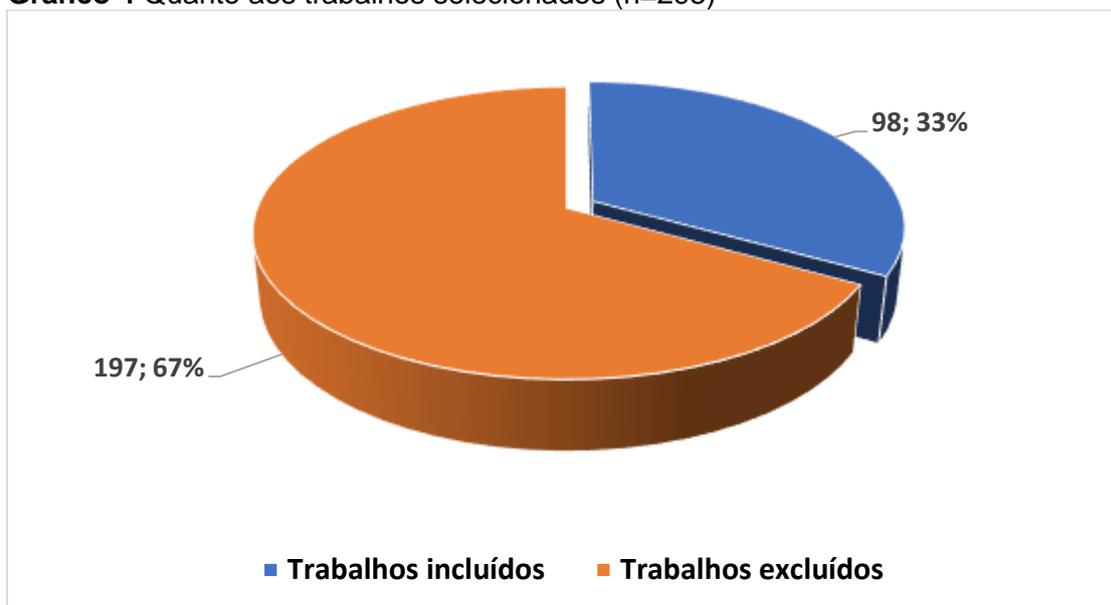
Quadro 17 Critérios de inclusão e exclusão dos estudos extraídos da CAPES

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Além de ser da área de Letras, Educação ou áreas afins, o trabalho focaliza questões de leitura e/ou escrita; • Mesmo que o trabalho não enfatize as questões concernentes à leitura ou escrita, há nele discussões sobre o tema interculturalidade; • O trabalho trata de temas a respeito de prática(s) de ensino ou currículo de língua portuguesa para surdos; • No caso de o trabalho ser de outras áreas do conhecimento (não afins às áreas de Letras ou Educação), aborda-se o ensino de língua portuguesa, enfatizando-se temas no tocante à leitura e escrita ou interculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Embora o trabalho trate do ensino de português para surdos, ele, além de não tocar nas questões relativas à leitura ou escrita, não enfatiza questões no que diz respeito ao tema da interculturalidade; • Estudo com enfoque em competência leitora baseado em testes ou avaliações psicométricas; • Estudo que, embora focalize em questões sobre leitura ou escrita, esteja associado à aquisição ou aprendizagem de outras línguas, e não a língua portuguesa; • O trabalho, ao tratar sobre as questões de leitura/escrita, focaliza nas práticas de leitura que se baseiam em técnicas de leitura labial/orofacial.

Fonte: elaboração própria.

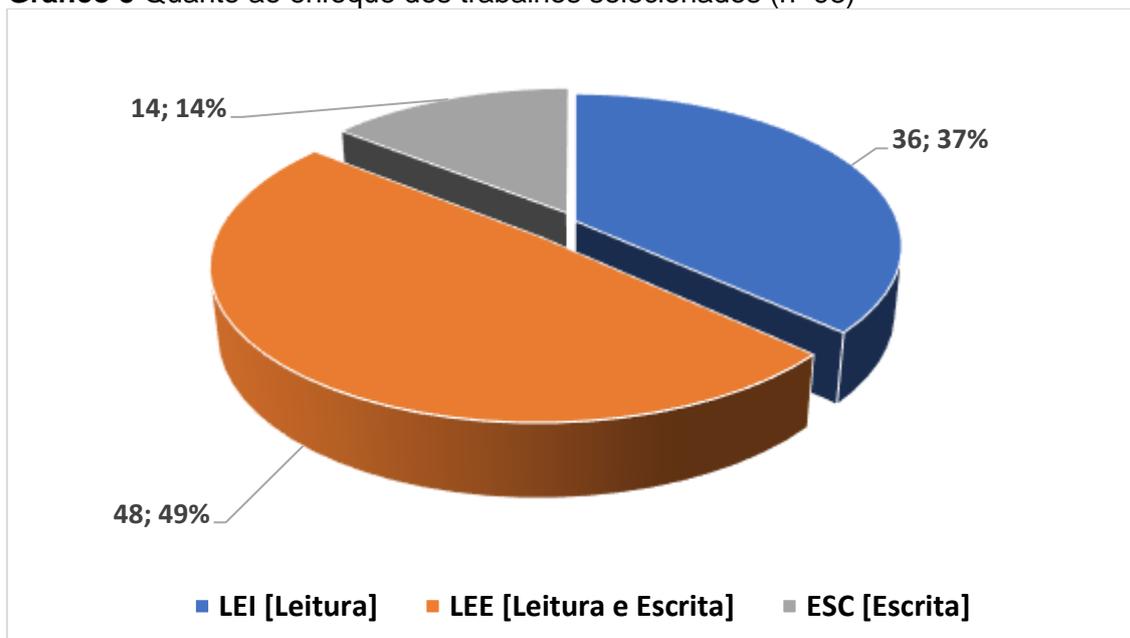
Nos Gráficos 4 e 5, estão demonstradas, respectivamente, as representações quanto à seleção dos trabalhos e quanto ao enfoque dos trabalhos selecionados.

Gráfico 4 Quanto aos trabalhos selecionados (n=295)



Fonte: elaboração própria com os dados extraídos do Quadro 17.

Gráfico 5 Quanto ao enfoque dos trabalhos selecionados (n=98)



Fonte: elaboração própria com os dados extraídos do Quadro 17.

No Gráfico 4, das 295 Teses e Dissertações, 197 (67%) foram excluídas e 98 (33%) foram incluídas, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no Quadro 18. Ao olharmos para estes números, ponderamos: por que o número de trabalhos excluídos foi relativamente superior ao número de trabalhos incluídos? Preliminarmente, é necessário observarmos que os 42 trabalhos não disponíveis (cf. Gráfico 2) foram alocados no quantitativo dos trabalhos excluídos, já que não foi possível acessá-los para leitura.

Quanto aos outros trabalhos excluídos (155), não obstante aos critérios de exclusão mencionados anteriormente, consideramos, ainda, que a maioria dos trabalhos eram, seguramente, relevantes para a área da educação, inclusão e acessibilidade das pessoas surdas, mas uma parcela destes estudos tocava em outros temas não relacionados ao campo de ensino de LP para surdos, tais como: fonologia (p. ex. fonemas surdos), audiodescrição ou inclusão de deficientes visuais, literatura brasileira e tradução de Libras/LP.

O Gráfico 5 ilustra os 98 (noventa e oito) trabalhos selecionados. A partir da leitura destes trabalhos, eles foram classificados e ficaram distribuídos da seguinte forma:

- 48 estudos (49%) foram alocados como trabalhos que tocam nas questões de leitura e escrita (LEE);
- 36 estudos (37%) foram alocados como trabalhos que tocam nas questões de leitura (LEI);
- 14 estudos (14%) foram alocados como trabalhos que tocam nas questões de escrita (ESC).

Os principais critérios utilizados para a decisão de onde encaixá-los foram: (1) a quantidade de termos (escrita e/ou leitura) presentes no trabalho sob análise; (2) a palavra-chave presente no trabalho completo ou no resumo do estudo; (3) os trabalhos com enfoque nas questões de letramento foram alocados na classificação LEE.

Para a quantificação dos estudos nestas variáveis (ESC, LEE e LEI) por área(s), utilizamos as funções *CONT.SE(intervalo_critério1;critério1)* e *CONT.SES(intervalo_critério1;critério1;intervalo_critério2;critério2)* no Microsoft Excel, versão 2016.

Os resultados dessa contagem estão dispostos na Tabela 4.

Tabela 4 Distribuição dos trabalhos selecionados por áreas

	Letras	Educação	Outras	Enfoque dos trabalhos
LEI [leitura]	24	4	8	36
LEE [leitura e escrita]	20	25	3	48
ESC [escrita]	7	6	1	14
Total	51	35	12	98
	86			

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Quadro 17.

Os números dispostos na Tabela 4, sobretudo àqueles referentes aos totais dos estudos em Letras e Educação, foram de suma importância para uma visão geral. No entanto, eles não seriam suficientes por si sós para testar as hipóteses a seguir:

- (a) há associação entre a área do conhecimento e o fato de o estudo ser no campo da escrita;
- (b) há associação entre a área do conhecimento e o fato de o estudo ser no campo da leitura.

As áreas do conhecimento definidas para o teste das hipóteses supracitadas foram as áreas de Letras e Educação. Por estarmos diante de duas variáveis categóricas, achamos conveniente utilizar o Teste Quiquadrado (χ^2) para avaliar a associação entre as variáveis definidas a partir das hipóteses. Para este teste, o nível de confiança definido foi de 95%, i.e., p-valor = 0,05. Para calcularmos os valores de p-valor e χ^2 , utilizamos, respectivamente, as fórmulas *TESTE.QUIQUA* e *INV.QUIQUA.CD* no Microsoft Excel.

Quadro 18 Teste χ^2 para verificar a associação entre a área do conhecimento X escrita**Tabela 5** Valores observados para as variáveis área do conhecimento x escrita

		Área do conhecimento		Total
		Letras	Educação	
Escrita	Sim	27	31	58
	Não	24	4	28
Total		51	35	86

Fonte: elaboração própria.

Tabela 6 Valores esperados para as variáveis área do conhecimento x escrita

		Área do conhecimento		Total
		Letras	Educação	
Escrita	Sim	34,39534884	23,60465116	58
	Não	16,60465116	11,39534884	28
Total		51	35	86

Fonte: elaboração própria.

$$p\text{-valor}=0,0005319$$

$$\chi^2=12,000199$$

No Quadro 18, as Tabelas 5 e 6 contém, respectivamente, os valores observados e esperados para as variáveis áreas do conhecimento x escrita. Quanto ao teste apresentado no referido quadro, a partir do p-valor 0,0005319, que é inferior a 0,05, rejeitamos a hipótese nula e aceitamos a hipótese alternativa de que há associação entre a área do conhecimento e o fato de o estudo ser no campo da escrita.

Pelo exposto, observamos que há uma certa prevalência dos estudos com enfoque na escrita ocorrerem na área de Educação. Parece-nos que esta área tem investido mais nas pesquisas não apenas em relação à inclusão e acessibilidade de surdos, mas também em relação ao ensino de português para surdos. Sabemos, pois, que há desafios relacionados às pesquisas no tocante aos processos de escrita dos sujeitos surdos.

Por que será, então, que a área de Letras tem investido menos em pesquisas relativas à escrita dos surdos? Será que os pesquisadores têm menos interesse em pesquisar os assuntos concernentes à escrita dos surdos nesta área? Qual destas questões seria a determinante? Estas questões só podem ser respondidas a partir de

estudos futuros, tendo em vista que elas demandariam a adoção de outras metodologias, bem como uma base de dados mais robusta para uma investigação precisa.

Quadro 19 Teste χ^2 para verificar a associação entre a área do conhecimento X leitura

Tabela 7 Valores observados para as variáveis área do conhecimento x leitura

Valor observado		Área do conhecimento		Total
		Letras	Educação	
Leitura	Sim	44	29	73
	Não	7	6	13
Total		51	35	86

Fonte: elaboração própria.

Tabela 8 Valores esperados para as variáveis área do conhecimento x escrita

Valor esperado		Área do conhecimento		Total
		Letras	Educação	
Leitura	Sim	43,29069767	29,70930233	73
	Não	7,709302326	5,290697674	13
Total		51	35	86

Fonte: elaboração própria.

$$p\text{-valor}=0,663825825$$

$$\chi^2=0,188909452$$

No Quadro 19, as Tabelas 7 e 8 contém, respectivamente, os valores observados e esperados para as variáveis áreas do conhecimento x leitura. Apesar de termos observado que os estudos na área de Letras (44) foram relativamente superiores aos estudos na área de Educação (29), ao realizarmos o teste apresentado no referido quadro, obtivemos o p-valor 0,663825825, que é superior a 0,05. Este resultado nos impeliu a aceitar a hipótese nula, visto que não há associação entre a área do conhecimento e o fato de o estudo ser no campo da leitura.

Não obstante aos testes demonstrados nesta seção, temos refletido que ainda se faz necessário que a área de Letras se empenhe nas pesquisas no campo do ensino de LP para surdos. Se ainda há falta de investimentos financeiros ou desmobilização dos profissionais para pesquisas nesta área, que lutemos para

demonstrar a relevância social e as contribuições destas pesquisas não somente para o campo da Linguística, como também para o setor de gestão em políticas públicas. Ademais, as questões no que dizem respeito aos temas transversais ou interdisciplinares – i.e., aqueles temas que conectam às áreas de ensino e linguagem – não devem apenas estar circunscritas ao campo da Linguística Aplicada, mas também devem permear o campo da Linguística e das Letras, de um modo geral.

5.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE PL2S

Nesta seção, objetivamos, a priori, analisar e refletir acerca das propostas curriculares para o ensino de LP para surdos. Logo após, vamos apontar as críticas em relação às propostas escolhidas para análise. O propósito das análises apresentadas ao longo desta seção não visa à desqualificação das obras dos autores que a compuseram, mas, ao ponderar os pontos fortes ou os aspectos positivos de cada uma delas e buscar estabelecer aproximações entre estes pontos/aspectos, propor um currículo para o ensino de PL2S à luz do pensamento complexo.

Fundamentando-se na visão de que o currículo é uma construção social, e não um conceito (cf. GRUNDY, 1987), Sacristán (2000) tem apontado que:

Sendo uma prática tão complexa, não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferente amplitude que determinam a visão "mais pedagógica" do currículo. (p. 14)

As concepções de currículo têm fulcro nas teorias de currículo que as sustentam. Enquanto as teorias tradicionais abarcam as concepções relativas às noções de organização, desenvolvimento e técnica e fundamentam paradigmas que tendem às mecanizações, standardizações e burocratizações; as teorias críticas pressupõem uma contravenção ou ruptura das bases das teorias tradicionais.

As teorias críticas “são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 2005, p. 30). Para estas teorias, afirma este autor, a preocupação não está centrada em técnicas de “como fazer o currículo”, mas se

concentram no desenvolvimento de conceitos que nos possibilitem a compreensão do que o currículo pode fazer.

Além das teorias tradicionais e críticas, há, ainda, as teorias pós-críticas. Nestas teorias, são relevantes as discussões em torno dos tópicos: identidade e diferença; currículo multiculturalista; relações de gênero; pedagogia feminista; narrativas étnica e racial; teoria *queer*; pós-modernismo – o fim das metanarrativas; críticas pós-estruturalistas; teorias pós-colonialistas; Estudos Culturais; pedagogia cultural versus cultura pedagógica. (SILVA, 2005). As teorias pós-críticas não encapsulam apenas esses tópicos, mas também englobam outros temas correlatos ou que estejam no domínio das perspectivas pós-estruturalistas.

Por considerarmos os tópicos acima citados de suma importância, aproximamo-nos das teorias pós-críticas e entendemos que:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA, 2005, p. 147)

Segundo o autor acima citado, num panorama pós-crítico, ainda que o currículo possa incluir todas essas coisas – conceitos técnicos, categorias psicológicas, grade curricular e listas de conteúdos –, há liberdade em nosso pensamento para enxergá-lo a partir de pontos de vistas que não estão limitados àqueles que nos foram transmitidos ou impostos pelas categorias estanques da tradição.

Por seguirmos um visão pós-crítica de currículo, temos considerado a pertinência de analisar as relações de poder nas quais o currículo está compreendido, a fim de que possamos atuar no intuito de descentralizar o poder. Deste modo, estamos de acordo com Silva (2005, p. 148) ao defender que: “O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social.”

Quanto ao pensamento complexo, temos nos fundamentado nos ideais de Morin (2000; 2005a; 2005b), dentre outros seguidores deste teórico. Não há como dissociar a produção do conhecimento e os temas que fazem parte das pautas recentes do pensamento complexo. Neste sentido, é importante mencionar que:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. **Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.**

Em conseqüência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2000, p. 38-9)

Para além disso, os caminhos para o estabelecimento de uma teoria ou para a construção de objetos teóricos devem perpassar pela complexidade, pois “a complexidade está na origem das teorias científicas, incluindo as teorias mais simplificadoras.” (MORIN, 2005a, p. 186). Outras questões concernentes ao pensamento complexo ou às questões que dialogam com o Paradigma da Complexidade serão tratadas nas seções 5.2.4 e 6.2.2.

Posto isso, e a fim de expor, de modo sistematizado, a nossa análise das propostas curriculares selecionadas, decidimos apresentá-la da seguinte forma: constituição do corpus de análise (seção 5.2.1); organização global das obras a serem analisadas (seção 5.2.2); análise crítica das propostas curriculares para o ensino de PL2S (seção 5.2.3). A partir dessas análises, suscitou-se a proposição de um currículo para PL2S à luz do pensamento complexo (seção 5.2.4).

5.2.1 Constituição do corpus de análise

Apresentamos, de agora em diante, a constituição do nosso corpus para análise das propostas curriculares com enfoque no ensino de PL2S. Estas propostas, apesar de terem um ponto comum, já que são destinadas a um público específico – alunos surdos –, demonstram propriedades distintas em relação a diversos aspectos. Dada a complexidade observada nas obras, considerando que elas foram escritas em

momentos distintos e, talvez, para públicos diferenciados, decidimos estabelecer uma direção para as nossas análises a partir de questões-problemas.

Estas questões foram:

- (i) O que? (qual o título do documento a ser analisado);
- (ii) Quando? (época em que o texto foi escrito);
- (iii) Onde? (local onde o texto foi publicado);
- (iv) Como? (sobre quais materiais e segundo quais modelos o texto foi escrito / de que forma a obra está organizada);
- (v) Para quem o texto foi escrito? (o texto se destina a qual público ou ambiente sociocultural);
- (vi) Para que o texto foi escrito? (qual a finalidade específica do texto).

Embora a nossa pesquisa não seja eminentemente da área da Linguística Histórica ou, mais especificamente, do campo da História da Cultura Escrita, as reflexões a partir da obra de Petrucci (2002) contribuíram e foram de suma importância para o estabelecimento destas questões.

Após o levantamento das obras que tratavam do currículo de PL2S, não foi possível encontrar muitas obras disponíveis acerca deste assunto em Língua Portuguesa. O nosso corpus de análise foi, então, constituído a partir das obras de São Paulo (2008; 2019), Portugal (2011), Faria-Nascimento et al. (2021), Moreira et al. (2021), Pereira et al. (2021), Silva et al. (2021), Bernardino et al. (2021) e Cruz et al. (2021). Os dados de catalogação destas obras estão descritos no Quadro 20, contemplando, de maneira objetiva, os questionamentos (i), (ii) e (iii) mencionados no parágrafo anterior. Os outros questionamentos estão, discursivamente, respondidos nas seções 5.2.2 e 5.2.3.

Quadro 20 Dados de catalogação dos materiais que versam o currículo de PL2S

Título da obra [imagem da capa]	Autoria / Colaboradores	Local (Ano)	Editor	N.º de páginas
<p>Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda</p> 	<p>Prefeitura do Município de São Paulo</p>	<p>São Paulo (2008)</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação (SME) Diretoria de Orientação Técnica (DOT)</p>	<p>114 p.</p>
<p>Programa de Português L2 para Alunos Surdos: Ensinos Básico e Secundário</p> 	<p>Ministério da Educação (Portugal)</p>	<p>Portugal (2011)</p>	<p>Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular</p>	<p>164 p.</p>
<p>Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para surdos</p> 	<p>Prefeitura da Cidade de São Paulo</p>	<p>São Paulo (2019)</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação (SME) Coordenadoria Pedagógica (COPED)</p>	<p>184 p.</p>

Título da obra [imagem da capa]	Autoria / Colaboradores	Local (Ano)	Editor	N.º de páginas
<p>Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior: Caderno Introdutório</p> 	Faria-Nascimento et al.	Brasília (2021)	<p>Ministério da Educação</p> <p>Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS)</p>	88 p.
<p>Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior: Caderno I – Educação Infantil</p> 	Moreira et al.	Brasília (2021)	<p>Ministério da Educação</p> <p>Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS)</p>	52 p.
<p>Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior: Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais)</p> 	Pereira et al.	Brasília (2021)	<p>Ministério da Educação</p> <p>Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS)</p>	133 p.
	Silva et al.	Brasília (2021)	Ministério da Educação	88 p.

Título da obra [imagem da capa]	Autoria / Colaboradores	Local (Ano)	Editor	N.º de páginas
<p>Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior: Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais)</p> 			<p>Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS)</p>	
<p>Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior: Caderno IV – Ensino Médio</p> 	Bernardino et al.	Brasília (2021)	<p>Ministério da Educação</p> <p>Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS)</p>	109 p.
<p>Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior: Caderno V – Ensino Superior</p> 	Cruz et al.	Brasília (2021)	<p>Ministério da Educação</p> <p>Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS)</p>	53 p.

Fonte: elaboração própria com informações extraídas das obras referidas neste quadro.

5.2.2 Organização global das obras a serem analisadas

Para a organização global das obras a serem analisadas, consideramos os seguintes pontos: referência da obra; apresentação ou informações introdutórias; organização interna; abordagem(ns) teórica-metodológica(s); observações relevantes. A pertinência da apresentação da organização global está no fato de ampliar as informações contidas no Quadro 20, além de relatar e extrair pontos importantes para as descrições acerca de como cada obra foi organizada.

No Quadro 21, estão expostas as seguintes informações: na primeira coluna (**referência da obra**), há correferência às obras cujos dados de catalogação estão exibidos no Quadro 20; na segunda coluna (**apresentação ou informações introdutórias**), estão descritos, de maneira sucinta, os aspectos que os próprios autores ou editores expõem nas apresentações e/ou nas seções introdutórias; na terceira coluna (**organização interna**), apresenta-se a forma como está organizada cada um das obras; na quarta coluna (**abordagem(ns) teórica-metodológica(s)**), foram extraídas, a partir de uma leitura minuciosa destas obras, os modelos teóricos ou abordagens metodológicas que orientam cada proposta curricular; e na quinta coluna (**observações relevantes**), a partir de uma análise sucinta, estão descritas as informações relevantes que não foram contempladas nas colunas anteriores.

Quadro 21 Organização global das obras catalogadas no Quadro 20

Referência da obra	Apresentação ou informações introdutórias	Organização interna	Abordagem(ns) teórico-metodológica(s)	Observações relevantes
São Paulo (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Na apresentação, relata-se que o objetivo do programa é contribuir para a reflexão/discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, além de fornecer subsídios para que as escolas estejam aptas a selecionar e organizar os conteúdos; • O documento foi organizado por especialistas da área da surdez; • Na introdução, há ênfase na concepção de educação bilíngue à luz do Decreto Federal 5.626/2005. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Parte 1 <ul style="list-style-type: none"> ○ 1) Ponto de partida; 1.1) Ensino da LP para alunos surdos; 1.2) Ensino da LP como L2 para alunos surdos; 1.3) Princípios básicos do ensino da LP para alunos surdos; 1.4) Orientações didáticas gerais. • Parte 2 <ul style="list-style-type: none"> ○ 2) Expectativas de aprendizagem da LP escrita por alunos surdos na Educação Infantil; 2.1) A escrita do próprio nome; 2.2) Outras escritas infantis. • Parte 3 <ul style="list-style-type: none"> ○ 3) Expectativas de aprendizagem da LP escrita por alunos surdos do EF – Ciclo I; 3.1) Objetivos do ensino da LP para alunos surdos no EF – Ciclo I; 3.2) Critérios para a seleção das Expectativas de Aprendizagem da LP por alunos surdos no EF – Ciclo I; 3.3) Gêneros textuais propostos para o Ciclo I; 3.4) Expectativas de aprendizagem da LP para cada ano do EF – Ciclo I; 3.4.1) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 1º ano do EF – Ciclo I; 3.4.2) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 2º ano do EF – Ciclo I; 3.4.3) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 3º ano do EF – Ciclo I; 3.4.4) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 4º ano do EF – Ciclo I; 3.4.5) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 5º ano do EF – Ciclo I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de educação bilíngue – Libras e LP escrita • Abordagem contrastiva para o ensino de leitura/escrita baseada nas línguas envolvidas no processo • Pedagogia para o ensino de leitura baseada na visualidade 	<ul style="list-style-type: none"> • As questões de competências e habilidades aparecem pouco no texto, embora consigamos entrever, nos objetivos e metas descritos, que elas são discursivamente abordadas no texto; • Não faz menção, de modo explícito, às ideias de multiculturalidade e interculturalidade; • Contém referências bibliográficas.

Referência da obra	Apresentação ou informações introdutórias	Organização interna	Abordagem(ns) teórico-metodológica(s)	Observações relevantes
		<ul style="list-style-type: none"> • Parte 4 <ul style="list-style-type: none"> ○ 4) Expectativas de aprendizagem da LP escrita por alunos surdos do EF – Ciclo II; 4.1) Objetivos do ensino da LP para alunos surdos no EF – Ciclo II; 4.2) Critérios para a seleção das Expectativas de Aprendizagem da LP por alunos surdos no EF – Ciclo II; 4.3) Gêneros textuais propostos para o Ciclo II; 4.4) Expectativas de aprendizagem da LP para cada ano do EF – Ciclo II; 4.4.1) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 1º ano do EF – Ciclo II; 4.4.2) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 2º ano do EF – Ciclo II; 4.4.3) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 3º ano do EF – Ciclo II; 4.4.4) Expectativas de aprendizagem da LP por alunos surdos no 4º ano do EF – Ciclo II. • Parte 5 <ul style="list-style-type: none"> ○ 5) Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das Expectativas de Aprendizagem da LP para alunos surdos; 5.1) Orientações para a organização das Expectativas de Aprendizagem; 5.2) Ler e produzir textos – considerações gerais; 5.2.1) Atividades de leitura; 5.2.2) Atividades de produção de textos; 5.3) Como articular o estudo dos gêneros às expectativas referentes ao sistema de escrita alfabética e aos padrões de escrita; 5.4) Modalidades organizativas para abordagem dos conteúdos de LP; 5.5) Avaliação da LP. 		

Referência da obra	Apresentação ou informações introdutórias	Organização interna	Abordagem(ns) teórico-metodológica(s)	Observações relevantes
Portugal (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Escola democrática e inclusiva – sistema de educação flexível, atendimento à diversidade de características e às necessidades dos alunos; • Ensino e aprendizagem do português num contexto de educação bilíngue de crianças e jovens surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento teórico • Introdução • Parte I – Questões gerais: 1) Estrutura dos Programas de Português L2; 2) Referenciais de base; 3) Fundamentos e conceitos-chave; 4) A língua gestual portuguesa e a língua portuguesa; 5) Pedagogia surda. Sugestões para uma prática pedagógica adequada. • Parte II – Programas: Finalidades & Domínios temáticos • Ensino Básico: 1º ciclo; 2º ciclo; 3º ciclo <ul style="list-style-type: none"> ○ 1) Resultados esperados; 2) Descritores de desempenho e conteúdos; 3) Textos a ler; 4) O desenvolvimento das competências específicas – orientações metodológicas. • Ensino Secundário <ul style="list-style-type: none"> ○ 1) Resultados esperados; 2) Descritores de desempenho e conteúdo; 3) Textos a ler; 4) O desenvolvimento das competências específicas – orientações metodológicas. • Avaliação • Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de educação bilíngue – LGP e LP escrita • Modelo antropológico da surdez • Abordagem visual do ensino (“pedagogia surda”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta quadros com listas de conteúdo a serem abordados; • Expõe as metas quanto às habilidades de leitura, escrita e conhecimento da língua que devem ser adquiridas pelos estudantes; • Toca em questões de multiculturalidade, e aborda alguns temas (não-polêmicos) do campo da interculturalidade; • Contém bibliografia e anexos.

Referência da obra	Apresentação ou informações introdutórias	Organização interna	Abordagem(ns) teórico-metodológica(s)	Observações relevantes
São Paulo (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Na apresentação, além de ser exibido que o objetivo é de “aperfeiçoar a aplicação das premissas de uma educação bilíngue para estudantes surdos”, destaca-se que a proposta curricular apresentada é fruto do trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos e pesquisadores da área. • Organizado para os nove anos do EF. • São apresentadas as concepções/conceitos de infância, adolescência, currículo, educação integral, equidade, educação inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parte 1 – Introdutório <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação ○ Concepções e conceitos que embasam o currículo da cidade ○ Um currículo para a cidade de São Paulo ○ Ciclos de aprendizagem ○ Organização geral do currículo da cidade ○ Currículo da cidade na prática ○ Avaliação e aprendizagem ○ Síntese da organização geral do currículo da cidade ○ Um currículo pensado em rede • Parte 2 – O currículo bilíngue para surdos <ul style="list-style-type: none"> ○ Introdução – a educação de surdos ○ Conceitos fundamentadores ○ A aquisição de língua de sinais ○ A LP para surdos • Parte 3 – Currículo da cidade: LP para surdos <ul style="list-style-type: none"> ○ Ensinar e aprender LP para surdos no EF 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Educação Integral • Modelo de Educação Bilíngue para surdos • Educação para o Desenvolvimento Sustentável – abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental • Pedagogia visual / Letramento visual • Abordagem interdisciplinar • Abordagem comunicativa e intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Toca em questões relacionadas aos “valores fundamentais da contemporaneidade” – “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade, liberdade” • Orienta-se a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos conforme definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-8). • Contém referências para as Partes 1, 2 e 3, além de uma seção pós-textual denominada “Para saber mais”

Referência da obra	Apresentação ou informações introdutórias	Organização interna	Abordagem(ns) teórico-metodológica(s)	Observações relevantes
<p>Faria-Nascimento et al. (2021)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se do Caderno Introdutório da obra “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes Surdos”, e, neste caderno, encontra-se a apresentação geral para todos os outros cadernos. • A obra tem o objetivo de instrumentalizar “o educador para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos” (p. 6). • Quanto ao público-alvo, a proposta destina-se “aos currículos dos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com Altas Habilidades e Superdotação, assim como aos estudantes surdos com deficiências associadas” (p. 12). 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução <ul style="list-style-type: none"> ○ Prolegômenos da proposta ○ Princípios e diretrizes – proposta curricular para o ensino de PSLS ○ Público-alvo ○ Apresentação da obra ○ Da organização da proposta curricular ○ Objetivos e especificidades da proposta curricular ○ Objetivo específico de cada grupo de trabalho ○ Questões gerais ○ Bases teóricas da proposta curricular ○ Habilidades linguísticas no ensino de PSLS ○ Semiotização da leitura e da escrita ○ Objetos de conhecimento ○ Acerca da alfabetização e da literacia semiótica ○ Acerca da literatura ○ Nivelamento e níveis de proficiência ○ Níveis de proficiência ○ Considerações finais • Glossário 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas bilíngue, visual, funcional, contextualizada, autêntica, intercultural, multissemiótica, dialógica, contrastiva, baseada no perfil e nas especificidades dos estudantes surdos e surdocegos. 	<ul style="list-style-type: none"> • As referências são divididas em três partes: referências de literatura (sugestões para cada nível e etapa); referências bibliográficas básicas (base para a construção da proposta); e referências bibliográficas complementares. • As professoras surdas Karin Lilian Strobel e Patrícia Luiza Ferreira Rezende Curione e os professores surdos Neivaldo Augusto Zovico e Adriano de Oliveira Gianotto constituíram a comissão avaliadora da proposta curricular para o ensino de PSLS.

Referência da obra	Apresentação ou informações introdutórias	Organização interna	Abordagem(ns) teórico-metodológica(s)	Observações relevantes
Moreira et al. (2021)	<ul style="list-style-type: none"> Nas páginas 7 a 11, é apresentada uma “Carta ao(a) professor(a)”. Desta carta, destacamos que as autoras expõem que “a presente proposta foi elaborada para um contexto ideal de ensino de PSLS, e não para um contexto no qual estudantes cheguem em defasagem.” (p. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> Carta ao(a) professor(a) Quadro de Referência – Alpha (α) 2 <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: pré-escrita Quadro de Referência – Alpha (α) 3 <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: pré-escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Ibidem Faria-Nascimento et al. (2021) 	<ul style="list-style-type: none"> Nas últimas páginas (p. 51-2), são apresentados os minicurrículos das autoras e da ilustradora da capa.
Pereira et al. (2021)	<ul style="list-style-type: none"> Nas páginas 8 a 11, é apresentada uma “Carta ao(a) professor(a)”. Desta carta, destacamos que: “As expectativas de aprendizagem foram elaboradas para um contexto ideal de ensino, sendo necessárias avaliações diagnósticas para nivelamento de alunos que não se enquadrem no fluxo idade/ano/fase, para que haja a intervenção pedagógica e as tomadas de decisões que assistam a cada caso.” (p. 9) 	<ul style="list-style-type: none"> Carta ao(a) professor(a) Quadro de Referência – A1 (1º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – A2 (2º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – A3 (3º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – A4 (4º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – A5 (5º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Ibidem Faria-Nascimento et al. (2021) 	<ul style="list-style-type: none"> Nas últimas páginas (p. 130-3), são apresentados os minicurrículos das autoras e da ilustradora da capa.

Referência da obra	Apresentação ou informações introdutórias	Organização interna	Abordagem(ns) teórico-metodológica(s)	Observações relevantes
Silva et al. (2021)	<ul style="list-style-type: none"> Nas páginas 8 a 11, é apresentada uma “Carta ao(à) professor(a)”. Desta carta, destacamos que o objetivo central, conforme exposto pelas autoras, é: “contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo de modo a prepará-lo para sua próxima etapa escolar, a saber, o ingresso no Ensino Médio.” (p. 8) 	<ul style="list-style-type: none"> Carta ao(à) professor(a) Quadro de Referência – B1 (6º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – B2 (7º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – B3 (8º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – B4 (9º Ano) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Ibidem Faria-Nascimento et al. (2021) 	<ul style="list-style-type: none"> Nas últimas páginas (p. 87-8), são apresentados os minicurrículos das autoras e da ilustradora da capa.
Bernardino et al. (2021)	<ul style="list-style-type: none"> Nas páginas 7 a 12, é apresentada uma “Carta ao(à) professor(a)”. Desta carta, destacamos a proposta deste caderno “foi pensada para um público jovem, composto por estudantes surdos sinalizantes, que optam pela Libras como língua principal para o ensino, instrução, comunicação e interação.” (p. 7). Salienta-se, porém, que a proposta deve ser adequada para os estudantes surdocegos, surdos com alta habilidades e surdos com deficiências associadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Carta ao(à) professor(a) Quadro de Referência – C1 (1ª Série) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – C2 (2ª Série) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita Quadro de Referência – C3 (3ª Série) <ul style="list-style-type: none"> Práticas de linguagem: leitura visual Práticas de linguagem: expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Ibidem Faria-Nascimento et al. (2021) 	<ul style="list-style-type: none"> Nas últimas páginas (p. 107-9), são apresentados os minicurrículos dos autores e da ilustradora da capa.

Referência da obra	Apresentação ou informações introdutórias	Organização interna	Abordagem(ns) teórico-metodológica(s)	Observações relevantes
Cruz et al. (2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Nas páginas 8 a 11, é apresentada uma “Carta ao(à) professor(a)”. Nesta carta, os autores sugerem “que o ensino seja baseado em gêneros, textuais, com destaque para os acadêmicos” (p. 8). 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta ao(à) professor(a) • Quadro de Referência – D1 (1º Semestre) <ul style="list-style-type: none"> ○ Práticas de linguagem: leitura visual ○ Práticas de linguagem: expressão escrita • Quadro de Referência – D2 (2º Semestre) <ul style="list-style-type: none"> ○ Práticas de linguagem: leitura visual ○ Práticas de linguagem: expressão escrita • Quadro de Referência – D3 (3º Semestre) <ul style="list-style-type: none"> ○ Práticas de linguagem: leitura visual ○ Práticas de linguagem: expressão escrita • Quadro de Referência – D4 (4º Semestre) <ul style="list-style-type: none"> ○ Práticas de linguagem: leitura visual ○ Práticas de linguagem: expressão escrita • Quadro de Referência – D5 (5º Semestre) <ul style="list-style-type: none"> ○ Práticas de linguagem: leitura visual ○ Práticas de linguagem: expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Ibidem Faria-Nascimento et al. (2021) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nas últimas páginas (p. 51-3), são apresentados os minicurrículos dos autores e da ilustradora da capa.

A partir de uma breve análise do Quadro 21, notamos que, das propostas curriculares apresentadas, São Paulo (2019) demonstra ser uma proposta democrática e factível. Possivelmente, isso deve estar atrelado ao fato de essa proposta ter contado com a participação de uma frente ampla de docentes que atuam na Educação Básica. Importa destacar também que a referida proposta descreve, minuciosamente, as questões de natureza teórico-metodológica e fornece caminhos para a reflexão de práticas pedagógicas a partir da correlação entre os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sem perder de vista os objetivos de desenvolvimento sustentável.

Em relação às obras publicadas mais recentemente – Faria Nascimento et al. (2021), Moreira et al. (2021), Pereira et al. (2021), Silva et al. (2021), Bernardino et al. (2021) e Cruz et al. (2021) –, consideramos que essas publicações contribuem, de modo significativo, para o campo de ensino de português para surdos, pois tocam em elementos cruciais para o ensino desta língua desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Por serem obras de domínio público, acreditamos que elas contribuirão, ainda, para que muitas escolas a tomem como referências para as suas adaptações e adequações curriculares para os estudantes com deficiências associadas à surdez, além dos discentes surdos, surdocegos, surdos com altas habilidades e deficientes auditivos sinalizantes.

As análises mais específicas no que tange às obras descritas no Quadro 21 estão discriminadas no próximo tópico (seção 5.2.3).

5.2.3 Análise crítica das propostas curriculares para o ensino de PL2S

A partir de agora, passamos a analisar, criticamente, as propostas curriculares apresentadas no Quadro 20 e ampliadas no Quadro 21. Já que não gostaríamos de imprimir o nosso juízo de valor em relação às obras que serão consideradas, preferimos analisá-las sob as perspectivas de seus pontos fortes e pontos fracos, em vez de julgá-las em termos de aspectos positivos e negativos.

5.2.3.1 Análise das “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental – LP para pessoa surda” (SÃO PAULO, 2008)

Nas “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Portuguesa para pessoa surda” (SÃO PAULO, 2008), um dos pontos mais fortes que percebemos refere-se ao fato de se tratar de uma obra pioneira no Brasil. A respeito disso, é pertinente mencionar o trabalho de Cruz (2019), que, além de pontuar também o pioneirismo desta obra, analisou-a com base na legislação atual vigente e a partir de estudiosos renomados do campo da educação de surdos.

São Paulo (2008) foi organizado por especialista da área da surdez e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (DOT/SME/SP). Além de ter sido organizada por diversos especialistas, a obra contou com a participação ampla de professores educadores das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE).

Na primeira parte da obra analisada, contextualiza-se que, até a década de 1980, as escolas para surdos no Brasil, ao adotarem a filosofia oralista, tinham como objetivo oralizar os alunos surdos. Nesta perspectiva, “o ensino tinha como meta o uso da Língua Portuguesa na modalidade oral.” (SÃO PAULO, 2008, p. 14). Essa contextualização é bastante pertinente e a consideramos de suma importância, pois, mesmo nos dias atuais, ainda vemos que há escolas que mantêm práticas que se baseiam numa perspectiva patológica da surdez.

Outro ponto forte e factível refere-se ao fato de que os estudantes surdos devem praticar a leitura e a produção escrita a partir de diferentes gêneros e tipos de textos, levando-se em conta que:

Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. Para isto, a escola deve propiciar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos para que, com base nela, constituam seu conhecimento de Língua Portuguesa. (SÃO PAULO, 2008, p. 16)

São Paulo (2008) demonstra a relevância do reconhecimento da língua de sinais e da utilização desta língua como língua de instrução. Para a constituição do quadro teórico nesta obra, que consideramos ser um outro ponto forte, são referenciados os seguintes estudiosos: Lane, Hoffmeister e Bahan (1996); Solé (1998); Svartholm (1998; 2003); Tovar (2000); Fulgêncio e Liberato (2001); Pereira (2005). A escolha destes estudiosos e a forma como é apresentada a discussão são de suma importância para a compreensão dos fundamentos teóricos subjacentes ao ensino de PL2S.

As seções 1.3 (princípios básicos do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos) e 1.4 (orientações didáticas gerais) da obra em discussão são tópicos pertinentes, pois trazem elementos essenciais para a compreensão da obra como um todo. Uma contribuição significativa da seção 1.4 é que ela aponta para a reflexão de parâmetros que devem constar em um Projeto Político-Pedagógico ou em propostas curriculares para o ensino de PL2S.

É conveniente frisar que as escolas e, conseqüentemente, as aulas de LP não têm como objetivo realizar a oralização dos surdos ou, em outros termos “medicalizar a surdez”. “O objetivo da disciplina de Língua Portuguesa é o domínio dos gêneros textuais, usados nas diversas esferas de comunicação.” (SÃO PAULO, 2008, p. 109)

Nesta perspectiva, orienta-se que os gêneros textuais devem ser trabalhados em Sequências Didáticas (SD) ou projetos. Além disso, para cada gênero a ser trabalhado, há o apontamento dos propósitos em termos de leitura, produção escrita, além da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. Ponderamos que o trabalho a partir das SD ou projetos é bastante pertinente, pois a avaliação do ensino-aprendizagem e os ajustes de planejamento poderão ocorrer no decurso do processo, e não apenas ao final dele. Neste sentido, convém citar que:

A avaliação da Língua Portuguesa, no ensino Fundamental, deve funcionar como procedimento de investigação do qual o professor lança mão para acompanhar o processo de aprendizagem da turma com a finalidade de, durante o processo – e não apenas ao final dele – saber se as estratégias utilizadas estão surtindo o efeito esperado, observar as dificuldades que os estudantes surdos apresentam e direcionar suas intervenções de modo a dar respostas eficientes as questões que surgem. (SÃO PAULO, 2008, p. 108-9)

Pelas temáticas expostas em São Paulo (2008), mais especificamente nas seções 3.3 a 3.4.5 e 4.3 a 4.4.4, bem como a partir da leitura de como elas estão apresentadas, parece-nos que elas dialogam não apenas com os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), mas também com as legislações vigentes promulgadas até aquela época.

Quanto aos pontos fracos da obra em análise, convém pontuar que:

- As questões concernentes às competências e habilidades aparecem pouco no texto, embora consigamos entrever, nos objetivos e metas descritos, que elas são discursivamente abordadas;
- Embora o texto aborde questões que levem os leitores/docentes a refletirem acerca dos valores culturais e aspectos histórico-culturais dos sujeitos surdos, ele não faz referência, de modo explícito, às noções de multiculturalidade ou interculturalidade;
- Não há menção, outrossim, de outros sujeitos que fazem parte do universo da surdez como, por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com altas habilidades ou superdotados, dentre outros. É pertinente ressaltar, no entanto, que as discussões em torno da diversidade no âmbito da surdez ainda eram muito incipientes na época em que a obra foi publicada.

5.2.3.2 Análise do “Programa de Português L2 para alunos surdos” (PORTUGAL, 2011)

No “Programa de Português L2 para alunos surdos – Ensino Básico e Secundário” (PORTUGAL, 2011), encontramos um dos pontos fortes quando há a exposição das bases teóricas, nas quais a surdez é abordada numa perspectiva antropológica. Neste aspecto, a referida obra declara que:

O que hoje sabemos sobre os surdos e a surdez permite-nos recusar o “modelo patológico”, que considerava a surdez como uma doença trágica e incurável, e tomar como quadro de referência o “modelo antropológico”, que considera os surdos como uma minoria linguística e cultural. (PORTUGAL, 2011, p. 4)

A fim de respaldar a visão antropológica da surdez, o documento sob análise apresenta, nas páginas 5 a 8, uma seção intitulada “o mundo dos surdos”. Na referida seção, são apresentadas questões gerais a respeito da história da educação de

surdos e dos estudos linguísticos a respeito das línguas gestuais.⁸⁴ Além dessa seção, há, ainda, as seções “pressupostos” e “quadro teórico de referência”, que estão inseridas na parte “Enquadramento Teórico”. Toda essa fundamentação teórica antecede à seção introdutória da obra.

Na introdução, um ponto forte apresentado está na ideia de que, no caso dos alunos surdos, há “vantagem da frequência de escolas de referência, que não deverão ser encaradas como uma contradição em relação à escola inclusiva.” (PORTUGAL, 2011, p. 9). Estas escolas de referência devem ser entendidas como as escolas especializadas para surdos. A respeito disso, a própria Declaração de Salamanca (1994) declara, em seu parágrafo 21, no capítulo “Política e Organização”, seção “Diretrizes para a Ação Nacional”, que: “[...] Devido às necessidades específicas de comunicação dos surdos e dos surdos/cegos, parece que é mais conveniente que eles sejam educados em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas comuns.” (UNESCO, 1994, p. 18, tradução nossa)

Apesar de o Programa PL2 para Alunos Surdos estabelecer diretrizes para “uma matriz comum aos diferentes ciclos de ensino”, há de se reconhecer que as escolas são autônomas na gestão de seus programas. Deste modo, sustenta-se que o professor é o:

[...] agente de desenvolvimento curricular, ao tomar decisões sobre processos de operacionalização dos programas, em função da realidade educativa da sua escola e dos alunos com quem trabalha, mas tendo sempre em mente os resultados esperados no final de cada ciclo. (PORTUGAL, 2011, p. 12)

Além da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e do Decreto-lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008), o Programa de PL2S de Portugal adotou como referenciais de base os documentos listados no Quadro 22.

⁸⁴ É importante pontuar que, em Portugal, utilizam-se os termos “línguas gestuais” da mesma forma como, no Brasil, denominados as “línguas de sinais”.

Quadro 22 Referenciais de base para o Programa PL2 para Alunos Surdos

- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001);
- Currículo Nacional para o Ensino Básico. Competências Essenciais (2001);
- A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho (1997);
- Programas de Português do Ensino Básico (2009);
- Programa de Português do Ensino Secundário (2001);
- Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2007);
- Programa Nacional de Ensino do Português (iniciado em 2006);
- Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Ensino Secundário (s/d);
- Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna;
- Dicionário Terminológico (2008). Disponível em: <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>.

Fonte: Portugal (2011, p. 13)

Além dos documentos exibidos no Quadro 22, o Programa de PL2S de Portugal considerou orientações de outros países no tocante às especificidades de uma L2 para discentes surdos. Conforme está descrito no referido programa, as referências utilizadas são devidamente referenciadas na bibliografia final. Consideramos isso um ponto positivo, visto que as questões a respeito do ensino de L2 para surdos, não obstante às distintas línguas envolvidas neste processo, têm se tornado um discurso unívoco e emergente nas últimas décadas.

Por não seguir uma visão biomédica da surdez, o Programa de Portugal (2011) não inclui, evidentemente, a competência da oralidade, e adota a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como língua de instrução para o desenvolvimento das competências específicas: leitura, escrita e conhecimento da língua. Essas competências específicas são descritas em termos de “resultados esperados”. E, além destes resultados esperados, são descritos, ao longo deste Programa, os “Domínios temáticos [de referência]”, os “Descritores de desempenho” e os “Conteúdos” correlacionando-os às competências específicas.

Posto isso, parece-nos que o Programa não apenas fornece orientações relevantes para a compreensão dos subsídios teóricos que fundamentam o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, mas também exhibe sugestões de atividades para o desenvolvimento das referidas competências. Além dos distintos gêneros textuais que devem ser fomentados, para as sugestões de autores/textos, há indicação de autores nas seguintes áreas literárias: literatura popular e tradicional; literatura portuguesa e juvenil; literatura de língua oficial

portuguesa (neste ponto, há a inclusão de autores brasileiros); literatura universal; poesia; textos dramáticos; textos líricos; antologias; literatura da comunidade surda; dentre outros. Deste universo de textos literários, consideramos um ponto muito importante a inserção da literatura da comunidade surda nas aulas de PL2S.

Dos recursos humanos, o Programa indica que deverá haver: intérprete de LGP; docente/formador surdo; e docente fluente em LGP. São apontadas algumas situações em que o intérprete de LGP deve atuar, no entanto, notamos que outras questões deveriam ter sido colocadas em relação às funções de cada profissional. Os papéis do intérprete, do professor surdo e do professor fluente em LGP devem estar bem estabelecidos, senão questões de natureza ético-profissionais podem irromper.

Além do exposto, que consideramos ser um ponto fraco, ponderamos que, embora o Programa toque em questões que fazem parte da cultura dos surdos e demonstre dialogar com a temática da multiculturalidade, alguns temas que são afins ao âmbito da interculturalidade são abordados, como Direitos Humanos e racismo. Outros tópicos importantes são deixados de lado; não são abordados temas que tratem de identidades de gênero e sexualidade, dentre outros assuntos “supostamente” polêmicos, mas que têm sido amplamente discutidos na atualidade.

5.2.3.3 Análise do “Currículo da cidade – LP para surdos” (SÃO PAULO, 2019)

Assim como São Paulo (2008), a obra “Currículo da cidade – Educação Especial – Língua Portuguesa para Surdos” (SÃO PAULO, 2019) é fruto de “um trabalho dialógico e colaborativo”, que contou com a participação de professores, instrutores de Libras e representantes da comunidade surda, além de técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME/SP) e pesquisadores da área da Surdez/Educação Especial.

Este trabalho “dialógico e colaborativo” é, sem dúvidas, um dos pontos mais fortes desta obra, o que a torna democrática por excelência e contextualizada aos espaços onde ela deverá ser implementada. Diferentemente de Portugal (2011), que foi projetado para atingir os níveis de Ensino Básico e Secundário, a obra em análise foi planejada para atender aos nove anos do EF.

Além disso, um outro ponto forte está no fato de que o Currículo da Cidade lida com temas da atualidade que, por sua vez, dialogam com temas que estão em consonância com uma abordagem intercultural. Nesta perspectiva, vale mencionar que:

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar. (SÃO PAULO, 2019, p.37)

Pelo exposto, o Currículo da Cidade lida com temáticas contemporâneas, as quais “podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo”. (SÃO PAULO, 2019, p. 38). É nesta perspectiva que este currículo integra os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme compactuados na Agenda 2030 pelos países que são associados às Nações Unidas.

A “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” encontra-se disponível no sítio <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. O diálogo com essa agenda para um currículo de LP é positivo, pois toca em questões transversais e interseccionais. Na Figura 4, estão descritos os ODS para o Brasil.



Figura 4. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil – Agenda 2030

Fonte: Nações Unidas Brasil.

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 7 jun. 2021.

Conforme já exposto no Quadro 21, é pertinente frisar que, no Currículo da Cidade de LP para Surdos, são apresentados os conceitos ou concepções importantes em relação à infância, adolescência, currículo, educação integral, equidade, educação inclusiva. Tendo sido apresentados na Parte 1, mais especificamente após o tópico de “Apresentação” na seção “Introdutória”, as concepções ou conceitos referidos visam à fundamentação teórica do Currículo da Cidade.

A constituição teórica da parte introdutória é bastante rica, considerando que, além das concepções e conceitos dos termos acima mencionados, descrevem-se, ainda nesta parte, os ciclos de aprendizagem, avaliação e aprendizagem, além de ser demonstrada uma “Organização Geral do Currículo da Cidade”. Os elementos que fazem parte da organização do Currículo da Cidade são: matriz de saberes; temas inspiradores; ciclos de aprendizagem; áreas do conhecimento/componentes curriculares; eixos estruturantes; objetos de conhecimento; e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre esta Organização Geral, é conveniente citar que:

A Matriz de Saberes, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 60)

A boa organização de toda a seção introdutória, bem como a exposição lógica das concepções, deve ser vista como um ponto forte. Por causa disso, essa obra pode servir de referência ou modelo para a construção de outras propostas curriculares para o ensino de PL2S. A boa organização e estruturação da obra não deve, pois, ser entendida como uma prescrição curricular ou, ainda, como uma proposta de currículo que se fundamenta numa visão estruturalista. Adota-se, portanto, a mesma visão de Pires (2000), sustentando que:

[...] o **currículo** é um **documento vivo e flexível** no qual as ações de planejamento e **organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores** permitindo sua **construção e ressignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos**. Assim, é importante também considerar **um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível** e que permita **uma**

pluralidade de ressignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e **sem indicação de hierarquia**[.] (SÃO PAULO, 2019, p. 61, grifos nossos)

Deste modo, parece-nos que o currículo proposto, embora estabeleça parâmetros importantes para o ensino da LP, não visa à imposição de diretrizes estanques ou prefixadas, já que não isenta os docentes de adotarem uma postura reflexiva e proativa frente aos desafios cotidianos da sala de aula. Para além disso, no caso de o Currículo da Cidade vir a ser empregado em outro município ou região, adaptações ou ajustes serão necessários para que este currículo não seja aplicado de modo cabal ou impensado.

Das abordagens teórico-metodológicas apreendidas a partir de uma leitura do Currículo da Cidade (cf. Quadro 21), destacamos: Modelo de Educação Integral; Modelo de Educação Bilíngue para Surdos; Educação para o Desenvolvimento Sustentável (que embute as abordagens cognitiva, socioemocional e comportamental); Pedagogia Visual; Letramento Visual; e Abordagem Comunicativa e Intercultural. Estas abordagens não são utilizadas de maneira descontextualizada, mas, pelo contrário, elas estão muito bem articuladas com os objetivos da obra.

Pelo exposto, não conseguimos, pois, vislumbrar pontos fracos no Currículo da Cidade. De acordo com a nossa atual conjuntura, podemos afirmar que ele é profundamente contextualizado. Por fim, podemos assegurar, outrossim, que o referido currículo foi socialmente construído, trazendo concepções de integralidade e participação social. Por atender às demandas da contemporaneidade, um currículo, nestes termos, segue uma perspectiva de teoria curricular pós-crítica.

5.2.3.4 Análise dos cadernos referentes à “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior” (DIPEBS/SEMESP/MEC)

Publicada no ano de 2021, a obra intitulada “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior” é composta de 5 (cinco) cadernos, além do caderno

introdutório. Importa frisar que estes cadernos, conforme descritos nos Quadros 22 e 23, contemplam:

- Caderno introdutório (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021);
- Caderno I – Educação Infantil (MOREIRA et al., 2021);
- Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais) (PEREIRA et al., 2021);
- Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais) (SILVA et al., 2021);
- Caderno IV – Ensino Médio (BERNARDINO et al., 2021);
- Caderno V – Ensino Superior (CRUZ et al., 2021).

Nas subseções a seguir, são expostas as nossas apresentações e análises em relação a cada um destes cadernos. Não obstante às críticas que serão expostas, consideramos que a proposta é uma boa iniciativa do MEC por contar com a participação de pesquisadoras e pesquisadores, sendo especialistas, mestres ou doutores, com ampla experiência na área de ensino de português para surdos. Além disso, a comissão avaliadora foi composta de renomados(as) professores(as) surdos(as).

5.2.3.4.1 Caderno introdutório (Faria-Nascimento et al. (2021))

Na seção introdutória, são expostos os fundamentos legais e teóricos que serviram de base para a constituição da proposta em discussão. A legislação referenciada nesta proposta é coerente com os diplomas legais que foram discutidos na seção 3.2 desta tese. Neste aspecto, há observância e congruência em relação às normas legais vigentes.

Para a organização deste caderno, participaram as seguintes autoras: Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB), Andréa Beatriz Messias Belém Moreira (SEEDF), Maria Cristina da Cunha Pereira (PUC/SP), Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP), Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (UFMG) e Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (INES).

Quanto ao Caderno Introdutório, é pertinente citar as palavras dessas autoras quando afirmam que:

Este CADERNO INTRODUTÓRIO (cor violeta) é o primeiro de seis volumes que integram a **COLEÇÃO PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR**. O CADERNO INTRODUTÓRIO apresenta a concepção teórico-metodológica da proposta, assim como os referenciais básicos e complementares que guiaram a elaboração desta proposta curricular. (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 13, grifos das autoras)

Para a construção da referida proposta – entenda-se aqui que estamos nos referindo não apenas ao Caderno Introdutório, mas também aos outros cinco cadernos –, participaram 26 (vinte e seis) pesquisadores que foram, formalmente, convidados pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS). Consideramos, a priori, que isso poderia ser um ponto muito forte.

Causou-nos, no entanto, um certo estranhamento quanto à ausência de representatividade de pesquisadores da Região Nordeste. A respeito da não adesão dos pesquisadores dessa região, as autoras expõem que:

Os pesquisadores listados, entre surdos e não surdos, foram convidados a colaborar com essa tarefa e representam as seguintes regiões do Brasil: NORTE, CENTRO-OESTE, SUL, SUDESTE. Alguns deles declinaram do convite por questões pessoais, o que resultou na ausência, por exemplo, de representante da região NORDESTE na elaboração desse material. (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 11)

Pelo exposto, gostaríamos de fazer duas ponderações: a primeira em relação ao termo “não surdos”; e a segunda em relação ao declínio do convite “por questões pessoais”.

O termo “não surdo(s)” tem sido utilizado e discutido por alguns pesquisadores na área dos Estudos Surdos (cf. ANATER, 2008; MARQUES, 2008; FERREIRA, 2019a, 2019b). Utiliza-se esse termo para se referir à “[...] pessoa que não ouve, porém transita pela cultura surda e cultura ouvinte estabelecendo assim um elo social e cultural com os surdos, de comunidade e militância” (FERREIRA, 2019a, p. 28). Parece-nos, entretanto, que as autoras utilizam esse termo como sinônimo de “ouvinte(s)”.

Na nossa visão, ainda que compreendamos o sentido deste termo e os posicionamentos teóricos daqueles que optam em utilizá-lo, tenderíamos a não o adotar nesta tese, partindo-se do princípio de que não seria confortável para nós empregar um termo que se refere às questões de identidades culturais e que, simultaneamente, embute certa propriedade nula ou contraproducente. Ou seja, não achamos conveniente denominar uma pessoa ouvinte a partir do seu lugar de “não pertencimento”, ainda que este seja um lugar tênue ou fronteiro (ou, como dizemos em inglês, “*in-between*”).

Quanto ao declínio dos pesquisadores do Nordeste “por questões pessoais”, levantamos os seguintes questionamentos: Será que os pesquisadores que declinaram do referido convite estão restritos à Região Nordeste? Será que as questões que fizeram os pesquisadores desta região declinarem são, essencialmente, pessoais? Será que, para os declinantes, as questões de natureza política não pesaram muito mais do que as questões de natureza pessoal? Como não sabemos quais foram estes pesquisadores, ficamos impossibilitados de consultá-los para responder estas questões.

Apesar disso, quanto aos pesquisadores da Região Nordeste e àqueles que, mesmo não sendo naturais desta localidade, defenderam teses ou dissertações, ou ainda publicaram em periódicos desta região, salientamos que constam nas referências (de Literatura) os seguintes trabalhos do estado da Bahia: Rebouças (2009), Oliveira, S. (2014), Barbosa (2018) e Ferreira (2018). Além da referência a estas 4 (quatro) obras publicadas no estado da Bahia, são referenciadas obras publicadas nos estados de Alagoas (2), Ceará (2), Paraíba (3), Pernambuco (5) e Rio Grande do Norte (5).

Ainda na seção introdutória, quanto ao público-alvo (cf. Quadro 21), está descrito que: “A proposta inclui o ensino da Libras como disciplina obrigatória, do português como segunda língua na modalidade escrita e das demais disciplinas, todas ministradas em Língua de Sinais Brasileira” (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 12-13). São definidas, neste ponto, as concepções referentes aos estudantes surdos e com deficiência auditiva sinalizantes, estudantes surdos com altas habilidades/superdotação e estudantes surdocegos. E, com base na estratégia 4.7 do PNE, promulgado por meio da Lei Federal 13.005 (BRASIL, 2014), está estabelecido que:

Assim, a proposta curricular apresentada pode ser aplicada aos estudantes surdos matriculados em Escolas Bilíngues de Surdos, Classes Bilíngues de Surdos, assim como no Serviço de Atendimento Educacional Especializado de Escolas Inclusivas - polo de educação bilíngue de estudantes surdos. (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 13)

Diante disso, a proposta é destinada tanto às escolas especializadas quanto às escolas inclusivas. Suspeitamos, pois, que os desafios para a implementação desta proposta curricular nas escolas inclusivas podem ser maiores, principalmente se, nestes espaços, os PPPs ainda não estiverem contemplando muitos dos pontos que estão claramente expostos. Nesta perspectiva, consideramos que a obra ora analisada pode contribuir para reformas curriculares ou transições paradigmáticas nas escolas que optem em adotá-la como referência.

Quanto às perspectivas teórico-metodológicas, convém salientar que:

A proposta curricular leva a uma proposta **BILÍNGUE**, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; **VISUAL**, porque respeita a visualidade dos surdos; **FUNCIONAL**, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; **CONTEXTUALIZADA**, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; **AUTÊNTICA**, porque envolve a escolha de textos de diferentes gênero textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; **INTERCULTURAL**, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; **DIALÓGICA**, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; **MULTISSEMIÓTICA**, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, **CONTRASTIVA**, porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português. (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 23, grifos das autoras)

Sem dúvidas, as perspectivas destacadas nessa citação representam as visões que têm sido sustentadas pelos estudiosos da Educação de Surdos. Notamos que, sendo isso também um ponto forte, a “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e da Educação Superior” abarca um continuum de abordagens teórico-metodológicas que interconecta as áreas da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos. A referida proposta não tem como objetivo ser prescritiva ou normativa, já que, segundo as autoras:

Como se trata de uma proposta curricular, esta obra não apresenta estratégias, metodologia, atividades, nem propostas de avaliação a serem aplicadas em sala de aula, muito embora em seu texto haja pistas que levam a qualquer um desses aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 25)

Além disso, essa proposta curricular, segundo as autoras, reflete “adequações curriculares” e prevê “adaptações curriculares”. Quanto às adequações curriculares, deve-se “atender às necessidades e especificidades dos estudantes que são escolarizados em português escrito, estritamente por meio da visão, caso dos estudantes surdos, e via tátil, caso dos estudantes surdocegos” (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 25). As adaptações curriculares, por seu turno, referem-se aos

[...] ajustes de propostas para atenderem a outras características de estudantes surdos, a saber, dos estudantes surdocegos que têm acesso à escolarização do português escrito estritamente por meio da percepção tátil, assim como dos estudantes surdos com altas habilidades e surdos com deficiências associadas. (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 25)

Com isso, percebemos, claramente, que as autoras definem os termos “adequação curricular” e “adaptação curricular”. Expor essa diferenciação e especificação é relevante, considerando que, embora haja um certo consenso entre os estudiosos da área da Educação Inclusiva para a concepção e distinção destes termos, as definições, em geral, não focalizam as particularidades dos sujeitos surdos e surdocegos.

Um dos pontos basilares, estabelecido como princípio na proposta em questão, é que “o ensino de PLS [deve ser] todo mediado pela Libras e pelo português escrito” (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 25). Deste modo, as autoras sustentam que a Libras deve mediar todo o processo de ensino-aprendizagem do português escrito. E, no caso dos estudantes surdocegos, a adaptação visual ou tátil é recomendada, com o apoio das tecnologias assistivas, a depender da(s) especificidade(s) de cada estudante.

Para a constituição das bases teóricas da proposta, as autoras utilizam-se dos seguintes autores renomados: Krashen (1982), Geraldi (1984, 1987, 1993), Faraco (1987), Travaglia (2000), Miller (2003), dentre outros autores referenciados na seção introdutória. São consideradas as habilidades e competências (comunicativa,

linguística ou gramatical, textual, pragmática, sociolinguística, estratégica e cultural) que devem ser fomentadas para a aquisição e desenvolvimento de práticas de leitura – considerando a visualidade, e não a oralidade – e escrita por discentes surdos. São considerados, outrossim, os objetos de conhecimento, “conteúdos que serão trabalhados com os estudantes”, sem perder de vista que: “Há que se trabalhar com a língua e também com a literatura. A ordem de introdução dos conteúdos deve estabelecer uma progressão.” (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 30)

Não obstante à seção introdutória, há uma seção intitulada “Glossário”. Nessa seção, são apresentados os conceitos de: alfabetização; alfabeto manual/alfabeto datilológico; aprendizagem; aquisição; bimodalismo; classe bilíngue (de surdos); consciência sonora; Educação Bilíngue de Surdos; Educação Linguística Infantil (ELI); Educação Bilíngue de Surdos (EBS); escolarização; gênero literário; gênero textual; interlíngua; língua adicional; língua de... (instrução, ensino, comunicação, interação); literacia; literacia emergente; literacia visual dos estudantes surdos; metalinguística; Pedagogia Bilíngue; pedagogia visual; português como segunda língua para surdos (PSLS); português escrito; proficiência; Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos (QREPS); Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR); semiotização; texto autêntico; tipologia textual; visualidade (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 36-40).

Consideramos que a sistematização e apresentação de conceitos relevantes em um Glossário constituem um ponto forte da obra, já que estes termos tendem a aparecer, de maneira recorrente, nos cadernos subsequentes.

5.2.3.4.2 Caderno I – Educação Infantil (Moreira et al. (2021))

Para a organização do Caderno I – Educação Infantil, participaram as seguintes autoras: Andréa Beatriz Messias Belém Moreira (SEEDF) (organizadora), Ingrid da Costa Silva (UnB), Ivone Ramos Martins Malaquias (SEEDF), Rosana Maria do Prado Luz Meireles (INES) e Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB). Segundo essas autoras, o perfil estipulado para a Educação Linguística Infantil contempla os estudantes que estão na “**creche 2**, na faixa etária de 1 ano e 7 meses

a 3 anos e 11 meses, e **pré-escola 1 e 2**, na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses.” (MOREIRA et al., 2021, p. 7)

Concordamos com as autoras quando declaram que, no caso da criança surda, é essencial que seja privilegiada a aquisição da Libras, como L1, e a aprendizagem do Português escrito, como segunda língua. Este fundamento tem sido defendido pelos estudiosos da área de Educação de Surdos, mais especificamente aqueles que trabalham com o ensino de LP.

Antes de apresentar a proposta, na seção intitulada “Carta ao(à) Professor(a)”, as autoras expõem que “a presente proposta foi elaborada para um contexto ideal de ensino de PSLS, e não para um contexto no qual estudantes cheguem em defasagem” (MOREIRA et al., 2021, p. 7). Para nós, esse “contexto ideal” demonstra uma visão utópica, tendo em vista que, infelizmente, a maioria das crianças surdas tem chegado à escola com algum nível de defasagem. Em prosseguimento ao exposto na citação deste parágrafo, as autoras apontam a seguinte saída para essa problemática ao afirmarem que:

Esse ponto é fundamental, pois esta proposta pode ser tomada como referência para a elaboração de testes diagnósticos, a detecção dos pré-requisitos de cada nível linguístico e para o desenvolvimento de testes de nivelamento, de modo a identificar em que nível o estudante se encontra e em qual nível está apto para ingressar. (MOREIRA et al., 2021, p. 7)

Para a referida proposta, entendemos que a elaboração e aplicação de testes diagnósticos seja uma medida viável. Possivelmente, as autoras não devam ter propostos modelos de testes, considerando que as instituições de ensino devem ser autônomas em fazê-los. No entanto, tendo em vista que uma gama de professores de português ou pedagogos ainda não conta com uma formação adequada para lidar com essas novas demandas, é bem provável que este seja um caminho muito desafiador ou difícil de acontecer. Diante disso, ponderamos que o caminho para vencer esses possíveis obstáculos seja investir na formação continuada da equipe pedagógica.

Ainda na “Carta ao(à) Professor(a)”, as autoras mencionam que, na apresentação das competências e habilidades, o professor “irá notar que a Libras está fortemente presente no trabalho a ser desenvolvido com as crianças que se encontram no nível linguístico do alpha 2 e do alpha 3” (MOREIRA et al., 2021, p. 7).

Concordamos com a ideia de que a Libras, como L1, deve estar, contundentemente, imersa no trabalho com as crianças surdas na Educação Infantil.

Apesar de haver, nas referências, títulos de trabalhos que dizem respeito ao “professor surdo” – cf. Müller (2009), Martins (2012), Klimsa (2013), Oliveira, J. (2014), Carvalho (2016) e Castro (2016) –, não há quaisquer informações explícitas à relevância ou ao papel deste professor nem no Caderno I (Educação Infantil), nem no Caderno II (anos iniciais do EF). Quanto à relevância deste professor, refletindo-se acerca da “pedagogia da diferença para o surdo”, é pertinente recordar que:

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas. (RANGEL; STUMPF, 2015, p. 115)

Para a nossa visão analítica não ser mal interpretada, não estamos querendo dizer que o professor surdo substituiria o professor bilíngue. Não é esta a questão. Apenas estamos querendo assinalar o papel do professor surdo no processo de aquisição e desenvolvimento linguístico-cultural das crianças surdas na Educação Infantil.

É lembrado que a BNCC e o QEQR foram adotados como base para a construção da proposta curricular. As autoras justificam que a escolha destes documentos levou em consideração que a primeira trata “da educação nacional na qual as crianças surdas estão inseridas” e o segundo apresenta “aspectos relevantes quanto ao ensino e à avaliação de segunda língua” (MOREIRA et al., 2021, p. 8-9).

Para uma adaptação ou adequação do QEQR, as autoras propuseram o “o nível de proficiência aprendiz explorador, representado pela letra alpha (α 1 [aprendiz explorador 1 – creche 1; 0 a 1 ano e 6 meses], α 2 [aprendiz explorador 2 – creche 2; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses] e α 3 [aprendiz explorador 3 – pré-escola 1 e 2; 4 anos a 5 anos e 11 meses])”. E, para esse nível educacional, considera-se que, segundo as autoras, o discente surdo será submetido a inputs linguísticos na L2 para conhecê-los de modo natural ou a partir algum estímulo dado pelo docente. Quanto aos campos de experiências, foram definidos os seguintes: “o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, imagens, cores e formas; pensamento, observação, imaginação e expressão.” (MOREIRA et al., 2021, p. 9)

Tanto o Caderno I quanto os Cadernos subsequentes (II a V) estão organizados, internamente, conforme foram descritos no Quadro 23. Além disso, convém pontuar que, para cada nível, ano, série ou semestre, as práticas de linguagem – leitura visual e pré-escrita ou expressão escrita – estão descritas em quadros que sintetizam as seguintes informações: competências gerais, habilidades, objetos de conhecimento, gêneros textuais e unidades temáticas.

Assim sendo, avaliamos que a proposta curricular sob análise foi fruto de um trabalho colaborativo de professores pesquisadores, o que culminou na apresentação de uma obra elucidativa e bem estruturada. Ademais, esta proposta inaugura um momento ímpar para as reflexões curriculares acerca do ensino de LP para discentes surdos durante a fase da Educação Infantil.

5.2.3.4.3 Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais) (Pereira et al. (2021))

O Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais) foi organizado por Maria Cristina da Cunha Pereira (PUC/SP). Neste caderno, houve a colaboração das seguintes autoras: para a composição da seção relativa ao nível A1 (1º Ano) – Andréa Beatriz Messias Belém Moreira (SEEDF), Ingrid da Costa Silva (UnB), Ivone Ramos Martins Malaquias (SEEDF), Rosana Maria do Prado Luz Meireles (INES) e Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB); para a composição das seções relativas aos níveis A2 a A5 (2º ao 5º Ano) – Marisa Dias Lima (UFU), Nina Rosa Silva de Araújo (UFAC), Patrícia Elisângela Cristiane Lima (SEEDF), Shirley Vilhalva (UFMS) e Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB).

No referido caderno, enfatiza-se, mais uma vez, a relevância da Libras para a escolarização dos surdos quando declaram que: “É pela língua de sinais que [os estudantes surdos] percebem e compreendem o mundo, bem como é por ela que têm acesso ao conhecimento” (PEREIRA et al., 2021, p. 8). Para além dos objetos essencialmente linguísticos, as questões relativas à interculturalidade são consideradas pelas autoras, já que a temática “interface da cultura surda com a cultura não-surda” (sic) permeia todo o currículo. Nesta perspectiva, elas afirmam que “[os] temas multiculturais ganham destaque e têm relação direta com os gêneros textuais

a serem trabalhados, além de se fazerem presentes em todo o currículo.” (PEREIRA et al., 2021, p. 8)

Estamos de acordo com essa visão e consideramos que isso é um ponto muito forte nesta proposta curricular. Para nós, que defendemos a abordagem intercultural para o ensino de LP, as produções dos sujeitos surdos devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da L2. Em relação a essas produções, as autoras sustentam que:

As produções surdas (em escrita de sinais, vídeos, pinturas, desenhos, esculturas, fotografias etc.), muitas vezes multissemióticas, a todo tempo são contrastadas com as produções escritas semióticas do português, tornando-se materiais riquíssimos de significação. (PEREIRA et al., 2021, p. 8)

Mais uma vez, reafirmamos que a proposta não nos parece ser prescritiva, já que o “currículo busca aproximar as práticas escolares das práticas sociais, [...] **dando a liberdade a cada professor mediador** de adequá-lo à sua realidade de ensino e à do estudante por ele assistido.” (PEREIRA et al., 2021, p. 9, grifos nossos)

Trabalhar com enfoque nos “gêneros textuais”, considerando, para esse fim, o ensino da leitura e da escrita a partir da “análise linguística e reflexão sobre o português escrito”, é também um aspecto positivo. Conforme defendem as autoras (e nós concordamos), os gêneros textuais podem ser escolhidos e adequados aos níveis linguístico e psicocognitivo do estudante, considerando as expectativas de aprendizagem para cada fase, de modo contextualizado e significativo, e sem perder de vista a “referência a temas multiculturais que abrem uma gama de possibilidades de atuação para o professor mediador.” (PEREIRA et al., 2021, p. 9)

As autoras apontam, ainda, para a necessidade de “avaliações diagnósticas para nivelamento de alunos que não se enquadrem no fluxo idade/ano/fase”. Quanto a essa questão, frisamos, novamente, que há, ainda, a necessidade de se refletir acerca de investimentos para a “formação continuada da equipe pedagógica”.

As autoras apresentam a ideia de uma “escrita semiótica”, declarando que:

A proposta de uma escrita semiótica advém de um trabalho voltado com a leitura visual e multissemiótica, em que os temas, os conhecimentos e as habilidades significados nos diversos contextos dos gêneros textuais devem ser representados por meio dos registros gráficos e, no caso desta proposta, com foco no português escrito. (PEREIRA et al., 2021, p. 10)

(Re)enfatizar os aspectos concernentes à leitura visual e multissemiótica é de suma importância para os professores que lidarão com os estudantes surdos da Educação Básica. Para além das questões de natureza teórica ou reflexiva, as autoras propõem, ao delinear as unidades temáticas, os gêneros textuais, os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências gerais (tudo isso de modo interrelacionado), os caminhos possíveis para que os docentes deste nível de ensino tenham subsídios para refletirem sobre as práticas pedagógicas para o ensino de PL2S ou, como é denominado pelas autoras, PSLs.

As autoras indicam a leitura do Caderno Introdutório e, para concluir, afirmam que:

Sem a pretensão de apresentar um material que finda em si mesmo, esperamos oportunizar a você, professor, um norte para expandirem-se no processo de ensino e aprendizagem de forma criativa, atendendo às suas reais necessidades e expectativas frente ao ensino do português escrito como segunda língua para surdos. (PEREIRA et al., 2021, p. 10)

Pelo exposto, e após uma leitura cuidadosa de toda a proposta do caderno em questão, constatamos que o material apresentado constitui uma fonte rica de informações sobre o ensino da LP para os anos iniciais do EF. Posto isso, conforme sugerem as próprias autoras, a proposta pode suscitar nos professores de português que trabalham com discentes surdos novas ideias para o ensino desta língua, considerando as particularidades deste público-alvo.

5.2.3.4.4 Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais) (Silva et al. (2021))

O Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais) foi organizado por Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP), com a colaboração de Cristina Aparecida Bianchi (SEEDF), Elizandra de Lima Silva Bastos (UFAM), Josiane Marques da Costa (UFLA) e Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB). Este caderno destina-se aos estudantes surdos e surdocegos dos níveis B1 (6º Ano), B2 (7º Ano), B3 (8º Ano) e B4 (9º Ano), que, segundo as autoras, correspondem ao nível de proficiência de “Aprendiz Básico”.

Ainda segundo as autoras deste caderno, os anos finais do EF constituem um período relevante para o estudante, considerando que

[...] nessa fase será ampliado o número de interlocutores com quem o estudante surdo vai interagir em sala de aula, bem como, a partir dessa fase terá vários professores para as diferentes disciplinas e deverá desenvolver maior autonomia em relação às etapas anteriores. (SILVA et al., 2021, p. 8)

As autoras reenfazem o que foi exposto nos cadernos anteriores quanto à literacia visual dos estudantes surdos e quanto à literacia tátil/visuo-tátil dos estudantes surdocegos. Reenfazem, ainda, “que o ensino de PLS será todo mediado pela Libras e pelo português escrito.” (SILVA et al., 2021, p. 8)

Quanto ao objetivo do caderno, expõe-se que ele visa à contribuição para o processo de ensino/aprendizagem do estudante surdo, a fim de prepará-lo para a ingresso no EM. Para que esta meta seja alcançada, afirmam as autoras, “buscamos apresentar a língua como fenômeno cultural, histórico e social, mas também algo heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (SILVA et al., 2021, p. 8). As questões de educação linguística dos surdos, conforme foram expostas nos cadernos anteriores, são ressaltadas na “Carta ao(a) Professor(a)”. Para além disso, destaca-se que:

[...] essa educação linguística a que nos referimos deve incorporar, além do conhecimento de aspectos do funcionamento da escrita do português, **reflexões interculturais e posicionamentos cidadãos críticos em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística.** (SILVA et al., 2021, p. 8-9, grifos nossos)

A partir do exposto e da leitura da proposta curricular, conseguimos visualizar que, de fato, tocam-se em temas relativos às diversidades e pluralidades culturais em unidades temáticas de distintos níveis. Nesta perspectiva, acrescentam as autoras “[a] Dimensão Intercultural deve permear todas essas etapas, posicionando o estudante surdo, sua língua e sua cultura em relação às outras culturas, outras línguas e fortalecendo as identidades surdas em construção” (SILVA et al., 2021, p. 9). Poderíamos tecer considerações que, apesar disso, não há proposições de atividades pedagógicas; as críticas, porém, não seriam cabíveis, já que Faria-Nascimento et al. (2021) esclarecem, no Caderno Introdutório, que toda a proposta não visa à apresentação de estratégias, atividades e propostas de avaliação para serem aplicadas em sala de aula.

Ainda sobre a dimensão intercultural, é pertinente trazer que:

A partir dessa dimensão destacamos a importância da Literatura Surda e das produções culturais dos surdos, bem como do uso da linguagem figurada em Libras para o processo de aprendizagem de português como segunda língua. (SILVA et al., 2021, p. 9)

Com isso, notamos que as produções culturais e literárias dos surdos, além das metáforas, metonímias e outras figuras de linguagem da Libras, devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem da LP para surdos. Acreditamos, assim como citam as autoras, que é importante fazer esse paralelo entre as produções em Libras e em LP, pois, dessa forma, a aprendizagem da L2 pode ser otimizada ou potencializada.

Importar destacar, ainda, que a progressão nos níveis de competência que correspondem ao nível “Aprendiz Básico” (B1, B2, B3 e B4) visa ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita no português pelo estudante. Vale salientar que esses níveis estão de acordo com o QECR e, para além disso, as autoras relembram que a proposta está em consonância com a LDB (BRASIL, 1996), dialogando com a BNCC.

A fim de frisar o aspecto contrastivo no ensino da LP, as autoras apresentam que:

Para que a aprendizagem do português escrito ocorra de forma efetiva, consideramos indispensável a reflexão sobre o uso e sobre a funcionalidade do par linguístico Libras/português, comparando e analisando, de forma contrastiva, as diferentes estruturas de português e de Libras, com o intuito de provocar no aluno a percepção dos aspectos estruturais e semânticos das duas línguas e a compreensão de forma mais adequada das convenções existentes no português escrito. (SILVA et al., 2021, p. 10)

Assim como propõem as autoras, temos sustentado que há viabilidade na adoção da perspectiva contrastiva para o ensino de PL2S. Isso já foi explicitado no nosso referencial teórico, mas deve ser retomado, em algum momento no próximo capítulo, quando descrevermos as nossas práticas pedagógicas.

Conforme pontuado nos cadernos anteriores, as autoras retomam a ideia de que o ensino da leitura e da escrita deve estar associado “ao trabalho com gêneros textuais, com o intuito de enfatizar as funções sociais da escrita nas sociedades letradas e relacioná-las com o uso real da língua na vida cotidiana e na cultura do aluno.” (SILVA et al., 2021, p. 10)

De acordo com essas autoras, a concretização da proposta curricular se ampara, legalmente, no Decreto Federal 5.626/2005, dentre outros documentos legais. A partir dele, pode-se “pensar na elaboração de materiais didáticos” e “assegurar a ampliação dos repertórios dos alunos surdos, possibilitando-lhes uma participação significativa e crítica na área da linguagem e favorecendo uma educação intercultural bilingue de qualidade.” (SILVA et al., 2021, p. 11)

Ademais, e conforme pontuam as mesmas autoras, a proposta curricular é flexível. Deste modo, o docente poderá, a partir dela, compor ementas de disciplinas com enfoque no português escrito para os surdos, considerando, ainda, a imprescindibilidade de adequá-las aos discentes surdocegos e surdos com altas habilidades, bem como aos surdos com outras deficiências.

5.2.3.4.5 Caderno IV – Ensino Médio (Bernardino et al. (2021))

É pertinente destacar, a priori, que há aspectos que são abordados nos cadernos anteriores e retomados no Caderno IV. Para esta seção, optamos por não reiterar a maioria desses aspectos. Gostaríamos, no entanto, de salientar que, para as aulas de português escrito para discentes surdos a Libras deve ser a “língua de ensino, instrução, comunicação e interação” e a LP deve ser a “língua instrucional e instrumental”. (BERNARDINO et al., 2021)

Tendo sido organizado por Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (UFMG), com a colaboração de Aline Nunes de Sousa (UFSC), Bruna Crescêncio Neves (IFSC), Eder Barbosa Cruz (UFPA), Roberta Cantarela (UnB), Tatiane Folchini dos Reis (IFSC) e Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB), um dos intuitos do Caderno IV – Ensino Médio – é apontar ao professor “diretrizes para a construção de suas aulas de português escrito, mediadas pela Libras e com interação entre [o docente] e os estudantes, em diferentes suportes” (BERNARDINO et al., 2021, p. 7).

Essa proposta, segundo os autores, caracteriza os discentes do EM como “aprendizes independentes”. Esses aprendizes estão nos níveis C1, C2 e C3, que se referem, respectivamente, aos anos 1º, 2º e 3º do EM. Nesse estágio, os discentes

[...] se veem como atores ativos na vida da comunidade e preocupam-se com problemas sociais e ambientais. Além disso, importam-se com

a ligação entre a atividade humana e o conhecimento. Usam a lógica e o raciocínio e compreendem os princípios científicos. Levantam hipóteses, coletam informações de diversas fontes e tomam decisões com base nelas para um determinado fim. Trabalham de forma colaborativa para desenvolver e ampliar a compreensão do conteúdo, assim como as habilidades. (BERNARDINO et al., 2021, p. 7-8)

Para a composição dos objetos de conhecimento do EM, foi tomado como referência o livro utilizado no PNLD 2018⁸⁵ intitulado “Português: Linguagens (2016)”, cujos autores são William Cereja e Thereza Magalhães. Essa escolha teve a finalidade de “[...] dimensionar a oferta de conteúdos no ensino de português a estudantes não surdos do Ensino Médio para ajustá-la e adequá-la aos estudantes surdos matriculados na mesma etapa de ensino” (BERNARDINO et al., 2021, p. 9). Com isso, é relevante que os docentes que desejem adotar o Caderno IV como referência para o ensino de PL2S conheçam também o livro acima epigrafado.

Na exposição do Caderno IV, as unidades temáticas para cada ano compreendem: bilinguismo no contexto da população surda; inclusão social; o mundo do trabalho; comunicação no mundo digital; sociedade, informação e conhecimento; os meios de informação; língua, cultura e identidade; português do Brasil; língua, sociedade e discurso; língua e diversidade; novas linguagens e modos de interação; as tecnologias da informação e da comunicação; manifestações artístico-culturais e literária; língua e literatura. Importa salientar que os assuntos relativos à pluralidade cultural, com especial ênfase nas questões acerca da cultura surda, são bastante frequentes na proposta sob análise. Consideramos que isso seja um ponto muito forte, já que a proposta se atenta para aspectos relevantes da educação bilíngue/intercultural.

Para esse referencial curricular, Bernardino et al. (2021, p. 9) destacam que o ensino/aprendizagem do português para surdos considerou, principalmente, “(1) a noção de competência para comunicar; (2) a descrição dos níveis de proficiência em C1, C2 e C3, para o Ensino Médio); e (3) a perspectiva acional.” Os níveis de

⁸⁵ É pertinente apontar que, a partir da promulgação do Decreto Federal 9.099, de 18 de julho de 2017, houve modificações substanciais em relação aos processos de avaliação e seleção dos livros didáticos no Brasil. Anteriormente a este decreto, havia o chamamento (mediante Edital Público) das IES públicas, através dos pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, para a composição, juntamente aos profissionais da educação básica, da comissão que seria a responsável pela avaliação das coleções submetidas à análise. Com o referido decreto, foi estabelecida uma ação centralizada no MEC, em que cabe ao Ministro da Educação a indicação de profissionais “técnicos” que participarão da análise.

competência foram ajustados, segundo os autores, para atender a uma organização curricular da Educação Básica, observando-se o Sistema Educacional Brasileiro.

Sendo definida pelo QECR, a ideia de competência para comunicar refere-se ao

[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e características que permitem a realização de ações e visa ao desenvolvimento de um conjunto de competências gerais e individuais, particularmente, competências comunicativas (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas), que vão possibilitar ao estudante surdo agir socialmente por meio da escrita. (BERNARDINO et al., 2021, p. 9)

Na perspectiva acional, concebe-se que a comunicação e a aprendizagem de uma L2 devem ser orientadas para a ação. Neste aspecto, ratificamos que “[...] as práticas de linguagem definidas para o ensino e aprendizagens do PLS no Ensino Médio situam-se no interior de ações em contexto social, que lhes dão plena significação” (BERNARDINO et al., 2021, p. 10). Para esses autores, as práticas de leitura têm o objetivo de

[...] aprofundar o conhecimento em português escrito, **de forma crítica, reflexiva e dialógica**, compreendendo as implicações dos diferentes discursos. Da mesma forma, as práticas de linguagem escrita pretendem desenvolver a criticidade e a autonomia dos estudantes surdos para que sejam capazes de utilizar o português escrito como forma de comunicação em diferentes contextos da vida pessoal e pública. (BERNARDINO et al., 2021, p. 10, grifos nossos)

Pelo exposto, evidenciamos que as práticas de leitura, bem como as práticas de escrita, propostas pelos autores devem ser fomentadas com vistas ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos discentes surdos. Tendo em vista que este é um aspecto de suma importância para os alunos do EM, temos ponderado que a proposta sob análise obedece aos diplomas legais a que se refere e, além disso, considera os perfis dos discentes surdos, surdocegos, surdos com altas habilidades e surdos com outras deficiências associadas.

Bernardino et al. (2021) tocam, ainda, nas questões relativas às “habilidades voltadas para as práticas de interação escrita on-line” (p. 10). Temos compreendido que o desenvolvimento dessas habilidades é de suma relevância para os estudantes imersos na educação do século XXI. Considerando o cenário da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, a necessidade de isolamento social e desenvolvimento das práticas pedagógicas e avaliativas por meio das ferramentas virtuais ou on-line, as

práticas de escrita on-line vêm se tornando cada vez mais imperativas, sobretudo aos discentes surdos.

Para as habilidades que abrangem a interação escrita on-line, segundo Bernardino et al. (2021, p. 10), “os estudantes surdos têm a possibilidade de ser inseridos em usos correntes do português, em diversas situações comunicativas reais.” A fim de alcançar o desenvolvimento dessas habilidades, os estudantes surdos devem ser capazes de:

(a) gerir as tomadas de turno em uma conversa on-line (começar, manter e terminar uma conversa); (b) lidar com a multimodalidade característica da comunicação em ambientes virtuais, evitando-se o bimodalismo, que compreende a produção simultânea da Libras e da oralização do português, desaconselhável no processo educacional dos estudantes surdos; (c) usar a informalidade; (d) usar com frequência abreviações e aféreses; (e) lidar com a grande disponibilidade de recursos para compartilhar; e (f) usar símbolos, imagens, *links*, *gifs*, *emojis* na construção de sentidos. (BERNARDINO et al., 2021, p. 10-1)

Além das habilidades acima mencionadas, a proposta do Caderno IV inclui as habilidades relativas às “práticas de mediação”. Assim sendo, quanto a essas práticas, Bernardino et al. (2021) afirmam que o propósito é desenvolver as produções escritas que compreendem a tradução, a transcrição, a transmissão e outras habilidades relativas à Libras e ao português escrito.

Todas essas habilidades, abordadas nas aulas de LP com vistas ao fomento das práticas de leitura visual e escrita, devem levar os estudantes surdos “à criação de legendas para vídeos sinalizados, à tradução de textos da literatura para a Libras, à reformulação de textos em uma mesma língua” (BERNARDINO et al., 2021, p. 11). Tendo em vista que os autores delineiam as habilidades e estabelecem metas ou caminhos para alcançá-las, a proposta curricular exposta no Caderno IV fornece subsídios teóricos e práticos para reflexões acerca de práticas pedagógicas para o ensino de PL2S.

É pertinente lembrar ainda que, conforme sustenta Bernardino et al. (2021, p. 11), “[a] sequência das habilidades a ser desenvolvida, em cada nível, é flexível.” Deste modo, cabe ao docente estabelecer a ordem, considerando as realidades de cada turma, bem como os contextos locais. Além disso, “[os] agrupamentos propostos para os objetos de conhecimento (em cada nível) devem ser tomados como sugestão e não como modelo rígido e obrigatório” (BERNARDINO et al., 2021, p. 12). Nisto,

consideramos que a proposta curricular não tem o objetivo de ser normativa/prescritiva, o que a torna uma obra relevante para o campo de PL2S e, conforme sugerem os autores, aberta a adaptações e reformulações a depender do contexto ao qual será aplicada.

5.2.3.4.6 Caderno V – Ensino Superior (Cruz et al. (2021))

A proposta de currículo para o ensino de português escrito para surdos no Ensino Superior – Caderno V – foi organizado por Osilene Maria de Sá e Silva Cruz (INES), com a colaboração de Alexandre Melo de Sousa (UFAC), Cristiane Batista do Nascimento (UnB), Fernanda Beatriz Caricari de Moraes (INES), José Calos de Oliveira (UFU), Layane Rodrigues de Lima (UFG) e Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB).

O Caderno V tem o objetivo central de “contribuir para a formação acadêmica desses alunos de modo que estejam aptos a práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos” (CRUZ et al., 2021, p. 8). Para que essa meta seja alcançada, afirmam esses autores, é de suma importância que os graduandos surdos reflitam acerca das duas línguas (Libras e LP), comparando-as e analisando-as, de maneira contrastiva, não apenas nos aspectos morfossintáticos, mas também nos aspectos semânticos.

Assim como fizemos na análise do Caderno IV, para o Caderno V, não julgamos relevante retomar ou reiterar os aspectos discutidos/analizados nos cadernos anteriores. Para a proposta do Ensino Superior, são considerados os níveis D1, D2, D3, D4 e D5. Esses níveis são apresentados em termos de:

[...] grau progressivo de competências gerais (conhecimento cognitivo) e habilidades específicas (conhecimento mensurável), levando-se em consideração aspectos socioculturais do aprendiz e possíveis situações nas quais o graduando estará envolvido. (CRUZ et al., 2021, p. 8)

Conforme descritos pelos autores da obra em análise, sintetizamos no Quadro 23 os objetivos de cada um dos níveis descritos no parágrafo anterior.

Quadro 23 Português Escrito para Surdos no Ensino Superior

Níveis ou Etapas do Ensino Superior [semestre]	Níveis de proficiência	Objetivos
D1 [1º semestre]	Aprendiz proficiente: Autonomia	Tem como objetivo “apresentar ao graduando uma visão geral do funcionamento das relações acadêmicas, sociais e interculturais do Ensino Superior e suas diferenças em comparação à Educação Básica.” (p. 8)
D2 [2º semestre]	Aprendiz proficiente: Autonomia	Tem como objetivo apresentar “vários gêneros textuais que circulam no contexto acadêmico (resumo, resenha, relatório e artigo) e [destacar] a importância de práticas de leitura, compreensão e discussão, em Libras, desses gêneros acadêmicos, [que] serão abordados detalhadamente nos níveis posteriores.” (p. 9)
D3 [3º semestre]	Aprendiz proficiente: Maestria	Tem como objetivo focalizar “o trabalho com o gênero textual acadêmico resenha.” (p. 9).
D4 [4º semestre]	Aprendiz proficiente: Maestria	Tem como objetivo trabalhar com os relatórios acadêmicos.
D5 [5º semestre]	Aprendiz proficiente: Expert	Tem como objetivo trabalhar, de maneira pormenorizada, as habilidades de leitura para o reconhecimento das partes de um artigo científico. Para as habilidades de escrita, sugere-se “o desenvolvimento de um projeto de artigo acadêmico.” (p. 10)

Fonte: Cruz et al. (2021)

Para o Ensino Superior, convém lembrar que, em caso de necessidade de adequação do nível do curso ao nível de proficiência linguística do graduando, “a critério da Instituição de Ensino Superior, os graduandos surdos e surdocegos dos diversos cursos de graduação poderão optar por fazer um teste de nivelamento” (CRUZ et al., 2021, p. 10). Cabe à instituição, neste caso, fazer o planejamento e a organização do processo de nivelamento.

Ainda sobre o nivelamento, é pertinente destacar que:

Tendo em vista a futura atuação profissional do graduando dos Cursos de Licenciatura em Letras/Libras e em Pedagogia (perspectiva bilíngue), recomendamos a participação integral desses cursistas em todos os níveis (D1 ao D5). Dessa forma, os estudantes dos outros cursos de graduação ficam desobrigados de cursar todos os níveis, caso sejam nivelados mediante teste de nivelamento realizado pela IES. (CRUZ et al., 2021, p. 10)

Pelo exposto, julgamos que isso é um ponto muito forte da proposta curricular e temos ponderado que a participação de graduandos dos cursos específicos de Licenciatura em Letras/Libras e em Pedagogia com ênfase na Educação Bilíngue para Surdos nos cursos de português escrito para surdos (Ensino Superior) pode contribuir, de maneira significativa, para a formação dos futuros profissionais. Neste aspecto, estes graduandos podem não apenas vivenciar na prática e compartilhar os saberes a respeito dos processos de ensino-aprendizagem do português escrito para surdos, mas também observar e aprender com os professores mais experientes as estratégias e técnicas de ensino da língua em questão. Além disso, os materiais utilizados nas práticas de leitura e escrita poderão ser úteis para a formação profissional dos graduandos que são ou serão os responsáveis pela educação de surdos no Brasil.

Poderíamos tecer críticas em relação aos objetos de conhecimento ou às unidades temáticas que, por avaliarmos ser relevantes, não constam na proposta curricular do Caderno V. Consideramos, porém, que tais críticas poderiam ser descabidas, tendo em vista que todas as questões expostas ao longo da referida proposta estão de acordo com os objetivos delineados pelos autores. E, além disso, Cruz et al. (2021, p. 11) justificam que o currículo ora apresentado é flexível e constitui “um ponto de partida para a elaboração das ementas das disciplinas de português escrito”, pontuando, ainda, que “[a] proposta também possibilita ao docente o exercício de sua autonomia e criticidade para ampliar o universo de possibilidades de competências, habilidades e objetos de aprendizagem” (CRUZ et al., 2021, p. 10-1).

5.2.4 Proposição de um currículo para PL2S à luz do pensamento complexo

A partir das análises das propostas curriculares que foram debatidas ao longo do tópico anterior (seção 5.2.3), temos refletido que, para a proposição de um currículo para o ensino de PL2S na perspectiva do pensamento complexo, não são plausíveis a fidelização a uma corrente teórica singular, ou a uma “grande” abordagem metodológica, e a adoção de um único modelo educacional. Não há teorias completas e perfeitas, pois evidenciamos, na perspectiva de Bertalanffy (2010, p. 255), que “as grandes teorias são modelos muito imperfeitos. Erros de fato, interpretações

incorretas, falácias nas conclusões têm sido mostrados em uma enorme literatura crítica.”

De um modo geral, as reflexões acerca do currículo, ao se basearem no modelo da ciência moderna, têm seguido um paradigma simplificador ou redutor. Neste paradigma, o conhecimento é entendido, na visão de Behrens e Oliari (2007) e Morin (2005a), como uma certeza inquestionável e irrestrita, considerando, ainda, que a realidade legítima deve ser atribuída aos enunciados que podem ser formalizados ou matematizados. Os currículos, neste sentido, têm adotado um “sistema” de organização curricular redutora, repercutindo a visão simplificadora não apenas nos modelos curriculares, mas também nos processos educacionais. Conseqüentemente,

[as] influências do paradigma simplificador se expressam desde a organização curricular com a fragmentação dos pensamentos, na ênfase nos conteúdos conceituais e procedimentais, até a prática da sala de aula com a desvalorização do diálogo e dos sujeitos como produtores de conhecimentos. (ARAÚJO; TAUCHEN; HECKLER, 2017, p. 70)

Uma proposta curricular que pretende se conectar a um pensamento complexo deve, por seu turno, buscar integrar os pontos que unificam as visões convergentes nas concepções de distintas teorias ou abordagens, e reacomodar, ou até desmembrar, os pontos que causam divergências. Ao assumirmos esse propósito, afastamo-nos do paradigma simplificador e aproximamo-nos de um paradigma de complexidade, visto que: “É preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais.” (MORIN, 2005a, p. 138)

Estamos de acordo com Maraes (2010) ao afirmar que é importante que nos envolvamos com a promoção de uma aprendizagem que, legitimamente, assegure a competência e a formação cidadã, a fim de propiciar a reforma de pensamento aspirada por Edgar Morin. Isso será exequível, prossegue Moraes (2010, p. 2), desde que haja “o aprimoramento de nossa capacidade de reflexão e maior consciência sobre a problemática que nos cerca, a partir de uma discussão conectada com os grandes desafios que a contemporaneidade nos apresenta.”

Outra reflexão importante, trazida pela autora acima citada, centra-se na ideia de que um currículo deve ser planejado sem perder de vista os fundamentos em termos de responsabilidade social, pedagógica e formativa. Tendo isso em mente, as

questões curriculares devem ser levantadas no momento do planejamento curricular, considerando, ainda, que

[...] saber conceituar e responder bem as questões curriculares é hoje uma das pautas mais importantes para se inserir de forma competente o Pensamento Complexo no discurso das políticas educacionais, evitando-se assim prejuízos maiores de natureza ética, política e formativa. (MORAES, 2010, p. 3)

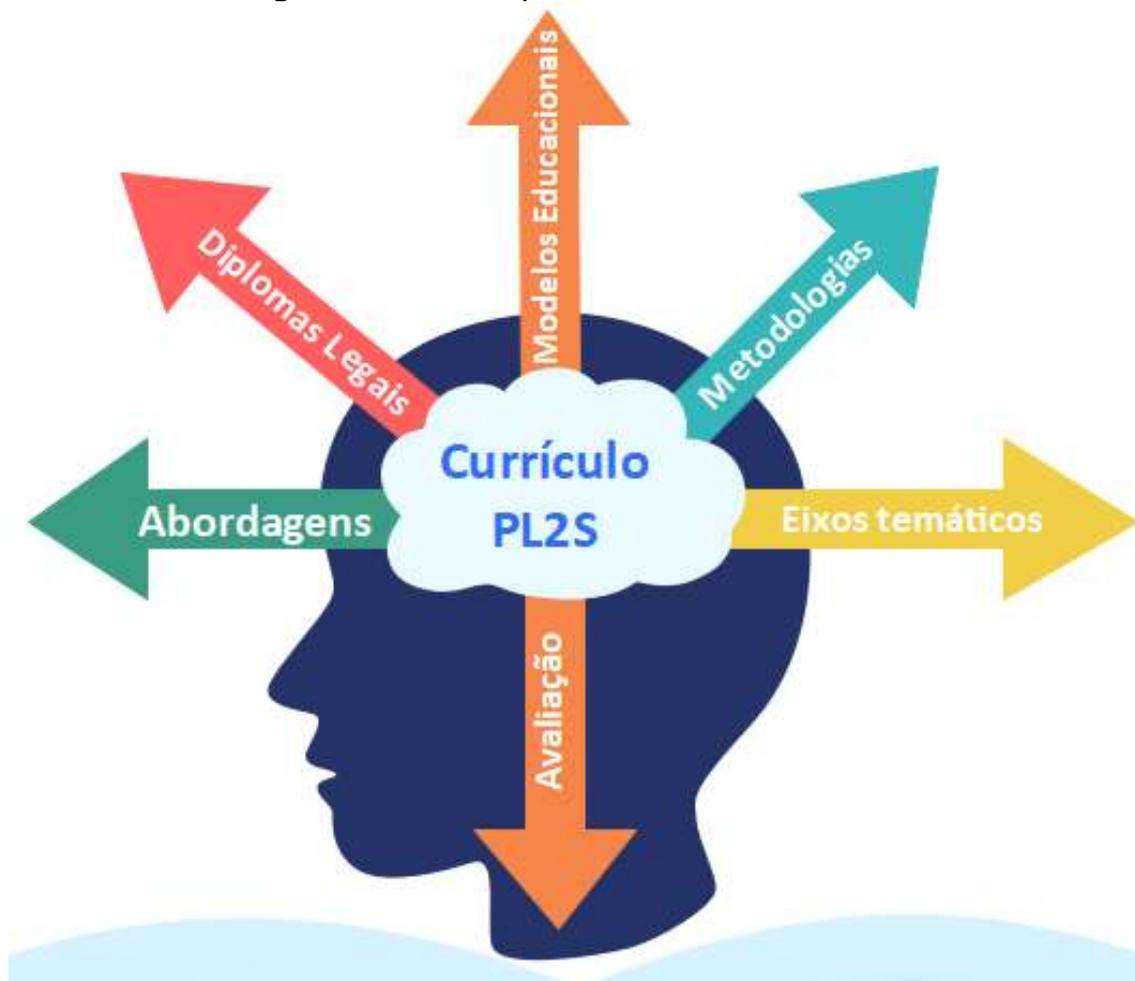
Conjecturar o currículo na perspectiva da complexidade permite que nos aproximemos mais das questões políticas e sociais da educação. Com isso, estaremos aptos a realizar debates proveitosos e competentes, evitando os devaneios por parte dos “intelectuais que veem na complexidade e na transdisciplinaridade uma panaceia para quase todos os males educacionais” (MORAES, 2010, p. 3). Para não incorrerem em desvarios acadêmicos e entendendo que “ensinar é enfrentar a complexidade”, devemos, como sugere Perrenoud (2001), estar cientes e dispostos a: agir na urgência, decidir na incerteza, e agir com competência.

E, conforme declarado por Moraes (2010), havemos de concordar que:

Estaremos também evitando a construção e a imposição de possíveis prescrições de “modelos” de compreensão reducionistas em detrimento de processos mais contextualizados, de referenciais históricos e culturais mais adequados às necessidades formativas do pessoal envolvido. Estaremos também tentando evitar a prescrição de um “currículo uniforme” igual para todos, evitando-se assim um currículo pasteurizado, homogeneizado, aquela coisa de “tamanho único” que serve para todos, esquecendo que as situações educacionais, bem como seus objetos de estudo, implicam processos de natureza complexa, portanto, diferenciados, auto-eco-organizadores, emergentes, imprevisíveis e sujeitos ao acaso. (MORAES, 2010, p. 3)

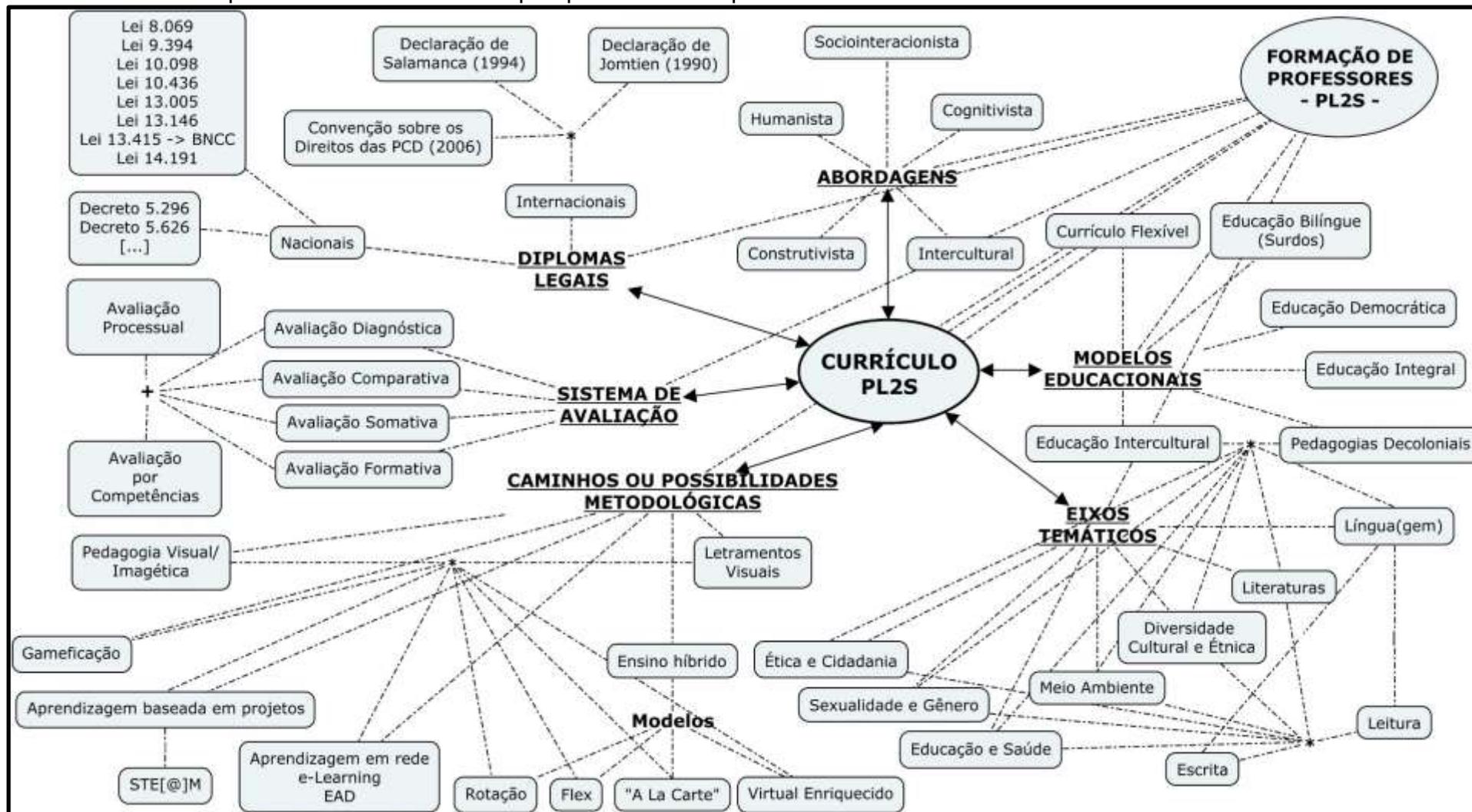
Já que não visamos à proposição de um currículo prescritivo, reducionista e descontextualizado, gostaríamos de expor algumas diretrizes para um currículo de PL2S (Figura 5). Estas diretrizes abrangem os seguintes pivôs: abordagens de ensino; diplomas legais; modelos educacionais; metodologias; eixos temáticos; e sistema de avaliação. Por estarmos propondo um esquema de currículo na perspectiva da complexidade, é pertinente ponderar que os referidos pivôs não necessariamente devem ser vistos como unidades isoladas e independentes, mas devem ser consideradas unidades interdependentes. Uma visão expandida destas unidades está disposta no Quadro 24 e explicitada nos parágrafos subsequentes.

Figura 5. Diretrizes para um currículo de PL2S



Fonte: elaboração própria.

Quadro 24 Currículo para o ensino de PL2S na perspectiva da complexidade



Fonte: elaboração própria.

Na esquematização exposta no Quadro 24, vemos que as unidades – diplomas legais, abordagens (de ensino), modelos educacionais, eixos temáticos, metodologias e sistema de avaliação – convergem para a realidade de um currículo para o ensino de PL2S na perspectiva da complexidade. A in(ter)dependência entre essas unidades pode ser maior ou menor a depender da correlação entre os fatores ou aspectos que estão subordinados às distintas unidades. Todas essas unidades, em seus níveis mais profundos, abrangem objetos de diversas áreas do conhecimento, o que demonstra a transdisciplinaridade desta proposta curricular.

Quanto às bases legais, não se pode perder de vista que há diplomas legais nacionais e internacionais. Nem todos estes diplomas legais tocam, especificamente, nas questões de ensino de LP para surdos, mas todos eles fazem referência direta ou indireta às questões educativas das PCD, com exceção do ECA e da LDB anteriormente às alterações textuais decorrentes da Lei Federal 14.191/2021.

Dos documentos internacionais, temos:

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – Declaração de Jomtien/1990 (UNESCO, 1998);
- Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Da legislação nacional vigente, convém destacar:

- Lei Federal 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990);
- Lei Federal 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996);
- Lei Federal 10.098 – Lei de acessibilidade (BRASIL, 2000);
- Lei Federal 10.436 – Lei de Libras (BRASIL, 2002);
- Decreto Federal 5.296 – Regulamenta a Lei de acessibilidade (BRASIL, 2004);
- Decreto Federal 5.626 – Regulamenta a Lei de Libras (BRASIL, 2005);

- Lei Federal 13.005 – Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014);
- Lei Federal 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015);
- Lei Federal 13.415 – Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017);
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018);
- Lei Federal 14.191 – Altera a LDB/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Para a área da educação de surdos, o conhecimento dos diplomas legais é de suma importância àqueles que estão envolvidos com um planejamento curricular. Levando-se em conta que as discussões acerca dos diplomas legais relevantes já foram realizadas ao longo da seção 3.2, não julgamos, pois, conveniente retomá-las.

Quanto às abordagens de ensino, embora sustentemos a importância da abordagem intercultural, não devemos descartar a relevância das outras abordagens para a reflexão e planejamento de um currículo na perspectiva do pensamento complexo. Neste sentido, temos colocado, a priori, as abordagens construtivista, humanista, cognitivista e sociointeracionista, além da abordagem intercultural. Como estas abordagens são discutidas no sexto capítulo, não achamos conveniente trazê-las neste instante. Além destas abordagens, outras abordagens, que não estão descritas no Quadro 25, podem ser pensadas ao sistema, caso novos itens sejam inseridos, sobretudo nas unidades diplomas legais, modelos educacionais ou eixos temáticos.

Quanto aos modelos educacionais, é imprescindível que um currículo de PL2S tenha em suas bases tanto o Modelo de Educação Bilíngue para surdos quanto o Modelo de Educação Intercultural. Para a nossa tese, esses modelos são o *default*. No entanto, a leitura dos diversos autores que constituem o nosso arcabouço teórico, bem como a nossa experiência na área de educação de surdos, tem nos conduzido ao entendimento de que os modelos que concebem os ideais de Educação Democrática, Educação Integral, Pedagogia Decolonial e Currículo Flexível podem contribuir, de modo significativo, para a constituição de um currículo de PL2S na visão de um pensamento complexo. As concepções dos modelos educacionais pontuadas no Quadro 24 estão, sucintamente, explicitadas no Quadro 25.

Quadro 25 Concepções dos modelos educacionais para um currículo de PL2S

- **Currículo Flexível**: Devem ser asseguradas contínuas adaptações e atualizações curriculares, considerando que podem ocorrer mudanças nos perfis dos educandos devido às constantes transformações sociais, inovações científicas e influências de novas tecnologias. (GISI, 1998; ABEN, 1999)
- **Educação Bilíngue para Surdos**: Tendo em vista que as competências bilíngues do século XXI são complexas e dinâmicas, o modelo de Educação Bilíngue para Surdos na perspectiva da complexidade, ainda que considere a Libras e a LP como relevantes no processo de ensino-aprendizagem, não descarta outras realidades linguísticas como, por exemplo, línguas de sinais autóctones/indígenas, línguas de herança utilizadas por determinados grupos de surdos, dentre outras. Desse modo, para os múltiplos contextos de bilinguismo, devem ser observadas as questões de natureza transléssica ou heteroléssica que permeiam o ambiente educacional.
- **Educação Democrática**: Deve-se entender, a priori, que “uma formação democrática não pode ser alcançada pelas práticas centradas no ensino de conhecimentos, mas precisam ser práticas de formação integral.” (MOGILKA, 2003, p. 49). Os discentes, diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, não são sujeitos passivos nem meros espectadores. As instituições de ensino que ambicionam alcançar um ensino democrático defendem uma gestão compartilhada, em que há ampla participação da comunidade escolar. Com isso, todos são escutados, de modo equitativo, e participam das decisões que são tomadas na esfera escolar.
- **Educação Integral**: É lugar-comum afirmar que Educação Integral visa ao desenvolvimento dos sujeitos nas dimensões física, emocional, intelectual, social e cultural. A formação dos discentes deve perpassar todas essas dimensões. Em determinados contextos, a Educação Integral pode estar associada à modalidade de ensino em tempo integral, embora essas concepções não sejam necessariamente sinônimas.
- **Educação Intercultural**: “A educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos.” (FLEURI, 2001, p. 1). No caso da educação de/para surdos, a educação intercultural deve perpassar, especialmente, pela fomentação do constante diálogo entre as culturas surdas e ouvintes.
- **Pedagogias Decoloniais**: As pedagogias decoloniais podem ser compreendidas, por um lado, como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões das concepções e práticas colonialmente impostas. E, por outro lado, de acordo com Alexander (2005) e Walsh (2013), essas pedagogias são a essência e a constituição do próprio de(s)colonial. Além disso, ao focar no decolonial e considerar as questões interculturais, essa pedagogia tende a adotar uma visão de interculturalidade crítica (MARTIN; PIRBHAI-ILLICH; PETE, 2017). A intersecção entre as pedagogias decoloniais e a educação intercultural é necessária e emergente, e, por essa razão, as aulas de PL2S não devem postergar a adoção destas correntes de pensamento.

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos eixos temáticos, consideramos que os temas transversais, transdisciplinares e/ou interseccionais devem interseccionar as práticas de leitura e de produção textual. Para além dos tópicos mais padrões ou clássicos – língua, linguagem e literaturas –, devem ser fomentados os temas que tocam nas questões de: diversidade cultural e étnica; meio ambiente; educação e saúde; sexualidade e gênero; ética e cidadania; dentre outros temas. Ponderamos, ainda, que as temáticas relativas às literaturas surdas, literaturas negras, línguas de sinais, línguas indígenas, dentre outros assuntos constantes nos PCN e no BNCC, devem estar contidas nestes eixos temáticos. Para além disso, temos considerado que:

[...] os conhecimentos das demais disciplinas, em todos os níveis de ensino, passam também necessariamente pela língua portuguesa escrita, já que as fontes de pesquisa e de informação da criança/do adolescente (ouvinte ou surdo) circulam em língua portuguesa (livros adotados pela escola, livros didáticos, pesquisa na internet, etc.). (LODI, 2014, p. 180)

Quanto às metodologias, a Pedagogia Visual/Imagética e os Letramentos Visuais devem estar constantemente presentes nas aulas de PL2S. Evidentemente, a nossa proposta curricular não descarta algumas metodologias de atividades participadas mais clássicas (p. ex.: atividades em dupla ou em grupo, seminários, atividades lúdicas com fins pedagógicos etc.). Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem não deve se restringir a apenas estes tipos de atividades, já que elas podem estar integradas ou interligadas aos caminhos ou possibilidades metodológicas expostas no Quadro 26.

Nem os métodos mais clássicos, que se baseiam na tradução e gramática ou na abordagem oralista, nem os métodos mais alternativos, que se baseiam na CT, parecem ser suficientes para atender às demandas de aprendizagem dos surdos. Parece-nos que os métodos que tendem para uma abordagem mais comunicativa e intercultural podem ser mais eficientes, considerando o papel essencial das línguas de sinais no processo de ensino-aprendizagem. É fato que, embora as sombras dos métodos fixos resistam e persistam, estamos tentando despertar numa era pós-método e, por isso, entendemos que não existe “o melhor método”. Na perspectiva da complexidade, diferentes métodos podem estar integrados, com vistas ao desenvolvimento não apenas acadêmico, mas integral dos sujeitos.

Considerando-se, ainda, que estamos vivendo num momento em que as tecnologias digitais fazem parte das nossas vidas, os letramentos digitais devem ser

fomentados nas nossas escolas. Sustentamos, então, que as “metodologias” mais contemporâneas devem fazer parte das aulas de PL2S, a saber: aprendizagem baseada em projetos / STE[@]M; aprendizagem em rede ou e-Learning; ensino híbrido; gamificação; dentre outras metodologias baseadas em tecnologias digitais. Essas distintas metodologias, além do Letramento Visual e da Pedagogia Visual, estão sintetizadas no Quadro 26.

Quadro 26 Síntese das “metodologias” que podem ser adotadas num currículo de PL2S

Caminhos ou possibilidades metodológicas	Pressupostos teórico-metodológicos Referências
<p>Aprendizagem baseada em projetos (ABP) / STE[@]M</p>	<p>Embora tenha sido revigorado nas abordagens pedagógicas da contemporaneidade, é pertinente destacar que Kilpatrick (1929), colega e colaborador de John Dewey, foi um dos precursores do método de ensino com base em projetos. Distanciando-se dos currículos prescritivos, a ABP tem como propósito fazer com que os alunos, através de atividades em grupo, busquem o conhecimento a partir do entendimento e da solução de problemas da vida real. Como não há uma definição padrão para a ABP, podemos dizer, em outros termos, que essa abordagem se refere a “um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados.” (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008, p. 18). A concepção de ABP pode estar ligada à noção de comunidade de aprendizagem.</p> <p>STE[@]M ou STEAM, do inglês <i>Science</i> (ciências), <i>Technology</i> (tecnologia), <i>Engineering</i> (engenharia), <i>Arts</i> (artes) e <i>Mathematics</i> (matemática), refere-se a uma metodologia integrada e baseada em projetos, que visa à formação de pessoas com vários conhecimentos. Nisto, o foco é desenvolver valores de acordo com os conteúdos abordados, para que os estudantes se tornem cidadãos preparados para os desafios do mundo moderno. O processo do STEAM embute cinco etapas: (1) investigar; (2) descobrir; (3) conectar; (4) criar; (5) refletir.</p> <p>Referências: Kilpatrick (1929); Markham, Larmer e Ravitz (2008); Capraro, Capraro e Morgan (2013); Krauss e Bross (2013)</p>
<p>Aprendizagem em rede / e-Learning / Educação a Distância (EAD)</p>	<p>Segundo Ally (2008), diversas terminologias têm sido utilizadas para a aprendizagem on-line, o que faz com que seja difícil desenvolver uma definição genérica. Neste aspecto, os termos geralmente utilizados para designar a aprendizagem on-line incluem: e-Learning; aprendizagem pela internet; aprendizagem em rede; tele-aprendizagem; aprendizagem virtual; aprendizagem mediada por computador; aprendizagem baseada na web; ensino-aprendizagem à distância. Quaisquer destes termos estão associados à ideia de que o(a) discente está distante do instrutor, tutor, mediador ou facilitador da aprendizagem, que ele/ela usa alguma forma de tecnologia para acessar os materiais disponíveis para a aprendizagem e, além disso, também faz uso de um ambiente virtual para interagir com o tutor ou mediador e os outros discentes.</p> <p>Referências: Siemens (2004); Ally (2008); Anderson (2008); Carvalho, Goodyear e de Laat (2017)</p>

Caminhos ou possibilidades metodológicas	Pressupostos teórico-metodológicos Referências
Ensino híbrido	<p>O ensino híbrido surgiu como uma solução inovadora no que diz respeito à sala de aula tradicional. Neste aspecto, esta modalidade de ensino tem o objetivo de ofertar o “melhor de dois mundos”, ou seja, “as vantagens da educação on-line combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3). Há a incorporação das principais características tanto da sala de aula tradicional como do ensino on-line. Neste caso, há os modelos: Rotação por Estações (há o revezamento de alunos dentro do ambiente de uma sala de aula); Laboratório Rotacional (a rotação se dá de uma sala de aula e de um laboratório para o ensino on-line); e Sala de Aula Invertida (a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial e a residência fora da escola para aplicação do conteúdo e lições on-line).</p> <p>Ainda segundo os autores citados, há, porém, outros modelos de ensino híbrido que parecem ser disruptivos quanto às salas de aula tradicionais. Neste caso, há os modelos: Flex (embora haja atividades offline em alguns momentos, o ensino on-line direciona a aprendizagem do aluno com a presença de um professor na mesma localidade); A La Carte (os alunos participam de curso(s) on-line com professor responsável também on-line, e continuam a frequentar escolas tradicionais); Virtual Enriquecido (experiência de escola integral, na qual os alunos dividem o tempo da aprendizagem entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto); Rotação Individual (cada aluno tem o seu roteiro individualizado e não tem a obrigação de participar de todas as estações/modalidades disponíveis).</p> <p>Referências: Horn e Staker (2011; 2015); Christensen, Horn e Staker (2013); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015)</p>
Gamificação	<p>A gamificação, do inglês <i>gamification</i>, ou, como alguns autores preferem chamar em português ludificação, refere-se a uma metodologia inovadora que se utiliza de estratégias de jogos para fins educacionais. Não há um conceito universal ou amplamente aceito para o termo gamificação. Então, para além do imbróglgio conceitual, a possibilidade da adoção da gamificação no processo de ensino-aprendizagem de PL2S justifica-se pelo fato de que os jogos na sociedade contemporânea têm o potencial de desenvolver habilidades de leitura e escrita, além das habilidades cognitivas e socioemocionais. É necessário, no entanto, que todos – professores, alunos, coordenação pedagógica, gestão, dentre outros profissionais da atmosfera escolar – estejam engajados no processo de ensino-aprendizagem que adote esse caminho metodológico. Além disso, é necessário que os programadores de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se atentem para o desenvolvimento de plataformas que sejam mais acessíveis às pessoas surdas.</p> <p>Referências: Busarello e Ulbricht (2015); Fava (2016); Silva et al. (2018); Mendes et al. (2019)</p>
Letramento Visual	<p>Letramentos Visuais vão além das imagens pictográficas que devem estar bem articuladas e contextualizadas aos seus respectivos textos, já que também embutem a ideia de que os sujeitos surdos apreendem cada palavra (ou o conjunto delas) como imagem(ns) que pode(m) ser entendida(s) e decomposta(s) visualmente. Para os surdos, a compreensão da escrita não perpassa pela lógica da decomposição grafêmica que se baseia na conscientização fonológica.</p> <p>Referências: Reily (2003); Gesueli e Moura (2006); Gesueli (2015); Lebedeff (2017); Cruz e Prado (2019)</p>

Caminhos ou possibilidades metodológicas	Pressupostos teórico-metodológicos Referências
<p>Pedagogia Visual ou Imagética</p>	<p>De acordo com Campello (2007, p. 130), a “Pedagogia Visual inclui a língua de sinais como um dos recursos dentro da comunicação e da educação.” Segundo a referida autora, apesar da ausência de referências bibliográficas sobre este tópico, há uma variedade de nuances, ainda inexploradas, da imagem, do signo, do significado, enfim da semiótica visual, que podem propiciar a ampliação do olhar em relação ao sujeito surdo e à língua de sinais. E, além disso, o pensamento imagético dos surdos deve ser estimulado por meio desta semiótica, a fim de que estes sujeitos possam ampliar os seus conhecimentos e alcançar níveis mais profundos de abstração.</p> <p>Referências: Campello (2007; 2008); Lacerda, Santos e Caetano (2014)</p>

Fonte: elaboração própria com base nos autores correferenciados no quadro.

Quanto ao sistema de avaliação, além de não ser abortada a visão de avaliar os discentes processualmente e por competências, a nossa proposta considera que as avaliações diagnóstica, comparativa, somativa e formativa podem fazer parte de um currículo para PLS2. Embora as avaliações diagnóstica e formativa estejam em voga, não devemos rejeitar as avaliações comparativa e somativa, caso estas sejam necessárias para averiguar a evolução do desenvolvimento educacional dos alunos e para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de ensino adotadas. Por exemplo: enquanto as avaliações comparativas podem fornecer diversos indicadores para os docentes avaliarem os alunos *per se* ou entre si, as avaliações somativas poderão fornecer uma visão geral do processo avaliativo de cada discente. É importante expor essa exemplificação, já que há críticas em relação a estes tipos de avaliações. No nosso entendimento, algumas dessas críticas são cabíveis, e outras, não.

Dos diversos estudiosos ou obras que defendem práticas pedagógicas reflexivas e avaliação processual em PL2S, embora não necessariamente na visão do pensamento complexo tal como sustentado nesta tese, mas que contribuiu para a construção da nossa proposta curricular, destacamos: Fernandes (1998; 2003; 2007; 2015); Brochado (2003); Kober (2008); Pinto (2011; 2012); Albres (2012); Nascimento (2010; 2012); Barros (2011); Bernardino e Pereira (2019); São Paulo (2019). É pertinente salientar que outros autores, sobretudo aqueles que fazem parte do nosso referencial teórico, também apresentam contribuições relevantes para a reflexão sobre o processo avaliativo no espectro da complexidade.

A realidade da educação bilíngue/intercultural para surdos no Brasil é complexa e dinâmica. Se estivermos atentos às transformações sociais e nos movimentarmos em direção à compreensão dessa complexidade e dinamicidade, poderemos elaborar um currículo que seja flexível e sensível às demandas dos docentes e, principalmente, às realidades dos sujeitos surdos. Ao discutir a realidade brasileira e a educação bilíngue para surdos, Stumpf (2009, p. 444) pondera que o “currículo não pode ser um produto acabado já que a escola, seus atores, suas ferramentas, seus espaços precisam ser dinâmicos como dinâmicas são as relações e a própria vida.”

Além de tudo o que foi exposto nesta seção, gostaríamos de explicar que a nossa proposição curricular na perspectiva da complexidade não tem o objetivo de ser uma prescrição ou, ainda, um “supermodelo” para todos aqueles que pretendem desenhar um currículo para o ensino de PL2S. Elencamos pontos importantes – aqueles que conseguimos vislumbrar até o momento – que apontam para caminhos reflexivos e práticas de ensino disruptivas, porém a proposição apresentada está aberta a críticas e melhorias. Com efeito, poderemos galgar dias melhores para uma educação intercultural bilíngue para os surdos brasileiros, salientando, ainda, que o pensamento complexo deve estar inextricavelmente ligado ao planejamento, à organização e às reformas curriculares.

5.3A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PL2S NA VISÃO DO PENSAMENTO COMPLEXO

Não poderíamos finalizar este capítulo sem tocar num tema que está, de certo modo, relacionado ao currículo que foi debatido na seção anterior. Este tema refere-se à questão da formação de professores para o ensino de LP para surdos. Ao abordarmos os pontos relevantes para a reflexão da formação docente à luz do pensamento complexo, é imperativo tratar, ainda que seja em linhas gerais, deste tipo de formação no cenário nacional e, mais especificamente, em nosso estado (Bahia). Nesta seção, são intercaladas as discussões em torno do Paradigma Educacional

Emergente e da Pedagogia Complexa, já que consideramos a relevância destas abordagens para a formação dos docentes da nossa época.

Na literatura em português, há uma variedade de estudos que tocam nas questões da formação do professor para atuar na perspectiva da educação bilíngue para surdos, no entanto a maioria dos estudos refere-se ao contexto da educação inclusiva (cf. ARANTES; PIRES, 2012; COUTO; ALMEIDA, 2014; ARAÚJO; RIBEIRO, 2018; MUTÃO; LODI, 2018). Quando o objeto trata, especificamente, da formação de professores para o ensino de português para surdos, os trabalhos são ainda mais incipientes.

A partir do levantamento das questões – *qual o perfil dos professores de PL2 para surdos? que tipo de formação tem sido oferecida a esses profissionais? que competências esse trabalho exige desses professores?* –, Silva, Costa e Lopes (2014) realizaram um estudo com enfoque em: políticas linguísticas na área da surdez, ensino de PL2 e de PL2 para surdos e formação de professores. A partir da análise dos dados, essas autoras evidenciaram que, embora haja o reconhecimento oficial da educação bilíngue para surdos, a formação de professores de PL2 ainda encara diversos desafios no que se refere à formação tanto para o uso da Libras como língua de instrução como para o ensino de PL2 para surdos. Neste aspecto, as autoras concluem que:

Em relação ao item “Formação para uso da Libras como língua de instrução”, reiteramos que as políticas de formação e os cursos oferecidos aos professores não têm sido eficientes no sentido de garantir o desenvolvimento da fluência na Libras. Sobre o item “Formação para o ensino de PL2”, apesar de já termos o curso Pedagogia Bilíngue no INES, precisamos ainda refletir sobre essa formação em outros contextos (cursos de Pedagogia comuns) e também sobre a criação de licenciaturas em PL2 para surdos, e sua relação com as licenciaturas em português e em português para falantes de outras línguas. (SILVA; COSTA; LOPES, 2014, p. 19)

Além do curso de Pedagogia Bilíngue do INES, é pertinente apontar que, segundo dados obtidos a partir do **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC**,⁸⁶ há também cursos para a formação de pedagogos nesta perspectiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Campus Palhoça – e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Aparecida de Goiânia. Para o Brasil,

⁸⁶ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>, acesso em 25 jul. 2021.

que é um país de dimensão continental, parece-nos que a oferta de cursos e, conseqüentemente, a formação de licenciados em Pedagogia Bilíngue ou Letras-Libras ainda se encontra abaixo da demanda por profissionais com essa formação que tem sido exigida pelo mercado de trabalho.

Posto isso, a formação inicial ou continuada de professores de LP para surdos ainda tem sido um desafio no cenário nacional. Em muitos contextos, têm-se relatado que os professores não dominam a Libras e nem têm conhecimentos fundamentais sobre a educação de surdos ou, especificamente, sobre a educação bilíngue para surdos. Atrelado a isso, os professores de português, principalmente aqueles que fazem parte do corpo docente das escolas inclusivas, não sabem quais estratégias podem ser utilizadas para o ensino de PL2S. A respeito destas questões, temos encontrado que:

A formação do professor de Português é considerada ponto nevrálgico da educação de surdos, pois, sem conhecer princípios da Libras, da educação bilíngue para surdos e estratégias de ensino de segunda língua de segunda modalidade, não é possível desenvolver um trabalho relevante com surdos. (ARAÚJO; RIBEIRO, 2018, p. 3125)

As autoras da citação acima investigaram a formação de professores para o ensino de português para surdos no contexto das escolas inclusivas. O estudo destas autoras teve um enfoque qualitativo e objetivou analisar o discurso, na perspectiva da AD de orientação francesa, dos professores-cursistas antes, durante e após um curso de formação continuada para professores de LP. A partir da análise dos discursos dos docentes, os resultados deste estudo estão sintetizados no Quadro 27.

Na pesquisa de Araújo e Ribeiro (2018), constataram-se que: quanto às imagens de si (*ethos*), houve uma mudança de perspectiva discursiva, mas não houve, necessariamente, uma mudança de prática; quanto às imagens do surdo, as imagens negativas vão, ao longo do curso e progressivamente, sendo desconstruídas; quanto às imagens da formação docente, os professores consideraram que a formação foi importante e contribuiu para a revisão de conceitos e práticas, mas não perceberam claramente a efetividade da formação para a prática profissional, considerando a complexidade da inclusão de surdos no Brasil.

Quadro 27 Imagens construídas pelos professores num curso de formação continuada

Imagem de si (<i>ethos</i>)	Imagem do surdo	Imagem da formação de professores
<u>Imagens construídas antes do curso</u>		
Angustiado, incapacitado, despreparado para lidar com o aluno surdo; ao mesmo tempo inquieto, disposto a aprender e aprimorar sua prática.	<i>Imagem majoritária</i> = aluno pouco ágil, limitado, deficiente; <i>Imagem minoritária</i> = aluno singular, capaz de aprender.	Última esperança, redentora, que salva e liberta a humanidade de uma educação discriminatória e segregacionista.
<u>Imagens construídas ao longo do curso</u>		
Encantado com o saber e com as novas descobertas, mais confiante e menos romântico, capaz de analisar criticamente o contexto educativo em que está inserido e reivindicar mudanças.	<i>Imagem majoritária</i> = sujeitos político-culturais de direito, com língua, história, identidades e cultura diferenciadas; <i>Imagem minoritária</i> = sujeito limitado.	Muito importante para a prática pedagógica, apesar de se reconhecer os seus limites.
<u>Imagens construídas após o curso</u>		
Confiante, reivindicador, capaz de buscar novos conhecimentos para aprimorar ainda mais a sua prática.	Sujeitos político-culturais de direito, com língua, história, identidades e cultura diferenciadas.	Importante para rever conceitos e práticas inadequadas e promover a reflexão e implementação de mudanças.

Fonte: Araújo e Ribeiro (2018, p. 3130-1)

Não obstante, a partir da revisitação e releitura minuciosa das teses e dissertações referidas no Quadro 16 (Quadro-resumo das Teses/Dissertações publicadas na Bahia no período que compreende 1998 a 2019), elencamos que as ideias que tangenciam apenas o termo “formação”, conforme discutidos em Oliveira (2009), Miranda (2014), Pires (2014), Rodrigues (2015), Jesus, R. (2016), Jesus, S. (2016), Magalhães (2017) e Vasconcelos (2017), embutem as discussões em torno de:

- formação acadêmica/educacional (dos surdos);
- formação de autor/escritor;
- formação do cidadão;
- formação de cidadãos críticos/reflexivos/humanos;
- formação de conceitos;
- formação discente;

- formação de identidade(s);
- formação de leitores;
- formação profissional (psicologia);
- formação (criação) de sinais (neologismos em Libras);
- formação de surdos;
- formação de vínculos/laço social.

O levantamento dos objetos acima pontuados foi necessário e importante, pois todos esses assuntos estarão, em maior ou menor grau, associados ao sistema complexo vinculado à formação do professor de PL2S. Com base nisso, as formações iniciais e continuadas para professores de PL2S devem considerar as discussões em relação a esses temas.

Ainda no tocante à releitura das teses e dissertações publicadas em nosso estado (cf. Quadro 16), é pertinente destacar que: Oliveira (2003) apresenta reflexões interessantes acerca da formação do professor para a área da educação de surdos; Mendes (2015) debate a formação de professores sob a perspectiva da Pedagogia Surda; e Silva (2019), apesar de focar nas questões relativas à formação de leitores surdos, expõe também reflexões sobre a sua formação intelectual e prática profissional, já que o seu trabalho se trata de um memorial autobiográfico reflexivo.

Das nossas reflexões, a pergunta que permanece é: como está a formação de professores para PL2S no estado da Bahia? Apesar de serem ínfimos os estudos com base nesta questão, desconfiamos que iniciativas por parte de instituições não-governamentais e/ou governamentais do território baiano tenham oferecido, ainda que homeopaticamente, cursos de formação (continuada) para os professores de português que atuam em escolas especiais ou inclusivas. Associado ao fato da escassez de pesquisas sobre este tema em nosso estado, suspeitamos, ainda, que muitas destas iniciativas de formação não têm sido divulgadas em periódicos acadêmicos pela especificidade da temática, ou talvez pela sua complexidade.

Ainda em relação ao estado da Bahia, embora sejam escassos os estudos, a pesquisa de Bomfim, Portela e Andrade (2019) tratou da questão da formação de professores de LP como L2 para surdos. O foco dessa pesquisa girou em torno da seguinte questão: “de que maneira a formação continuada para professores pode colaborar para a ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes de Língua

Portuguesa para surdos como L2[?]”. Através de oficinas formativas para docentes que trabalham com discentes surdos no AEE do EF I e II, especificamente em escolas inclusivas no município de São Francisco do Conde (Bahia, Brasil), foram ofertados a estes profissionais instrumentos para o ensino da LP/L2, a fim de que eles pudessem refletir acerca das suas ações (saberes) e, conseqüentemente, transformar os seus fazeres pedagógicos.

Para a realização das oficinas supramencionadas, foram convidados profissionais que atuam no campo de PL2S em escolas especializadas para surdos na cidade do Salvador (BA). A decisão pelos temas que seriam abordados nas oficinas se apoiou nas discussões realizadas junto aos professores formadores e nas sugestões indicadas pelos professores cursistas. Utilizando-se da proposta de diário de bordo como instrumento de coleta de dados, as autoras apresentam achados interessantes em termos de: práticas já desenvolvidas, mudanças de práticas e novas práticas. Para além destes achados e da relevância das oficinas realizadas, as autoras compreendem que “uma formação continuada não dará conta de atender a todas as necessidades da educação dos surdos. Os problemas existentes vão para além de uma formação, perpassam por questões históricas, sociais e culturais.” (BOMFIM; PORTELA; ANDRADE, 2019, p. 247)

Ademais, importa entendermos que a formação do professor, de um modo geral, não está restrita às questões de natureza curricular, embora as diversas questões do currículo perpassem a formação docente. Considerando que, para uma formação mais humana e integral dos docentes, as questões de ordem (inter)subjéctiva devem ser expostas e dialogadas, pois, dessa forma, os espaços de escuta sensível estarão assegurados. Neste sentido, concordamos com Oliveira (2003, p. 167) ao apontar que:

A leitura psicanalítica permite-nos propor que a formação do professor envolve aspectos que extrapolam a estrutura curricular. O sistema de ensino deve estar aberto para proporcionar ao professor um ambiente que o estimule a falar sobre a sua prática com os seus colegas e coordenadores, numa atitude de exposição da sua subjéctividade e abrir as questões que se configuram como obstáculos para essa prática.

Posto isso, acreditamos que os espaços destinados à formação docente devem ser, imanentemente, dialógicos, pois, assim sendo, os professores poderão expor os seus (in)sucessos, angústias, dificuldades e reflexões em relação à dinâmica

do processo de ensino-aprendizagem. As formações, quando são meramente expositivas ou informativas, podem minimizar a participação dos professores, além de gerar apatias por parte destes docentes que se sentiriam desconfortáveis em serem vistos ou tratados como “tábulas rasas”. É com base nisto, dentre outras questões, que havemos de considerar que a formação docente não deve, pois, ser refletida desconsiderando o pensamento complexo.

As concepções basilares relativas à complexidade foram expostas na seção 5.2.4. Todas as concepções lá expostas servem para refletirmos acerca da formação do professor de PL2S. No Quadro 24 da referida seção, propusemos e inferimos que os temas embutidos na formação de professores para o campo de PL2S transpassam o currículo de PL2S. Desse modo, os pontos relativos aos diplomas legais, às abordagens (teórico-metodológicas), aos modelos educacionais, aos eixos temáticos, às possibilidades metodológicas e ao sistema avaliativo têm que ser amplamente discutidos nos cursos de formação e em outros encontros de professores de PL2S.

É relevante abordar estes assuntos na perspectiva da complexidade, pois, do contrário, as formações de professores de português para surdos podem se restringir àquela cantilena eterna que se resume a dizer que “a Libras é a L1 e o português é a L2.” Esse discurso não é, evidentemente, equivocado, mas, considerando que isso já é um truísmo para muitos professores, é necessário que haja progressão nas discussões.

Não obstante à área específica de formação de professores de PL2S, com base na questão “de que forma se articulam os elementos que formam a tessitura de relações presentes no campo de estudos da formação inicial de professores?”, Luppi, Behrens e Sá (2021) expõem a relação dos elementos presentes na formação inicial de professores, representando graficamente como se dá a articulação destes elementos à luz da teoria do pensamento complexo. Esses autores, a partir de um estudo de revisão com base nos termos “formação inicial de professores”, “pensamento complexo” e “licenciaturas”, representaram os seus achados de pesquisa em termos de “elementos”, “pontos de articulação” e “perspectivas” (Figura 6). Relataram, porém, que essas não são as únicas possibilidades de relação e circunscrição do tema abordado.

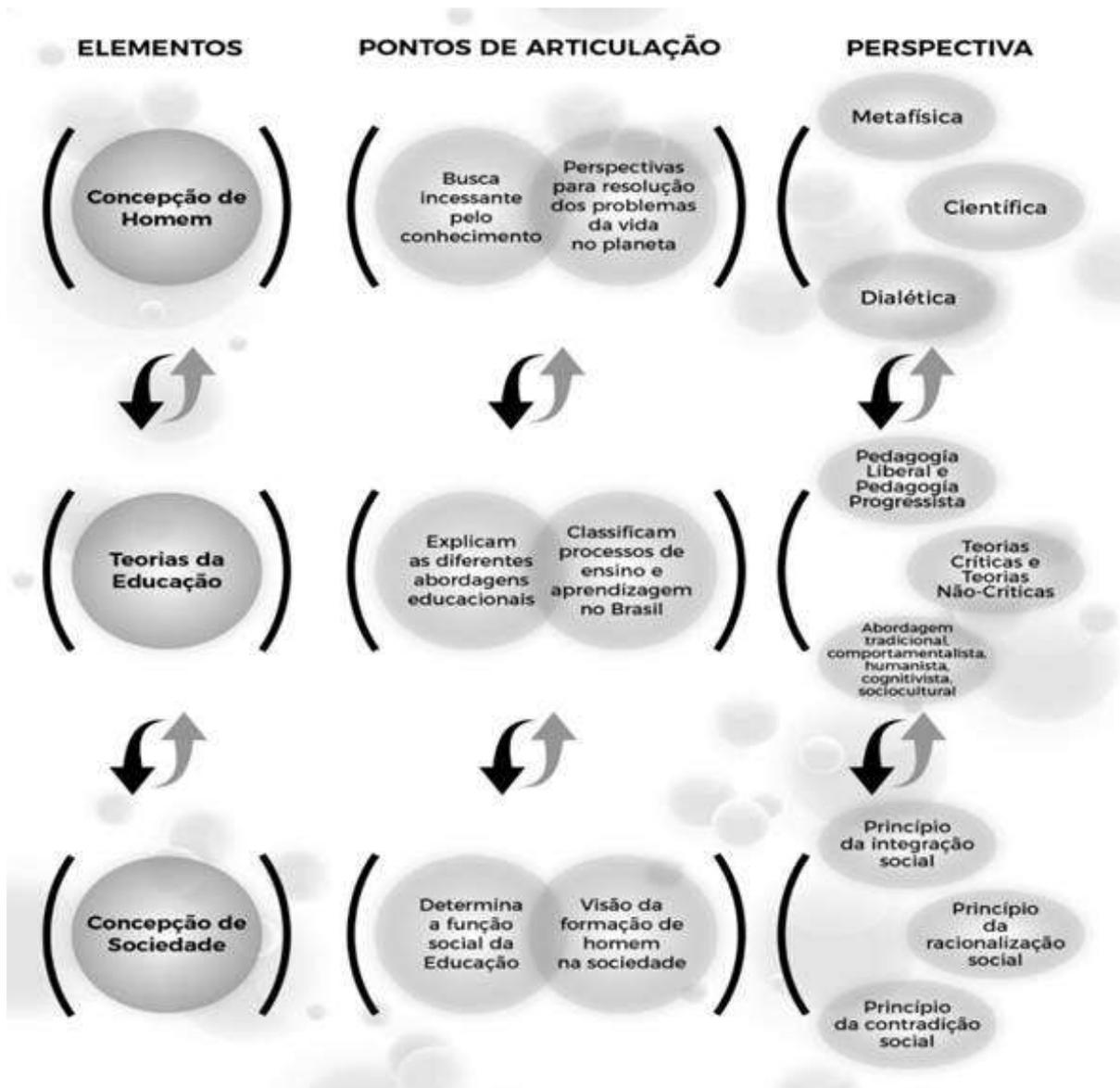


Figura 6. Elementos, pontos de articulação e possíveis perspectivas
Fonte: Luppi, Behrens e Sá (2021, p. 13)

No diagrama da Figura 6, há a representação de esferas; algumas indicam os elementos expressos e outras se apresentam como sombras. Essas sombras demonstram “que se multiplicam ou se multidimensionalizam, conforme se torna maior a tessitura constituída pelas características do fenômeno educacional.” (LUPPI; BEHRENS, SÁ, 2021, p. 14).

Há o estabelecimento de interconexões entre as esferas, que se dão por meios das setas ou da proximidade entre elas mesmas. Através das interconexões entre as esferas, indica-se que o complemento de informações pode suscitar uma compreensão da complexidade, a depender do elemento elegido como objeto de estudo da pesquisa, “porém as demais não deixam de existir e continuarão a

influenciar e a se articular de forma recíproca, mútua e interdependente.” (LUPPI; BEHRENS, SÁ, 2021, p. 14). Além dessas proposições, os referidos autores fazem muitas outras conjecturas a respeito da Figura 6. Convém, por fim, entendermos que:

Como se trata de uma trama entre elementos, pontos de articulação e perspectivas, não existe uma sequência necessariamente correta a ser seguida para explicar as relações que se apresentam, pois, cada elemento individualmente cria sua própria lógica. Contudo, por uma questão didática, a descrição considera a disposição das linhas horizontais. (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p. 15)

De acordo com os autores, quanto à concepção de homem no diagrama da Figura 6, é necessário pensar no ensino da condição humana. Isso quer dizer que se torna imperativo entender a relação do ser humano em uma rede indivíduo/sociedade/espécie, que, apesar de serem caracterizadas de formas distintas, complementam-se devido à indissociabilidade. Ao abordar a educação que se dará por meio da língua de sinais, na perspectiva deste diagrama, devemos pensar os surdos como sujeitos integrais e multidimensionais, e temos que trabalhar no sentido de desmitificar ou desmistificar os rótulos e mitos que, comumente, são atribuídos a eles.

Muitos destes rótulos e mitos têm perseverado, infelizmente, nos discursos de professores e alunos ouvintes. A formação docente deve, então, considerar o levantamento de rótulos, mitos, dentre outros preconceitos, imagens e termos que sejam pejorativos ou ligados a aspectos negativos, a fim de buscar formas de extirpá-los dos discursos e das atitudes daqueles que fazem parte da comunidade escolar.

Quanto às teorias da educação, elas circunscrevem as distintas abordagens educacionais e, com isso, compreende os aspectos relativos “à função social da escola, ao papel dos professores e dos alunos, aos processos de ensino e aprendizagem e outras informações pertinentes ao ambiente educacional.” (LUPPI; BEHRENS, SÁ, 2021, p. 16). No caso do Brasil, relata esses autores, perspectivas conhecidas e apresentadas como conteúdos em cursos de licenciaturas são: “as concepções pedagógicas propostas ao longo da história da educação” (SAVIANI, 1984); “as teorias críticas e não críticas” – pedagogia liberal ou progressista (LIBÂNEO, 1985); as abordagens do processo, conforme classificadas por Mizukami (1986), tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Para mantermos uma posição dialética ou dicotômica e inserirmos temáticas específicas do campo da educação de surdos, acrescentaríamos, no diagrama (Figura 6), as

abordagens bilíngue, oralista e da CT, bem como os respectivos estudiosos de cada abordagem, que já foram apresentados ao longo dos capítulos um e quatro.

Quanto às concepções de sociedade, sabe-se que “são elas que determinam a função social de educação e apontam a visão da formação de homem na sociedade.” (LUPPI; BEHRENS, SÁ, 2021, p. 16). Nestas últimas esferas, apresentam-se as perspectivas de: “o princípio de integração social” – “a função da educação para a sociedade” (DURKHEIM, 1965); “o princípio de racionalização social” de Weber (2009); “o princípio da contradição social” de Marx (1987). Nisto,

[a] compreensão desses conhecimentos e outras perspectivas ligadas à existência do homem e seu convívio com a natureza e em sociedade possivelmente refletirá na condução e nas práticas desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores e, conseqüentemente, no desempenho dos licenciandos em sua ação docente. (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p. 16)

Para que possamos entender melhor as articulações e relações que podem ser estabelecidas entre as esferas da Figura 6, devemos nos afastar de uma visão cartesiana, fragmentada ou linear e recorrer ao pensamento complexo, buscando a compreensão deste fenômeno em suas dimensões epistemológica, ontológica e metodológica. Neste contexto, o pensamento complexo está inextricavelmente ligado à abordagem transdisciplinar, tendo em vista que esta elege “uma teoria da educação que se mostre coerente com o pensamento complexo e as necessidades da educação deste século, particularmente nas pesquisas do campo da formação inicial de professores.” (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p. 19).

Por tudo o que foi exposto, e considerando, ainda, a complexidade das conjunturas sociais e educacionais atuais, sustentamos que deveríamos estar inseridos num paradigma educacional emergente. O Paradigma Educacional Emergente, segundo Moraes (1996a; 1996b; 2011), se fundamenta nas descobertas da Física Quântica e da Teoria da Relatividade, pois resgata o ser humano partindo-se de uma visão de totalidade, ou seja, o ser humano é um todo indiviso.

A emergência deste novo paradigma se fez necessária, tendo em vista que:

No novo paradigma, todos os conceitos, todas as teorias e as descobertas têm um caráter limitado e são aproximadas. Isto nos leva a concluir que não há certeza científica e que estamos sempre gerando novas teorias, a partir de novos insights, que dependem da maneira como observamos o mundo. Construimos, portanto, “teorias transitórias”, cada vez mais próximas da realidade. (MORAES, 1996b, p. 61)

Com base nas contribuições da Física Quântica e da Teoria da Relatividade, bem como o conjunto de elementos que integram as pautas educacionais atuais, “reconhecemos o *paradigma educacional emergente como sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente*” (MORAES, 1996b, p. 65, grifos da autora). Considerando que as abordagens construtivista, interacionista e sociocultural já são bem conhecidas, resta-nos entender a abordagem transcendente.

A transcendência significa ir mais além, ultrapassar-se, superar-se, entrar em comunhão com a totalidade indivisível, compreender-se como parte integrante do universo, onde todas as coisas se tocam umas nas outras, como seres interdependentes e inseparáveis de um todo cósmico, o que nos leva a compreender que somos andarilhos nesta jornada, numa caminhada individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Essa compreensão do nosso encaixamento no cosmo amplia a nossa consciência, acentuando os sentimentos de humildade, fraternidade, solidariedade e compaixão, contribuindo para a construção de um mundo mais harmonioso, com um pouco mais de paz e felicidade que todos buscam. (MORAES, 1996b, p. 65-6)

Adotar um caráter ou assumir uma identidade transcendental talvez seja a tarefa mais desafiadora, embora não impraticável, para os professores. Ora, se as faculdades de empatia e resiliência que parecem ser, em tese, menos complexas nem sempre são atingíveis, como poderíamos, então, alcançar esse caráter transcendental?

Acreditamos que não existe uma resposta única para essa questão, sendo necessário que cada sujeito se autoexamine, a fim de que, a partir da sua autoanálise, possa compreender a si próprio e buscar meios para desenvolver capacidades/habilidades para compreender o outro. Convém salientar que, em casos mais específicos e emblemáticos, é necessário também que os professores sejam acompanhados ou orientados por outros profissionais (psicólogos ou fonoaudiólogos educacionais, psicopedagogos, assistentes sociais, dentre outros). Afinal, os docentes necessitam de outros parceiros para dar conta das complexidades que pairam na atmosfera escolar.

Moraes (1996b, p. 66) propõe o abandono de uma abordagem pedagógica tradicional para fomentar “uma nova situação educacional que enfatiza a construção realizada pelo indivíduo, através de uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, encorajadora, apoiada na descoberta, na investigação e no diálogo.” Essa “nova” abordagem pedagógica só será possível se os professores se desvencilharem de

práticas ortodoxas e defasadas em relação ao tempo e espaço dos seus fazeres pedagógicos. Precisamos, pois, entender e caminhar no sentido da construção de uma Pedagogia Complexa (cf. SÁ, 2015). Provavelmente, nesta perspectiva pedagógica,

[...] incorreremos em erros e ilusões, na busca de uma pedagogia que nos instrumentalize diante dos enfrentamentos pedagógicos que temos em relação à complexidade da sociedade. Uma pedagogia que religue, que compreenda, que dialogue, que esteja aberta à incerteza. Acima de tudo, que veja o humano em sua multidimensionalidade e semeie sempre a busca pela ética da compreensão. Uma pedagogia inspirada na profunda responsabilidade com a geração de um conhecimento pertinente. (SÁ, 2015, p. 61)

Na perspectiva da Pedagogia Complexa, refletir acerca da formação de professores, especificamente no caso da formação de professores de PL2S, é buscar entender que o desenvolvimento profissional desses docentes é trespassado por ideologias sobre a surdez, os surdos, as línguas de sinais, o ensino de LP, dentre outros assuntos que estejam interconectados, e que fazem parte de um sistema complexo. É de suma importância que tanto professores formadores quanto professores em formação jamais percam de vista que ensinar, conforme define Perrenoud (2001, p. 57), “é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis.”

Trazendo, novamente, esse grande sociólogo e filósofo da educação, concordamos que o professor, de um modo geral, foi incitado, durante muito tempo, a adotar uma cultura egocêntrica, considerando que “seu ambiente começava na porta da **sua** sala de aula.” (PERRENOUD, 2001, p. 57, grifos nossos). Certamente, esse posicionamento seja fruto da “crise de civilização”, ou melhor, “de uma profunda crise ética que trouxe consigo o enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade” (MORAES; BATALLOSO, 2015, p. 143). Contudo, a complexidade da nossa era não nos permite aceitar que professores tenham esse posicionamento ou pensem desta forma, tendo em vista que

[...] a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o sistema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e *seus* alunos... (PERRENOUD, 2001, p. 57, grifos do autor)

Posto isso, temos que relembrar sempre que não somos “donos” do saber e nem proprietários do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, é evidente que desejamos nos tornar “melhores” professores a cada dia que passa, no entanto é muito improvável que nos tornemos professores perfeitos. Analogamente, temos trabalhado com formações de professores e, no caso em questão, formações iniciais ou continuadas de professores para o campo de PL2S, porém não é o nosso intuito que os docentes em formação se tornem perfeitos ou completos. Se esse fosse o objetivo central, nós mesmos, docentes formadores, poderíamos nos sentir os superprofessores e não necessitaríamos de formação continuada. Sobre essa formação continuada, que é necessária ao longo do exercício da docência, é pertinente recordar que:

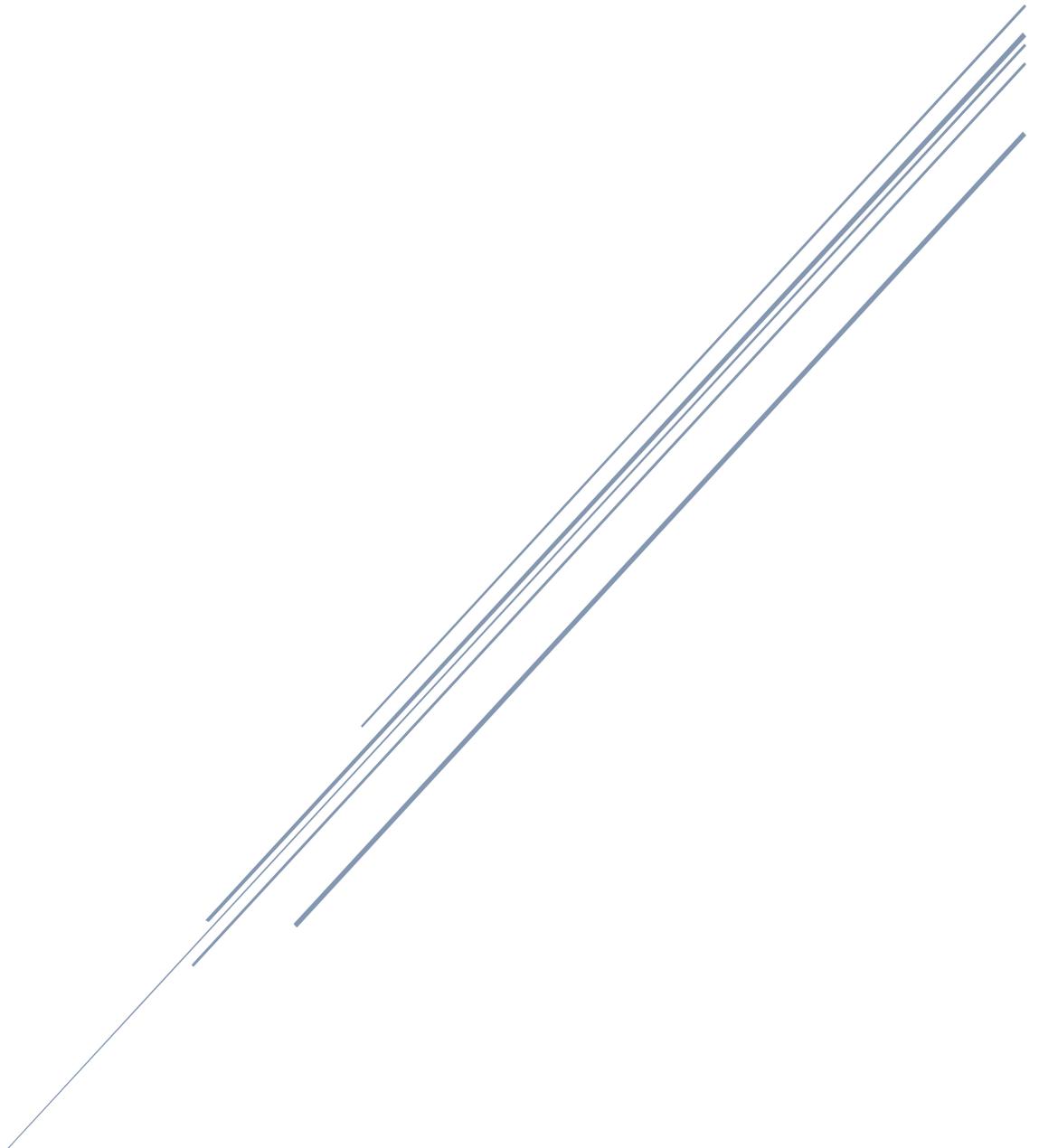
[...] compreende-se [que] a formação continuada, como espaço de construção e socialização do conhecimento, precisa ampliar e consolidar o envolvimento com as demandas contemporâneas. No entanto sem a exceptiva de resolver os problemas sociais ou dar retorno imediato a eles; acredita-se, porém, que cabe à formação continuada estimular a formação de profissionais competentes para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. (TORRES; SAHEB, 2015, p. 187)

Por buscarmos compreender essas demandas ou desafios contemporâneos e pela nossa finitude e incompletude, necessitamos, portanto, aspirar o pensamento complexo. Essa abertura e disposição à complexidade faria com que passássemos a nos solidarizar com a ideia de que “tudo é multidimensional”. Não podemos, porém, correr o risco de nos julgarmos “impecáveis”, considerando que devemos, continuamente, buscar a consciência da complexidade.

A busca pela consciência da complexidade, segundo Morin (2005b, p. 69), “nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: ‘A totalidade é a não-verdade’.” E, parafraseando este autor, temos concluído que nós, como professores reflexivos e engajados com o lema da educação de qualidade, estamos destinados ao pensamento incerto, a um pensamento que é entressachado de furos, e, enfim, a um pensamento que não tem nenhum embasamento de certeza absoluta. Por isso, temos a necessidade e urgência de contínuas formações.

CAPÍTULO 6

ABORDAGEM INTERCULTURAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS



O conhecimento de uma língua estrangeira amplia nossa potencialidade de realização como falantes de nossa própria língua.

Vilson Leffa

Neste capítulo, além de compormos os princípios teóricos subjacentes a uma abordagem intercultural, buscamos propor apontamentos para práticas pedagógicas interculturais no que tange ao ensino de português para surdos.

Para a composição deste capítulo, dividimo-lo em três seções: na primeira (seção 6.1), são pontuados os princípios de uma abordagem intercultural; na segunda (seção 6.2), são apontados possíveis caminhos pedagógicas para o ensino de português como segunda língua para surdos numa perspectiva intercultural; e, na terceira (seção 6.3), é feita uma reflexão final do capítulo, considerando, ainda, as práticas pedagógicas interculturais com base tanto na revisão de literatura realizada quanto na nossa própria experiência de trabalho com surdos.

Talvez se fôssemos abordar diretamente o tema “práticas pedagógicas interculturais para o ensino-aprendizagem de PL2S” sem estabelecer os princípios da abordagem intercultural, poderíamos incorrer no equívoco de ofuscar elementos teóricos e epistemológicos essenciais à compreensão desta abordagem.

6.1 PRINCÍPIOS DE UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

Para a tessitura dos princípios de uma abordagem intercultural, revisitamos os teóricos que tratam desta abordagem, sobretudo no campo da Linguística Aplicada. É relevante sinalizar que a leitura da obra de Mizukami (1986) contribuiu tanto para a reflexão deste tópico como um todo quanto para a decisão dos subtópicos constantes nesta seção. Além desta autora e dos outros estudiosos que têm constituído a nossa fundamentação teórica, os trabalhos de Nunan (1999), Brown (2007) e Franco (2011), dentre outros autores, também contribuíram para as reflexões deste capítulo.

Logo, para a constituição dos princípios, julgamos ser conveniente abordá-los a partir das seguintes perspectivas: visão geral (seção 6.1.1); visões de mundo, ser humano, sociedade e cultura (seção 6.1.2); visões de educação e da escola (seção 6.1.3); visão do processo de ensino-aprendizagem (seção 6.1.4); relação professor x aluno (seção 6.1.5); e práticas pedagógicas e processo avaliativo (seção 6.1.6).

6.1.1 Visão geral

Inicialmente, ao retomarmos Santos (2004, p. 153-4), entendemos que o termo “abordagem”, embora possa suscitar possibilidades variadas de interpretações, deve ser empregado na mesma visão de Almeida Filho (1993). Neste aspecto, uma abordagem deve ser entendida como “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. [É a abordagem] que orienta todo o processo de ensinar e aprender uma nova língua.” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 18)

Ainda com relação a noção de abordagem, citamos a seguir uma definição mais objetiva.

Força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém de competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta)profissional do professor ou quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de LDs [Livros Didáticos], planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc. [...] A abordagem orienta o processo ou operação global de ensino que se compõe ordenadamente no seu todo das fases de planejamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais, das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17).

De maneira sintética, devemos compreender a abordagem intercultural como “a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura” (SANTOS, 2004, p. 154). Devemos entendê-la, ainda, como algo inacabado (que não está pronto) e processual (que está em contínuo processo de construção). Ela se (re)faz, (re)constrói-se, (trans)forma-se e se reinventa à medida que os atores envolvidos num projeto curricular definido e organizado, porém aberto a modificações e interlocuções, entendem que, por vivermos num mundo heterogêneo, plurilíngue e pluricultural, a complexa rede de línguas, culturas e identidades tem adentrado no ambiente escolar. Nesta perspectiva,

[a] interculturalidade ganha força nas últimas décadas, especialmente na América Latina, com o empoderamento das discussões pós-coloniais que colocam em campo de disputa a relação entre as diferentes culturas, de forma a questionar a hegemonia linguística e cultural imposta a partir da ocupação pelos países colonizadores. [...] Esta nova dinâmica provoca um balanço nas estruturas supostamente

homogêneas do ponto de vista linguístico e cultural, trazendo à baila identidades que estavam à margem destes espaços e subsumidas sob discursos dominantes. (BÄR; LEAL, 2018, on-line)

Posto isso, o caminho para se tornar intercultural pressupõe, portanto, o rompimento de uma “história oficial”,⁸⁷ a qual define as culturas “hegemônicas” como superiores e as ditas “subalternas” como inferiores. Para se desvencilhar da suposta história oficial, que exalta as culturas hegemônicas, a abordagem intercultural fomenta a igualdade e “a possibilidade de diálogo entre as culturas”. Partindo-se desse pressuposto, temos buscado apoio nos pressupostos teóricos da abordagem intercultural como uma forma de estabelecer redes de aproximações e diálogos entre as culturas dos ouvintes e as culturas surdas, bem como situar o ensino de PL2S na perspectiva da interculturalidade.

Em documento intitulado *La interculturalidad en la educación*, o Ministério da Educação do Peru estabelece que: “Como conceito e prática, a interculturalidade significa ‘entre culturas’, mas não simplesmente um contato entre as culturas, e sim um intercâmbio estabelecido em termos equitativos, em condições de igualdade” (PERU, 2005, p. 4, tradução nossa). Em prosseguimento, sustenta-se, neste mesmo documento, que:

Além de ser uma meta a ser alcançada, a interculturalidade deve ser entendida como um processo permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e diferentes tradições, visando gerar, construir e fomentar o respeito mútuo e o pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais.⁸⁸ (PERU, 2005, p. 4, tradução nossa)

⁸⁷ A “história oficial” aqui referida compreende a história clássica, também conhecida como historiografia tradicional, mas que, em algumas situações, tem exercido influências para as formações discursivas de sujeitos na contemporaneidade. Quando utilizarmos história (sem aspas), estaremos nos referindo à perspectiva da Nova História. A historiografia tradicional centrava-se nos feitos dos grandes homens, baseava-se em documentos oficiais (que possuíam o status de “verdade”) por serem registros escritos oriundos do governo, e relegava o resto da humanidade um papel meramente secundário na história (DE CERTEAU, 2010; BARREIROS, 2017). Nessa história tradicional, a narrativa histórica era considerada um discurso objetivo. Contrariamente, na Nova História, os pesquisadores por desconfiarem da objetividade da historiografia tradicional passaram a enxergar que os registros oficiais constituíam um dentre os diversos pontos de vista presentes na História, e, por esse motivo, os historiadores passaram a se interessar por outras fontes como discursos orais, práticas e representações do cotidiano, que outrora eram fontes de pesquisa de outras áreas do conhecimento (BOURDIEU, 1989; CHARTIER, 2002).

⁸⁸ Texto de partida: *Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto*

Na perspectiva da interculturalidade, os termos “respeito mútuo”, “diferenças culturais”, “diálogos entre as culturas”, direitos humanos e linguísticos, multiculturalidade e pluriculturalidade, multilinguismo e plurilinguismo, dentre outros, têm sido empregados e amplamente discutidos. Estas discussões não devem se restringir aos espaços acadêmicos e nem devem ficar imortalizadas nos academicismos ou nos discursos dos supostos “donos do saber”, mas devem se fazer presentes em todos os espaços onde o ensino de línguas acontece. E, além disso, todos os atores participantes do processo de implementação de uma visão intercultural devem assumir posturas de protagonistas, independentemente dos seus níveis de conhecimento acerca dos termos supramencionados.

A filosofia da interculturalidade, segundo Sidekum (2006), exhibe na atualidade novas dimensões e desafios, sobretudo quando se trata do estudo antropológico, histórico e ético dos diversos aspectos da globalização econômica do mundo, assim como das novas formas de comunicação injetadas no sistema internacional contemporâneo. Este autor acrescenta ainda que:

A filosofia da interculturalidade, por um lado, engloba um processo muito forte, uma vez que superou seu complexo de inferioridade e depois de ter encontrado a verdadeira dimensão da cultura humana e assumiu maior seriedade na discussão sobre o *ethos* cultural dos diferentes povos. E, por outro lado, essa filosofia também lida com os novos movimentos sociais na atualidade. Na maioria dos países da América Latina, passamos por uma transformação rápida da situação histórica que levou a uma nova mobilização de grupos sociais, que focalizaram, principalmente, suas lutas em torno do problema do reconhecimento da identidade cultural e do reconhecimento político de diferentes grupos, que nem sempre giram em torno da identidade cultural do multiculturalismo, mas em torno do reconhecimento político dos direitos humanos desses mesmos grupos.⁸⁹ (SIDEKUM, 2006, p. 29, tradução nossa)

mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (PERU, op. cit.)

⁸⁹ Texto de partida: *La filosofía de la interculturalidad, por un lado, abarca un proceso muy fuerte, una vez superado su complejo de inferioridad y después de haber encontrado la verdadera dimensión de la cultura humana y asumido mayor seriedad en la discusión sobre el ethos cultural de los diferentes pueblos. Y por otro lado, esta filosofía también trata de las nuevas de los movimientos sociales en el presente. En la mayoría de los países latinoamericanos sufrimos una rápida transformación de la situación histórica que provocó una nueva movilización de los grupos sociales, que principalmente centraron sus luchas en torno de la problemática del reconocimiento de la identidad cultural y del reconocimiento político de los diferentes grupos, que no siempre giran en torno a la identidad cultural*

O reconhecimento político dos direitos humanos é algo naturalmente aceitável em sociedades democráticas por excelência. Mas, poderíamos nos questionar: será que estas sociedades existem? Esta questão parece ser muito complexa, tendo em vista que, para respondê-la, um estudo aprofundado de várias sociedades demandaria um tempo considerável de pesquisas.

Quanto ao Brasil, podemos afirmar que, na nossa jovem democracia (1984-2019, 35 anos), os Direitos Humanos para as pessoas com deficiência ainda estão sendo ensaiados. No texto da Carta Magna (BRASIL, 1988), em sua versão original, as PCD eram vistas como “pessoas portadoras de deficiência”, o que parecia ser, para os legisladores e juristas daquele momento, o termo mais apropriado ou juridicamente correto na época em que esta constituição foi discutida e sancionada.

A terminologia PCD somente passou a ser aceita pela legislação brasileira após a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e, mais especificamente, após a Emenda Constitucional 45, a qual passou a incorporar tratados e outros instrumentos internacionais na forma prevista por intermédio do novo parágrafo. Com efeito, promulgaram-se o Decreto Legislativo nº 186/2008, bem como o Decreto nº 6.949/2009, que foram os instrumentos através dos quais viabilizou-se a incorporação da Convenção mencionada na legislação nacional.

Contudo, para além do campo do Direito, ainda é necessário que a sociedade brasileira, de uma maneira geral, entenda que:

O alcance dos direitos humanos para os surdos acontece plenamente por meio do reconhecimento das línguas de sinais, pela educação e qualidade de vida, bem como pelo pleno acesso, autodeterminação e justiça. (POSADA, 2008, p. 114)

O reconhecimento da identidade cultural dos surdos perpassa não apenas pelo reconhecimento das línguas de sinais, mas também pelo reconhecimento das identidades e culturas surdas. De uma forma geral, línguas, culturas e identidades parecem ser tão amalgamadas que se torna praticamente impossível isolá-las para fins de análise linguística/cultural. É por isso que, muitas vezes, ao falarmos de culturas ou identidades surdas, não somos capazes de extrair o(s) componente(s)

língua(s) de sinais e o contrário também parece ser verdadeiro. Logo, estes assuntos devem ser abordados e problematizados nas salas de aula. E, além disso, é necessário considerar também que:

Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de maneira adequada. Em outras palavras, os símbolos que impregnam a cultura só vão se revestir de significado para as crianças surdas se houver interações sociais e comunicativas significativas que possam decodificar esses símbolos. (KELMAN, 2015, p. 55)

É pertinente pontuar que o(a) professor(a) bilíngue deverá ser o mediador deste mundo semiótico. Isso poderá ser feito de modo mais significativo e empático pelo professor surdo que não apenas possua um vasto conhecimento das culturas surdas, mas também tenha conhecimentos relevantes a respeito das culturas dos ouvintes. Logo, os alunos surdos passarão a compreender mais as práticas culturais dos ouvintes (e vice-versa), bem como se sentirão mais engajados ou motivados para a aprendizagem da LP como L2.

Segundo Serrani (2005, p. 15), “[o] componente sócio-cultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas do ensino de língua.” Essa autora complementa que há obstáculos na concepção e na implementação desse componente, uma vez que, na instância dessa concepção, a abrangência do conceito de cultura pode trazer consigo os empecilhos. Concretamente, a “falta de tempo” para organizar os programas e a formação inadequada dos professores são as barreiras reais.

Essas considerações nos fazem refletir acerca da realidade da educação de surdos e, nessa perspectiva, temos percebido que as questões de natureza sociocultural têm sido bastante discutidas do ponto de vista teórico. Mas, quando se trata do ensino de língua portuguesa para surdos, sobretudo no que tange aos aspectos de ordem metodológica ou prática, elas têm sido alocadas, infelizmente, num patamar de inferioridade ou de “menos valia”.

Ao sustentar a ideia de que o professor de línguas deve ser um interculturalista sensível à discursividade, ponderando que a língua, a partir de uma visão bakhtiniana, realiza-se continuamente em discursos, Serrani (2005) defende que:

[...] a matéria de trabalho do professor de língua(s) não é simples. A formação de um docente de línguas como interculturalista requer

capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações “comunicativas”. O perfil de um interculturalista, sensível aos processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural. (SERRANI, 2005, p. 17-8)

Para que essa sensibilidade seja contemplada, é relevante que os projetos políticos-pedagógicos considerem os aspectos políticos e ideológicos que perpassam a educação de surdos e insiram temáticas relativas às culturas surdas. Neste sentido, vale mencionar Silva (2006, p. 35):

A inclusão dos surdos no contexto educacional, através do deslocamento da visão medicalizada da surdez para o seu reconhecimento político, tendo por base a interculturalidade, revela uma possibilidade de se construir projetos políticos-pedagógicos que tenham como foco o fascinante mundo do conhecimento produzido pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e mundial, dentre elas a cultura surda.

Diante disso, entendemos que, para além das questões que envolvem a produção de materiais didáticos, os ajustes ou modificações curriculares e as práticas pedagógicas, é necessário, sobretudo, investir na formação docente. Possivelmente, muitos docentes na atualidade estão tendo a oportunidade de ter uma formação diferenciada em relação à visão de surdez e do sujeito surdo, a partir da inserção dos componentes curriculares de Libras e de Ensino de PL2S nos cursos de formação de professores.

E quanto aos docentes que se formaram e não tiveram a oportunidade de ter acesso a estas discussões? Bem, quanto a estes, deve ser possibilitada a oportunidade de participarem de formações permanentes em cursos de Libras e PL2S. Não obstante, precisamos avançar mais e pôr na arena de discussões e, conseqüentemente, no âmbito da formação de professores, as questões relacionadas ao papel do professor enquanto mediador intercultural.

Por fim, quanto à abordagem (de ensino) intercultural, o diálogo entre culturas deve ser promovido nas salas de aulas de ensino de línguas. Este diálogo deve, pois, ser continuamente fomentado e implementado. E, para que isso seja palpável, é necessário considerarmos que:

Uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as dos outros de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos o receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2007, p. 138)

Para além da visão geral exposta nessa seção, o entendimento das outras visões é condição necessária para o exercício da dialogicidade na perspectiva da interculturalidade. Essas outras visões estão dispostas nas subseções a seguir, e discorrer a respeito delas é primordial para que compreendamos que a educação bilíngue/intercultural deve ser densamente discutida e implementada nas práticas de ensino-aprendizagem de PL2S.

6.1.2 Visões de mundo, ser humano, sociedade e cultura

A partir da visão geertziana (cf. GEERTZ, 1989), temos aprendido que o conceito de cultura pode impactar sobremaneira o conceito de homem. Diferentemente dos outros animais, vulgarmente denominados de “inferiores”, as capacidades de (re)ação do ser humano são muito mais complexas. É neste sentido que Souza e Fleuri (2003, p. 67) afirmam que a capacidade de ação do ser humano é mais plástica e criativa, e, apesar disso, há uma certa dependência de “sistemas de controle extracorporais” para dirigir a sua ação.

Não devemos conceitualizar o ser humano a partir de aspectos universais das “culturas humanas”, tendo em vista que, em termos socioantropológicos, podem ser encontradas particularidades culturais se formos comparar diferentes nações, povos e culturas.

A concepção de mundo e de ser humano na abordagem intercultural adota, por seu turno, visões não-totalitárias e não-binaristas, sobretudo em relação às concepções de língua(gem), cultura e identidade, conforme já foram devidamente tratadas em capítulo anterior. Convém frisar que concepções cristalizadas e homogeneizantes não devem ser bem-quistas por profissionais que almejam ser ou tornar-se interculturais.

Ao aproximar-se de uma visão humanista, o ser humano na abordagem intercultural é entendido como um sujeito situado num mundo pluricultural e diversificado. Assim, segundo Mizukami (1986, p. 38), o sujeito deve ser considerado um ser “único, quer em sua vida interior, quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas.” Outro ponto que aproxima a abordagem cultural de uma visão humanista, ou melhor, poderíamos dizer também uma visão “mais humanizada”, é que não é possível fazer uma dicotomização rígida entre homem e mundo, considerando que: “O homem está num constante processo de atualização e se atualiza no mundo.” (MIZUKAMI, 1986, p. 41)

A visão de mundo e do ser humano segue, portanto, a perspectiva de não-binariedade. Além da consideração da diversidade sexual e de gêneros⁹⁰ na sociedade, há, pois, o reconhecimento da diversidade étnica e identitária, já que sociedade e cultura não devem ser vistas a partir de polarizações por engendram redes de complexidade. Com isso, temos a mesma visão de Hall (1997) e Souza e Fleuri (2003) quando sustentam que não há fixidez nas identidades culturais, sendo estas, portanto, complexas e contraditórias.

Convém mencionar que os surdos bilíngues contemplam não apenas aqueles vistos a partir da visão única que considera o par Libras versus Português (oral e/ou escrito), mas também englobam os surdos bilíngues que se comunicam por meio de outros pares linguísticos, por exemplo: sinais emergentes/caseiros versus Libras; sinais de línguas indígenas (Urubu Kaapor, Terena, dentre outras) versus Português (oral ou escrito); Libras versus ASL (*American Sign Language*), dentre outros. A nossa visão de sujeitos surdos bilíngues abrange, pois, o universo de diferentes línguas (de sinais e orais), já que não ficamos restritos meramente ao par Português versus

⁹⁰ Embora não tenhamos trazido estes temas para discuti-los, a nossa visão em relação a estes assuntos fundamenta-se em São Paulo (2014), Connel e Pearse (2015) e Butler (2019).

Libras. Os sujeitos surdos bilíngues não devem ser vistos a partir de um único viés cultural, já que são, pois, atravessados por diferentes influências culturais a depender dos ambientes culturais aos quais eles estejam imersos.

Ao destacar que a educação bilíngue de surdos está se tornando um relevante campo de estudo, convém recordar García (2009) quando afirma que:

[...] os programas de educação bilíngues para surdos estão se tornando também mais complexos. Uma razão para esta complexidade tem a ver com os avanços nos implantes cocleares, tornando a categorização dos surdos mais fluida; embora o uso da língua de sinais conjuntamente com a fala se torne cada vez mais importante. Por esse motivo, os programas de educação bilíngues para surdos são mais do tipo desenvolvimental, reconhecendo as condições heteroglóssicas das crianças surdas do século XXI. (GARCÍA, 2009, p. 133, tradução nossa)

Em capítulos anteriores, já afirmamos que há diferenças linguístico-culturais entre surdos e ouvintes. Contudo, apesar do fato de haver estas diferenças, isto não deve ser um precedente ou pretexto para que seja fomentada uma sociedade cada vez mais dividida e polarizada. São as dicotomizações e polarizações que podem fazer com que ex-oprimidos se tornem opressores, tendo em vista que:

A despeito de sermos ouvintes ou surdos, aprendemos a submeter, a oprimir. E as perspectivas que assumimos como educadores ouvintes não nos isenta da opressão, nem tampouco isenta os surdos de também exercerem a opressão em relação aos ouvintes. (BOTELHO, 2010, p. 22)

A abordagem intercultural vai na contramão de ideologias opressoras, divisórias e extremamente polarizadoras. Nesta abordagem, os debates não são estimulados com o intuito de gerar sectarismos, ainda que, em determinados momentos, os assuntos muito específicos de um grupo social ou supostamente polêmicos devam ser trazidos à baila. Nesta perspectiva, uma educação intercultural precisa tratar de temas relativos às línguas de sinais, história e educação de surdos, identidades culturais dos surdos brasileiros, sobretudo no que diz respeito às identidades dos surdos negros e/ou LGBTQIAP+, dentre outros temas afins.

Os sujeitos surdos podem aprender as línguas que quiserem, a fim de que possam participar ativa e plenamente de um mundo que está cada vez mais globalizado. Certamente, a aprendizagem de outras línguas poderá propiciar a ampliação de reflexões na LM, pois, conforme pontua Leffa (2005),

[o] conhecimento de uma língua estrangeira amplia nossa potencialidade de realização como falantes de nossa própria língua. Paulo Freire já dizia que não há possibilidade de democracia sem a convivência com o diferente. O conhecimento de duas línguas, além da materna, incluindo a do vizinho e uma língua internacional, [...] não só garante a convivência com o diferente [,] mas, ao garantir essa convivência, também assegura um desenvolvimento mais amplo da democracia. (LEFFA, 2005, p. 218)

Ao afirmarmos que “os surdos podem aprender a língua que desejarem”, estamos querendo dizer que, para além da LP, o acesso desses sujeitos a outras línguas estrangeiras ou línguas adicionais pode fazer com que eles ampliem as suas visões de mundo e as possibilidades de reflexão na L1. Em Oliveira (2008), temos compreendido que, numa sociedade plurilíngue e pluricultural, os ideais de nação monolíngue e de cultura homogênea não são cabíveis. Deste modo, aos surdos, além do ensino-aprendizagem da LP, outras possibilidades de aquisição de línguas devem ser disponibilizadas.

Posto isso, reiteramos que a abordagem intercultural sustenta a ideia de uma sociedade mais democrática, plural, politizada e, sobretudo, humanizada, não se deixando dominar por discursos e políticas linguísticas que legitimem a subordinação das línguas das minorias linguísticas às imposições e dominações de línguas ditas majoritárias.

6.1.3 Visões de educação e da escola

A princípio, vale lembrar que, na perspectiva tradicional, a escola visa à instrução e transmissão de conhecimentos e, neste aspecto, a educação é caracterizada como um produto e, segundo Mizukami (1986, p. 11), “os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo.” Na perspectiva comportamentalista, com base em Skinner (1968), defende-se que é praticamente impossível para o discente buscar por esforço próprio o entendimento de quaisquer partes substanciais da sabedoria da sua cultura, pois “[a] educação está intimamente ligada à transmissão cultural.” (MIZUKAMI, 1986, p. 27)

É pertinente salientar que a abordagem intercultural no que tange às visões de educação e de escola não descarta os aspectos preconizados pelas abordagens cognitivistas. Assim sendo, a abordagem intercultural preconiza que o discente deve buscar a conquista de uma autonomia intelectual. O docente deve, então, estimular nos aprendizes o desejo de buscar novas estratégias para o entendimento da realidade. Nesta perspectiva, os trabalhos em grupo, bem como outras atividades que estimulem a reflexão e a interação entre os discentes, devem estar contidos no currículo escolar, sobretudo nos planos de trabalho dos docentes.

Outrossim, a abordagem intercultural está inextricavelmente ligada à abordagem sociocultural, partindo-se do princípio de que, além de adotar como pressuposto básico a reflexão sobre o ser humano que está imerso num contexto sócio-histórico, o caminho para uma educação transformadora e libertadora pressupõe o fomento ao desenvolvimento da consciência crítica.

Contrariamente às abordagens tradicional e comportamentalista, de acordo com Souza e Fleuri (2003), a abordagem intercultural visa a desconstruir os modelos unívocos de educação, além de buscar a construção de novas perspectivas educacionais.

[A] educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 69)

Ademais, e ainda parafraseando as reflexões/questões postas por Souza e Fleuri (2003), sopesamos: Até que ponto temos acolhido as alteridades das crianças surdas no espaço escolar? Será que temos compreendido os distintos sentidos de suas ações/posições a partir de seus respectivos padrões culturais? Ou será que temos julgado as ações das crianças a partir das nossas representações de criança/infância baseadas em padrões culturais genéticos e universalizantes?

As respostas para estas questões que almejem encontrar-se com uma abordagem intercultural devem estar desvinculadas de visões mais conservadoras e ortodoxas. As escolas, nesta perspectiva, devem se desconectar da visão em que elas seriam apenas reprodutoras de um suposto saber acadêmico e aproximar-se mais de

uma pedagogia crítica. Ao tratar da pedagogia crítica⁹¹ como política cultural, Guilherme (2002, p. 20, tradução nossa) declara que: “As escolas não são apenas locais onde o conhecimento é transmitido, mas também são agências produtoras de conhecimento.”⁹²

Permanece, pois, a necessidade de se ampliar a visão de educação intercultural. Ainda segundo Souza e Fleuri (2003, p. 70), há a coexistência sempre de diversas culturas numa escola, e uma visão de educação intercultural não deve estar restrita simplesmente “à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diversas.” Dependendo da sua carga cultural – aquilo que cada pessoa traz com base em seus sistemas de valores (religiosos, políticos, étnicos, estéticos etc.) –, os sujeitos tendem a escolher distintas formas de conduzir a vida e interpretar a realidade. Diante disso, a escola deve ser vista como o espaço educativo que visa à contribuição para a formação de cidadãos éticos que estão imersos num mundo de “sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 71).

Pelo exposto, e em consonância com os autores acima citados, fica evidente que uma educação que deseja tornar-se intercultural deve se preocupar com as (inter)relações entre os seres humanos que são culturalmente distintos uns dos outros. Deste modo,

[a] abordagem intercultural deve ser fomentada nas escolas comuns que buscam incluir o sujeito surdo, tendo em vista que, nesses espaços, há multiplicidade de culturas e as identidades estão continuamente sendo construídas e/ou reconstituídas. Fazer o intercâmbio das culturas é o passo inicial para extirpar preconceitos e “criar” uma sociedade mais humanizada que respeita as diferenças. (COSTA, 2016, p. 179)

Parece-nos que ainda é necessário o desenvolvimento de uma consciência coletiva para a implantação ou implementação de uma educação para o ensino de línguas que esteja pautada numa perspectiva intercultural. “Outro aspecto imprescindível é problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares.”

⁹¹ Embora tenhamos feito referência aqui à obra de Guilherme (2002), a ideia de pedagogia crítica que é adotada tanto pela referida autora quanto pela abordagem intercultural é baseada nas obras de Paulo Freire. (cf. FREIRE, 1970; 1974; 1991; 1993)

⁹² Texto de partida: “Schools are not only sites where knowledge is transmitted but also knowledge producing agencies.”

(CANDAU, 2012, p. 246). Problematizações e reflexões acerca do currículo escolar são imprescindíveis para se (re)pensar numa educação linguística que caminhe no sentido da interculturalidade.

Posto isso, corroboramos a visão de Antunes (2009) quando defende que ainda há carência de programas de ensino que não apenas foque no desenvolvimento de uma consciência para a educação linguística, mas também forme cidadãos que compreendam que estão imersos num mundo plurilíngue e pluricultural. No que diz respeito à educação dos surdos brasileiros, esta situação ainda é mais tensa, pois há polarizações e, em vez de se perder tempo discutindo se o surdo deve ou não ser incluído, deveriam estar disponíveis os dois modelos de escola: a escola inclusiva e a escola (especializada) para surdos. Em ambas, deveria ser fomentada uma educação linguística que fosse voltada para o desenvolvimento da competência bilíngue, de modo que os sujeitos surdos e ouvintes fossem habilitados a (con)viverem de modo harmônico num país e num mundo que tende ao plurilinguismo e pluriculturalismo.

6.1.4 Visão do processo de ensino-aprendizagem

Assim como já foi mencionado nas seções 6.1.2 e 6.1.3, é importante frisarmos que o processo de ensino-aprendizagem defendido por professores(as) que querem se tornar sensíveis à interculturalidade tende a se deslocar das abordagens tradicionais e comportamentalistas e se aproximar mais das abordagens humanistas, cognitivistas e socioculturais. Enquanto, nas abordagens tradicional e comportamentalista, o ensino e a aprendizagem são vistos como processos independentes; nas abordagens humanistas, cognitivistas e sociointeracionistas, estes processos são vistos como interdependentes, daí o termo processo de ensino-aprendizagem.

Ao estabelecermos um paralelo entre a abordagem intercultural e as outras abordagens relatadas por Mizukami (1986), concluímos, de modo sintético, que: as noções de métodos não-diretivos e de aprendizagem significativa foram herdadas das abordagens humanistas; a ideia de aprendizagem baseada na investigação, na solução de problemas e na descoberta foi influenciada pelas abordagens cognitivistas; e, por fim, o rompimento da relação de opressão e subalternização (em que o

professor é o opressor e o aluno é o subalterno ou oprimido) e o fomento a uma educação problematizadora baseada na dialogicidade foram legadas pelas abordagens socioculturais (também chamadas de abordagens interacionistas).

“O ensino não pode ser definido separadamente da aprendizagem. Ensinar é orientar e facilitar a aprendizagem, possibilitando que o aprendiz aprenda e estabelecendo as condições para a aprendizagem.” (BROWN, 2007, p. 8, tradução nossa). Com base nisto e ainda seguindo as reflexões de Brown (2007), o entendimento que o docente tem a respeito de como os aprendizes aprendem será condição essencial para definir a filosofia e o estilo de ensino, a abordagem, os métodos e as técnicas de ensino adotadas por este profissional em sala de aula.

Para além disso, a visão do docente deve ser de um facilitador e mediador muito mais do que de um instrutor, embora seja necessário em determinados momentos dar algumas instruções e orientações. Tanto os professores quanto os alunos podem ser ora instrutores ora aprendizes num processo em que os papéis, apesar de estarem definidos, não são definitivos, fixos e tão rígidos, visto que o docente não é a fonte inesgotável de todo saber e conhecimento. O que o aluno traz, diz ou faz deve ser tratado como fontes de informações para (re)formulação de novos conhecimentos.

O que pressupõe então o processo de ensino-aprendizagem numa abordagem intercultural? Já temos discutido, seguindo a mesma visão de Mendes (2007), que uma abordagem de ensino que ambiciona ser intercultural deve ser, essencialmente, dialógica. Nisto, devemos compreender que:

[...] discutir questões culturais em sala de aula não significa meramente transmitir informações culturais estanques. Significa, sim, adotar a perspectiva do intercultural como processo de diálogo entre pessoas pertencentes a culturas diferentes; diálogo este que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua, ao incentivar o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo. (IANUSKIEWTZ, 2012, p. 109)

Em outros termos, tratar de interculturalidade numa sala de aula de ensino de língua portuguesa como segunda língua não é simplesmente ministrar uma aula expositiva acerca de determinada(s) cultura(s) dos falantes/ouvintes da LP. Se, além da ausência de diálogos entre os alunos que podem trazer visões culturais distintas, houver o fomento a uma concepção deturpada e unívoca de cultura, não poderíamos dizer que, neste ambiente educacional, segue-se uma abordagem intercultural. As

palavras-chaves que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na abordagem intercultural englobam: espaço para diálogos entre as identidades culturais distintas; respeito à diversidade étnica-cultural-linguística; superação de preconceitos e discriminações de quaisquer naturezas (linguística, cultural, social, econômica, etc.); as dimensões sociais e políticas para o ensino de língua(s); dentre outros tópicos correlatos.

No bojo dos dialogismos entre as culturas, a abordagem intercultural deve lidar com a complexidade da relação entre teoria e prática. Neste aspecto, é pertinente citar McLaren (2000, p. 40) quando defende que “a teoria, em alguns casos, informa diretamente a prática; em outros, a prática reestrutura a teoria como uma força fundamental para a mudança”. Nestes termos, a abordagem intercultural pressupõe uma relação mais horizontalizada e democratizada entre teoria e prática, ou seja, por não haver uma relação de domínio de uma sobre a outra, elas podem se remodelar e se reestruturar no decorrer do tempo. Sobre este assunto, é conveniente pontuar que:

Atuar com educação intercultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento. É a busca pela ruptura de uma visão de escola como reprodução e resistência para ir além dessa visão, assumindo **os espaços educativos como produtores e legitimadores de formas de subjetividades e de modos de vida** [...]. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 83, grifos nossos)

Diante disso, uma abordagem que se pretende intercultural considera relevante não apenas os conhecimentos oriundos dos manuais/livros e dos professores, mas também os conhecimentos oriundos das histórias de vidas dos discentes. Essas histórias de vidas, uma vez evocadas, podem e devem ser vistas como fontes de novos conhecimentos e pontes para a constituição de novas teorizações.

6.1.5 Relação professor x aluno

Na abordagem intercultural, as noções de horizontalidade e de interseccionalidade se aplicam às questões de interrelações entre teoria e prática, conforme foi dito na seção 6.1.4. Com isso, podemos afirmar que as relações entre docentes e discentes tendem a ser menos verticalizadas e mais horizontalizadas/interseccionais. Apesar de entendermos que, enquanto os discentes devem ser também considerados os produtores do conhecimento, os docentes serão vistos como mediadores interculturais e intelectuais transformadores. Porém, estas concepções nem sempre são tão estanques, visto que as identidades culturais e as intelectualidades podem estar interseccionadas.

O professor de língua como mediador (inter)cultural ou, nos termos de Serrani (2005), o “professor de língua como interculturalista” pressupõe a ideia de que este profissional, sendo um docente de LM ou LE/L2, deve estar habilitado para a realização de práticas pedagógicas que visem à mediação sociocultural. Por essa razão, o que são denominados “temas polêmicos” devem ser abordados, pois é saudável que haja, segundo Serrani (2005, p. 15), “o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula.”

Mellouki e Gauthier (2004), ao defender que a escola é uma instituição essencialmente cultural, afirmam que os professores desempenham um papel relevante como mediadores culturais, sustentando as seguintes ideias: (a) a noção de cultura não deve ser reduzida à ideia de soma de conhecimentos; (b) os professores têm a responsabilidade de zelar diariamente pela aprendizagem cultural dos seus discentes; (c) os professores fazem parte da categoria dos intelectuais e, neste sentido, eles devem ser considerados depositários, intérpretes e críticos da cultura. Os professores de línguas não somente devem ser críticos da cultura *per se*, mas também devem estimular os estudantes a desenvolverem a capacidade de serem autocríticos das suas próprias culturas.

Sobre a questão dos professores como intelectuais, faz-se necessário trazer as reflexões de Giroux (1997, p. 161); a noção de professores como intelectuais está associada à “ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento.” Ora, partindo-se desta premissa, então não apenas os professores são intelectuais, mas os próprios discentes também o serão. Na realidade, os professores

devem ser vistos como intelectuais transformadores, pois eles devem assumir “todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.” (GIROUX, 1997, p. 162)

A respeito do intelectual transformador, Giroux (1997, p. 163) afirma que:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Os intelectuais transformadores, na visão de Giroux (1997), necessitam desenvolver um discurso que estabeleça uma conexão entre a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de modo que os educadores sociais percebam que podem promover transformações. Assim sendo, os docentes “devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas” (GIROUX, 1997, p. 163). Apesar de não ser uma tarefa fácil, este é o caminho que o professor, que almeja ser um intelectual transformador, deve perseguir, visando à formação de sujeitos cidadãos e éticos que devem aprender a (con)viver parcimoniosamente numa sociedade plurilíngue e pluricultural.

Em Guilherme (2002, p. 214), temos compreendido que a noção de interculturalidade deve estar conectada à habilidade ou capacidade de interagir com pessoas de diferentes origens linguísticas/culturais. Essa autora sustenta, ainda, que os professores devem reconhecer a natureza interativa do ensino-aprendizagem sobre cultura. Continuaremos defendendo que, para que essa capacidade ou habilidade de interação com sujeitos de identidades culturais distintas seja desenvolvida, precisamos (re)afirmar a necessidade de uma educação linguística.

Embora vivamos num mundo globalizado que, além de fomentar, ainda tem valorizado os discursos hegemônicos, aprendemos com Moita Lopes (2003, p. 53) que é necessária a criação de “alianças anti-hegemônicas, pautadas em princípios éticos de modo a desconstruir o pensamento único e construir futuros melhores.”

Nesta visão, a abordagem intercultural assume que as relações estabelecidas entre docentes e discentes devem ser baseadas em princípios anti-hegemônicos e, no caso dos surdos, ainda que estejamos tratando do ensino de LP, esta língua não deve exercer uma relação de supremacia ou de hegemonia sobre a Libras ou outras línguas de sinais. Pelo contrário, deve-se fomentar a adoção de políticas linguísticas que favoreçam a valorização e a preservação de todas as línguas presentes e vivas na sociedade.

6.1.6 Práticas pedagógicas e processo avaliativo

Embora a abordagem intercultural não descarte as formas mais tradicionais de avaliação (como testes, provas, exames, etc.), estas formas de avaliação não devem, no entanto, ser consideradas um fim em si mesmas, e nem tomadas como parâmetros para a avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Pode até parecer redundante ou óbvio falar que os procedimentos de avaliação devem considerar todo o processo avaliativo, e não somente as avaliações fixas e pontuais. Instituir e propor metodologias como se fossem prescrições não seriam essencialmente cabíveis, já que isso tenderia a normatizações que extrapolariam uma corrente intercultural.

A abordagem intercultural deve, portanto, trilhar os caminhos do dialogismo e da participação social, desvencilhando-se de visões normativas e prescritivas. Neste sentido, a educação intercultural operacionaliza-se

[...] como uma **pedagogia do “encontroconfronto”** levada às últimas consequências, [e] esse entendimento de educação intercultural enfatiza a relação entre sujeitos – individuais e coletivos – buscando possibilitar uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que inventem outras políticas de verdade. Para além de uma proposta idealista de convivência pacífica, a interculturalidade, sob este ponto de vista, coloca-se como uma proposta de produção molecular e cotidiana de espaços, tempos e subjetividades plurais, movendo-se no terreno do plurilinguajamento, do polifônico, do dialógico. (AZIBEIRO; FLEURI, 2012, p. 226, grifos nossos)

Ao adotar uma pedagogia do “encontroconfronto” com intuito de mover-se na arena do polifônico e do dialógico, que caminhos metodológicos poderiam ser então adotados por uma educação ou pedagogia intercultural? Seria possível adotar ou postular um método para a abordagem intercultural?

No século XX, mais especificamente na década de 1980, discutia-se bastante a respeito de métodos para o ensino de LE/L2. Na obra “*Techniques and Principles in Language Teaching*” (Técnicas e princípios no ensino de línguas), Larsen-Freeman e Anderson (2011) apresentam, com base numa síntese de diversos autores, os métodos para o ensino de línguas.⁹³ Poderíamos até ensaiar, quando cabíveis, exemplificações de técnicas e estratégias de ensino de PL2S que se enquadrassem em cada um dos métodos exibidos por estas autoras. Porém, tenderíamos a fugir do nosso enfoque principal, que é a abordagem intercultural, e ainda recairíamos num erro de se prolongar em discussões que não seriam necessárias para esta tese.

Além dos “grandes” métodos ou abordagens apresentados pelas autoras citadas no parágrafo anterior, discutem-se ainda na referida obra as dimensões políticas do ensino de línguas e a abordagem participativa, bem como os usos emergentes de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. Cabia aos professores, diante desta celeuma de métodos e diferentes abordagens de ensino, responder ao seguinte questionamento: qual seria o melhor método para o ensino da língua X (entenda-se como “X” qualquer língua que fosse ensinada como LE/L2)?

A partir de Larsen-Freeman e Anderson (2011), bem como outros estudiosos que investigam as questões metodológicas no que concerne ao ensino de línguas, temos concluído que não há melhor método de ensino. Conforme discutido por Pennycook (1989), os professores, na maioria das vezes, são estimulados por editores de livros e acadêmicos a implementarem determinados métodos, estando estes métodos adequados ou não ao contexto de trabalho deles.

Outras críticas no que tange à ideia de “melhor método” são vistas em:

⁹³ Os métodos e abordagens apresentados pelas autoras são: Método da Tradução e Gramática (*The Grammar-Translator Method*); Método Direto (*The Direct Method*); Método Audiolingual (*The Audio-Lingual Method*); Método Silencioso (*The Silent Way*); Sugestopedagogia (*Desuggestopedia*); Comunidade de Aprendizagem (*Community Language Learning*); Total Resposta Física (*Total Physical Response*); Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*); Instrução Baseada em Conteúdos (*Content-based Instruction*); e, Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (*Task-based Language Teaching – TBLT*).

- Prabhu (1990) e Bartolome (1994), ao defenderem que a busca pelo melhor método é insensata e descabida;
- Long (1991), ao afirmar que os docentes não devem estar pensando em métodos na hora em que estão planejando as suas aulas;
- Katz (1996), ao pontuar que os rótulos ou etiquetas metodológicas nos dizem pouco (ou quase nada) do que realmente deve acontecer nas salas de aula;
- Rajagopalan (2007), que, ao refletir em torno do tema “da loucura do método ao método na loucura”, sustenta que os professores já estão cansados do contínuo vaivém em relação aos modismos do “melhor método”.

Diante do criticismo em relação às metodologias mais estruturalistas ou pós-estruturalistas, que são, por vezes, prescritivas, foi na década de 1990 que houve o advento da chamada “era pós-método”. A partir de então, Prabhu (1990), Allwright (1991), Kumaravadivelu (1994; 2001), dentre outros pesquisadores, passaram a questionar rigorosamente a viabilidade, durabilidade e aplicabilidade de um método-chave para o ensino de LE/L2.

Para os estudiosos citados no parágrafo anterior, bem como seus seguidores, as diferentes propostas ou metodologias para o ensino de segunda língua criaram um abismo entre a teoria e a prática (as decisões são tomadas, geralmente, pelos pesquisadores/acadêmicos, cabendo aos professores acatá-las e segui-las) e um pêndulo no ensino de LE/L2 (ora foca no professor/a, ora foca no aprendiz, ora foca no processo de ensino/aprendizagem, etc.). Para a abordagem intercultural, convém seguir uma visão pós-metódica, considerando que cada aprendiz possui um estilo de aprendizagem diferenciado e particular e, deste modo, metodologias mais específicas e apropriadas aos seus perfis de aprendizagem devem ser requeridas.

Com Scheyerl e Siqueira (2019, p. 31), temos aprendido que as práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade tendem ao patrocínio de “uma pedagogia de línguas mais condizente com as demandas do mundo contemporâneo.” Entendemos que estas demandas exigem, dentre outras questões, um conhecimento tecnológico e a necessidade pela velocidade na transmissão de informações. Neste sentido, as práticas tradicionais, fundamentadas no uso irrestrito do quadro (negro ou branco, verde, etc.) e a imposição do aluno copiar para aprender – “Pedagogia da

Reprodução” –, não são cabalmente aceitas por profissionais que almejam ser interculturalistas.

Ao longo dos anos, o professor ensina a seus alunos por meio de uma Pedagogia da Reprodução, na qual os alunos são treinados a copiar/transcrever e na qual o parâmetro de avaliação de um bom aprendiz é a capacidade do aluno reproduzir o que o professor também reproduziu. (SILVA; MERCADO, 2003, p. 257)

É preciso que os professores se desquitem do enlace pedagógico que ainda os prendem às práticas de uma “Pedagogia da Reprodução”. Transições paradigmáticas são necessárias e, para que isso seja possível, práticas mais contextualizadas e contemporâneas devem ser adotadas, como o uso de quadro/lousa eletrônica nas aulas presenciais e quadro/lousa interativa nas aulas on-line, por exemplo. Deste modo, poderá haver uma participação mais ativa e efetiva dos discentes na construção do conhecimento discutido em sala de aula.

É importante ressaltar que, em ambientes nos quais os recursos financeiros não estejam provisionados para a aquisição de recursos tecnológicos, é louvável que o docente faça o uso de quadros/lousas tradicionais, mas a participação ativa dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem deve sempre ser estimulada e valorizada. Para além deste exemplo, todos os outros instantes em que houver participação dos discentes nas atividades didático-pedagógicas devem ser considerados para fins avaliativos.

Em relação ao processo avaliativo, a abordagem intercultural assume uma visão de educação/avaliação semelhante à abordagem sociocultural. A educação e, conseqüentemente, todo o seu processo avaliativo não se limitam, segundo Mizukami (1986, p. 102), “às situações formais de ensino-aprendizagem.” Para a abordagem sociocultural, é válido recordar que

[a] verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores, saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos. (MIZUKAMI, 1986, p. 102)

Todas as modalidades de avaliação (formativa, somativa e diagnóstica) são válidas desde que todo o processo de ensino-aprendizagem seja levado em

consideração. Nesta perspectiva, convém citar Freire (1982, p. 94) quando afirma que: “A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela.”

Para o docente que deseja se tornar culturalmente sensível, o processo avaliativo não deve ser meramente somativo, e deve trilhar constantemente os caminhos da reflexão. A respeito da reflexão sobre os processos de avaliação e de ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser entendida como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. [...] A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. [...] A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Avaliar é uma tarefa que faz parte da atividade docente. O docente, no entanto, não deve tomar decisões monocráticas, autoritárias e arbitrárias no decorrer do processo avaliativo. Ao apontar caminhos para o processo de avaliação educacional escolar para além do autoritarismo, Luckesi (2005) reflexiona que:

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. [...] A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 2005, p.46)

Isto significa dizer que o professor deve ser consciente e reflexivo no que concerne a todo o processo de ensino-aprendizagem, além de ter sempre em mente que a sua prática pedagógica deve ser voltada para uma educação transformadora. E, ainda quanto ao processo avaliativo numa abordagem intercultural, Santos (2004), ao propor que a avaliação deve ser crítica, processual e retroativa, estabelece que:

A avaliação como dimensão de análise crítica das experiências de ensinar e aprender, a qual inclui a avaliação de aproveitamento do aluno; a auto-avaliação do aluno sobre o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem; a avaliação do professor, da abordagem de ensino e dos materiais pelo aluno; a avaliação do professor sobre a o processo como um todo, que inclui abordagem de ensino, os materiais didáticos e o seu próprio desempenho em sala de aula. A avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de

aprendizagem e não o seu fim, assim como se preocupa com a qualidade do que foi aprendido e não com a quantidade, num contínuo movimento de alimentação e retroalimentação. (SANTOS, 2004, p. 166-7)

Como podemos ver, ao seguir uma abordagem que pretende ser intercultural, a avaliação não está limitada apenas às aferições dos instrumentos empregados pelos docentes para avaliar os aprendizes e o processo de ensino-aprendizagem, mas o processo avaliativo deve contemplar, igualmente, a avaliação dos discentes sobre o(s) docente(s), as metodologias empregadas, os materiais utilizados, bem como as suas próprias autoavaliações.

Diante disso, é necessário que os instrumentos utilizados para um processo (auto)avaliativo realizado pelos discentes surdos sejam disponibilizados também em Libras, a fim de que eles possam compreender plenamente todos os pontos que necessitam ser respondidos.

6.2 CAMINHOS INTERCULTURAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PL2S

A relevância de se refletir acerca de proposições pedagógicas quanto ao ensino de PL2S não está restrita ao fato de os surdos compreenderem as visões culturais que são veiculadas em LP. Por estarmos tratando de interculturalidade, as atividades propostas devem também propiciar espaços de reflexões e diálogos para que os aprendizes surdos possam trazer, quer em língua de sinais quer em português escrito (ou oral, quando a pessoa surda for oralizada), as narrativas e escritas das suas identidades culturais. Os estudantes surdos têm um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem se considerarmos que o “aprendiz é parte central do processo e deve ser visto como agente de sua própria aprendizagem e não como um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor.” (PAIVA, 2005, on-line)

Candau (2016, p. 809) afirma que, infelizmente, o termo “diferença” no discurso de muitos educadores ainda tem sido “frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade.” Com isso, ainda se faz necessário que haja uma migração desta visão para uma concepção de

diferença no sentido do reconhecimento das identidades (culturais) plurais que podem enriquecer “os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas.” (CANDAUI, 2016, p. 809)

Diante desta problemática, a partir das teorizações que já têm sido postas, passamos a sugerir, doravante, propostas de atividades para trabalhar o ensino da língua portuguesa para surdos numa perspectiva que aproxima a educação de surdos a uma educação linguística intercultural. Neste sentido, focamos no ensino-aprendizagem de: vocabulário (seção 6.2.1); leitura e compreensão de textos (seção 6.2.2); produção textual (seção 6.2.3). É pertinente deixar bem claro que as propostas sugeridas não constituem prescrições nem normatizações, mas representam algumas ideias que temos ventilado como sugestões, com vistas à viabilização e reflexão das práticas pedagógicas interculturais para o ensino de PL2S.

6.2.1 O ensino-aprendizagem de vocabulário

Sustentamos que a pedra angular do ensino-aprendizagem de vocabulário dentro da abordagem intercultural está relacionada ao fomento de uma maior consciência intercultural e linguística a partir de atividades com vocabulário⁹⁴ que sejam contextualizadas e estejam conectadas a situações reais de usos linguísticos. Ainda que isto pareça ser algo muito complexo ou específico, não sendo possível aplicá-lo a todo e qualquer campo de categorias semânticas, mesmo os professores que não sigam ou não empatizem com a abordagem intercultural deve(ria)m tratar de temas que envolvam questões (inter)culturais nas atividades que estimulem a ampliação lexical.

Para Nation (2001) e Richards (2000), um número significativo das pesquisas a respeito do ensino de vocabulário tem mantido o enfoque nas habilidades de leitura e escrita. Isso é problemático para o ensino de línguas orais, considerando que as habilidades orais (escuta e fala) também devem ser enfatizadas e, nesta perspectiva,

⁹⁴ Na nossa visão, vocabulário não se refere apenas ao conjunto de itens lexicais isolados de uma determinada língua que está sendo ensinada, mas também inclui os idiomatismos que são utilizados recorrentemente nesta língua.

há uma gama de expressões idiomáticas que, por serem relevantes, deveriam ser trabalhadas no ensino da língua. No caso do ensino de LP, sobretudo para os surdos sinalizantes, embora as habilidades orais não devam ser o foco do processo de ensino-aprendizagem, as expressões idiomáticas devem ser ensinadas para fins de aquisição e desenvolvimento das/nas habilidades de leitura e escrita.

Nas práticas pedagógicas em que haja a participação de sujeitos surdos, deve-se possibilitar ambientes propícios para a aquisição de novas palavras da língua que é objeto do ensino-aprendizagem ou, em outros casos, ampliação dos conceitos de palavras já conhecidas. Quando comparamos alguns termos da LP e da Libras, vemos que alguns sentidos e significados ora se aproximam, ora se afastam. Nisto, evidencia-se a relevância dos pressupostos teórico-metodológicos da LC, conforme mencionados em capítulo anterior, para o trabalho de ensino de vocabulário no PL2S.

Ao decidir trabalhar o vocabulário de determinado campo semântico, há de se levar em conta quais palavras da LP, por serem mais usadas corriqueiramente pelos usuários desta língua, devem ser relevantes para a aprendizagem dos sujeitos surdos. Obviamente, quando eles já estiverem em níveis mais avançados, as palavras mais específicas e abstratas de um determinado campo disciplinar poderão ser inseridas nas propostas pedagógicas.

Devemos ponderar, ainda, que há surdos que confundem os termos vocabulário e conceito. Muitas vezes, eles afirmam ter dificuldades com o vocabulário da LP quando, na realidade, a dificuldade deles está no fato de ainda não terem desenvolvido a habilidade de (re)conhecer os diferentes sentidos que um termo pode carregar. Por isso, as atividades com enfoque no vocabulário devem ser consideradas. Os professores, por seu turno, devem ser reflexivos no sentido de sempre avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem, além de estarem sensíveis para perceber as possíveis dificuldades que os alunos possam manifestar.

Tendo em vista que a aquisição de vocábulos de uma dada língua ocorre de modo muito mais eficaz fora dos ambientes formais de aprendizagem, é pertinente que as atividades propostas tragam sempre situações do cotidiano. Deste modo, os sujeitos surdos poderão compreender que os temas que estão sendo trabalhado serão úteis para além do ambiente de sala de aula. Apesar de as atividades para a expansão do vocabulário serem muito específicas, elas devem ser também contextualizadas. Então, para além de livros didáticos, os recursos materiais, como jornais (impressos ou televisivos com legendas/*closed caption*), revistas (impressas ou eletrônicas),

quadrinhos, charges, trechos (curtos) de filmes (também com legendas mesmo para os filmes nacionais) etc., devem fazer parte das aulas com enfoque no vocabulário.

De agora em diante, vamos trazer um exemplo prático de como trabalhar o vocabulário numa perspectiva intercultural numa aula de PL2S. O tema proposto pode ser utilizado em quaisquer turmas do EF II (6º ao 9º ano), a depender do nível de conhecimento da turma acerca das figuras de linguagem. O tema da aula é **“Diferentes concepções de morte e vida”**, sendo o objetivo central discutir as concepções dos termos morte/morrer e vida/viver em Português e Libras. Metodologicamente, pode-se adotar uma aula interativa e participada, com atividades individuais, em duplas ou em grupos. Pela densidade deste assunto, é evidente que são necessárias muitas horas/aula até que o assunto seja plenamente abordado.

Para a sequência didática (SD) – [S1]-[S8] – do tema acima epigrafado, seguiríamos os passos a seguir, exemplificados nos quadros e figuras abaixo:

- [S1] Apresentação e discussão das charges ilustradas nas Figuras 7 e 8;
- [S2] Discussão dos sinais (Libras) referentes à ideia de “morte/morrer” e “vida/viver” (Quadro 28);
- [S3] Exposição de expressões idiomáticas da LP que transmitem a mesma ideia do verbo “morrer” (Quadro 29);
- [S4] Ampliação do significado do termo “morrer” para além da ideia de perecer ou falecer;
- [S5] Exploração dos significados/sentidos do sinal “VIDA/VIVER” na Libras, fazendo os contrastes com os sentidos destes termos na LP;
- [S6] Apresentação e discussão da charge da Figura 13 – “Vidas negras importam!”;
- [S7] Discussão de termos que denotam o racismo naturalizado ou velado;
- [S8] Produção textual sobre o tema: “Morte de negros no Brasil e a luta antirracista”.

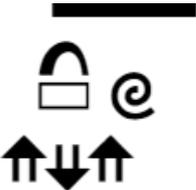


Figura 7. O verbo “morrer” no contexto de sedentarismo
 Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/wp-content/uploads/2020/08/2677.jpg>
 Acesso em: 14 nov. 2020.



Figura 8. A tentativa de assassinato da democracia por disparos do WhatsApp
 Disponível em: <https://domtotal.com/img/charges/2393.jpg>
 Acesso em: 14 nov. 2020.

Quadro 28 Os sinais de MORTE/MORRER e VIDA/VIVER na Libras

 <p>Figura 9. Ilustração do sinal MORRER Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 922)</p>	 <p>Figura 10. Sinal MORRER escrito em SW Fonte: Extraído do Dicionário On-line (https://www.signbank.org/signmaker/#?ui=ptBR), “morrer”. Acesso em: 14 nov. 2020.</p>
 <p>Figura 11. Ilustração do sinal VIDA Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 1316)</p>	 <p>Figura 12. Sinal VIDA escrito em SW Fonte: Extraído do Dicionário On-line (https://www.signbank.org/signmaker/#?ui=ptBR), “morrer”. Acesso em: 14 nov. 2020.</p>

Ainda que pareça ser um tema pesado, sobretudo nestes momentos em que estamos sofrendo uma crise sanitária mundial causada pela pandemia do Sars-CoV-2 (Covid-19), a discussão dos múltiplos sentidos para o termo “morrer” deve ser fomentada no ensino de LP aos alunos surdos. Havemos de considerar que existem diferentes acepções para os termos “morte/morrer” e “vida/viver” quando estabelecemos as relações de proximidades ou distanciamentos entre os sentidos para estes termos na Libras e na LP. Enquanto, na Libras, temos um número mais limitado de itens lexicais para o termo “morte/morrer” além do sinal exibido na Figura 9 e escrito em SW na Figura 10, a ideia de “morrer”, na LP, pode ser escrita por meio de diversas expressões idiomáticas e, além disso, nem sempre o uso deste verbo traz a ideia literal de “morte”.

Na Libras, dependendo do contexto de uso, o sinal de “VIDA/VIVER” (Figuras 11 e 12) pode estar relacionado às ideias de: “ter”; “estar presente”; “participar”; dentre outros sentidos; do mesmo modo que a expressão “VIDA NÃO-TER” ou “NÃO-TER VIDA” pode significar: “não ter”; não estar presente; ou “não participar”.

Quadro 29 Algumas expressões idiomáticas da LP que carregam o sentido do verbo “morrer”

morrer (v.int.)	abotoar o paletó;
	bater as botas;
	bater a caçoleta;
	bater o cachimbo;
	chegar a (alguém) hora;
	dar o último suspiro;
	dormir o sono eterno;
	estar no sono eterno;
	estar no descanso eterno;
	entregar a alma a Deus/Diabo;
	ir desta (vida) para a melhor;
	ir para o bebeléu;
	ir para o céu/inferno.

Fonte: elaboração própria.

E, para além dos sentidos acima expostos, um outro sentido para o verbo “morrer” (ainda como verbo intransitivo) pode significar “parar de funcionar”, como, no exemplo, em E1:

[E1] *Ele está aprendendo a dirigir, por isso o carro morre toda hora.*

Por vezes, o sentido de “morrer”, na LP, não vai estar associado a uma das expressões exibidas no Quadro 29 e no E1, ou seja, nem sempre se trata de um verbo intransitivo cujo significado seja “perder a vida”, “falecer”, ou “parar de funcionar”. Nestes termos, os verbos “morrer (de)” ou ainda “estar morto (de)” tornam-se, em geral, transitivos e demandam argumentos preposicionados. Deste modo, eles embutem a ideia de “cansar” ou “estar cansado”, conforme estão exemplificados nos enunciados E2, E3 e E4:

[E2] *Depois que eu terminei o trabalho, estava morto.*

[E3] *Eu morri de te chamar e você não me atendeu.*

[E4] *Eu estou morto de cansado (ou de cansaço)! (Estou morgado!)*

Além destes exemplos, há outros casos em que o verbo em questão possui um sentido conotativo, dando a ideia de “excesso de”. Para estes casos, apontamos as seguintes expressões: “morrer de vontade”; “morrer de medo”; “morrer de raiva”; “morrer de inveja”; “morrer de frio”; “morrer de calor”; “morrer de fome”; “morrer de sede”; “morrer de dor [...]” (de cabeça, p. ex.); “morrer de rir/chorar” “morrer de ódio/amor”; etc. Estas e outras expressões afins devem ser trabalhadas com os discentes surdos na educação básica, pois, corriqueiramente, temos visto que discentes surdos chegam ao ensino superior sem saberem distinguir o sentido polissêmico em torno do verbo “morrer”. Para nós, docentes deste nível de ensino, isso é algo gravíssimo e deve ser revisto e corrigido, pois as IES dificilmente farão o papel da educação básica ou promoverão atividades extensionistas para sanar os déficits causados por essa falha.

Pode-se discutir, ainda, que a expressão “Morri!”, utilizada corriqueiramente nas redes sociais sobretudo pelas pessoas mais jovens, não significa dizer que quem está falando morreu. Pragmaticamente ou fraseologicamente, parece-nos que, a depender da situação comunicativa, pode haver pelo menos dois sentidos: um que é mais positivo já que embute o sentido de “chorei de rir”; e outro não tanto positivo quanto o anterior, já que dá a ideia de “estar em estado de choque ou surpreso diante de uma determinada situação”.

Após o trabalho denso com a polissemia dos termos “morte/morrer”, passaríamos à discussão dos sentidos para o termo “VIDA/VIVER” a partir da Libras. Nisto, o/a docente pode pedir, por exemplo, que os alunos sinalizem sentenças com estes termos. Concomitantemente, pode-se transcrever, utilizando-se de glosas ou SW, as frases que os alunos sinalizarem e, em seguida, escrevê-las em LP. Caso necessário, exemplos de frases podem também ser trazidas pelo(a) docente com vistas à estimulação da participação dos discentes. Evidentemente, há ainda muitos outros contextos em que o termo “vida” pode ser empregado como “vida de cão (ou cachorro)”, “vida de rei”, “estar com a vida ganha”, por exemplo. Essas e outras expressões podem ser levantadas e devidamente trabalhadas em sala de aula.



Figura 13. O racismo velado e a luta antirracista
Autora da ilustração: Emily Lima. **Imagem disponível em:**

http://www.primeiranoticia.ufms.br/img/pc/780/530/dn_noticia/2020/06/chargedaemily.jpg

Acesso em: 14 nov. 2020

Após a apresentação e discussão da charge da Figura 13 (o racismo velado/naturalizado e a luta antirracista), a aula pode prosseguir a partir de discussões sobre termos ou expressões que denotam os racismos, com vistas à introdução do tema que deve ser desenvolvida nas práticas de escrita. Neste sentido, podem ser trazidas as seguintes expressões: “a coisa tá preta”; “isso é coisa de preto” ou “isso é serviço de preto”; “o cabelo dele/dela é ruim” ou “cabelo de pixaim”; “ter um pé na cozinha”; “cor de pele”; dentre outras expressões. Ainda se faz necessário que professores/as de língua portuguesa adotem uma prática pedagógica reflexiva e ontológica em torno das questões de racismo linguístico (cf. NASCIMENTO, 2019; MELO; MIRA, 2021). A abordagem intercultural também está sintonizada com as práticas pedagógicas antirracistas no ensino de língua(s).

Uma das formas de extirpar o racismo da sociedade brasileira – obviamente que não é a única – é por meio da educação, conscientizando os educandos que o racismo pode se manifestar não apenas através de atitudes, mas também através de discursos. Ao prefaciando o tema “as ambiguidades do racismo à brasileira”, Munanga (2017, p. 33) declara que:

O racismo é um fenômeno presente em diversas sociedades contemporâneas, latente na cultura, nas instituições e no cotidiano das relações entre seres humanos. No entanto, há pessoas que não o enxergam ou preferem não vê-lo.

O racismo ainda está presente, infelizmente, em muitos contextos educacionais. Com fulcro na Lei 10.639 (BRASIL, 2003), Souza e Sito (2010) apontam não apenas o imperativo de enfrentamento de questões relativas às relações étnico-raciais na educação, mas também a urgência de fortalecimento do debate em torno dessa temática.

Finalmente, o/a docente apresenta o tema “Morte de negros no Brasil e a luta antirracista” como proposta para que os discentes escrevam um texto argumentativo ou narrativo (caso algum opte por trazer o seu relato de vida). As produções escritas podem servir para fins avaliativos, porém não devem ser as únicas fontes para verificação da aprendizagem.

Todas as questões colocadas até então devem ser detalhadamente trabalhadas e o processo de ensino-aprendizagem minuciosamente observado, e não somente os textos produzidos pelos discentes. A avaliação deve ser processual, pois deve considerar a participação, o interesse e a motivação dos discentes durante todo o processo. As produções textuais escritas pelos discentes podem ser utilizadas para fins de retextualização ou refacção textual, considerando que este processo é importantíssimo para despertar a consciência crítica e a reflexão acerca da L2.

Já que não foi o nosso propósito esgotar, nesta seção, os tópicos relacionados ao ensino de vocabulário para surdos, deixamos como sugestão os temas e questões abaixo descritos para investigações futuras:

- A aquisição de vocabulário em LP pelos surdos – Como se dá o processo de aquisição vocabular em LP para os surdos nos diferentes níveis de escolaridade?
- O uso de corpora nos estudos de vocabulário envolvendo sujeitos surdos – De que forma o uso de corpora pode ser aplicado para otimizar a aprendizagem do vocabulário da L2 no caso dos discentes surdos?
- As relações entre ensino de vocabulário e as práticas de leitura e escrita – Que relações podem ser estabelecidas entre o ensino de vocabulário e o desenvolvimento das práticas de lectoescrita em LP?
- A avaliação do conhecimento lexical dos surdos em PL2S – Que tipos de atividades devem ser realizadas para avaliar o conhecimento lexical dos surdos adquirido nas aulas de português?

Afinal, o tópico ensino de vocabulário para surdos ainda precisa ser bastante explorado não apenas na vertente da interculturalidade, mas também em outras perspectivas teórico-filosóficas no tocante ao ensino de LP. É pertinente recordar que há uma profusão de estudos significativos com enfoque em aquisição do vocabulário nas esferas fonoaudiológicas e psicológicas; faz-se necessário, no entanto, que outros estudos, em perspectivas mais pedagógicas e menos clínicas, sejam conduzidos.

6.2.2 O ensino-aprendizagem de leitura e compreensão de textos

Ainda que a escola desempenhe um papel essencial para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos surdos, há fatores que podem intervir, positiva ou negativamente, no letramento destes sujeitos. Ao investigar o tema letramento e surdez, Botelho (2010) defende que há diversas variáveis que estão inextricavelmente relacionadas ao letramento escolar dos sujeitos surdos.

Neste aspecto, Botelho (2010) expõe as seguintes questões: as diferenças das práticas de leitura/escrita observadas em escolas de surdos e escolas regulares, as práticas de lectoescrita decorrentes de intervenção familiar; as práticas de lectoescrita decorrentes de acompanhamento pedagógico extracurricular; as práticas de lectoescrita decorrentes dos surdos (oralizados e não-oralizados) e de suas famílias; e, as relações entre oralização e letramento.

Evidentemente, deve haver muitas outras variáveis no que toca ao tema práticas de leitura e escrita na surdez. O que gostaríamos de evidenciar, no entanto, é a complexidade desta temática, tendo em vista que não apenas a escola é responsável pelo estímulo ao desenvolvimento da competência leitora (ainda que ela desempenhe um papel importante para isso), mas também os ambientes extramuros contribuem significativamente para o desenvolvimento da referida capacidade. Desde o início do século XX, Huey ([1908]1921) já defendia que a leitura é um sistema tão complexo que só seria possível compreendê-la em sua plenitude se conseguíssemos entender o funcionamento do nosso próprio cérebro.

A nossa concepção de leitura, ainda que se baseie fundamentalmente numa abordagem sócio-histórica-cultural, considera também os fundamentos teóricos da

Teoria da Complexidade⁹⁵ para uma ampliação da visão em relação à leitura. Com base nesta teoria, Paiva (2005; 2011; 2014; 2016), Borges e Paiva (2011), Macedo (2013), Sperança-Criscuolo (2014), Leffa (2016) e Pickering (2016), dentre outros linguistas, têm defendido que a língua(gem) é um sistema (adaptativo) complexo.

Tendo sido a precursora deste tema no campo da Linguística, Larsen-Freeman (1997) começou a defender a ideia de que há muitas similaridades entre língua(gem) e sistemas complexos, visto que o uso linguístico constitui um processo ativo no qual ocorrem mudanças não-lineares no decorrer do tempo. Para Paiva (2014, p. 144), a “língua(gem) é complexa porque é composta de diferentes subsistemas interdependentes: fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático.”

E, na perspectiva dos sistemas complexos, a leitura

[...] é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. (FRANCO, 2011, p. 41)

O fluxo de informações, segundo o autor acima citado, é multidimensional, conforme pode ser visto na ilustração da Figura 14. O Sistema Adaptativo Complexo (SAC) de leitura é aberto e, por essa razão, “novas interações emergem com a troca de informações dentro do sistema e com o ambiente externo” (FRANCO, 2011, p. 41). Ainda que consigamos vislumbrar algumas possíveis interrelações, pela sua complexidade, não é possível antever a quantidade de interações possíveis.

Não podemos prever quantas interações são possíveis nesse sistema complexo. Por considerarmos o homem, neste caso o leitor, um sistema complexo, sabemos que ele carrega suas próprias experiências e conhecimento de mundo, e, portanto, não podemos prever com exatidão como será sua interação com o texto. Essa imprevisibilidade acontece porque o conhecimento prévio do leitor faz parte das condições iniciais do processo de leitura e, se a natureza de informações que ele possui sobre determinado conteúdo for insuficiente para a leitura de um texto, temos o efeito borboleta. (FRANCO, 2011, p. 42)

⁹⁵ Cf. Larsen-Freeman (1997); Ellis e Larsen-Freeman (2009).

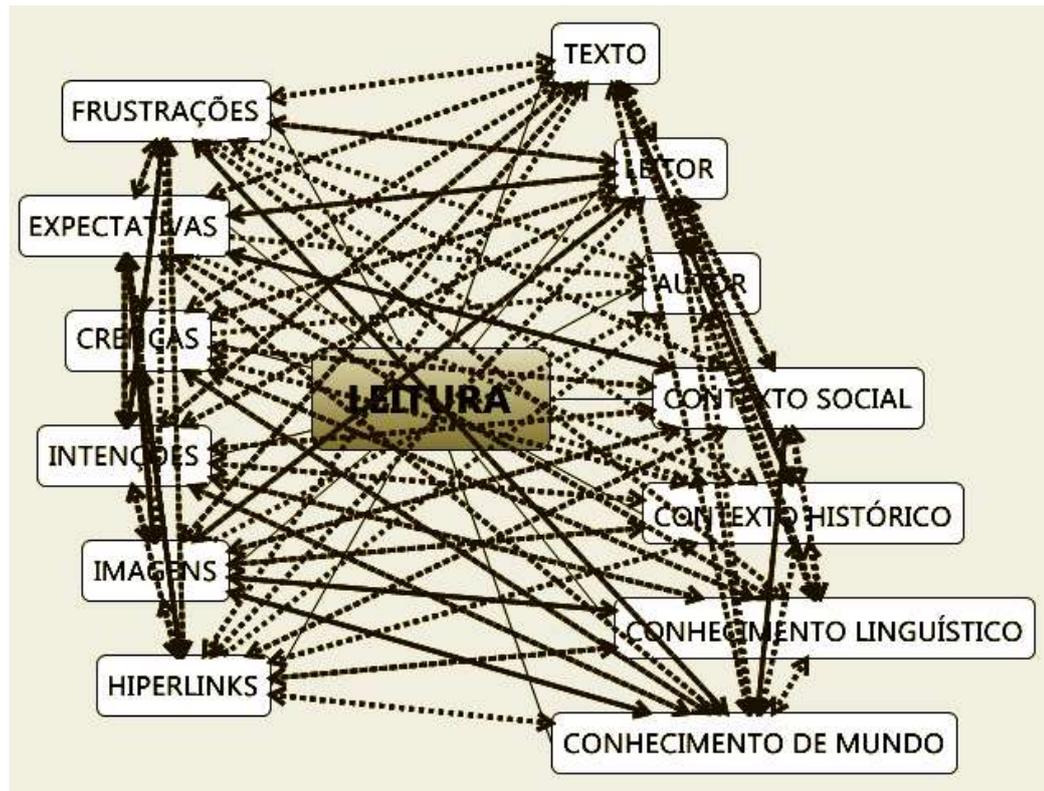


Figura 14. Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura
Fonte: Franco (2011, p. 42)

Segundo o autor da citação, a dinamicidade não se restringe à noção de leitura, mas também se encontra no papel do leitor. Neste aspecto, o leitor tem participação ativa no processo de leitura e as interações ou “leituras” extrapolam a instância textual. Deste modo, ainda segundo Franco (2011, p. 43), o leitor tem o “poder de fazer escolhas diante de um texto, principalmente se o texto for digital.” Vivemos em um momento que tem exigido das pessoas um domínio maior dos letramentos digitais⁹⁶ diante dos desafios “para a *promoção* de habilidades próprias do século XXI” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17, grifos dos autores).

Ao considerarmos os aspectos multidimensionais de um sistema de leitura, compreendemos que os caminhos da leitura podem percorrer múltiplos trajetos, o que caracteriza uma forma não-linear de leitura e propicia experiências ricas e inovadoras para o ato de ler. É essa visão de leitura que deve ser levada em consideração nas aulas de PL2S.

⁹⁶ Os letramentos digitais referem-se às “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17)

Farias (2006, p. 253) sustenta que “[a] leitura envolve um processo complexo de construções de sentidos, no qual interagem diversos fatores.” A Abordagem Complexa de leitura nos fornece uma visão muito mais ampla, ainda que não seja exaustiva, a respeito das questões ou fenômenos que estão envolvidos no ato/processo de leitura. Por essa razão, ela pode contribuir significativamente não apenas para as bases teóricas da abordagem intercultural, mas também para a visão dos docentes e suas respectivas práticas pedagógicas para o ensino de PL2S. As principais características das abordagens de leitura (decodificadora, psicolinguística, interacional e complexa) estão dispostas no Quadro 30.

Quadro 30 Principais características das abordagens de leitura

	Abordagem Decodificadora	Abordagem Psicolinguística	Abordagem Interacional	Abordagem Complexa
Visão de língua(agem)	sistema estrutural	sistema mental	sistema cognitivo e social	sistema adaptativo complexo
Visão de leitura	atividade perceptiva	atividade cognitiva	atividade perceptiva, cognitiva e social	atividade complexa e dinâmica
Fluxo de informação	ascendente	descendente	bidirecional (ascendente e descendente)	multidimensional
Papel do leitor	receptivo	ativo	interativo	dinâmico
Significado	no texto (extraído pelo leitor)	na mente do leitor (por meio da ativação do conhecimento prévio)	construído a partir da interação leitor-autor	emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura

Fonte: Franco (2011, p. 44)

Embora a nossa visão de leitura afaste-se da abordagem da decodificação, e se aproxime mais das abordagens que se baseiam na psicolinguística, as nossas concepções de leitura/compreensão tocam mais nas abordagens interacional e complexa.

No caso da abordagem interacional, entendemos que os surdos se utilizam de processos interativos, perceptivos e (meta)cognitivos no ato da leitura em LP, pois, dentre outros aspectos, eles fazem as construções de sentido do que está escrito na L2 a partir do conhecimento que ele possui em sua L1.

No caso da abordagem complexa, conforme vimos na figura extraída de Franco (2011), apreendemos que os elementos do fluxo de informação multidimensional podem ser observados na instância de uma atividade de leitura em sujeitos surdos; ou seja, eles acionam o conhecimento de mundo adquirido ao longo de suas vidas, ativam o conhecimento linguístico (neste caso, tanto da sua L1 quanto da sua L2), fazem a leitura de imagens a partir de figuras ou dos próprios elementos presentes no texto, e, enfim, os seus papéis são ativos no processo de leitura, pois, além de as suas interações serem multidimensionais, as suas leituras sobrepujam a instância textual.

Como não podemos descartar da abordagem intercultural o debate em torno de temas de natureza política ou, ainda, supostamente polêmicos, escolhemos o texto de Josias de Souza (Quadro 31) com o objetivo principal de discutir as concepções de “política”, “politizar” e “politização”. Este texto poderia ser trabalhado em quaisquer turmas de Ensino Médio, pois, conforme estabelece o BNCC, “cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos” (BRASIL, 2018, p. 463).

O tema proposto é importantíssimo para ser trabalhado não apenas com os surdos, mas também com os ouvintes, considerando que há, ainda, uma visão muito deturpada e equivocada do conceito de “política” e, por essa razão, as pessoas são manipuladas “por ondas de doutrinação” propagadas por políticos melindrosos e inescrupulosos.

Quadro 31 Texto 1 – A politização da Covid-19 no Brasil**Politização do vírus mata noção de solidariedade**

Por Josias de Souza

O coronavírus impõe ao país morte e dor em escala pandêmica. Ultrapassamos a marca de 40 mil mortos. Num cenário assim, muito do que necessitamos não depende de nós — o desenvolvimento de uma vacina, por exemplo. Mas também precisamos de muita pouca coisa: só uns dos outros. O diabo é que nem isso temos sido capazes de assegurar a nós mesmos.

A infecção política alastra-se na proporção direta do crescimento do número de mortos. Em apenas 33 dias, a quantidade de cadáveres quadruplicou. O vírus político também é letal. Matou a solidariedade. Quando esse laço fraternal que une as pessoas pelo simples fato de serem semelhantes é sacrificado, propaga-se uma patologia contra a qual não existe vacina: o embrutecimento da alma.

A decomposição da solidariedade produz surtos de raiva. Politicamente infectado, um senhor invadiu uma homenagem à memória dos mortos do coronavírus. Deu-se na praia de Copacabana, em cujas areias a ONG Rio da Paz cavou cem covas. Sob aplausos de observadores, o invasor achou que seria uma boa ideia derrubar as cruzes fincadas ao lado de cada cova.

Os organizadores do protesto pediam a Bolsonaro que instalasse em Brasília um gabinete de gestão da crise sanitária, em parceria com estados e municípios. Sob a alegação de que o protesto causa “pânico”, o intruso derrubou algo como 20 cruzes.

Súbito, o pai de um jovem morto pela covid-19 pôs-se a levantar as cruzes: “Meu filho morreu com 25 anos. Ele era saudável. Vocês têm que respeitar a dor das pessoas. O mesmo direito que ele tem de tirar eu tenho de botar. Tem que respeitar. A praia é pública e eles têm direito também.”

“A verdade vos libertará”, diz o versículo preferido de Bolsonaro, extraído do evangelho de João. Na pandemia, conhecer a verdade é a parte mais fácil. Ela está estampada na face de cada morto. Tem o semblante da incúria. Virar as costas para a realidade, terceirizando responsabilidades, não produz soluções. A verdade só seria libertadora se o presidente presidisse a crise, unificando o país.

Fonte (extraído e adaptado): <https://noticias.uol.com.br/columnas/josias-de-souza/2020/06/11/politizacao-do-virus-mata-nocao-de-solidariedade.htm>. Publicado em: 11 jun. 2020, às 22h15. Acesso em: 11 nov. 2020.

Quadro 32 Vocabulário de apoio à compreensão do Texto 1**Vocabulário**

politizar: atribuir caráter político a algo; dar consciência política a alguém

politização: ato ou efeito de politizar

patologia: doença

sanitária: relativo à higiene e à conservação da saúde pública ou individual

semblante: rosto (cara ou face de uma pessoa); aparência

incúria: negligencia ou falta de cuidado, de atenção; ausência de iniciativa; inércia

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Quadro 33 Questões para a compreensão do Texto 1**Questões para a compreensão do texto**

- 1) A partir da leitura do texto de Josias de Souza e do significado de “politização” apresentado, cite um exemplo de outra questão que poderia também representar uma politização.
- 2) Quem é o autor do texto? O que ele faz? Pesquise e teça comentários sobre as informações que você julgar pertinentes.
- 3) No momento em que o texto foi escrito, havia cerca de 40 mil mortos no Brasil devido ao Coronavírus. Atualmente, quantas pessoas já foram vitimadas por essa enfermidade?
- 4) Quando o autor afirma: “A infecção política alastra-se na proporção direta do crescimento do número de mortos.” O que você compreende desta assertiva?
- 5) No hiperlink em que está disponível o texto de Josias de Souza, há um vídeo incorporado – <https://youtu.be/VypI07jhQ4Q> – cujo título é “Covas em Copacabana”. Que relações de intertextualidade podem ser estabelecidas entre o vídeo e o texto escrito? Para além do vídeo e do texto lido, você é capaz de estabelecer outras relações intertextuais?
- 6) Faça uma pesquisa e apresente outros textos em que há discussões acerca da politização do vírus. A comunidade surda brasileira também tem discutido a questão da politização do vírus? Em caso afirmativo, cite exemplos.
- 7) No texto, o autor afirma: “Virar as costas para a realidade, terceirizando responsabilidades, não produz soluções.” Neste caso, ele está sustentando que o presidente da república não está sendo responsável para gerir a crise sanitária imposta pelo Coronavírus. Se você fosse o(a) presidente da república, o que você faria para solucionar os problemas na saúde pública decorrentes da pandemia.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base no Texto 1.

Uma prática pedagógica que leva em conta o contexto situacional, além de selecionar textos reais, por vezes denominados de “autênticos”, deve estimular o trabalho com exercícios, de modo que os discentes sejam capazes de esquematizar o conhecimento linguístico-cultural acerca do tema debatido. Nestes termos, o letramento na perspectiva da inclusão social sustenta que:

[...] o trabalho com textos reais permite, dentre outras coisas, que o significado seja dialógico, isto é, seja construído pelos participantes do discurso e que o aluno relacione facilmente o universo da sala de aula tanto quanto seu papel enquanto sujeito inserido discursivamente no mundo ao localizar o texto como ação social. O trabalho com exercícios, por sua vez, ajuda o aluno a sistematizar o conhecimento linguístico adquirido. (MOLLICA, 2014, p. 65)

Com base nisso, como suporte para abordar o Texto 1 (Quadro 31), foram elaborados: vocabulário de apoio à compreensão do Texto 1 (Quadro 32) e questões

para a compreensão do Texto 1 (Quadro 33). Pode-se fazer uma versão do Texto 1 em Libras e exibi-la antes da apresentação do texto escrito em LP (1º Momento). Em seguida, trabalhar os conceitos de possíveis palavras desconhecidas (2º Momento), mesmo que elas não estejam no vocabulário de apoio. Como são 7 (sete) questões para interpretação/compreensão, elas poderiam ser trabalhadas em mais de uma aula (3º e 4º Momentos). Além disso, a última questão (7) pode ser trabalhada como produção textual (5º Momento).

E, a partir das produções dos alunos, o(a) docente pode verificar que estruturas gramaticais da LP devem ser trabalhadas em aulas subsequentes.⁹⁷ Embora esta proposta pedagógica tenha partido de um texto para tratar de questões relativas à interpretação, não foram excluídas dela as questões de vocabulário e de produção textual. Deste modo, a proposta considera as questões de complexidade e isso é importante, pois o(a) docente terá vários elementos para avaliar os discentes de maneira mais coerente e abrangente.

A partir da leitura da BNCC, mais especificamente no tange à área de LP, vemos que a forma de trabalhar o Texto 1 atende a diversos princípios estabelecidos na BNCC. Dos vários aspectos que poderíamos citar, destacamos o seguinte:

No Ensino Médio, os jovens precisam aprofundar a análise dos interesses que movem o campo jornalístico midiático, da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, consolidar o desenvolvimento de habilidades, apropriar-se de mais procedimentos envolvidos na curadoria de informações, **ampliar o contato com projetos editoriais independentes e tomar consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia.** (BRASIL, 2018, p. 495, grifos nossos)

Para além da área da LP, o Texto 1 dialoga com as áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, pois uma das competências específicas e habilidades destas áreas compreende:

Competência específica 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2018, p. 559)

⁹⁷ A prática descrita neste parágrafo não é exclusiva da Abordagem Intercultural. Outras correntes teóricas ou pedagógicas como a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Baseado no Uso, por exemplo, utilizam-se desta estratégia nas práticas pedagógicas de ensino de línguas.

Com base nisso, percebemos o caráter interdisciplinar ao trazer temáticas relativas às questões políticas para as aulas de PL2S. A interdisciplinaridade faz parte da essência da abordagem intercultural por fomentar o debate destas temáticas e estimular o desenvolvimento da criticidade, atendendo, portanto, às diretrizes estabelecidas no BNCC.

O desenvolvimento do pensamento crítico pode ser estimulado de diversas maneiras. Uma delas já foi apresentada através da proposta pedagógica do Texto 1 (Quadro 35). Doravante, vamos apresentar uma outra forma para se trabalhar o estímulo ao pensamento crítico, bem como o fomento a uma maior compreensão de especificidades das línguas naturais, a partir de gêneros literários. “Literatura é linguagem carregada de significado”, conforme declara Pound (2006, p. 32).

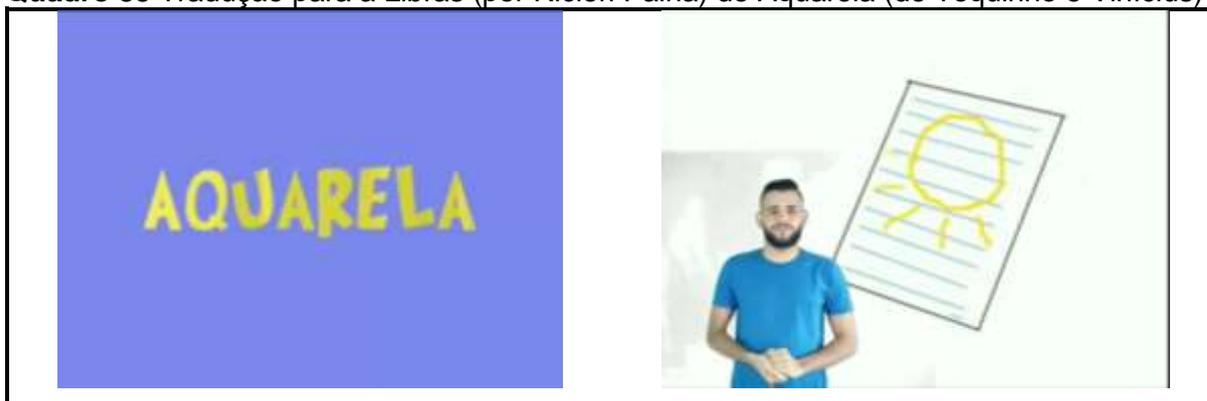
Neste aspecto, escolhemos “Aquarela de Toquinho e Vinícius” – como Texto 2 (Quadro 34) – com o objetivo principal de, a partir deste texto poético (musicalizado), despertar a conscientização acerca das rimas/métricas presentes na poesia/poema em Libras e em LP. Esta proposta pedagógica pode ser trabalhada nas séries iniciais do EF II (6º ou 7º ano), podendo ser executada em quantas aulas se fizerem necessárias. Para a SD do Texto 2, estabelecemos os seguintes passos:

- [1] Apresentação da música “Aquarela” traduzida em Libras (Quadro 35);
- [2] Apresentação e discussão do Texto 2 (Quadro 34), identificando e analisando as diferenças nas estruturas linguísticas da Libras e da LP;
- [3] Explicação do conceito de rima, trazendo alguns exemplos do Texto 2;
- [4] Realização da atividade de compreensão do texto (em dupla) (Quadro 36);
- [5] Exploração dos múltiplos sentidos de palavras polissêmicas da LP como folha, vela e descolorir;
- [6] Introdução de questões relativas à transitividade dos verbos na LP a partir das frases do Texto 2, contrastando com a ideia dos verbos classificadores na Libras;
- [7] Produção de um pequeno texto a partir dos elementos da atividade de pesquisa (I).

Quadro 34 Texto 2 – Aquarela (de Toquinho e Vinícius)**Aquarela**

Compositores: Maurizio Fabrizio / Guido Morra / Toquinho / Vinícius de Moraes

- Numa folha qualquer, eu desenho um sol amarelo
 E, com cinco ou seis retas, é fácil fazer um castelo
 Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
 E se faço chover, com dois riscos, tenho um guarda-chuva
 5 Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
 Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu
 Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul
 Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul
 Pinto um barco a vela, branco navegando
 10 É tanto céu e mar num beijo azul
 Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
 Tudo em volta, colorindo com suas luzes a piscar
 Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
 E se a gente quiser, ele vai pousar
 15 Numa folha qualquer, eu desenho um navio de partida
 Com alguns bons amigos, bebendo de bem com a vida
 De uma América a outra, eu consigo passar num segundo
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
 20 Um menino caminha e caminhando chega no muro
 E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está
 E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
 Não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar
 Sem pedir licença, muda nossa vida e depois convida a rir ou chorar
 25 Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
 O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
 Vamos todos numa linda passarela
 De uma aquarela que um dia enfim
 Descolorirá
 30 Numa folha qualquer, eu desenho um sol amarelo
 Que descolorirá
 E, com cinco ou seis retas, é fácil fazer um castelo
 35 Que descolorirá
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
 Que descolorirá

Quadro 35 Tradução para a Libras (por Ricieri Palha) de Aquarela (de Toquinho e Vinícius)

Imagens extraídas (com a permissão do autor/tradutor-intérprete) do vídeo disponível em:

<https://www.facebook.com/ricieri.palha/videos/3561164840616362>.

Vídeo publicado no Facebook em 26 set. 2020. Acesso em: 13 nov. 2020

Quadro 36 Questões para a compreensão do Texto 2

Questões para a compreensão do texto

- 1) No texto, há a palavra “folha” (l. 1) e “vela” (l. 9). Estas palavras podem ter vários sentidos. Em que sentido elas foram empregadas no texto?
- 2) Além do sentido denotativo (literal), o verbo “descolorir” no texto pode ter um sentido conotativo (figurado). Pesquise em um dicionário e explique qual seria este sentido.
- 3) A partir da leitura do texto, destaque e faça a associação entre as rimas presentes.
- 4) Identifique e circule os verbos presentes no texto.
- 5) Existem rimas nos textos literários em Libras? Pesquise no Youtube e descubra se os poemas/poesias em Libras contêm rimas.
- 6) **Atividade de Pesquisa (I).** (a) Onde ficam os locais: Havaí, Pequim e Istambul? (b) São cidades, estados ou países? (c) A cultura dos povos que vivem nestes lugares é igual ou diferente? (d) A partir da sua pesquisa, estabeleça pontos de aproximações e de distanciamentos entre os aspectos culturais dos povos pesquisados. (e) Quais elementos destas culturas se aproximam da sua identidade cultural?

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base no Texto 2.

Para a proposta pedagógica do Texto 2 – “Aquarela de Toquinho e Vinícius” –, no primeiro momento (SD – Texto 2 [1]), iniciamos com a apresentação da tradução para a Libras desta música (disponível em <https://www.facebook.com/ricieri.palha/videos/3561164840616362>). Caso seja necessário ou seja solicitado pelos discentes, o vídeo poderá ser exibido mais de uma vez. Logo após, o(a) docente executa a seguinte dinâmica: solicitar aos alunos que escrevam no quadro as palavras em LP relativas aos sinais realizados no vídeo. Para o momento desta dinâmica, sugere-se que o vídeo seja exibido com alguns intervalos de pausa, a fim de que os discentes tenham tempo hábil para refletir sobre a escrita das palavras em LP que são sinalizadas no vídeo. Neste momento, o apoio de uns aos outros é de grande valia e deve ser estimulado pelo docente. Neste instante, o caráter criativo dos discentes deve ser valorizado, pois a possibilidade de leitura de um texto literário é multifacetada, pois, conforme destaca Antunes (2012, p. 133-4):

Consequentemente, o texto literário exige um modo próprio de leitura, um modo próprio de interpretação. Ninguém pode ler um poema, por exemplo, do mesmo modo que lê uma notícia, um aviso, um anúncio publicitário. [...] Não faltam exemplares de poemas, de crônicas, de fábulas, de contos que podem constituir objeto de ‘degustação’ em nossas salas de aula.

No segundo momento (SD – Texto 2 [2]), o texto para esta aula é apresentado. Neste instante, além de reconhecer as similaridades ou proximidades entre as palavras escritas no quadro e o texto que está sendo trabalhado, o(a) docente desafia os discentes a refletirem e perceberem as semelhanças e diferenças entre as estruturas sintáticas e semântico-discursivas da LP e da Libras. Para este momento, o quadro pode ser utilizado para fazer as anotações necessárias e esboçar as possíveis esquematizações. Acreditamos que os apontamentos a estes caminhos reflexivos podem fazer com que cada sujeito surdo se torne cada vez mais autônomo em seu processo de ensino-aprendizagem da LP.

No terceiro momento (SD – Texto 2 [3]), o conceito de rima é apresentado. Para além das questões fonológicas, as rimas geram efeitos de sentido e, por essa razão, é pertinente também discutir as questões de rima presentes em textos literários sinalizados. A fim de tornar a compreensão deste conceito mais factível e visual, o(a) docente trará exemplos a partir de algumas sentenças do Texto 2. A respeito do

conceito de rimas em línguas de sinais, baseamo-nos nos estudos de Valli (1993), Sutton-Spence (2003), Klamt (2017) e Souza, S. (2018)⁹⁸.

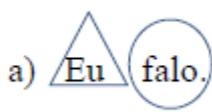
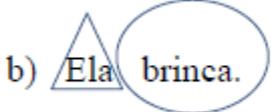
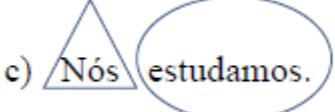
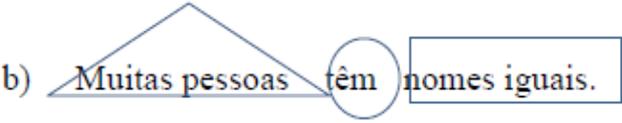
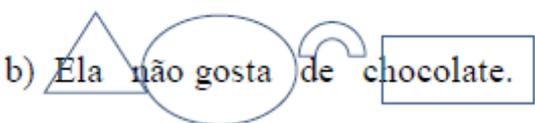
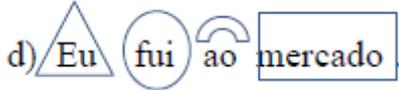
No quarto momento (SD – Texto 2 [4]), os discentes (em dupla) devem fazer a atividade de compreensão proposta no Quadro 40. No íterim da realização dessa atividade, o quinto momento da SD – Texto 2 [5] deve ser realizado, a fim de que o(a) professor(a) auxilie os discentes a entenderem que as palavras polissemicas assumem determinado sentido num determinado contexto. Para a compreensão da noção de polissemia, baseando-se em Santos e Aragão (2020), podem ser apresentados exemplos em Libras.

No sexto momento (SD – Texto 2 [6]), o assunto “transitividade verbal” é introduzido e, para este assunto, as frases que servirão de exemplos devem ser retiradas do Texto 2. A fim de facilitar a compreensão deste tema por parte dos discentes, o(a) docente pode discutir, brevemente, a ideia dos verbos classificadores em Libras. É obvio que não há necessariamente uma relação de contiguidade entre os verbos classificadores na Libras e a transitividade verbal na LP. O trabalho desta forma seria apenas para fins didático-pedagógicos, a fim de que os discentes entendam que, assim como na Libras há verbos que embutem o(s) argumento(s) – ou objeto(s) – formando todo um sentido, existem verbos que necessitam de argumentos para concluírem os seus sentidos na LP.

Uma forma interessante para se trabalhar a questão da transitividade verbal seria seguir a lógica que vai dos verbos menos complexos (verbos intransitivos – VI) aos verbos mais complexos (verbos transitivos diretos e indiretos – VTDI). Embora Souza, R. (2018, p. 176), em sua tese “ensino de português como L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade”, não tenha posto explicitamente os VTDI, julgamos que seja bastante pertinente o seu roteiro de trabalho sugerindo que a ordem dos constituintes deve ir das construções mais simples – SN [Sintagma Nominal] – até as mais complexas – SVC [Sintagma Verbal] com complemento preposicionado. No Quadro 37, revisitamos e sintetizamos a ordem dos constituintes, conforme postulado por Souza, R. (2018).

⁹⁸ Souza (2018) refere-se à tese intitulada “Análise textual intralingual para a tradução de poemas em Libras ao português”.

Quadro 37 Ordem dos constituintes no eixo sintagmático

Ordem dos constituintes	Descrição
Exemplificação	
Ordem SN	Estrutura do sintagma nominal.
a)  b)  c) 	
1 – SVC	Construções com verbos intransitivos em que não há a presença de complemento.
a)  b)  c) 	
2 – SVC (obj. direto)	Construções com verbos transitivos diretos em que há a presença de complemento não preposicionado.
a)  b) 	
3 – SVC (obj. indireto)	Construções com verbos transitivos indiretos em que há a presença de complemento preposicionado, circunstancial.
a)  b)  d) 	

Fonte: Souza, R. (2018, p. 176, 207)

Apesar de Souza, R. (2018) não ter seguido, rigorosamente, as bases teóricas do método montessoriano para o ensino da função das palavras em uma oração, considerando que isso se aplica ao ensino da LP como L1, a autora em questão pontua que

[...] a partir da necessidade de se trabalhar a ordem dos constituintes no ensino de PPE [português-por-escrito] a surdos [...] e do conhecimento de que símbolos são utilizados no método montessoriano, elaborou-se uma estratégia de ‘intensificação de *input*’ que pudesse auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. (SOUZA, R., 2018, p. 207)

O docente poderá utilizar-se do método montessoriano⁹⁹ e/ou de quaisquer outros métodos que se baseiem em uma pedagogia visual, a fim de otimizar o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas na L2.

No sétimo momento (SD – Texto 2 [7]), os alunos devem produzir um pequeno texto escrito a partir da Atividade de Pesquisa (I) (Quadro 40). Como atividade pregressa à escrita, eles devem pesquisar aspectos sócio-histórico-culturais de Havaí, Pequim e Istambul e contrastá-los com as suas identidades culturais. Para estas pesquisas, além da busca no site do Google (www.google.com) e em livros didáticos ou enciclopédias impressas, o(a) docente pode indicar alguns portais: Britannica Escola (<https://escola.britannica.com.br/>); Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/>); História de Pequim (<https://www.tudosobrepequim.com/historia>); Estado do Havaí (<https://www.infoescola.com/estados-unidos/havai/>); História de Istambul (<https://www.tudosobreistambul.com/historia>), dentre outros.¹⁰⁰

Considerar a língua(gem) e, conseqüentemente, o ato/processo de leitura como SAC nos conduz a práticas pedagógicas que, embora tenham enfoque na leitura e compreensão textual, não de conter atividades com vocabulário e expressões idiomáticas, proposições de temas para pesquisas, exercícios gramaticais contextualizados e vinculados ao tema/assunto que se encontra na instância textual/discursiva, produções textuais histórica e culturalmente situadas, dentre outras propostas de trabalho que mantenham relações com o (con)texto.

As estratégias de ensino-aprendizagem de leitura que surgiram no âmbito de outras abordagens de ensino podem ser também empregadas dentro da abordagem intercultural, desde que os princípios desta sejam observados. Ainda que os planejamentos possam sofrer alguns ajustes no decorrer das práticas pedagógicas, estas estratégias, no entanto, não podem ser utilizadas de modo aleatório e nem estar desconectadas dos objetivos previamente propostos.

Ainda permanece vivo, em muitos ambientes educacionais, o “mito da imersão”, no qual acredita-se, segundo Farias (2006, p. 271), que “a simples imersão [dos surdos] em ambiente de oralidade é suficiente para que adquiram a língua oral.”

⁹⁹ Cf. Montessori (1965) e Röhrs (2010).

¹⁰⁰ Todos estes hiperlinks citados no parágrafo foram acessados e estavam disponíveis em 21 de novembro de 2020.

Concordamos com a referida autora quando afirma que a pura imersão não assegura a aquisição da LP pelos surdos. Além deste mito, destaca Farias (2006), existem outros dois: (i) os surdos apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura/escrita por causa de limitações cognitivas – “o mito da restrição cognitiva”; (ii) os surdos ao lerem os textos na LP fazem interpretações literais – “o mito da interpretação ao pé da letra”.

Quanto ao ensino de leitura para surdos, temos a mesma visão de Farias (2006, p. 281) quando defende que

[...] o ensino de leitura para surdos exige um novo enfoque. Resta muito a pesquisar e muito a contribuir para uma educação de surdos, verdadeiramente bilíngue, com estratégias adequadas ao ensino da LP. [...] Esse novo enfoque deve permitir-lhes o acesso aos diversos domínios sociais da sociedade nos quais estão ou possam vir a estar inseridos. Ele propicia o desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e discursiva dos alunos. Garante a preservação da estrutura linguística de ambas as línguas e o desempenho adequado dos falantes no cumprimento dos diferentes papéis que desempenham na sociedade.

Consideramos, por fim, que a competência leitora depende de múltiplos fatores para ser galgada; quanto mais forem os estímulos/atividades oferecidos aos alunos surdos pelo professor, maiores possibilidades terão estes discentes para desenvolver essa competência. Partindo-se deste pressuposto, atividades diversificadas são necessárias e devem ser propiciadas, na medida em que os caminhos para a aquisição/aprendizagem da leitura por serem complexos podem seguir múltiplos contornos.

6.2.3 O ensino-aprendizagem de produção textual

O ensino-aprendizagem de produção textual, assim como o da leitura e compreensão textual, é também complexo. Embora as questões de complexidade no que concerne à aprendizagem de leitura/escrita em L2 venham sendo muito mais discutidas no âmbito das línguas orais-auditivas, o debate deste tema no que diz respeito à aprendizagem de leitura e escrita dos surdos se faz necessário e urgente.

A priori, recordemos alguns princípios em relação à língua(gem) escrita, conforme postulados por Antunes (2003): “A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (p. 44); “A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (p. 47); “A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (p. 48); “A escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala” (p. 50); “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (p. 54); “A escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas” (p. 60).

Uma série de implicações pedagógicas, segundo a autora supracitada, está contida nos princípios expostos anteriormente. Com efeito, essas implicações estão vinculadas à adoção de determinadas perspectivas, as quais definem as escolhas de determinadas atividades e práticas. Diante disso, o trabalho do professor de LP, ainda de acordo com Antunes (2003), deve considerar as seguintes características: uma escrita de autoria também dos alunos; uma escrita de texto (com o intuito de estabelecer vínculos comunicativos); uma escrita de textos socialmente relevantes; uma escrita funcionalmente diversificada; uma escrita de textos que têm leitores; uma escrita contextualmente adequada; uma escrita metodologicamente adequada; uma escrita orientada para uma coerência global; uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar. A reflexão acerca destas e outras características precisa ser levada em consideração pelos docentes que almejam ser mediadores interculturais para o processo de aquisição da língua(gem) escrita.

“Há alguma lógica nas produções escritas do português dos surdos? Se há, por que elas parecem ser tão absurdas?” – estas questões foram levantadas no final da década de 1990 por Bernardino (1999; 2000). Partindo-se desta questão, a autora em questão conclui que

[...] não só há uma lógica nas produções escritas dos surdos, como essas mesmas produções podem ser utilizadas para a avaliação do desenvolvimento linguístico desses sujeitos. Os “desvios” encontrados em suas produções divergentes da língua escrita padrão portuguesa não são considerados “erros” cometidos por indivíduos que não se esforçam para alcançar o padrão de linguagem dos ouvintes, mas reflexos do seu modo próprio de “ver” a (proto)linguagem que lhes é

apresentada, assim como de expressão da sua própria (proto)linguagem. (BERNARDINO, 2000, p. 187)

Apesar disso, quanto às dificuldades de leitura e escrita dos surdos, as queixas têm sido recorrentes nos discursos de docentes que trabalham nas escolas especiais (ou escolas de surdos) e nas escolas inclusivas. Para além do fato de estes surdos permanecerem com dificuldades para ler e escrever por não terem “acesso a práticas discursivas significativas”, Guarinello (2007) pontua que um número significativo de professores – quer no ensino regular, quer no ensino especial – não tem sido capaz de entender e ressignificar a escrita dos sujeitos surdos. Neste contexto, a autora expõe a seguinte problemática:

Em algumas escolas especiais, ainda hoje, os trabalhos de leitura e escrita com os surdos são colocados em segundo plano; assim, essas escolas ainda priorizam a aprendizagem da linguagem oral, como se esta fosse um pré-requisito para a aprendizagem da escrita. (GUARINELLO, 2007, p. 16)

Ao investigar as representações construídas pelos surdos em relação às línguas com as quais convivem (Português x Libras), Favorito (2006) demonstrou que os discursos dos surdos indicam conflitos que ora os insere, ora os desloca dos/nos discursos hegemônicos sobre os surdos e a surdez que se fundamentam na visão dos surdos como deficientes. Ao analisar o discurso de um dos sujeitos surdos, essa autora infere que: “Em geral, a escrita é fonte de intensa angústia pois lhes remete a uma fortíssima sensação de falta com que representam o português que sabem. Faltam palavras, falta saber organizar frases para expor argumentos, opiniões.” (FAVORITO, 2006, p. 239). Com base nisso, a questão que levantamos é: de que forma podemos fazer com que a escrita se torne uma fonte de imenso prazer, e não de angústia, para os surdos?

Seria praticamente impossível dar uma resposta categórica para esta questão, pois, utilizando-se um jargão bastante utilizado pelos profissionais das áreas da saúde e do direito, dizemos: “Cada caso é um caso!” Portanto, as escolas devem sondar e compreender as angústias dos surdos em suas generalidades e particularidades. Os espaços educacionais precisam, pois, estabelecer critérios de investigação não apenas em relação a estas angústias, mas também em relação a outras questões pertinentes. Para esta e outras tarefas mais específicas ou

complexas, a presença de fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, dentre outros profissionais, se faz necessária.

Com base em Richards (2001, p. 51-111), refletimos que as escolas podem fazer o levantamento das questões acima mencionadas através dos procedimentos de: (1) Análise das Necessidades – *Needs Analysis* – e (2) Análise Situacional – *Situation Analysis*. A primeira técnica visa à coleta de informações que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de um perfil linguístico de um determinado grupo de alunos, a fim de poder tomar decisões a respeito de objetivos/conteúdo de um curso de línguas. Como a primeira técnica não é capaz de dar conta da avaliação dos fatores políticos, sociais, econômicos e institucionais (além dos fatores relativos aos aspectos humanos – professores e alunos – e abordagem de ensino-aprendizagem adotada), é necessário utilizar também uma segunda estratégia.

A Análise Situacional diz respeito à análise de fatores no contexto de um projeto curricular/pedagógico (planejado ou em curso), em que se avalia o impacto potencial destes fatores no projeto. Importa ressaltar que, ao decidir seguir estas estratégias de análises, as escolas não devem seguir estoicamente o referido autor e nem são obrigadas a fazer adaptações ou ajustes dos formulários propostos por ele (ainda que alguns pontos sejam muito relevantes), mas devem elaborar os seus próprios instrumentos de investigação considerando as suas reais necessidades e contextos situacionais.

Quanto à nossa concepção de língua(gem) escrita, temos considerado, assim como sustentam Kleiman (1995) e Bronckart (1999), que língua(gem) e escrita são práticas sociais situadas. Os discentes surdos detêm conhecimentos prévios que podem ser de grande valia nas aulas de produção textual. Deste modo, a utilização da língua de sinais, como língua de instrução, desempenha um papel importante e tudo o que estes discentes sinalizarem deve ser minuciosamente avaliado pelo docente, considerando que:

Todo texto é heterogêneo [...] do ponto de vista de sua constituição discursiva; ele é atravessado por diferentes formações discursivas, ele é afetado por diferentes posições do sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia. (ORLANDI, 2012, p. 115)

Com obviedade, o(a) docente deve dominar a Libras ou, caso não a domine, deve dispor de um(a) TILSP para fazer a mediação linguística e compreender os

discursos dos surdos. É preferível que as aulas sejam ministradas em Libras, mas, tendo em vista que os contextos de educação inclusiva são mais complexos, nem sempre isso será possível.

De agora em diante, vamos apresentar duas propostas: uma para ser trabalhada no EM e outra para ser trabalhada no EF. Nestas propostas, os temas centrais são, respectivamente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o “Ser surdo”. Diante disso, podemos perceber que, nos processos de construção textual do sentido e de relações dialógicas em sala de aula, aspectos relativos às questões (inter)culturais podem ser evocadas.

Quadro 38 Sugestão de atividade de língua(gem) escrita – Proposta I

Texto 3 – A Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A **Língua Brasileira de Sinais (Libras)** é a **língua de sinais^{PB}** (língua gestual^{PE}) usada por **surdos** dos centros urbanos **brasileiros^[1]** e legalmente reconhecida como meio de comunicação e expressão.^{[2][3]} É derivada tanto de uma língua de sinais autóctone, que é natural da região ou do território em que habita, quanto da **língua gestual francesa**; por isso, é semelhante a outras línguas de sinais da **Europa** e da **América**. A Libras não é a simples gestualização da **língua portuguesa**, e sim uma língua à parte, como o comprova o fato de que em Portugal usa-se uma língua de sinais diferente, a **língua gestual portuguesa (LGP)**.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_brasileira_de_sinais

Acesso em: 23 nov. 2020



Figura 15. Tirinha Armandinho – Língua Portuguesa x Língua Brasileira de Sinais

Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/bb/61/fe/bb61fe96e91c37943b97803d1993295b.png>.

Acesso em: 11 nov. 2020.

Com base no Texto “A Língua Brasileira de Sinais (Libras)” e na Tirinha Armandinho – Língua Portuguesa x Língua Brasileira de Sinais, escreva uma **“carta aberta para a sociedade brasileira do século XXI”**, apontando semelhanças e diferenças entre questões linguísticas do Português e da Libras. O propósito do seu texto é, além de conscientizar os brasileiros que a língua portuguesa não é a única língua do/no Brasil, apresentar a língua brasileira de sinais não apenas como “uma forma de comunicação dos surdos”, mas também como “uma língua viva e real”, sobretudo apontando algumas diferenças estruturais entre essa língua e o português. Importante lembrar que a Libras foi reconhecida por meio da Lei Federal 10.436/2002, mas existe desde a fundação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), primeira escola de surdos do Brasil, em 26 de setembro de 1857.

Para a Proposta I (Quadro 38), o objetivo é desenvolver a habilidade de produção textual com vistas ao aperfeiçoamento da escrita através da exposição de argumentos por meio de uma carta aberta à sociedade brasileira; essa proposta pode ser trabalhada em quaisquer séries do EM.

Evidentemente, a atividade de língua(gem) escrita (Proposta I), cuja proposta é a composição de uma carta aberta. Convém recordar que uma carta aberta é “uma carta pública de protesto ou apelo geralmente endereçada a uma pessoa, mas intencionada a um público em geral”.¹⁰¹ A relevância de se trabalhar o gênero textual/discursivo proposto é que os discentes poderão utilizar esse tipo de gênero ao longo de suas vidas, em diversas situações comunicativas que exijam textos escritos e para além dos espaços formais de aprendizagem.

É pertinente que o/a docente apresente o conceito de carta aberta e demonstre alguns exemplos antes de propor essa atividade aos discentes surdos. A depender das habilidades de escrita da turma, o docente poderá, outrossim, realizar essa atividade em dupla ou em grupo e solicitar que cada dupla/grupo escolha o gênero textual/discurso para além do proposto no enunciado da atividade. Caso seja necessário, o docente pode fazer uma revisão dos gêneros textuais/discursivos que já são do conhecimento da turma.

Quanto à Proposta II (Quadro 39), o objetivo é desenvolver a habilidade de produção textual com vistas ao aperfeiçoamento da escrita através de textos narrativos; essa proposta pode ser trabalhada nas séries finais do EF I ou nas séries iniciais do EF II.

Para a atividade de língua(gem) escrita da Proposta II, pode-se fazê-la em dupla ou grupo, a fim de que os alunos possam ser desafiados a discutir o tema e aprender a trabalhar em equipe.

¹⁰¹ Definição extraída de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/open%20letter>, em 20 jul. 2020.

Quadro 39 Sugestão de atividade de língua(gem) escrita – Proposta II

Produção Textual

Observe as tirinhas e depois leia o parágrafo abaixo. A história já foi iniciada e você deve continuá-la. Lembre-se de dar um título à história.



Figura 16. Tirinha Super-Surdo de Dr. Pepper

Disponível em:

https://3.bp.blogspot.com/4NTg6X5Q7vo/TJLarcLdsII/AAAAAAAAALc/7bNBlu_ZUgY/s640/0822.gif.

Acesso em: 11 nov. 2020.

(Título da história)

O Super-Surdo é um super-herói muito famoso na comunidade surda. Ele nasceu surdo e se comunica através da Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como Libras. Ele não somente ajuda as pessoas surdas, mas também ajuda as pessoas ouvintes.

Um dia _____

Considerando que há docentes que ainda não estejam familiarizados(as) com os temas tratados nos Quadros 38 e 39, os referenciais descritos a seguir devem se constituir em sugestões de leitura, principalmente no tocante à formação de professores de PL2S.

❖ **Quanto ao campo dos Estudos Surdos:**

- Moura (2000) – “O surdo: caminhos para uma nova identidade”;

- Goldfeld (2002) – “A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista”;
- Botelho (2010) – “Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas”;
- Slomski (2010) – “Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas”;
- Fernandes (2012) – “Educação de surdos”;
- Góes (2012) – “Linguagem, Surdez e Educação”;
- Lodi, Mélo e Fernandes (2015) – “Letramento, bilinguismo e educação de surdos”;
- Skliar ([1998]2015) – “A surdez: um olhar sobre as diferenças”.

❖ **Quanto ao campo dos estudos linguísticos da Libras:**

- Ferreira-Brito (1995) – “Por uma gramática de línguas de sinais”;
- Diniz (2011) – “A história da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras”;
- Quadros e Cruz (2011) – “Língua de Sinais: instrumentos de avaliação”;
- Quadros (2019) – “Libras” [Linguística para o Ensino Superior, 5].

❖ **Quanto ao campo da linguística da Libras e dos Estudos Surdos:**

- Guarinello (2007) – “O papel do outro na escrita de sujeitos surdos”;
- Santana (2007) – “Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas”;
- Gesser (2009) – “Libras? Que língua é essa? – crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda”;
- Lacerda e Santos (2014) – “Tenho um aluno surdo, e agora? – Introdução à Libras e educação de surdos”.

É relevante que os professores tenham conhecimento acerca dos temas debatidos pelos autores destacados, pois, como mediadores interculturais, eles podem apresentar previamente esquematizações aos alunos (por meio de mapas

conceituais ou anotações de termos-chave, por exemplo). Desse modo, os momentos de reflexão dos discentes na fase da pré-escrita poderão ser enriquecidos.

A fase de pré-escrita é de suma importância, pois é neste momento que os alunos devem desenvolver as habilidades concernentes às estratégias textual-discursivas de construção de sentido. Sobre esta questão, adotando-se uma abordagem interacional de base sociocognitiva, Koch (2009, p. 103) defende que o processamento textual é estratégico no sentido em que:

[...] os interactantes põem em ação um conjunto de estratégias de construção de sentido, entre as quais se contam as estratégias textual-interativas, que têm como objetivos, entre outros, facilitar a compreensão, introduzir esclarecimentos/exemplificações, aumentar a força retórica do texto, dar relevo a certas partes dos enunciados, como também modalizar aquilo que é dito ou, por vezes, refletir sobre a própria enunciação. Desta forma, podem-se considerar três conjuntos dessas estratégias: as formulativas [inserções, repetições e parafraseamentos retóricos e deslocamentos de constituintes] [...] e as metadiscursivas [estratégias metaformulativas, modalizadoras e metaenunciativas].

Os discentes surdos podem, de modo espontâneo, desvendar algumas destas estratégias durante o ato/processo de escrita, mas não devemos perder de vista que os docentes devem desempenhar um papel de suma importância ao trabalharem um número significativo destas estratégias, sobretudo no processo de retextualização ou refacção textual. Além disso, os textos produzidos pelos surdos podem ser reutilizados para traçar outros fins pedagógicos, a depender das questões emergentes de natureza linguística ou cultural que estejam subjacentes às materialidades textuais/discursivas.

6.3A CAMINHO DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PL2S

Ao reflexionar sobre as atividades propostas na seção 6.2, precisamos compreender que as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da LP para pessoas surdas devem se respaldar em abordagens teórico-metodológicas que, por não excluir o sujeito surdo do processo educativo, considerem as suas especificidades linguísticas, intersubjetivas e culturais.

“Ao pensarmos em uma educação intercultural entre surdos e ouvintes, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem tem como escopo a incompletude dos saberes, as trocas e os diálogos possíveis entre estes grupos.” (SANTIAGO et al., 2018, p. 16). Então, os surdos não devem ser alocados num espaço de subalternização, conforme tem ocorrido não somente em alguns espaços ditos “inclusivos” ou “abertos à diferença”, mas também, infelizmente, em algumas escolas especializadas para surdos. Com isso, estamos de acordo com os mesmos autores quando expõem que devemos compreender:

[...] que, ao conjecturar acerca de uma educação que atenda aos princípios da interculturalidade, contribui-se para que as pessoas surdas sejam vistas como cidadãos ativos e capazes de construir a sua própria história, uma história com narrativas, memórias, empoderamento e mediação cultural. (SANTIAGO et al., 2019, p. 16)

Ao longo desta tese, temos trazido autores filiados às abordagens da Teoria da Complexidade e às abordagens interculturais. Embora essas duas vertentes teóricas sejam de bases epistemológicas distintas, elas não são consideradas plenamente incompatíveis ou divergentes, considerando-se que, até o momento, há estudiosos¹⁰² que têm se incumbido de investigações que as aproximam. Não obstante, é bem provável que mais estudiosos que se filiem a ambas abordagens estejam emergindo doravante.

Estamos de acordo com Fleuri (2009, p. 76) ao afirmar que: “A complexidade do processo educativo implica a desconstrução dos dispositivos disciplinares constitutivos das práticas escolares geradoras de sujeição”. Para além das questões de inclusão, as nossas práticas pedagógicas de ensino de PL2S têm considerado que cada surdo possui um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Por isso, essas práticas levam em consideração a ação deste sujeito em todo o processo e, dessa forma, têm fulcro na perspectiva intercultural e complexa.

Como podemos perceber, as realidades e (inter)subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educacional devem ser não apenas respeitadas, mas também

¹⁰² Cf. Fleuri (1999; 2009; 2013), Lima (2011), Sant’Ana e Suanno (2016), Suanno e Sant’Ana (2017), Ribeiro; Pinho e Vizolli (2020).

consideradas para fins de planejamento, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, vale recordar que:

A perspectiva complexa e intercultural evidencia a necessidade e a possibilidade de se **trabalhar educacionalmente com as experiências subjetivas e intersubjetivas de professores e estudantes**, de modo a potencializar as diferenças emergentes entre as pessoas que interagem e, ao mesmo tempo, construir a necessária coesão sociocultural de grupos que se articulam em torno de projetos comuns. O fundamental nesse processo é manter um dinamismo em que a unidade do coletivo não anule ou sufoque as singularidades das pessoas, nem a individualidade seja fator de ruptura da coesão coletiva. (FLEURI, 2009, p. 80, grifos nossos)

Neste aspecto, a coesão sociocultural entre as pessoas surdas e ouvintes, a começar no âmbito escolar, é urgente e necessária, a fim de que o processo inclusivo ocorra de fato. Logo, a equipe pedagógica deve colocar esta matéria em suas pautas de discussão. Em vez de utilizar os processos avaliativos mais tradicionais, os docentes podem fazer o uso de metodologias atuais e mais interativas (cf. Quadro 26).

Ademais, considerando os temas emergentes do século XXI, a escola deve contemplar os seguintes assuntos:

- Acessibilidade e inclusão;
- Alimentação saudável;
- Comunicação não violenta;
- Culturas e identidades surdas;
- Direito das crianças e dos adolescentes;
- Direito linguístico;
- Diversidade linguística;
- Educação antirracista;
- Educação climática;
- Educação decolonial;
- Educação sociocultural;
- Educação socioemocional;
- Inclusão e diversidade;
- Metodologias mais ativas – com participação dos discentes;
- Preconceito linguístico;
- Projetos de vida;
- Protagonismos dos estudantes (surdos);
- Novas tecnologias na educação;
- Saúde mental;

- dentre outros.

Ao escolher umas destas temáticas (ou quaisquer outras), não existirá um texto “melhor” ou “pior” para o ensino de PL2S. Reafirmamos que o importante é que sejam textos autênticos, e não forjados ou criados, para um determinado fim pedagógico. Há uma gama de textos e discursos sobre as temáticas expostas anteriormente e, neste sentido, os docentes podem selecioná-los – a depender dos objetivos das suas aulas – e trazê-los para atividades de lectoescrita nas aulas de PL2S.

É conveniente recordar que a língua de sinais – no caso dos surdos brasileiros, a Libras ou outra língua de sinais do contexto brasileiro – deve ser a língua de mediação/instrução durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Para além das questões linguísticas, poderão emergir, durante esse processo, questões culturais e identitárias contrastantes. Quando isso acontecer, cabe ao docente desempenhar o papel de mediador intercultural, atuando como um conciliador ou facilitador das/nas relações dialógicas.

Por tudo o que temos exposto, ainda pode pairar um questionamento: como então ser ou tornar-se intercultural? Apesar de termos ensaiado algumas possíveis respostas que podem ser deduzidas a partir da leitura de outros trechos desta tese, não nos ousamos a responder esse questionamento de modo pleno, tendo em vista que cada pessoa deve buscar a sua própria resposta a partir do exercício da autorreflexão.

A respeito do “ser” intercultural, apontamos que:

[A] perspectiva intercultural da produção de sentidos é a maneira pela qual, hoje, podemos produzir – se já não produzimos – outros saberes, práticas, formas de existências (subjetividades) e, de quebra, novas relações de poder. Isto é, a interculturalidade coloca-se para nós como uma problematização para o pensamento. (MOREIRA, 2015, p. 426)

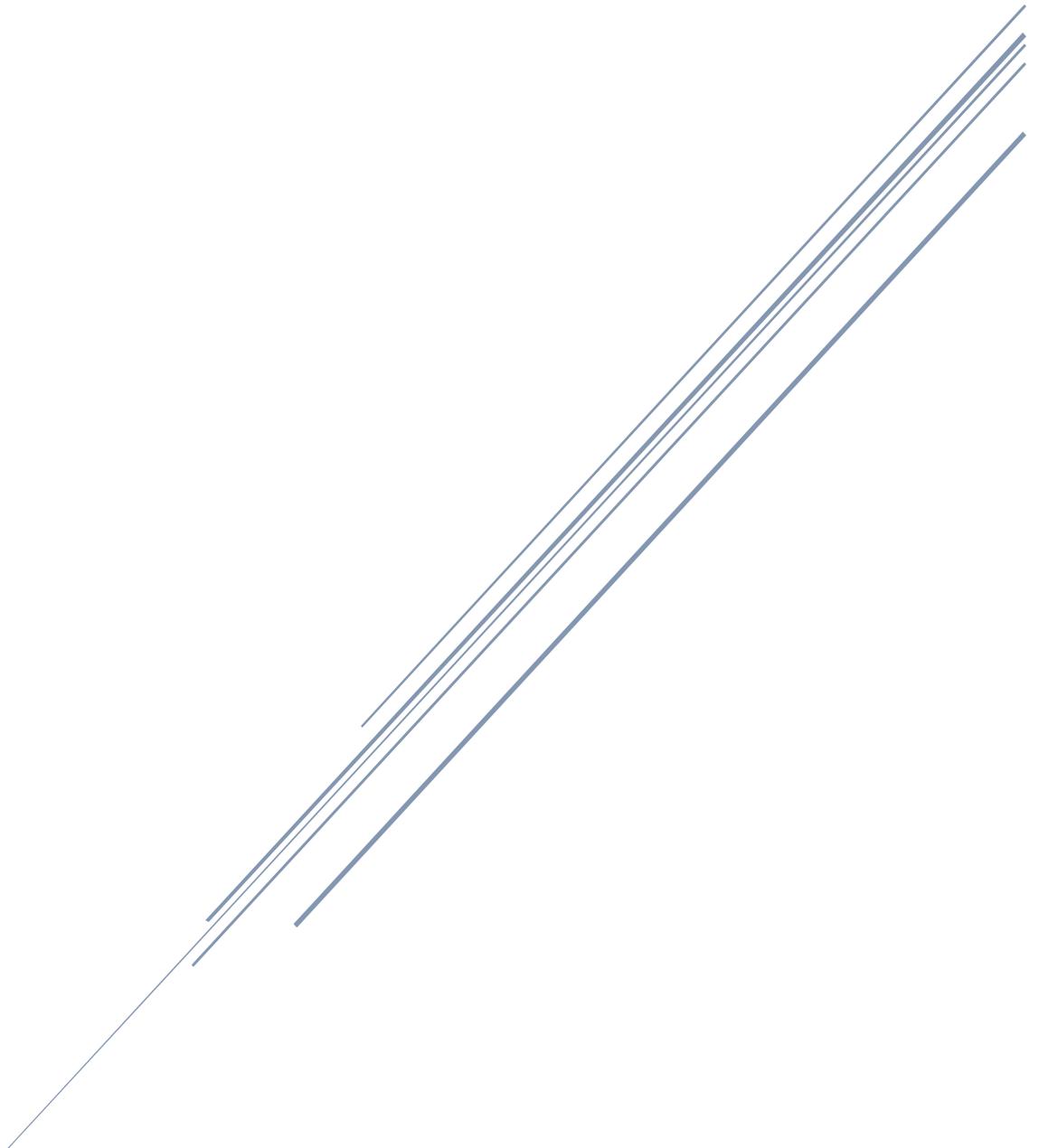
Os discentes surdos têm desafiado diuturnamente os docentes a tornarem-se (se já não o são) culturalmente sensíveis. Isso já é realidade, sobretudo, nos ambientes universitários onde os surdos estão sendo atualmente incluídos. Não cabe aos docentes apenas compreenderem as questões dos sujeitos surdos e garantirem a presença dos TILSP, é necessário que haja um movimento por parte do docente

para que as suas práticas pedagógicas sejam modificadas, a fim de se tornarem acessíveis às pessoas surdas.

Por fim, o respeito às diferenças deve ser aprofundado e as questões interculturais emergentes precisam ser postas em debate nas salas de aula, pois, dessa forma, o ambiente educacional pode se tornar um local em que o processo de ensino-aprendizagem não ficará restrito às questões de natureza curricular, mas se tornará mais acessível e democrático.

CAPÍTULO 7

À GUIA DA CONCLUSÃO:
REFLEXÕES NÃO TERMINATIVAS



O compromisso com a pedagogia engajada leva em seu bojo a disposição a ser responsável, não a fingir que os professores não têm poder para mudar a direção da vida de seus alunos.

Bell Hooks

É lugar-comum para os aspirantes a doutores declarar que “chegar à conclusão de uma tese não é uma tarefa fácil”. “Nem tudo [foram] flores”; os caminhos percorridos até chegarmos aqui foram permeados por: alegrias e tristezas; (in)certezas e dúvidas; (sobre)vivências em meio à pandemia da Covid-19 e resistências diante de um “governo” que tende a ideais “conservadores” e absolutistas; oscilações entre os estresses, os momentos de estagnações e, por vezes, algumas frustrações. Foram muitos os perrengues, mas superamos e temos nos libertado diariamente e galgado novas aprendizagens.

A nosso ver, devemos buscar maiores aproximações e diálogos entre a academia e os educadores de surdos, sobretudo aqueles que atuam no nível de educação básica, para estabelecermos propostas e planos de ação mais efetivos e adequados às nossas realidades. E, além disso, enquanto os gestores “de *bureau*” da estrutura governamental tomarem decisões unilaterais, ficando distantes dos gestores escolares, da academia e dos professores de língua portuguesa, é bem provável que os planos de ação estabelecidos estejam apenas contemplando uma parte, talvez insignificante, da ponta do iceberg.

Não obstante a esse quadro, que as tentativas de aproximações entre as abordagens teórico-metodológicas e os apontamentos para práticas de ensino apresentadas ao longo desta tese não pereçam nesta tese e na academia, mas nos forneçam pistas para os caminhos de uma pedagogia cada vez mais engajada que trilhe para uma educação linguística intercultural e, sobretudo, libertadora.

Para a reflexão de uma educação linguística libertadora, evocamos a visão de bell hooks ao afirmar que:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2017, p. 273)

O princípio da “educação como prática da liberdade” deve estar presente em todos os níveis de ensino. Este princípio não deve ser meramente um construto teórico, mas ele deve ser praticado diuturnamente nas atmosferas escolares, de modo

que seja irradiado para o mundo que pode ser transformado pela educação. Pode ser que isso não torne o mundo perfeito, pois, como afirma Pinker (2018, p. 528):

Nunca teremos um mundo perfeito, e seria perigoso procurar um. Mas não há limites para as melhorias que podemos alcançar se continuarmos a aplicar o conhecimento para aprimorar o desenvolvimento humano.

O campo da educação deve se engajar para que as escolas não se tornem e nem sejam espaços de profusão de mitos e ideais retaguardistas; pelo contrário, as escolas devem se atualizar constantemente para se tornarem espaços de transformações e construções. Alguns destes mitos, conforme pontua Soares (2017), se materializam nas concepções de “deficiência linguística” e, “na escola, diferença é deficiência”. Para superá-los,

[o] mais importante, porém, é que, numa **escola transformadora**, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais. (SOARES, 2017, p. 117, grifos nossos)

Para que essa escola transformadora seja factível, temos concluído que, quanto à formação docente, caso os professores não sigam uma formação continuada ou constante que vise à transformação e atualização profissional, eles correm o risco de se tornarem obsoletos e causarem a deformação de suas práticas, podendo, ainda, (in)formar mal os seus estudantes e ser vetor de desinformações, conhecimentos ultrapassados e toda sorte de “*fake News*”.

Jamais desistiremos de defender e lutar por uma escola transformadora e, por isso, buscamos apontar, nesta tese, a partir de uma revisão minuciosa acerca da educação linguística intercultural, caminhos para práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa para surdos numa perspectiva intercultural. A interculturalidade, na visão de Silva e Lima (2016, p. 180), “alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização.”

Que as ideias de educação linguística e intercultural para surdos, proposta de currículo e formação de professores para o ensino de PL2S, apresentadas nesta tese, contribuam para o progresso da educação dos surdos no Brasil. Neste sentido, e a partir de uma releitura de tudo o que escrevemos nos capítulos anteriores, temos

convicção de que as nossas contribuições para o meio acadêmico-científico e para a formação de professores de português para discentes surdos englobam:

- A revisitação dos modelos clínico e socioantropológicos da surdez;
- Uma sintetização da história da educação dos surdos do século XIX ao século XXI, com especial ênfase nas obras que debatem acerca do ensino de PL2S;
- Discussões de tópicos relevantes acerca dos diplomas legais que tocam no objeto referente à educação bilíngue para surdos, englobando os documentos mais recentes (Decreto Federal 10.502/2020 e o Projeto de Lei 4.909/2020 que originou a Lei Federal 14.191/2021);
- Reflexões teóricas acerca do bilinguismo para surdos nas perspectivas políticas, metodológicas, educacionais e linguísticas;
- Um estudo sobre as dissertações e teses publicadas no Brasil, compreendendo os anos de 1996 e 2019, para verificação das pesquisas que toquem no ensino de PL2S;
- Uma análise de propostas curriculares para o ensino de PL2S com vistas à proposição de uma proposta curricular na perspectiva da complexidade;
- A composição de princípios teóricos que estão interconectados às práticas pedagógicas interculturais para o ensino de PL2S.

As temáticas tratadas ao longo deste trabalho, principalmente no que tange à interculturalidade e à complexidade, têm nos sugerido que uma educação linguística culturalmente sensível para as pessoas surdas é plausível a partir de práticas pedagógicas que adotem perspectivas que se aproximem da interculturalidade. A edificação de uma abordagem intercultural, bem como a formação de professores e o currículo para o ensino de português para surdos, não apenas é vista a partir dos trabalhos que fizeram parte da nossa revisão bibliográfica, mas também é vislumbrada a partir das proposições de atividades que tem considerado a inclusão linguística dos surdos por meio da sua própria língua, ou seja, a língua de sinais.

Posto isso, como não adotamos, de modo cabal, uma perspectiva essencialmente estruturalista ou uma visão cartesiana e positivista, algumas

“conclusões” já têm sido postas ao longo dos capítulos anteriores e, por essa razão, não achamos conveniente reiterá-las. Além disso, não queremos concluir ou tecer considerações finais exaustivas, levando-se em conta que “conclusões” ou “considerações finais” podem pressupor completude e finalização das discussões em relação a um determinado objeto. E, já que somos seres complexos diante de um conhecimento que é multidimensional, temos entendido que

[o] pensamento complexo reconhece as incertezas, mas não pode dizer o indizível, não pode ir além das aptidões do espírito humano. Entretanto, trazendo em seu princípio o inacabado (do humano, da consciência), o pensamento complexo introduz o mistério. (MORIN, 2020, p. 19)

É no reconhecimento da complexidade, ou deste “mistério” nos termos de Edgar Morin, que temos percebido que os desafios concernentes às questões do ensino de PL2S existem, e sempre existirão. Para que estes desafios não nos desfaleçam, devemos ter em mente que:

Reconhecer a complexidade significa renunciar ao sonho de ver claramente e de fazer com que todos cheguem a um acordo *de uma vez por todas*, significa aceitar questionar constantemente os problemas e suas soluções, aceitar uma mudança periódica de paradigma, de maneira de pensar, para integrar novas perspectivas. (PERRENOUD, 2001, p. 46, grifos do autor)

E, nas certezas – talvez incertezas (?) – de tudo o quanto temos defendido, temos refletido que “uma perspectiva intercultural para o ensino de língua portuguesa para surdos” somente será possível se os supostos “saberes hegemônicos” forem confrontados e, possivelmente, desconstruídos e descolonizados. Deste modo, gostaríamos, portanto, de convidar outros docentes, sobretudo aqueles que trabalham na linha de frente com crianças e adolescentes surdos, a se unirem conosco nesta empreitada de construir e contribuir para a montagem do quebra-cabeça dos caminhos interculturais para o ensino de PL2S.

Por fim, temos chegado à seguinte ponderação: são necessárias e urgentes a implantação e a implementação de políticas públicas para uma educação linguística que fomente o reconhecimento e a valorização das línguas de sinais e da língua portuguesa de modo equitativo. Deste modo, acreditamos que os surdos e ouvintes do Brasil podem se tornar sujeitos mais compreensivos ao entenderem e levarem este princípio para os espaços extraclases. É bem provável que isso não faça com que o

mundo seja mais perfeito, mas, certamente, poderá torná-lo mais inclusivo e intercultural, quiçá transcultural.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- ADRIANO, N. A. **Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103258>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- ALBANESE, B. C. Da língua portuguesa, línguas brasileiras de sinais, línguas caseiras de sinais à língua nenhuma: qual(is) língua(s) os surdos (não) falam?. In: BOLOGNINI, C. Z.; SILVA, I. R. (org.). **Sentidos no silêncio: práticas de língua(gem) com alunos surdos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 93-107.
- ALBRES, N. A. A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ALEXANDER, J. **Pedagogies of crossing: meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacrEd**. Durham, NC: Duke University Press, 2005.
- ALLWRIGHT, D. **The death of the method**. [Plenary paper for the SGAV Conference.] Carleton University: Ottawa, may, 1991.
- ALLY, M. Foundations of educational theory for online learning. In: ANDERSON, T. (ed.). **The theory and practice of online learning**. 2nd ed. Edmonton: AU Press, 2008. p. 15-44.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros atuais para o ensino de Português -Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 13-28.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36404>. Acesso em: 10 out. 2021.
- ALVES, J. **O obreiro diferenciado: aprendendo a ser diferenciado**. 2. ed. São Paulo: PCA – Edições, 2020.
- AMARAL, M. A. G. C. Modelo de educação e ensino bilíngue para surdos. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Santos Editora, 2008. p. 1-28.
- ANATER, G. I. P. Pensando em sua tradução cultural a partir do sujeito não-surdo. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 127-149.

ANDERSON, T. Towards a theory of online learning. In: ANDERSON, T. (ed.). **The theory and practice of online learning**. 2nd ed. Edmonton: AU Press, 2008. p. 45-74.

ANTUNES, I. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In: ANTUNES, I. (org.). **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 33-45.

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARANTES, A. C. F. F. S.; PIRES, E. M. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica da Educação da Faculdade Araguaia**, v. 3, n. 3, p. 109-119, 2012. Disponível em: <http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/119>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ARAÚJO, L. C.; RIBEIRO, M. C. M. A. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 3124-3135, jul./set. 2018. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3124/37759>. Acesso em: 14 jun. 2016.

ARAÚJO, R. R.; TAUCHEN, G.; HECKLER, V. Currículo e formação de professores: da simplificação ao pensamento complexo. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 65-93, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1068/1004>. Acesso em: 8 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM – ABEN. **Carta de Florianópolis**: Enquadramento das Diretrizes Curriculares. 518 Congresso Brasileiro de Enfermagem, Florianópolis, 2 a 7 de outubro de 1999.

AZIBEIRO, N. E.; FLEURI, R. M. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: DANTAS, S. D. (org.). **Diálogos interculturais**: reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. p. 219-245.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V., 1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hicitech, 2006.

BÄR, E.; LEAL, J. V. N. Educação Bilíngue Intercultural: paralelos entre a educação para os povos originários e a educação para Surdos. **E-Revista de Estudos**

Interculturais do CEI – ISCAP, n. 6, maio de 2018. Disponível em:

https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n6/artigos/Eliana-Bar-e-Joao-Leal_Educacao-Bilingue-Portugal.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

BARBOSA, F. M. **O Signwriting e a prática docente**: o processo ensino-aprendizagem com alunos surdos. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – Bahia, 2018. Disponível em:

http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2019/01/Disserta%C3%A7%C3%A3o-completo-Fab%C3%ADola-VERS%C3%83O-FINAL-09_01_2019.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

BARBOSA, P. C. L. **Na trama das determinações discursivas**: o surdo e o cidadão nacional no Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2017.

BARREIROS, P. N. Por uma abordagem da história cultural das práticas de escrita na edição de textos. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 389-414, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v19n2/1807-0299-alea-19-02-00389.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BARROS, J. D. **O projeto de pesquisa em história**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARROS, P. L. **Português como Língua Segunda para Surdos II**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

BARTOLOME, L. Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 2, 173-94, 1994.

BAUER, M. Classical Content Analysis: a review. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (ed.). **Qualitative researching with text, image and sound**: a handbook. London: SAGE, 2000. p. 131-150.

BEGROW, D. De V. **A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11802>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BELL, H. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. [Tradução de Marcelo Brandão Cipolla]. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BERNARDINO, E. L. **A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito**: a lógica no absurdo. 1999. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** – A produção linguística dos surdos. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BERNARDINO, E. L. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: Caderno IV – Ensino Médio. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

BERNARDINO, E. L.; PEREIRA, M. C. C. Desafios no ensino-aprendizagem da segunda língua numa proposta bilíngue de educação para surdos. **Línguas e Letras**, v. 20, n. 48, p. 174-193, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23943/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BERTALANFFY, L. von. **Teoria geral dos sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. [Tradução de Francisco M. Guimarães.] 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. [Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves.] Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOMFIM, L. F.; PORTELA, C. P. J.; ANDRADE, D. M. M. A formação de professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos: saberes-fazeres da prática docente. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 14, p. 229-250, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.37735>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15396>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. [rev.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.909**, de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01pecd0bbrxu903732m64b3i1s22312856.node0?codteor=2019431&filename=PL+4909/2020. Acesso em: 1º jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2008].

BRASIL. **Decreto nº 6.892**, de 19 de março de 1908. Approva o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1908]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6892-19-marco-1908-501484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF:

Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 1º set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica/DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 939**, de 26 de setembro de 1857. Fixando a Despesa e orçando a Receita para o exercício de 1858 - 1859. Rio de Janeiro, RJ: Palácio do Rio de Janeiro, [1857]. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=542530&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1999. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14191-3-agosto-2021-791630-norma-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de->

[educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio](#). Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, janeiro, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRINTON, D.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. **Content-Based Second Language Instruction**. New York: Newbury House, 1989.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis (SP), 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102476>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. [Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha]. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New York: Pearson-Longman, 2007.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R. Motivação do surdo para aprendizagem: uma abordagem sobre tecnologias e processos. In: BUSARELLO, R. I.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. (org.). **Sobre educação e tecnologia: conceitos e aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. p. 222-239.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. [Tradução de Renato Aguiar]. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAMARA JR., J. M. **História da linguística**. [7. ed.]. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975[2011].

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. **M/C Journal**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5204/mcj.46>. Acesso em: 8 jan. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, A. R. S.; REZENDE, P. L. S. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 9. nov. 2020.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. R. L. (org.). **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p.77-99.

CAPRARO, R. M.; CAPRARO, M. M.; MORGAN, J. (eds.). **STEM Project-Based Learning: an integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) approach**. 2nd ed. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

CARDOSO, L. L.; HAROLD JR., C. Educação e surdez na década de 1950 no Brasil: panorama histórico acerca de Ana Rímoli de Faria Dória. **Revista HISTEDBR Online**, v. 16, n. 68, p. 138-156, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645139>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CARLBERG, S. **A psicopedagogia institucional: uma práxis em construção**. Curitiba, 1998. Disponível em: <https://www.drb-m.org/av1/41psicopedagogia-institucional.pdf>.

CARVALHO, D. J. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser Professor Surdo no espaço da inclusão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8656>. Acesso em: 3 ago. 2021.

CARVALHO, L.; GOODYEAR, P.; de LAAT, M. (eds.). **Place-based spaces for networked learning**. New York: Routledge, 2017.

CASTRO, F. G. A. S. **A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (ed.). **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 39-53.

CENOZ, J. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. **The International Journal of Bilingualism**, London, v. 7, n. 1, p. 71-87, mar. 2003. Retrieved Dec. 15, 2018 from <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>.

CENOZ, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (ed.). **Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 8-20.

CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (ed.). **The Multilingual Lexicon**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

CERQUEIRA, I. F.; TEIXEIRA, E. R. Língua de sinais caseira ou simplesmente gestos? – dimensionando gestos e sinais. In: ALMEIDA, A. A. D. et al. (org.). **Língua em movimento: estudos em linguagem e interação**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 327-346.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **Language and mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

CHOMSKY, N. Recent contributions to the theory of innate ideas. In: STITCH, S. P. (ed.). **Innate ideas**. Berkeley, CA: University of California Press, 1975.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Paris: Mouton Publishers, 1957.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?** – uma introdução à teoria dos híbridos. [Traduzido para o português por Fundação Lemann e Instituto Península.] Clayton Christensen Institute, Maio, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CICCONE, M. M. C. Comunicação total: uma filosofia educacional. In: CICCONE, M. M. C. (org.). **Comunicação total**: introdução, estratégia, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em linguística aplicada: mudanças e perspectivas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 13, p. 1-13, jan./jul. 1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639078/6675>. Acesso em: 26 maio 2020.

CONE, J. H. **Black Theology and Black Power**. Maryknoll, New York: Orbis Books, 1997.

CONE, J. H. **A Black Theology of Liberation** (40th anniversary ed.). Maryknoll, New York: Orbis Books, 2010.

CONNEL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. [Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich]. São Paulo: nVersos, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução CFFa nº 382, de 20 de março de 2010. Dispõe sobre o reconhecimento das especialidades em Fonoaudiologia Escolar/Educacional e Disfagia pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 197, p. 106, 14 out. 2010. Disponível em: http://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CFFa_N_382_10.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 75, p. 132, 22 abr. 2010. Disponível em: http://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CFFa_N_387_10.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

COSTA, R. C. R. Abordagem Fonoaudiológica Bilíngue numa Escola de Surdos: Relato de Experiência. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 59-64, 2014.

COSTA, R. C. R. **Conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais**: a relação dialógica entre o profissional de saúde e o paciente surdo. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Fonoaudiologia) – Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

COSTA, R. C. R. Evaluating the teaching-learning process of Brazilian sign language as a second language in higher education. **International Research in Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 99-111, 2018. Retrieved Nov. 20, 2018 from <https://doi.org/10.5430/irhe.v3n2p99>.

COSTA, R. C. R. Professores de línguas e a inclusão dos surdos: em busca de uma abordagem intercultural. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Universidade de Taubaté, v. 14, n. 1, p. 165-182, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2024>. Acesso em: 8 dez. 2018.

COSTA, R. C. R. **Proposta de instrumento para a avaliação fonológica da língua brasileira de sinais: FONOLIBRAS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17216>. Acesso em: 8 dez. 2018.

COSTA, R. C. R. **Representações sociais do professor de inglês metaforizadas por discentes universitários**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

COSTA, R. C. R. **Tradução comentada em Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o processo tradutório**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, R. C. R. et al. Proposta de currículo para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais. In: **Anais do Congresso: a educação de surdos em países de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: INES, 2013. v. 1. p. 501-517.

COSTA NEVES, R. **A discussão de assuntos complexos na perspectiva de professores e alunos: the road (not) taken**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13499>. Acesso em: 17 nov. 2020.

COUTINHO, A. E. Surdo, professor de surdos – perspectiva histórica e situação atual. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Santos Editora, 2008. p. 29-48.

COUTO, M.; ALMEIDA, J. J. F. Formação dos professores que atuam na inclusão de alunos surdos no ensino regular. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Vol. 1. Curitiba: Secretaria da Educação/PR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/sinopses2014/educacao_especial_sinopse.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, M. **Orientações curriculares para o ensino de português para surdos: análise do documento do município de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CRUZ, O. M. S. S. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: Caderno V – Ensino Superior. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

CRUZ, O. M. S. S.; PRADO, R. Educação bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos. **Revista Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, n. 52, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/621/718>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro, Lexikon, 2010.

DAMASCENO, L. S. M. **Surdos Pataxó: inventário das línguas de sinais em território etnoeducacional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DENTON, D. M. The total communication revolution. In: KYLE, J. (ed.). **Sign and school**: using signs in deaf children's development. Clevedon: Multilingual matters, 1987. p. 75-80.

DAVIES, L. Enforcing normalcy. **Disability, deafness, and the body**. London: Verso, 1995.

DE ANGELIS, G. **Third or additional language acquisition**. [Second Language Acquisition, 24.] Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

DE BOT, K. The multilingual lexicon: modeling selection and control. **International Journal of Multilingualism**, Colchester, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2004. Retrieved Dec. 15, 2018 from <https://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/ijm012.pdf>.

DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

D'ESPOSITO, M. E. W. **Prática escrita em língua inglesa**: um curso online para professores da rede pública estadual, sob a perspectiva da complexidade. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13553>. Acesso em: 17 nov. 2020.

D'ESPOSITO, M. E. W.; COSTA NEVES, R. Pesquisando a partir da perspectiva da complexidade na área de linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 1, p. 239-259, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445007823654198186>. Acesso em: 17 nov. 2020.

DINIZ, H. G. **A história da língua de sinais dos surdos brasileiros**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ELLIS, N.; LARSEN-FREEMAN, D. (ed.). Language as a complex adaptive system. **Language Learning**, n. 59 [Special issue], published by Wiley-Blackwell, 2009.

EVANS, L. **Total communication**: structure and strategy. Washington: Gallaudet University Press, 1982.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: Caderno Introdutório. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

FARIAS, S. P. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 252-283.

FAVA, F. M. M. **Fluke**: repensando a gamificação para a aprendizagem criativa. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FAVORITO, W. **“O Difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185107>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FELIPE, T. A. A estrutura frasal na LSCB. In: **Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL**. Recife, 1989[a]. p. 663-672.

FELIPE, T. A. A relação sintático-semântica dos verbos da LSCB. In: **Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL**. Porto Alegre, 1992.

FELIPE, T. A. A valência dos verbos na LSCB. In: **Anais do II Congresso Assel – Rio**. Rio de Janeiro: Serviços de Publicação da Faculdade de Letras – UFRJ, 1993[a]. p. 216-231.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e surdez. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 101-112, 1989[b]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639105>. Acesso em: 6 dez. 2018.

FELIPE, T. A. Por uma tipologia dos verbos na LSCB. In: **Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL**. v. 2. Goiânia, 1993[b]. p. 724-743.

FELIPE, T. A. **O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. **Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial**. 2020. Belo Horizonte, 6 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/legislacao/feneis.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FERNANDES, S. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. 2007. [Material didático]. In: PARANÁ. **Secretaria da Educação do Paraná**. Dia a dia da educação. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 59-81.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Doutorado (Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERREIRA, S. **A construção da identidade do ouvinte aprendiz de Libras como segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019[a]. disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62948>. Acesso em: 31 jul. 2021.

FERREIRA, S. “Ei, você é surdo ou ouvinte?": o termo '(não) Surdo)' como um olhar possível sobre o ouvinte na comunidade surda. In: LAU, H. D.; MICHALKIEWICZ, Z. A. (org.). **Pesquisar em tempos de resistência**: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019[b]. p. 291-314. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.805>. Acesso em: 30 jul. 2021.

FERREIRA, P. L. A. **O ensino de relações étnico raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – Bahia, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2019/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-FINAL-PRISCILLA-LEONNOR.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FERREIRA-BRITO, L. Classificadores em LSCB. In: **Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL**. São Paulo, 1989. p. 640-662.

FERREIRA-BRITO, L. Comparação de aspectos lingüísticos da LSCB e do português. In: **Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos**. Porto Alegre, 27 a 29 nov. 1986.

FERREIRA-BRITO, L. Convencionalidade e iconicidade em línguas de sinais. In: **Anais do I Congresso Assel Rio**. Rio de Janeiro, 1991. p. 157-166.

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

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. [reimp.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. [versão original de 1995]

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and differences in two sign languages. **Sign Language Studies**, v. 42, p. 45-56, 1984.

FERREIRA-BRITO, L. et al. **Língua Brasileira de Sinais**. [v. 3, Série Atualidades Pedagógicas, n. 4]. Brasília: MEC, SEESP, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. [Tradução de Diana Myrian Lichtenstein; Liana Di Marco; Mario Corso]. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINGER, I. Psicolinguística do bilinguismo. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. (org.). **Caminhos das letras: uma experiência de integração**. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras/UFRGS, 2015. p. 47-60.

FLEURI, R. M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 195, 1 jun. 1999. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1295>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, p. 1-14, set. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O. et al. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

FLEURI, R. M. **Conversidade**: interculturalidade e complexidade em contextos educacionais. Novas Edições Acadêmicas, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K. C. A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. P. (org.). **Ensino de leitura: fundamentos**,

práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48.

FREIRE, M. M. **Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities.** 1998. Thesis (PhD in Curriculum, Teaching and Learning) – University of Toronto, 1998. Retrieved Nov. 17, 2020 from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/12398/1/NQ33901.pdf>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness.** London: Sheed and Ward, 1974.

FREIRE, P. Educação, o sonho impossível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/producoes>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.** [livro eletrônico]. Vol. 2. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/producoes>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 1. ed. [reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014. [versão original de 1973]

GERTZ, G.; BOUDREAU, P. (ed.). **The Sage Deaf Studies Encyclopedia.** Vol. 1. Los Angeles: Sage Publications, 2016.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? – crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 173-186.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.796>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais transformadores**. In: _____. Os professores como interculturais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. [Tradução de Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GISI, M. L. Os significados de flexibilidade curricular. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 81-86, jul./dez.1998. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/download/44353/26845>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

GROSJEAN, F. Bilingualism: a short introduction. In: _____.; LI, Ping. (ed.). **The psycholinguistics of bilingualism**. Malden, MA: Wiley-Blaskwell, 2013. p. 5-25.

GROSJEAN, F.; LI, Ping. (eds.). **The psycholinguistics of bilingualism**. Malden, MA: Wiley-Blaskwell, 2013.

GRUNDY, S. **Producto o práxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.

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

GUILHERME, M. **Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e**

Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 103-133.

HAMMARBERG, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J.; HUFSEIN, B.; JESSNER, U. (ed.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition:** psycholinguistic perspectives. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 21-58.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. [Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro e revisão técnica de Adolfo Tanzi Neto e Lilian Bacich.] Porto Alegre: Penso, 2015.

HORN, M. B.; STAKER, H. **The rise of K-12 blended learning.** Innosight Institute, 2011. Retrieved Jun. 17, 2021 from <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa:** com a nova ortografia da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, [2005].

HOUSE, J. What is an 'intercultural speaker'? In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (ed.). **Intercultural language use and language learning.** Dordrecht: Springer, 2007. p. 7-21.

HUEY, E. B. **The psychology and pedagogy of reading.** New York: The MacMillan Company, [1908]1921. Retrieved Nov. 21, 2020 from <https://ia902801.us.archive.org/29/items/psychologypedago00hueyuoft/psychologypedago00hueyuoft.pdf>.

IANUSKIEWITZ, A. D. Aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Iluminart**, n. 8, 105-118, nov. 2012. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/133/190>. Acesso em: 6 nov. 2020.

ICED. **International Congress on the Education of the Deaf.** The Power of Connection. To take place in Brisbane (Queensland, Australia) on 5 – 8 July 2021. Retrieved Apr. 20, 2020 from <https://iced2020.com>.

IVANOVICH, A. C. F.; GESSER, M. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 3, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618>. Acesso em: 8 jan. 2022.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, R. V. **Leitura de contos afro-brasileiros:** uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto inclusivo. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS – PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2016.

JESUS, S. S. A. **Literatura, surdez e formação do leitor**: diálogos e sinais com a diversidade cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Feira De Santana, Feira de Santana, 2016.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. 1994. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KATO, M. A. Uma taxionomia de similaridades e contrastes entre línguas. In: BOHN, H.; VANDERSEN, P. (org.). **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 139-153.

KATZ, A. Teaching style: a way to understand instruction in language classrooms. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (ed.). **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 57-87.

KELMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KELMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-69.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (org.). **Manual de lingüística**. [1. ed., 2. reimp.] São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-140.

KILPATRICK, W. H. **The project method**: the use of the purposeful act in the educative process. New York City: Teachers College, Columbia University, 1929.

KLAMT, M. M. Visual sonority in Brazilian Sign Language literature. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.2, p. 277-305, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710561>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KLIMSAS, B. L. T. **Narrativas de alunos ouvintes universitários sobre professor surdo no ensino de Libras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/775>. Acesso em: 3 ago. 2021.

KOBER, D. C. Práticas de letramento na educação de surdos: de qual lugar falamos? In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos Editora, 2008. p. 161-187.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAUSS, J.; BOSS, S. **Thinking through Project-Based Learning: guiding deeper inquiry**. California: SAGE, 2013.

KUMADA, K. M. O. “**No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem libras, né?**”: representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269529/1/Kumada_KateMamyOliveira_M.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

KUMARAVADIVELU, B. The post method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, n. 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, n. 35, p. 537-60, 2001.

LABORITT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11-32.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** – Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** – Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014. p. 185-200.

LAEMMERT, E. (ed.). Almanak administrativo, mercantil e industrial da corte e provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1856. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1856. In: **Center for Research Libraries**. Brazilian Government documents. Almanak Laemmert, 1844-1889. Disponível em: <http://ddsnxt.crl.edu/titles/88/items>. Acesso em: 13 maio 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

- LAMBERT, W. E. Culture and language as factors in learning and education. In: ABOUD, F. E.; MEADE, R. D. (ed.). **Cultural Factors in Learning and Education**. Washington: Bellingham, 1974. p. 91-122.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. Language and literacy. **A journey into the Deaf-World**. California: DawnSign Press, 1996. p. 266-292.
- LANG, H. G. Perspectives on the history of deaf education. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (ed.). **The oxford handbook of deaf studies, language, and education**. v. 1. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2011. p. 7-17.
- LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. [26ª reimpressão: 2014]
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Retrieved Nov. 18, 2020 from https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. 3rd ed. New York: OUP, 2011.
- LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2005. p. 203-2018.
- LEFFA, V. J. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 1-12, 2016. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/revel_na_escola.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.
- LEITE, T. **Compendio para o ensino dos Surdos-Mudos**. [3. ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmert & C., 1881.] In: Série Histórica. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vol. 3. Rio de Janeiro: INES, 2012.
- LEMOES, C. T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. In: p. 13-31.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. p. 3-5.
- LIMA, T. S. A complexidade do ensino de línguas: um caminho para a construção da competência intercultural do professor. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 16, p. 113-

132, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9458>. Acesso em: 19 maio. 2024.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** – Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014. p. 165-183.

LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K.; GINSBERG, R. B.; KRAMSCH, C. (ed.). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1991. p. 39-52.

LOPES, L. F.; REICHER, S. C. **Parecer Jurídico – Análise do Decreto nº 10.502/2020 – Instituição da Política Nacional de Educação Especial – Avaliação sobre Retrocessos no Ordenamento Jurídico**. São Paulo: Instituto ALANA, 2020. Disponível em: <https://alana.org.br/parecer-juridico-analise-do-decreto-no-10-502-2020/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, R. C. C. G. Segunda língua na ótica da complexidade. **Anais do SILEL**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1035.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

MAGALHÃES, R. A. N. **Sinais Toponímicos em Libras**: logradouros da cidade de Vitória da Conquista na língua do cidadão surdo. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. (org.). **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. [Tradução de Daniel Bueno.] 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, R. R. **A experiência de ser surdo**: uma descrição fenomenológica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91744>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MARTIN; F.; PIRBHAI-ILLICH, F.; PETE, S. Beyond Culturally Responsive Pedagogy: Decolonizing Teacher Education. In: PIRBHAI-ILLICH, F. et al. (eds.). **Culturally responsive pedagogy: working towards decolonization, indigeneity and interculturalism**. 2017. p. 235-256.

MARTINS, M. A. L. Surdez – Superando Barreiras Invisíveis: Enunciados do Papel do Professor Surdo na relação com alunos surdos e alunos ouvintes. Olhares sobre a prática do professor surdo nas relações e nos diferentes contextos. **Arqueiro**, v. 23, p. 26-33, 2012. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/961/882>. Acesso em: 3 ago. 2021.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, 537-571, 2004. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>. Acesso em: 6 nov. 2020.

MELO, L. A. N.; MIRA, A. P. V. J. O Pretuguês em sala de aula: racismo linguístico e as práticas pedagógicas da(o) docente de língua portuguesa. **Inter-Ação**, v. 46, n. 3, p. 1395-1412, set./dez. 2021.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de L2/LE. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas.” In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, E. S. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.

MENDES, L. O. R. et al. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos: uma revisão sistemática. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 3, p. 142-151, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/99434>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. [Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIRANDA, V. M. C. **Aquisição de leitura por sujeitos surdos**: uma proposta que privilegia a significação dos signos linguísticos. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOGILKA, M. **O que é educação democrática?** – Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. C. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. [Tradução de Aury Auzélio Brunetti]. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis**: Revista Latinoamericana [Online], n. 25, p. 1-20, 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/573>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.(a)

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.(b). Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7711/1/O%20Paradigma%20Educativo%20Emergente%20Ante.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. Um olhar complexo e transdisciplinar sobre ética e educação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 143-174.

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. S. S. Elaboração de material didático de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. In: **VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**, v. 2, n. 2, p. 99-110, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.5151/edupro-clafpl2016-008>. Acesso em: 14 maio 2020.

MOREIRA, A. B. M. B. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do**

ensino superior: Caderno I – Educação Infantil. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

MOREIRA, A. F. Educação intercultural como prática de liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 426-435, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143151>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. [Tradução de Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória]. 82. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.(a)

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. [Tradução de Eliane Lisboa]. Porto Alegre: Sulina, 2005.(b)

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. [Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya]. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério**. [Tradução de Clóvis Marques]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MOURA, M. C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. (org.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: TecArt, 1993.

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

MÜLLER, C. R. **Professor surdo no ensino superior**: representações da prática docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6884>. Acesso em: 3 ago. 2021.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, N. M.; SILVA, M. L.; ABUD, C. C. (org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MUTÃO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, Número Especial, p. 49-56, 2018. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas surdas**: o que se vê, o que se ouve. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Comunicação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8801/1/ulfl128697_tm.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, S. P. F. **Português como Língua Segunda para Surdos I**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.

NASCIMENTO, S. P. F. **Português como Língua Segunda para Surdos III**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2012.

NASCIMENTO, S. P. F.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 159-178, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37021/23118>. Acesso em: 11 dez. 2018.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Henle & Henle, 1999.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Revista Linguagem**, n. 11, s.p., 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao11/artigo12.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

OLIVEIRA, G. M. **Plurilingüismo no Brasil**. Brasília: UNESCO/IPOL, 2008. Disponível em: http://www.iacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

OLIVEIRA, José Carlos de. Leitura e escrita do Português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico. Dissertação (Mestrado em Linguística). Orientador: Tarcísio de Arantes Leite. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE, 2012.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Lingüística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (org.). **Manual de lingüística**. [1. ed., 2. reimp.] São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242.

OLIVEIRA, S. R. N. Surdo: um estrangeiro em seu país. **Revista interdisciplinar de gestão social**, v. 3, n. 2, p. 204-221, Maio-Agosto, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/9903>. Acesso em: 02 ago. 2021.

OLIVEIRA, T. C. B. C. **A escrita do aluno surdo**: interface entre Libras e a Língua Portuguesa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

OVIEDO, A. **Eduard Huet (1822?-1882)**: Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. Berlin: Cultura Sorda, 2007. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/eduard-huet/>. Acesso em: 23 mar. 2018.

PACHECO, R. **Teologia Negra**: o sopro antirracista do Espírito. Brasília: Novos Diálogos; São Paulo: Editora Recriar, 2019.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**: voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (org.). **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-86.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 331-244, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f8b01b8ff8f859273c761eeb16982817.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, 591–615, 1989.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (ed.). **The sociopolitics of English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 89-103.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do SIELP**, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_066.pdf. Acesso em: 8 dez. 2018.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005, p. 12-19.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

PEREIRA, M. C. C. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais). Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

PERLIN, G. **Histórias de Vida Surda**: identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 51-73.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. [Tradução de Cláudia Schilling]. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERU. Ministerio de Educación de Peru. **La interculturalidad en la educación**. [Organizado por Catherine Walsh]. Lima-Peru: Gobierno de Péru/Dirección de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

PETRUCCI, A. **Prima lezione di paleografia**. Roma-Bari: Laterza, 2002.

PICKERING, W. A. Natural languages as complex adaptive systems. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 180-191, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i1.787>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PINKER, S. **O novo iluminismo**: em defesa da razão, da ciência e do iluminismo. [Tradução de Laura Teixeira Motta e Pedro Maia Soares]. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

PINTO, F. B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia: NEHAC-UFU, v. 3, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2006.

PINTO, P. L. F. Identidade cultural surda na diversidade brasileira. **Revista Espaço**, n. 16, p. 34-41, 2001.

PINTO, V. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí (SC), 2011. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Veridiane-Moreira.pdf>. Acesso em: 14 maio de 2020.

PINTO, V. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Prismas, 2012.

PIRES, C. M. C. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

PIRES, L. C. **Gêneros textuais como instrumento de mediação simbólica no ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos**: um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 3/2008**. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>. Acesso em: 6 jun. 2021.

PORTUGAL. **Programa de Português L2 para alunos surdos**: ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_portugueslingua2_1_.pdf. Acesso em: 1º abr. 2021.

POSADA, M. L. O. Direitos humanos por meio das línguas de sinais. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos Editora, 2008. p. 113-117.

POUND, E. **ABC da Literatura**. [Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes]. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, 161-76, 1990. Retrieved Nov. 9, 2020 from <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199022%2924%3A2%3C161%3ATINBM%3E2.0.CO%3B2-M>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum**, v. 36, n. 4, p. 403-414, Oct.-Dec. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v36i4.23169>. Acesso em: 18 dez. 2018.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

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

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Revista Espaço** (Rio de Janeiro. 1990), v. 30, p.12-17, jul./dez. 2008[a].

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008[b]. p. 45-82.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

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

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

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. From madness in method to method in madness. **ELT Journal**, v. 62, n. 1, 84-5, 2007.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 113-133.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas instituições de ensino superior após o Decreto 5626/2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11121>. Acesso em: 02 ago. 2021.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus. 2003. p. 161-192.

RIBEIRO, J. S. C.; PINHO, M. J.; VIZOLLI, I. A importância da interculturalidade e da perspectiva da complexidade no processo de formação docente. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, p. 103-112, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i3.6431>. Acesso em: 30 nov. 2021.

RIBEIRO, M. C. M. A.; LARA, G. M. P. Discurso acadêmico e ativismo social na comunidade surda. In: LARA, G. M. P.; LIMBERTI, R. C. P. (org.). **Representações do outro**: discurso, (des)igualdade e exclusão. BeloHorizonte: Autêntica, 2016.

RICHARDS, J. C. **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. [Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu]. 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. [Tradução de Artur Mourão]. Lisboa: Edições 70, [1987]2019.

ROCHA, K. Q. F. S.; SILVA, L. B. L. O professor e os desafios no ensino da língua portuguesa para surdos. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 62-78, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/encantar.v1.n2.005>. Acesso em: 14 maio 2020.

ROCHA, S. M. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de surdos em seu percurso de 150 anos. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o instituto nacional de educação de surdos (1856/1961). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701154583>. Acesso em: 18 nov. 2018.

RODRIGUES, P. R. **Práticas de letramento digital de alunos surdos no ambiente Scratch**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. [Organização e tradução de Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROSA, E. F. Educação de surdos: entre a realidade e a utopia. SÁ, N. R. L. (org.). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 141-154.

SÁ, N. R. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 167-190.

SÁ, N. R. Escolas e classes de surdos: opção política-pedagógica legítima. In: SÁ, N. R. (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 17-61.

SÁ, N. P.; SÁ, N. L. **Escolas bilíngues de surdos: por que não?** Manaus: EDUA, 2015.

SÁ, R. A. Em busca de uma pedagogia complexa. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores.** Curitiba: Appris, 2015. p. 61-74.

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. [Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa]. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas: Ceprosord, 1990.

SÁNCHEZ, C. **La educación de los sordos en un modelo bilingüe.** Mérida, Venezuela, 1991.

SANT'ANA, J. V. B.; SUANNO, J. H. Complexidade na interculturalidade, interculturalidade no pensamento complexo: diferenças culturais na educação escolar contemporânea. **Anais do SEPE: o cenário econômico nacional e os desafios profissionais**, v. 2, p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/7336>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SANTIAGO, V. N. et al. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-20, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38705>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, A. R.; ARAGÃO, M. S. S. Homonímia da Libras: um sinal, quantos significados? **Revista virtual de cultura surda**, n. 27, p. 1-12, mar. 2020. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/Artigo%201%20Revista%2027%20SANTOS%20e%20ARAG%C3%83O.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTOS, E. M. M.; ALMEIDA, R. O. **Trabalho de conclusão de curso: planejamento, execução e redação da monografia.** Salvador: Quarteto, 2003.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269430>. Acesso em: 8 dez. 2018.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental:** Língua Portuguesa para pessoa surda. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8910.pdf>. Acesso em: 1º set. 2019.

SÃO PAULO. **Diversidade sexual e cidadania LGBT.** São Paulo: SJDC/SP, 2014. Disponível em: http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/lgbt/cartilha_diversidade.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

SÃO PAULO. **Currículo da cidade:** Educação especial: Língua Portuguesa para surdos. São Paulo: SME/COPEd, 2019. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51128.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. [versão original de 1916]

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1984.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Um professor intercultural para um mundo intercultural: metas e desafios. In: AGUIRRE, C.; CABRAL, J. (org.). **Nas teias da lingüística aplicada.** Salvador: EDUFBA, 2019. p. 22-35.

SCHMITT, D. Espaço de conforto lingüístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 98-123.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching [IRAL]**, v. 10, n. 1-4, 209-241, 1972. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: _____. (org.). **Discurso e cultura na aula de língua:** Currículo –Leitura –Escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 15-27.

SIDEKUM, A. Alteridad e interculturalidad. In: AMEIGEIRAS, A.; JURE, E. (org.). **Diversidad cultural e interculturalidad.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006. p. 27-39.

SIEMENS, G. **A learning theory for the digital age.** 2004. Retrieved June 18, 2021 from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

SILVA, A. R. et al. Gamificação em ambiente MOOC para surdos: promovendo a inclusão na Educação a Distância. **Revista EducaOnline**, v. 12, n. 3, p. 104-120, 2018. Disponível em:

<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=1013>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SILVA, G. M.; COSTA, J. M.; LOPES, L. P. S. Formação de professores de português para surdos: entre o ideal, o real e o possível. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 11, n. 2, p. 1-23, 2014. Disponível em:

<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1838/1399>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, G. M.; GUIMARÃES, A. B. C. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, L. (org.). **Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna**: abordagens, contextos e práticas. Roosevelt, New Jersey: AOTP - American Organization of Teachers of Portuguese / Boa Vista Press, 2016. p. 79-96. Disponível em:

http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva_Guimar%C3%A3es_2016_artigo.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. P. Tendências pedagógicas no mundo contemporâneo: reflexões sobre a pedagogia da reprodução e a pedagogia da autoria. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v. 13, n. 2, p. 234-261, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/1235/PDF>. Acesso em: 9. nov. 2020.

SILVA, I. R. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais). Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalho de Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a08v47n2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SILVA, I. R.; BOLOGNINI, C. Z. Reflexões sobre o ensino de português escrito para surdos. In: BOLOGNINI, C. Z.; SILVA, I. R. (org.). **Sentidos no silêncio**: práticas de língua(gem) com alunos surdos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 11-26.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da Língua Inglesa como L3 por aprendizes surdos brasileiros**: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2013.

SILVA, M. C. C.; HÜBNER, L. C. Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-

semântica entre línguas de modalidades diferentes. **Veredas On-line – Atemática**, v. 19, n. 2, p. 34-47, 2015. Disponível em: <https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/8/7>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, N. F.; FERREIRA, E. Reflexões sobre língua e identidade: possíveis diálogos entre Jacques Derrida e Stuart Hall. **Revista Escrita** (PUC-RIO), n. 19, p. 213-224, 2014.

SILVA, R. F.; LIMA, D. C. Abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira: reflexões e concepções. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 173-186, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2772/2319>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SKINNER, B. F. **The technology of teaching**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonça: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (org.). Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação: 1997.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação: 2006. p. 75-110.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interface entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interface entre pedagogia e linguística. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, [1999]2015. p. 7-14.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, [1998]2015. p. 7-32.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. **Revista Infancia y Aprendizagem**. Buenos Ayres, 1995. p. 84-100.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic Human Rights: a prerequisite for bilingualism. In: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (ed.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum Press, 1994. p. 139-159.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SNOW, M. A.; MET, M.; GENESEE, F. A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign Language Instruction. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 2, p. 201-217, 1989. Retrieved Dec. 16, 2018 from <https://doi.org/10.2307/3587333>.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOARES, R. S. **Educação bilíngue de surdos**: desafios para a formação de professores. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/pt-br.php>. Acesso em: 14 maio 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 29-50.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-83.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, 102-6, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. Acesso em: 18 maio 2020.

SOUZA, R. A. **Ensino de português como L2 a surdos**: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34635/3/2018_RenataAntunesdeSouza.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

SOUZA, S. X. **Análise textual intralingual para a tradução de poemas em Libras ao português**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205817>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. A língua como um sistema complexo. In: **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português**: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 149-160.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, S[e]gunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 1–10, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 14 dez. 2018.

STOKOE, W. **Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf**. Buffalo, NY: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960. [Reprinted 1993, Burtonsville, MD: Linstock Press]

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 426-451.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. S. Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 04 a 08 de outubro de 2015 – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SUANNO, J. H.; SANT'ANA, J. V. B. Educação das relações étnico-raciais, interculturalidade e complexidade: questões para a docências. **Iniciação e Formação Docente**, v. 4, ed. 2, p. 128-145, 2017.

SUÉCIA. **Proposition 1980/81:100**, Bilaga 12. Stockholm: Utbildningsdepartementet [Ministério da Educação da Suécia], 1980/81.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI nº 6.590**. Relator Ministro Dias Toffoli. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 1º jun. 2021.

SUTTON-SPENCE, R. **An overview of sign language poetry**. European Cultural Heritage Online (ECHO), December, 2003. Retrieved Nov. 20, 2020 from http://sign-lang.ruhosting.nl/echo/docs/SL_poetry.pdf.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço**, n. 9, jun., p. 38-45, 1998.

SVARTHOLM, K. Educação bilíngue para os surdos na Suécia: teoria e prática. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Santos Editora, 2008. p. 119-144.

SVARTHOLM, K. Como leerles a los sordos? Disponível em: www.sitiodesordos.com.ar. Publicado em: 8 abr. 2003.

TEIXEIRA, E. R.; CERQUEIRA, I. F. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. **Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa: Língua, Texto e Ensino**. v. 4, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/535.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TEIXEIRA, V. G.; LEITÃO, C. M. C. Flexão verbal em Libras e em Língua Portuguesa: análise contrastiva. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 31-43, jan./abr.2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/55/003.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

THOMA, A. S. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e o movimento surdo. In: _____; LOPES, M. C. (org.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo, RS: Editora da UNISINOS, 2012. p. 154-180.

TORRES, P. L.; SAHEB, D. Educação continuada de professores: uma experiência de interdisciplinaridade na busca da transdisciplinaridade. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015. p.175-198.

TOVAR, L. A. La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. **El Bilingüismo de los sordos**, v. 1, n. 4, p. 74-88, 2000.

UNESCO. **Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales**. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso e Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=en. Accedido en: 6 de junio de 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. [1990]. Unesco, Jomtien, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

URUGUAY. Consejo Nacional de Educación (CNE). **Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo**. Montevideo: Uruguay, 1987.

VALLI, C. **Poetics of American Sign Language Poetry**. 1993. Master's Thesis (Master of Arts in Linguistics and ASL Poetics) – Union Institute Graduate School, Cincinnati, 1993.

VANDERSEN, P. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDERSEN, P. (org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 75-94.

VASCONCELOS, L. S. **Por outra psicologia da outra surdez**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

VILHALVA, S. A ameaçada escola de surdos. In: SÁ, N. R. L. (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 63-76.

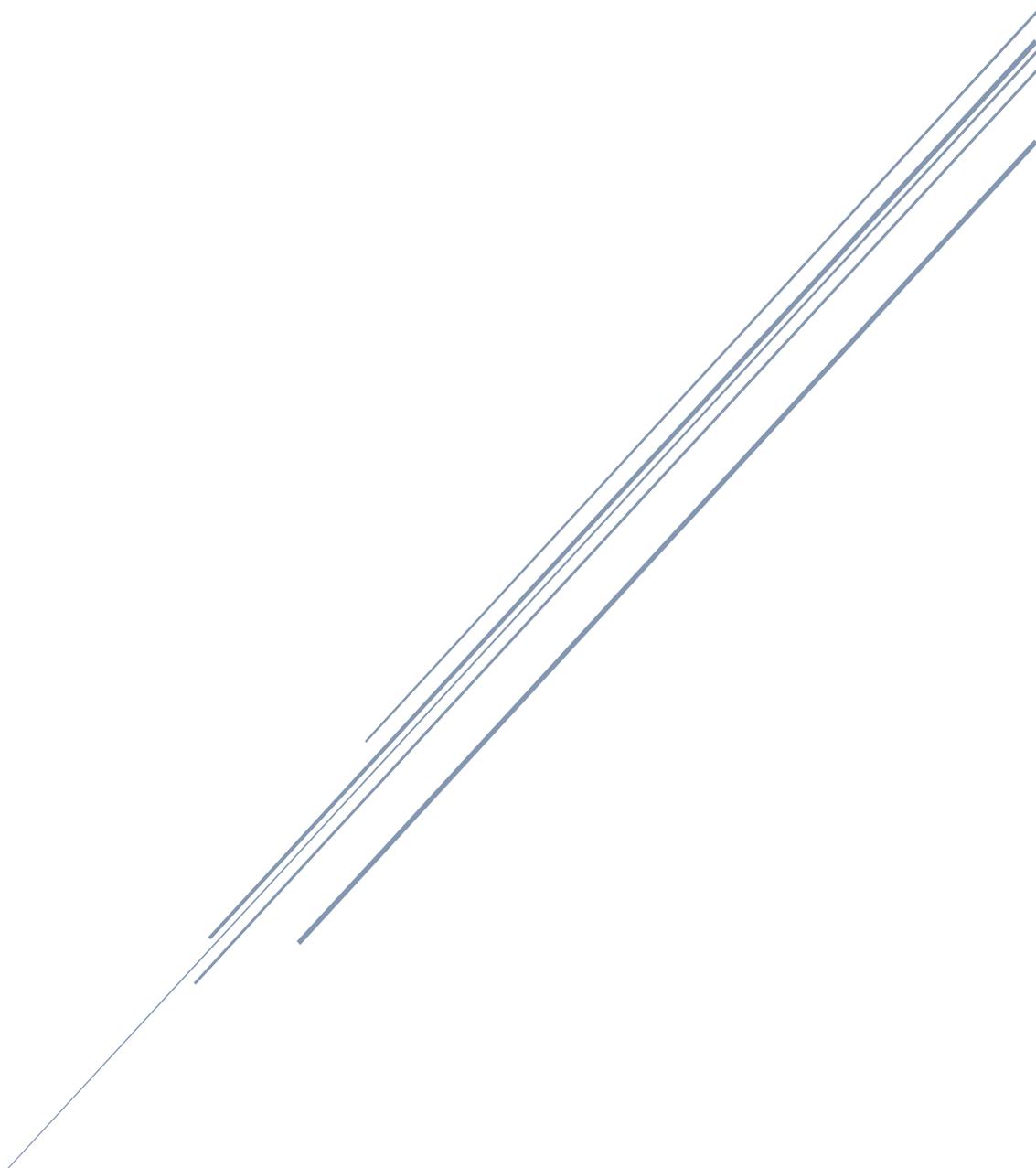
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. [Tradução de Jeferson Luiz Camargo e revisão técnica de José Cipolla Neto]. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2009.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**. Trad. Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

APÊNDICES E ANEXOS



Apêndice 1

Organização da obra “Compêndio para o ensino dos surdos-mudos”, de Tobias Rabello Leite (1881)

A obra em epigrafe está organizada da seguinte forma:

PARTE THEORICA

CAPITULO I

Generalidades

CAPITULO II

Dos diferentes meios em uso para ser comprehendido pelo surdo-mudo

Da linguagem dos factos

Do desenho

Da linguagem dos signaes

Da palavra artificial ou phononimia

Da escripta

Da dactylologia ou alphabeto manual

CAPITULO III

Do methodo intuitivo, e de suas applicações ao ensino dos primeiros elementos da língua

[1ª GRÃO]

[Primeiro serie]

Primeiro modelo de lição

Segundo modelo de lição

Segunda serie

Primeiro modelo de lição

2ª GRÃO

Primeiro serie

Primeiro modelo de lição

Segunda serie

Primeiro modelo de lição

Serie complementar

Primeiro modelo de lição

APPENDICE

§ 1º Algumas noções de tempo

§ 2º Primeiras noções de calculo

§ 3º Do ensino religioso

PARTE PRÁTICA

PROLEGOMENOS

PRIMEIRA PARTE

I GRÁO

Primeira Serie

- 1ª LIÇÃO: *Nomes propios no vacativo singular*
- 2ª LIÇÃO: *Verbo neutro no imperativo*
- 3ª LIÇÃO: *Verbo activo no imperativo com regimen directo de pessoa*
- 4ª LIÇÃO: *Verbo activo no imperativo com regimen directo de cousa*
- 5ª LIÇÃO: *Muitas acções sobre o mesmo objecto | Pronomes de 3ª pessoa*
- 6ª LIÇÃO: *Verbo reflexivo. Pronomes da 1ª e da 2ª pessoa*
- 7ª LIÇÃO: *Verbo neutro com negativa*
- 8ª LIÇÃO: *Verbos activos e reflexivos com negativa*
- 9ª LIÇÃO: *[idem ao anterior]*
- 10ª LIÇÃO: *Adverbios de modo*
- 11ª LIÇÃO: *Os mesmos objectos com qualidades distinctas*
- 12ª LIÇÃO: *A mesma qualidade em objectos differentes*
- 13ª LIÇÃO: *Verbo - ser – no imperativo*
- 14ª LIÇÃO: *Verbo - Ter – no imperativo*
- 15ª LIÇÃO: *Preposições e advérbios de logar*
- 16ª LIÇÃO: *Verbo activo com regimens directo e indirecto*

Segunda Serie

- 17ª LIÇÃO: *Segunda pessoa do plural do imperativo*
- 18ª LIÇÃO: *[idem ao anterior]*
- 19ª LIÇÃO: *Continuação da precedente*
- 20ª LIÇÃO: *Nomes communs no singular e no plural*
- 21ª LIÇÃO: *Distincção das pessoas das cousas*
- 22ª LIÇÃO: *Regimen no plural com nomes próprios*
- 23ª LIÇÃO: *Nós – como regimen – verbo no plural com regimen no singular*
- 24ª LIÇÃO: *Continuação da precedente – Vós – como regimen*
- 25ª LIÇÃO: *Verbo no plural com negativa*
- 26ª LIÇÃO: *Invariabilidade dos adverbios*
- 27ª LIÇÃO: *Distincção da acção reciproca da reflexiva*
- 28ª LIÇÃO: *Concordancia em numero do adjectivo com o substantivo*
- 29ª LIÇÃO: *O verbo – Ser – no plural do imperativo*
- 30ª LIÇÃO: *Verbo – Ter – no plural do imperativo*
- 31ª LIÇÃO: *Invariabilidade da preposição*

Terceira Serie

- 32ª LIÇÃO: *Modo de responder*
33ª LIÇÃO: *Distincção das palavras e das imagens das pessoas e das cousas*
34ª LIÇÃO: *Distinguir o facto simulado do real*
35ª LIÇÃO: *Fazer – seguido de um substantivo derivado*
36ª LIÇÃO: *Fazer – no sentido de construir, formar, produzir*
37ª LIÇÃO: *Fazer – no sentido de promover, provocar, etc.*
38ª LIÇÃO: *Participios presente e passado*
39ª LIÇÃO: *Participio passado empregado como adjectivo*
40ª LIÇÃO: *Verbo seguido de um adjectivo*
41ª LIÇÃO: *Simultaneidade de acção pela mesma pessoa*
42ª LIÇÃO: *Relação de acto posterior com o anterior praticados pela mesma pessoa*

II GRÁO

Primeira Serie

- 43ª LIÇÃO: *Chamar – no imperativo*
44ª LIÇÃO: *Aplicação do verbo neutro*
45ª LIÇÃO: *Aplicação do verbo activo*
46ª LIÇÃO: *Nomes de cousas e de pessoas com regimen directo*
47ª LIÇÃO: *Os pronomes – a – o –, como regimen precedendo o infinitivo*
48ª LIÇÃO: *Se – e – Te – precedendo o infinitivo*
49ª LIÇÃO: *O pronome – o – a – substituindo uma phrase*
50ª LIÇÃO: *A lição antecedente com negativa*
51ª LIÇÃO: *Aplicação do adverbio de modo*
52ª LIÇÃO: *Negativas*
53ª LIÇÃO: *Emprego do verbo – Pedir*
54ª LIÇÃO: *Aplicação do verbo – Mandar*
55ª LIÇÃO: *Continuação da precedente*
56ª LIÇÃO: *Continuação da precedente*
57ª LIÇÃO: *Emprego dos adverbios de logar*
58ª LIÇÃO: *Continuação da precedente com preposições de relação*

Segunda Serie

- 59ª LIÇÃO: *Aplicação da segunda pessoa do plural do imperativo*
60ª LIÇÃO: *Aplicação da primeira pessoa do plural*
61ª LIÇÃO: *Continuação da precedente*
62ª LIÇÃO: *Emprego do pronome – os*

III GRÁO

Primeira Serie

- 63ª LIÇÃO: *Chamar a atenção do alumno para o sujeito da proposição – quem*
64ª LIÇÃO: *Chamar a atenção sobre a acção*
65ª LIÇÃO: *Chamar a atenção para o regimen directo*

- 66ª LIÇÃO: *Quem – substituído pelo regimen directo na resposta*
67ª LIÇÃO: *Emprego dos pronomes – o, a, eu, tu*
68ª LIÇÃO: *O emprego de – tu – nas respostas*
69ª LIÇÃO: *Quem é que – sim –, não*
70ª LIÇÃO: *Sim, afirmativo; interrogação pela forma negativa*
71ª LIÇÃO: *Continuação da interrogação com negativa*
72ª LIÇÃO: *Chamar a atenção para o modo por que se faz a acção*
73ª LIÇÃO: *O que é que; que – referindo-se a um regimen de qualidade*
74ª LIÇÃO: *Respostas com dous regimens de qualidade*
75ª LIÇÃO: *O verbo – Ser – na interrogação*
76ª LIÇÃO: *O verbo – Ter – na interrogação*
77ª LIÇÃO: *Preposições na interrogação*
78ª LIÇÃO: *Que – Quem – Pessoas e cousas*

Segunda Serie

- 79ª LIÇÃO: *Presente, e passado indefinido do indicativo*
80ª LIÇÃO: *Futuro do indicativo*
81ª LIÇÃO: *Primeira pessoa do singular dos verbos conhecidos – Presente, passado e futuro*
82ª LIÇÃO: *Segunda pessoa do singular*
83ª LIÇÃO: *Terceira pessoa do singular*
84ª LIÇÃO: *Primeira pessoa do plural*
85ª LIÇÃO: *– Ser e Haver – Primeira pessoa do singular – Presente, passado e futuro*
86ª LIÇÃO: *Ser e Haver na segunda pessoa do singular. – Presente, passado e futuro*
87ª LIÇÃO: *Ser e haver na terceira pessoa do singular. – Presentem passado e futuro*

Observações

IV GRÁO

- 88ª LIÇÃO: *Dizer a... o que faz F.*
89ª LIÇÃO: *Transformação do pronome e modificação do verbo*
90ª LIÇÃO: *O e A substituindo a uma preposição*
91ª LIÇÃO: *Substituição de um pronome por outro*
92ª LIÇÃO: *Continuação e cessação doo mesmo facto*
93ª LIÇÃO: *Substituição do pronome pelo nome*
94ª LIÇÃO: *Dizer a... como*
95ª LIÇÃO: *Dirigir-se ao mesmo tempo a mais de uma pessoa*
96ª LIÇÃO: *A mesma acção sobre duas pessoas, ou duas cousas*
97ª LIÇÃO: *[idem ao anterior]*
98ª LIÇÃO: *Ter – na forma indicativa*
99ª LIÇÃO: *Preposições na phrase indicativa*
100ª LIÇÃO: *Transmissão de duas proposições em uma só phase*

V GRÁO

- 101ª LIÇÃO: *Perguntar a F. quem faz... perguntar F. o que faz...*
 102ª LIÇÃO: *Quem é que – nos três tempos*
 103ª LIÇÃO: *O que é que substituído pelo regimen directo*
 104ª LIÇÃO: [idem ao anterior]
 105ª LIÇÃO: *Se – na interrogação*
 106ª LIÇÃO: [idem ao anterior]
 107ª LIÇÃO: *Interrogativa sobre o modo*
 108ª LIÇÃO: *Interrogar pelo contrario*
 109ª LIÇÃO: *Interrogativa sobre a qualidade*
 110ª LIÇÃO: *Interrogativa sobre a possessão*
 111ª LIÇÃO: *Emprego de quem, em que, na interrogação*

Observações

SEGUNDA PARTE

Primeira Serie – Modo de estender a nomenclatura

- 1ª LIÇÃO: *Dar – no sentido figurado. Nomes derivados de verbos*
 2ª LIÇÃO: *Fazer – no sentido de obrar. Nomes derivados de verbo*
 3ª LIÇÃO: *Nomes abstractos ensinados por intuição*
 4ª LIÇÃO: *Nomes de quantidade formados por derivação*
 5ª LIÇÃO: *Dimensões. – Denominação das partes solidas, segundo as suas posições*
 6ª LIÇÃO: *Simulação de acções que não dependem inteiramente da vontade*
 7ª LIÇÃO: [idem ao anterior]
 8ª LIÇÃO: *Adjectivos ensinados por simulação*
 9ª LIÇÃO: *Substantivos abstractos ensinados por simulação*
 10ª LIÇÃO: *Nomes de profissões ensinadas por intuição e por imitação*
 11ª LIÇÃO: *Nomes que mudão de significação mudando de terminação*
 12ª LIÇÃO: *Verbos impessoaes*
 13ª LIÇÃO: *Meios de despertar algumas idéas abstractas*
 14ª LIÇÃO: *Querer*
 15ª LIÇÃO: *Pensar*
 16ª LIÇÃO: *Aprender, saber, enganar-se, estudar e comparar*
 17ª LIÇÃO: *Intelligente*
 18ª LIÇÃO: *Verdadeiro, falso, justo, injusto, etc.*
 19ª LIÇÃO: *Entregar, receber, restituir, dar, aceitar*
 20ª LIÇÃO: *Util, necessario, indispensavel*
 21ª LIÇÃO: *Nomes das profissões explicadas pelos trabalhos de que se occupão*
 22ª LIÇÃO: *Derivação e definição de algumas palavras*
 23ª LIÇÃO: *Expressões genericas*
 24ª LIÇÃO: *Continuação da lição anterior*

Segunda Serie

- 25ª LIÇÃO: *Numeros cardiaes*
26ª LIÇÃO: *Numeros ordinaes*
27ª LIÇÃO: *Continuação da lição precedente*
28ª LIÇÃO: *Nomes de multiplos e de fracções*
29ª LIÇÃO: *Identidade*
30ª LIÇÃO: *Outro modo de exprimir a identidade*
31ª LIÇÃO: *Indeterminação. – Determinação por um qualificativo, ou possessivo*
32ª LIÇÃO: *Adjectivos numeraes indeterminados*
33ª LIÇÃO: *Adjectivos demonstrativos*
34ª LIÇÃO: *Pronomes demonstrativos*
35ª LIÇÃO: *Adjectivos possessivos*
36ª LIÇÃO: *Adjectivos e pronomes possessivos*
37ª LIÇÃO: *Adjectivo indefinido – Cada.*
38ª LIÇÃO: *Muitos determinativos empregados ao mesmo tempo*
39ª LIÇÃO: *Adjectivo seguido de um complemento*
40ª LIÇÃO: *Pronomes relativos – quem – que. – Objectos determinados por uma acção*
41ª LIÇÃO: *Objecto determinado pela posição que occupa*
42ª LIÇÃO: *Continuação da precedente*
43ª LIÇÃO: *Cujo*
44ª LIÇÃO: *Adjectivos interrogativos provocando a determinação*
45ª LIÇÃO: *Determinativos, adverbios de quantidade*
46ª LIÇÃO: *Continuação*
47ª LIÇÃO: *Outros determinativos adverbias*
48ª LIÇÃO: *Mais, menos, tanto*
49ª LIÇÃO: *Comparativos. – Mais que, menos que, tanto que*
50ª LIÇÃO: *Comparativo*

Terceira Serie

- 51ª LIÇÃO: *Senão*
52ª LIÇÃO: *Para*
53ª LIÇÃO: *Fallar a... falar de... Dizer bem de... dizer mal de...*
54ª LIÇÃO: *Conjunções – e, nem, mas*
55ª LIÇÃO: *e, a – e, ou – e, nem*
56ª LIÇÃO: *Para que fim*
57ª LIÇÃO: *Por que causa*
58ª LIÇÃO: *Para que fim / Por que causa } Por que*
59ª LIÇÃO: *Não obstante*
60ª LIÇÃO: *Em logar de...*
61ª LIÇÃO: *Interjeições*
62ª LIÇÃO: *Quanto, onde*

- 63ª LIÇÃO: *Interrogações circunstanciadas*
64ª LIÇÃO: *Moralidade de uma acção apreciada nas suas principaes circumstancias*
65ª LIÇÃO: *Continuação*
66ª LIÇÃO: *Achar a palavra abstrata que exprime certos habitos*
67ª LIÇÃO: *Desenvolvimento do sentido contido nas palavras abstractas*
68ª LIÇÃO: *Abstracções que se tirão do discurso*
69ª LIÇÃO: *Continuação*
70ª LIÇÃO: *Dar corpo á abstracção*
71ª LIÇÃO: *Segunda pessoa do plural empregada como signal de respeito*

Quarta Serie

- 72ª LIÇÃO: *Voz passiva*
73ª LIÇÃO: *Continuação*
74ª LIÇÃO: *Futuro e passado proximos*
75ª LIÇÃO: *Imperfeito do indicativo*
76ª LIÇÃO: *Simultaneidade de acções executadas por agentes distinctos*
77ª LIÇÃO: *Relação da acção posterior com a anterior praticadas por sujeitos diversos*
78ª LIÇÃO: *Subjunctivo*
79ª LIÇÃO: *Continuação*
80ª LIÇÃO: *Continuação*
81ª LIÇÃO: *Continuação*
82ª LIÇÃO: *Infinitivos na activa e na passiva*
83ª LIÇÃO: *Participios presente, passado de verbos pronominaes*
84ª LIÇÃO: *Fórma reflexiva empregada na voz passiva*

Quinta Serie

- 85ª LIÇÃO: *Nomes dos dias*
86ª LIÇÃO: *Hoje, hontem, ante-hontem, amanhã, depois d'amanhã*
87ª LIÇÃO: *Horas e minutos*
88ª LIÇÃO: *Continuação*
89ª LIÇÃO: *Vespera, ante-vespera, amanhã, depois d'amanhã*
90ª LIÇÃO: *Dias do mez*
91ª LIÇÃO: *Semana, mez e anno*
92ª LIÇÃO: *Continuação*
93ª LIÇÃO: *Idéas geraes do tempo*

Sexta Serie – Noções elementares de Deus

- 94ª LIÇÃO: [sem descrição]
95ª LIÇÃO: *Deus é cheio de bondade*
96ª LIÇÃO: *O olho de Deus nos segue por toda a parte*
97ª LIÇÃO: *Deus é puro espirito, Deus é todo poderoso*
98ª LIÇÃO: *Deus está em toda parte, Deus é remunerador*

99ª LIÇÃO: *Deus é senhor soberano*
100ª LIÇÃO: *Deus creador*
101ª LIÇÃO: *Deus é eterno*
102ª LIÇÃO: Oração

Apêndice 2

Relação dos Congressos Internacionais de Educação de Surdos

	Congressos	Local	Ano
I	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Paris, França	1878
II	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Milão, Itália	1880
III	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Bruxelas, Bélgica	1883
IV	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Chicago, EUA	1893
V	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Paris, França	1900
VI	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Liege, Bélgica	1905
VII	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Edinburgh, Escócia	1907
VIII	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Londres, Inglaterra	1925
IX	Congresso Internacional de Educação de Surdos	West Trenton, EUA	1933
X	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Groningen, Nova Zelândia	1950
XI	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Manchester, Inglaterra	1958
XII	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Washington, EUA	1963
XIII	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Estocolmo, Suécia	1970
XIV	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Tóquio, Japão	1975
XV	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Hamburgo, Alemanha	1980
XVI	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Manchester, Inglaterra	1985
XVII	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Rochester (NY), EUA	1990
XVIII	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Tel Aviv, Israel	1995
XIX	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Sydney, Austrália	2000
XX	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Maastricht, Nova Zelândia	2005
XXI	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Vancouver, Canadá	2010
XXII	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Atenas, Grécia	2015
XXIII	Congresso Internacional de Educação de Surdos	Brisbane, Austrália	2021 ¹⁰³

Fontes: Barbosa (2017) e ICED (2020).

¹⁰³ Este congresso estava previsto para ser realizado no período de 6 a 9 de julho de 2020, mas foi postergado para o período de 5 a 8 de julho de 2021 em virtude da crise sanitária mundial causada pela pandemia do Coronavírus (Covid-19). É relevante destacar, ainda, que o autor desta tese, juntamente com a Profa. Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa, docente de Libras do DEDC-I (UNEB) e, atualmente, mestranda do PPGLinC (UFBA), apresentarão trabalhos – comunicação oral e poster – neste evento.

Apêndice 3

Relação das Teses e Dissertações publicadas no período de 1996 a 2019 (extraído e adaptado do Portal da CAPES)

Quadro 40 Quadro-Resumo das Teses e Dissertações publicadas no período de 1996 a 2019 (extraído e adaptado do Portal da CAPES)

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
1	TC	IN	LEI	APOLINÁRIO, A. A.	O que os surdos e a literatura têm a dizer? – Uma reflexão sobre o ensino na escola ANPACIN do município de Maringá/PR	Programa de pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UEM	2005
2	RE	EX	-	VIGGIANO, K. Q. F.	Avaliando a competência de leitura de palavras em escolares surdos do ensino fundamental e médio	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2003
3	ND	EX	-	LOTUFO, E. C. O.	Leitura e Escrita de Surdos: coerências entre teoria e a prática no enfoque bilíngue	Programa de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Saúde e Biológicas	Mestrado	UPM	2005
4	TC	IN	LEE	VIEITO, P. B.	A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFMG	1998
5	TC	EX	-	PASSOS, R.	Construindo categorias sonoras: o vozeamento de consoantes obstruintes em surdos profundos usuários de língua de sinais (LIBRAS)	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Letras	Mestrado	UFMG	2009

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
6	TC	IN	LEI	SILVA, G. M.	Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFMG	2010
7	TC	IN	LEI	SILVA, P. L.	Uma proposta de ensino de leitura para aluno surdo do 9º ano do ensino fundamental	Programa de Pós-graduação em PROFLETRAS	Letras	Mestrado Profissional	UFBA	2019
8	TC	IN	-	ARAÚJO, L. C.	Limites e contribuições da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos	Programa de Pós-graduação em Letras	Língua Portuguesa	Mestrado Profissional	UNIMONTES	2015
9	TC	EX	-	PAIVA, G. X. S.	Português para surdos: uma via de mão dupla	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística	Letras	Mestrado	UFG	2014
10	RE	IN	LEI	CHAVES, T. A.	A leitura dos surdos: construindo sentidos	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Letras	Mestrado	UFMG	2002
11	RE	IN	LEI	FRAGOSO, A. C. P. F.	Relação de surdos com a leitura e estratégias utilizadas	Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação Humana e Saúde	Fonoaudiologia	Mestrado	PUC/SP	2000
12	ND	EX	-	BENITES, J. N.	A leitura na escola na constituição das subjetividades e das condutas dos indivíduos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNISINOS	2010
13	TC	IN	LEI	MIGUEL, R. A. B. J.	Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNICAMP	2019

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
14	TC	EX	-	MACHADO, F. M. A.	Formação e competências de tradutores e intérpretes de língua de sinais em interpretação simultânea de língua portuguesa - Libras: estudo de caso em Câmara de Deputados Federais	Programa de Doutorado em Letras - Associação Ampla UCS/UniRitter	Letras	Doutorado	UCS	2017
15	TC	EX	-	CUNHA, A. L.	Um estudo discursivo das políticas públicas de inclusão na educação do sujeito surdo	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem	Letras	Mestrado	UFG	2015
16	RE	IN	LEI	LODI, A. C. B.	A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada	Doutorado	PUC/SP	2004
17	RE	EX	-	SANCHES, A. P.	Análise espectrográfica da fala de crianças com trocas grafêmicas nos plosivos surdos e sonoros	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Mestrado	UEM	2003
18	ND	EX	-	PRUDENCIO, E. R.	Desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, e relação com o desempenho na prova de Português do Saesp-2002 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2006

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
19	ND	EX	-	SILVA, A.	A prática pedagógica da leitura com crianças surdas na proposta bilíngue: um momento de prazer com o livro infantil	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UTP	2003
20	TC	IN	LEI	MATOS, H. A. V.	Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Doutorado	UNICAMP	2007
21	ND	EX	-	MELLO, R. B.	Vocabulário e leitura na educação de sujeitos surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFSM	2003
22	RE	EX	-	FREITAS, M. S. R.	Religião e inclusão social: uma análise sobre o trabalho de inclusão de surdos em igrejas cristãs de Belo Horizonte Belo Horizonte 2016	Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião	Teologia	Mestrado	PUC/MG	2016
23	TC	EX	-	SILVA, G. M.	Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-português	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Letras	Doutorado	UFMG	2018
24	TC	EX	-	SILVA, A. M.	Tradução de música & educação de surdos	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UNIR	2017
25	RE	EX	-	OZELAME, M.	Os (des)caminhos percorridos por um aluno surdo durante o processo de alfabetização na rede regular de ensino	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	FUPF	2005
26	TC	IN	LEI	VIEIRA, P. A.	O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Mestrado	UECE	2009

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
27	ND	EX	-	NARDI, T. N. P.	Educação bilíngüe para surdos: reflexões sobre a leitura em língua portuguesa	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UFRGS	2003
28	TC	IN	LEI	COSTA, J. M.	Leitura e compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Letras	Mestrado	UFMG	2015
29	TC	IN	LEI	MELO, L. P. F.	Compreensão de textos por adolescentes surdos: o estabelecimento de inferências de previsão	Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva	Psicologia	Doutorado	UFPE	2006
30	TC	IN	LEE	BERTÓ, S. F. F.	A complexificação do leitor/escritor surdo – implicações cognitivo-ontológicas	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UNISC	2009
31	TC	IN	LEE	OLIVEIRA, A. A.	De frente com a prática do ensino de português para surdos: estudo de caso	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UFS	2013
32	TC	IN	LEI	MONTENEGR O, M. S.	O uso do gênero multimodal (anúncio publicitário) no ensino-aprendizagem de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngüe	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Mestrado	UECE	2010
33	TC	EX	-	AMARAL, C. T. D.	Currículo e educação de surdos/as: processos de subjetivação em duas práticas inclusivas	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFMG	2010

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
34	TC	EX	-	SANCHES, P. B.	Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos: em discussão a metodologia de letramento bilíngue de Fernandes	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UEM	2014
35	ND	EX	-	MARCILIO, L. F.	Teste de competência de leitura de sentenças: normalização e validação com surdos do ensino fundamental e médio	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2004
36	TC	EX	-	LOPES, J. C. B.	Leitura em inglês com surdos: possibilidades	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada	Mestrado	PUC/SP	2009
37	TC	EX	-	ROSA, E. F.	A identidade do surdo, pesquisado na pós-graduação em Linguística	Programa de Pós-graduação em Linguística	Letras	Doutorado	UFSC	2013
38	TC	EX	-	CARVALHO, A. G.	O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica	Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica	Ensino	Mestrado Profissional	UFG	2014
39	TC	EX	LEE	OLIVEIRA, J. C.	Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico	Programa de Pós-graduação em Linguística	Letras	Mestrado	UFSC	2014

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
40	TC	IN	LEI	MOURA, D. R.	O uso da Libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada	Mestrado	PUC/SP	2008
41	TC	IN	LEI	LUCCAS, M. R. Z.	Competência de leitura em alunos surdos inclusos na rede regular de ensino	Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana	Fonoaudiologia	Mestrado	UNIFESP	2011
42	TC	IN	LEE	SAMPAIO, C. C. R.	O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: um estudo sobre variação temporal	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UFPeI	2018
43	TC	IN	LEI	MIRANDA, V. M. C.	Aquisição de leitura por sujeitos surdos: uma proposta que privilegia a significação dos signos linguísticos	Programa de Pós-graduação em Letras - Cultura, Educação e Linguagens	Letras	Mestrado	UESB	2014
44	TC	IN	ESC	GARCIA, M. N.	Surdez e a construção de narrativas coerentes com uma segunda língua: o português escrito	Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva	Psicologia	Mestrado	UFPE	2007
45	RE	EX	-	SOUSA, C. C. S.	Modelando visibilidade fonêmica: testes validados e normatizados de leitura orofacial em escolares surdos	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2010

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
46	TC	IN	LEE	PEIXOTO, R. C.	Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental	Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira	Educação	Doutorado	UFC	2015
47	RE	IN	LEI	LIMA, E. F.	Reflexão sobre a compreensão de leitura em adolescentes surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	USP	2003
48	ND	EX	-	KOCHEN, A. P. Z.	A caracterização da leitura labial na visão dos surdos	Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação	Fonoaudiologia	Mestrado	UTP	2004
49	ND	EX	-	MAKI, K.	Leitura orofacial e vocabulário em surdos de 2 ^a ., 4 ^a ., 6 ^a ., e 8 ^a . séries do ensino fundamental	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2009
50	ND	EX	-	PINHEIRO, L. M.	Saúde e Educação: ações articuladas para o desempenho escolar do aluno surdo	Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	Ensino	Mestrado	UNIFESP	2012
51	ND	EX	-	BENTES, J. A. O.	A compreensão e a produção de textos por alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Letras: Linguística e Teoria Literária	Letras	Mestrado	UFPA	1998
52	TC	EX	-	DAROQUE, S. C.	Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNIMEP	2011

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
53	TC	IN	LEE	SILVA, A. J. C. C.	Letramento literário no Atendimento Educacional Especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFS	2017
54	TC	IN	LEE	ANDRADE, M. M. F.	Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNIMEP	2012
55	TC	IN	LEE	CUNHA, L. P. M.	Teste de Análise de Leitura e Escrita para Surdos – TALES: auxiliando o processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Informática	Ciência da Computação	Mestrado	UFRJ	2014
56	TC	IN	LEE	TOMÉ JR., E. L.	Linguagem e redes sociais: o Facebook como espaço de aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino	Linguística	Mestrado Profissional	UFPB	2014
57	TC	IN	ESC	FELICIANO, S. B.	Ensino de escrita para alunos surdos	Programa de Estudos Pós-graduados em Educação	Educação	Mestrado	PUC/SP	2013
58	TC	IN	LEE	ALMEIDA, E. O. C.	Quem vê cara não vê coração - leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Doutorado	UNICAMP	1998
59	ND	EX	-	LUCHESI, M. R. C.	Intersubjetividade e diferença: um estudo do contato com pessoas surdas	Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Psicologia	Doutorado	USP	2003
60	ND	EX	-	VALLE, L. M.	Estudo das vibrantes em surdos falantes do português brasileiro	Programa de Pós-graduação	Fonoaudiologia	Mestrado Profissional	UVA	2013

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
						em Fonoaudiologia				
61	TC	EX	-	ROCHA-TOFFOLO, A. C.	A leitura na surdez profunda: a influência da Oralidade e da Leitura Labial e Estratégias Predominantes	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Psicologia	Mestrado	UFMG	2014
62	TC	IN	LEE	DUARTE, K. T.	História da alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986)	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFU	2013
63	ND	EX	-	SANTOS, L. H. M.	Compreensão de Textos em Adolescentes Surdos	Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva	Psicologia	Mestrado	UFPE	1997
64	ND	EX	-	COUTINHO, M. D. M. C.	A mediação de esquemas na resolução de problemas de matemática por estudantes surdos: um estudo de caso	Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Mestrado	UFRJ	2003
65	TC	EX	-	LIMA, C. M.	Experiências e narrativas: (re)pensando saberes/fazeres docentes na educação de surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNIRIO	2014
66	TC	IN	LEI	JESUS, R. V.	Leitura de contos afro-brasileiros: uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto inclusivo	Programa de Pós-graduação em Letras	Linguística e Literatura	Mestrado Profissional	UNEB	2016

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
67	RE	IN	LEI	FRIÃES, H. M. S.	Compreensão de textos por adolescentes surdos	Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação Humana e Saúde	Fonoaudiologia	Mestrado	PUC/SP	1999
68	ND	EX	-	ROCHA, E. L. F.	Memória de Trabalho Visuoespacial em Escolares Surdos	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Psicologia	Mestrado	UFRJ	2017
69	TC	EX	-	MENDES, A.	Práticas discursivas de subjetivação na literatura para a formação de professores surdos	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística	Letras	Mestrado	UFG	2013
70	ND	EX	-	SOUSA, L. A.	O teatro e a educação de surdos em escola pública de ensino fundamental em João Pessoa: um estudo de caso	Programa de Pós-graduação em PROFARTES	Artes	Mestrado Profissional	UFPB	2016
71	ND	EX	-	AMENI, R. A. C.	Paragrafias ortográficas, semânticas e quirêmicas na nomeação de figuras por escrita à mão livre em surdos sinalizadores	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2009
72	TC	EX	-	FULAS, T. A.	O livro acessível a cegos e surdos: as políticas públicas e o mercado editorial	Programa de Pós-graduação em Educação - História, Política, Sociedade	Educação	Mestrado	PUC/SP	2017
73	TC	EX	-	SOUSA, C. S. E.	Blogging http://www.englishnowhere.blogspot.com : ensinando inglês (sem distância) para surdos	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Linguística	Mestrado	UFU	2009

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
74	TC	EX	-	LEMOS, E. G. S.	Leitura, surdez e inclusão: tradução comentada do conto "vestida de preto" do português para a Língua Brasileira de Sinais – Libras	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	URI	2017
75	TC	EX	-	BARBOSA, E. R. S.	A aquisição do sistema ortográfico: alterações na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros	Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa	Linguística	Mestrado	UNESP (ARAQU)	2007
76	TC	EX	-	MASUTTI, M. L.	Tradução cultural: Desconstruções logofonocênticas em zonas de contato entre surdos e ouvintes	Programa de Pós-graduação em Literatura	Letras	Doutorado	UFSC	2007
77	ND	EX	-	ESMERALDO, M. R. A.	Percepção de surdos que receberam informação sobre saúde bucal na linguagem oral e na linguagem de Libras	Programa de Pós-graduação em Odontologia	Odontologia	Doutorado	UNICSUL	2015
78	TC	EX	-	MARTINS, V. R. O.	Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNICAMP	2008
79	TC	IN	LEE	PEREIRA, M. M. A.	Vivências de leitura e escrita em língua portuguesa por surdos graduados	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada	Doutorado	PUC/SP	2018

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
80	TC	IN	LEI	LORENZET, E. C.	Processo de ensino/aprendizagem de leitura para surdos mediado por computador	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UCPel	2005
81	RE	IN	LEE	PENNA, J. S.	Avaliação de leitura e escrita em estudantes surdos no ciclo II do Ensino Fundamental regular	Programa de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Saúde e Biológicas	Mestrado	UPM	2006
82	TC	IN	LEE	SCHELP, P. P.	Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva	Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências	Educação	Mestrado	UNIJUÍ	2008
83	TC	IN	LEE	MONTEIRO, S. S.	Ensino de leitura na educação dos surdos: análise dos recursos pedagógicos mediados pela Libras	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNESP (PPRUD)	2012
84	RE	IN	LEI	MAURICIO, A. C.	Competência de leitura em surdos de 1 ^a -9 ^a série: avaliando processos quirêmicos, semânticos, e ortográficos via Teste de Nomeação de Figuras (TNF1.1 -Escolha)	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2004
85	RE	IN	LEI	MACHADO, L. L. V.	Produção de sentidos na Língua Portuguesa por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UFES	2015
86	TC	IN	LEE	MENEZES, D. C.	Letramento em comunidade de surdos	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Doutorado	UFPE	2007

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
87	ND	EX	-	MUNTANER, C. A.	A poesia virtual como procedimento didático na educação de surdos	Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura	Sociais e Humanidades	Mestrado	UPM	2003
88	TC	IN	LEE	PIRES, V. O. D.	O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Doutorado	UNISINOS	2014
89	TC	IN	LEI	CARVALHO, F. M.	O processamento prosódico gráfico na leitura silenciosa de sentenças ambíguas temporárias por surdos congênitos profundos bilaterais bilíngues Libras/Português	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Letras	Doutorado	UFMG	2016
90	TC	IN	LEI	BRAYNER, I. C. S.	(Re)construindo percursos no processo de leitura em Língua Portuguesa por surdos do Ensino Fundamental: do problema ao encaminhamento de algumas soluções	Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem	Linguística	Doutorado	UNICAP	2019
91	TC	IN	LEE	NONATO, J. L.	Leitura, escrita e surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização	Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação Humana e Saúde	Fonoaudiologia	Mestrado	PUC/SP	2006
92	TC	EX	-	CRUZ, A. N. R.	Aula de arte com surdos: criando uma prática de ensino	Programa de Pós-graduação em PROFARTES	Artes	Mestrado Profissional	UNESP (SEDE)	2016
93	TC	EX	-	OLIVEIRA, T. C. B.	Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFBA	2003

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
94	ND	EX	-	SCHIAFFINO, R. S.	Mídia e Comunidade Surda: como a mídia pode colaborar para a formação do conhecimento científico dos surdos	Programa de Pós-graduação em Química Biológica	Ciências Biológicas	Mestrado	UFRJ	2011
95	ND	EX	-	RIBEIRO, E. N.	A imagem na relação de expressão com o texto escrito - Contribuições da áudio-descrição para a aprendizagem de educandos surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFPE	2011
96	TC	EX	-	WANDERLEY, D. C.	Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UFSC	2012
97	TC	IN	ESC	MAGON, D. P. S.	Estratégias e orientações sobre o uso de redes sociais (Facebook e WhatsApp) no ensino de português escrito para alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão	Ensino	Mestrado Profissional	UFF	2015
98	TC	IN	LEI	SILVA, S. G. L.	Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Doutorado	UFSC	2016
99	TC	IN	LEI	SILVA, A. B.	Literatura em Libras e educação literária de Surdos: um estudo da coleção "Educação de Surdos" e de vídeos literários em Libras compartilhados na Internet	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Doutorado	UFES	2015

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
100	TC	EX	-	BATISTA, E. R. C. C.	Proposta de inclusão de aluno surdo no ensino fundamental regular: algumas considerações sobre ação docente	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar	Educação	Mestrado	UNESP (ARAQU)	2010
101	TC	EX	-	FARIA, S. P.	A metáfora LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UnB	2003
102	TC	EX	-	MADEIROS, E. C. B.	A multimodalidade nas campanhas publicitárias sobre inclusão no ensino de leitura em língua portuguesa para surdos	Programa de Pós-graduação em Letras	Linguística	Mestrado Profissional	UERN	2016
103	TC	EX	-	KRUSSE, R. S.	Design Editorial na tradução de Português para Libras	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução	Letras	Doutorado	UFSC	2017
104	ND	EX	-	BARBOSA, M. L. M.	De A a Z, a tradução de poema sinalizado em Língua Portuguesa	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UNICSUL	2017
105	TC	IN	LEI	LIMA, D. M. R.	Perfil comportamental, competências de leitura e desempenho acadêmico de escolares surdos	Programa de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Saúde e Biológicas	Mestrado	UPM	2015
106	TC	EX	-	SILVA, J. S.	Os desafios no ensino de geografia para surdos: estudo etnográfico na casa do silêncio em Teresina – PI	Programa de Pós-graduação em Geografia	Geografia	Mestrado	UFPI	2015
107	TC	EX	-	VIEIRA, C. R.	Educação dos surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNIMEP	2011

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
108	ND	EX	-	FURIAN, R. O.	Classe Especial: do encaminhamento à inclusão	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	FUPF	2005
109	TC	EX	-	OLIVEIRA, A. C.	O Staut-Reader - o protótipo de uma ferramenta de leitura eletrônica de textos escritos em glosas para estudantes surdos	Programa de Pós-graduação em Ciências da Computação	Ciência da Computação	Mestrado	UECE	2015
110	TC	IN	ESC	BARBOSA, E. R. A.	Navegando no universo Surdo: a multimodalidade a favor do ensino de Português como segunda língua em um curso EAD	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Letras	Mestrado	UFMG	2016
111	TC	EX	-	CALIXTO, R. M. F.	Análise documental das políticas linguísticas acerca da Língua de Sinais Brasileira na primeira década do século XXI: a inscrição do <i>ethos</i> coletivo surdo nos dispositivos legais	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens	Letras	Mestrado	CEFET/MG	2013
112	TC	EX	-	FELICIO, M. D.	Uma proposta para interpretação simultânea de performance em língua de sinais no contexto artístico	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução	Letras	Doutorado	UFSC	2017
113	TC	EX	-	ASSIS, I. A. P.	Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE): análise baseada em corpus da segmentação linguística em amor eterno amor	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Mestrado	UECE	2016
114	RE	EX	-	SOUZA, G. C.	Modelo de aprendizado cooperativo para surdos baseado em ambiente computacional	Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção	Engenharia de Produção	Mestrado	UFSC	2000

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
115	TC	EX	-	GOMES, C. A. S.	Direito à Informação do Surdo: usabilidade e acessibilidade nos espaços virtuais de bibliotecas universitárias federais brasileiras	Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação	Ciência da Informação	Mestrado	UFF	2013
116	TC	EX	-	RAMOS, E. S.	As diferenças e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamento entre o atendimento educacional especializado com alunos que têm surdez, e o acontecimento de Deleuze	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNICAMP	2013
117	ND	EX	-	CHAVES, E. P.	Sinaliza, surdo! Caracterização da construção de um modelo de escola de surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFC	2003
118	RE	EX	-	SOUSA, A. D. P.	Os processos de inclusão social, educação e saúde: uma análise qualitativa dos surdos idosos do Distrito Federal	Programa de Pós-graduação em Gerontologia	Saúde e Biológicas	Mestrado	UCB	2016
119	TC	IN	LEE	BASSO, I. M. S.	Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e de aprender língua portuguesa	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFSC	2003
120	TC	EX	-	PELLEGRINO, C. N.	Estimulação do ensino e treinamento em leitura labial e língua de sinais Libras via CD-ROM em crianças surdas	Programa de Pós-graduação em Multimeios	Comunicação	Mestrado	UNICAMP	1996
121	TC	IN	LEE	GURGEL, I. V.	Letramento na escrita da luz: a vez e a voz do olhar surdo	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UnB	2015

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
122	RE	EX	-	DUDUCHI, M. F.	Desenvolvimento lexical em surdos: instrumentos de avaliação e intervenção em Língua de Sinais Brasileira	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Doutorado	USP	2004
123	TC	IN	LEE	FREITAS, L. A. G.	A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens	Letras	Mestrado	CEFET/MG	2018
124	RE	IN	ESC	NEIRA, P. R. Q.	Análise da leitura das imagens das histórias em quadrinhos a partir de produções escritas de adolescentes surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	USP	2004
125	TC	EX	-	KLEIN, R. R.	A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Doutorado	UNISINOS	2010
126	TC	IN	LEE	OLIVEIRA, S. F.	Letramento de crianças surdas em classe bilingue: possibilidades e desafios	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UnB	2008
127	TC	EX	-	VIEIRA, P. A.	A influência da segmentação e da velocidade na recepção de Legendas para Surdos e Ensurdidos (LSE)	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Doutorado	UECE	2016
128	TC	IN	ESC	MENDES, E. S.	Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II	Programa de Pós-graduação em Letras	Língua Portuguesa	Mestrado Profissional	UESC	2015
129	ND	EX	-	SILVA, H. R.	Elo de Construção da Linguagem e Cognição de crianças surdas: literatura infantil, comunicando prazeres em busca da subjetividade	Programa de Pós-graduação em Letras	Literatura Brasileira	Mestrado	CES/JF	2010

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
130	TC	EX	-	SOUSA, L. N.	O ser professor nos complexos bilíngues de referência para surdos de Natal: vozes em diálogo	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem	Letras	Mestrado	UFRN	2015
131	TC	IN	LEE	RIBEIRO, A. G. L.	Materiais didáticos de português para surdos brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de educação bilíngue no DF	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Mestrado	UnB	2014
132	TC	IN	LEE	PACCINI, V. L. R.	Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNESP (MARIL)	2007
133	TC	EX	-	WITCHES, P. H.	A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNISINOS	2014
134	TC	EX	-	CHIELLA, V. E.	Mosaico da escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Doutorado	UNISINOS	2015
135	TC	IN	LEI	NOGUEIRA, A. S.	"O surdo não ouve, mas tem olho vivo." – A leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Doutorado	UNICAMP	2015
136	TC	EX	-	JORGE, E. E.	Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha Libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol: a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UFSC	2013

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
137	TC	IN	ESC	MENDES, T. P.	Avaliação dos textos escritos por surdos (as): descritores didáticos para fundamentar o trabalho docente	Programa de Pós-graduação em Letras	Língua Portuguesa	Mestrado Profissional	UFCG	2015
138	TC	EX	-	HALABE, D. J. E.	A psicanálise realizada em Libras: demandas e desafios da clínica com pacientes surdos	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Clínica)	Psicologia	Doutorado	PUC/SP	2018
139	TC	IN	LEE	FONSECA, P. R. G.	Proposta de uma sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos surdos do 4º e 5º ano	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Mestrado	UNITAU	2017
140	ND	EX	-	BORTOLOZZI, K. B.	Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software "surdo aprendendo em silêncio"	Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação	Fonoaudiologia	Mestrado	UTP	2004
141	TC	EX	-	HERNANDEZ, T. A. D. P.	Interação professor/estudante surdo na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira em Boa Vista/RR	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UNIR	2013
142	TC	EX	-	SILVA, F. I.	Analisando o processo de leitura de uma possível escrita de Língua Brasileira de Sinais: Sign Writing	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFSC	2009
143	TC	EX	-	ALBERTON, B. F. A.	Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFRGS	2015

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
144	TC	IN	LEI	PORTO, S. N. B.	De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos	Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino	Letras	Mestrado	UFCG	2007
145	TC	EX	-	ALVES, F. S.	Ensino de física para pessoas surdas: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar	Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência	Ensino	Mestrado	UNESP (BAURU)	2012
146	RE	IN	ESC	ALMEIDA, A. M.	O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual narrativas autobiográficas	Programa de Pós-graduação em Letras	Língua Portuguesa	Mestrado Profissional	UNEB	2016
147	TC	IN	LEE	ESTEVES, A. S. M.	Buscando caminhos: entre o embrutecimento e a emancipação no processo de letramento da pessoa surda em língua portuguesa escrita	Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão	Ensino	Mestrado Profissional	UFF	2017
148	TC	EX	-	RAMOS, D. M.	Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da capes segundo o assunto educação de surdos (2005 - 2009)	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar	Educação	Mestrado	UNESP (ARAQU)	2013
149	TC	EX	-	GURGEL, L. G.	"Um leque de possibilidades": representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFRGS	2016

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
150	RE	EX	-	BIDÁ, M. C. P. R.	Como avaliar processos quirêmicos, semânticos e ortográficos na competência de leitura de surdos do ensino fundamental controlando o efeito de carreamento via TNF2.1-escolha	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2005
151	TC	IN	ESC	LOPES, L. C.	A produção textual de alunos surdos sob a mediação de softwares educativos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFC	2006
152	TC	EX	-	SOUSA, S. M. M.	Sinais lexicais dos termos cinematográficos: a perspectiva da Língua de Sinais no cinema	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UnB	2015
153	TC	EX	-	MUTTÃO, M. D. R.	Formação de professores para a educação de surdos: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	USP	2017
154	TC	EX	-	BOMFIM, D. A.	O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores	Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas	Sociais e Humanidades	Mestrado Profissional	UFVJM	2017
155	TC	EX	-	MONTEIRO, S. M. M.	Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) e legendagem para ouvintes: um estudo sobre a segmentação e a velocidade na legendagem da campanha política de 2010	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Doutorado	UECE	2016
156	TC	EX	-	COURA, F. A.	Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de Inglês para alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Letras	Mestrado	UFMG	2016

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
157	TC	EX	-	FULBER, G. G.	Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFRGS	2012
158	TC	EX	-	PONTIN, B. R.	Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFRGS	2014
159	TC	EX	-	KOGUT, M. K.	As descrições imagéticas na transcrição e leitura de um texto em SignWriting	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UFSC	2015
160	RE	EX	-	KURIYAMA, C. T.	Tradução e adaptação da Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita (BALE) em Hiragana	Programa de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Saúde e Biológicas	Mestrado	UPM	2008
161	TC	EX	-	VIANNA, G. S.	Corpo Surdo: na língua, na corporeidade e na história, os sentidos	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Doutorado	UFRJ	2014
162	TC	EX	-	AMORIM, M. R. F. B.	O reconto de histórias em língua de sinais	Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva	Psicologia	Doutorado	UFPE	2006
163	TC	EX	-	OLIVEIRA, M. L. V.	Ensino de matemática para surdos e/ou cegos	Programa de Pós-graduação em Matemática em Rede Nacional	Matemática	Mestrado Profissional	UFJF	2014
164	TC	EX	-	SANTOS, A. N.	Relações de estudantes surdos com os conhecimentos escolares: percursos e percalços no aprendizado da química	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Ensino	Mestrado	UFS	2017

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
165	TC	EX	-	BARBOSA, G. O.	A arte de escrever em Libras	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UFSC	2017
166	TC	IN	LEE	PIRES, L. C.	Gêneros textuais como instrumento de mediação simbólica no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: um estudo de caso	Programa de Pós-graduação em Letras - Cultura, Educação e Linguagens	Letras	Mestrado	UESB	2014
167	TC	EX	-	CASTRO, M. G. F.	A representação social da LIBRAS em surdos bilíngues	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNESA	2012
168	TC	IN	ESC	SILVA, A. S. E.	Linguagem e surdez: a coesão em textos de surdos	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Mestrado	PUC/SP	2014
169	TC	EX	-	VENDRAMINI, J. C. A. A.	Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Educação	Mestrado	UFSCar	2017
170	TC	EX	-	MEIRA, M. E.	O surdo do contexto rural: desafios e implicações no processo de apropriação da Libras	Programa de Pós-graduação em Letras	Língua Portuguesa	Mestrado Profissional	UNIMONTES	2017
171	TC	IN	LEE	SILVA, W. J. D. B.	Práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFG	2016
172	TC	EX	-	NAVES, S. F. L.	A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Linguística	Mestrado	UFU	2003

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
173	TC	IN	LEE	RODRIGUES, P. R.	Práticas de letramento digital de alunos surdos no ambiente Scratch	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade	Educação	Mestrado	UNEB	2015
174	TC	IN	LEE	SOUZA, I. S. R.	Estratégias e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos em Aracaju/SE	Programa de pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFS	2016
175	TC	EX	-	STELLING, E. P.	A orientação familiar aos pais que têm filho surdo: a construção do livro "O filho é surdo, a família quer saber"	Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão	Ensino	Mestrado Profissional	UFF	2015
176	TC	EX	-	SILVA, C. B.	Cenário armado, objetos situados: o estudo da geografia na educação de surdos	Programa de Pós-graduação em Geografia	Geografia	Mestrado	UFRGS	2003
177	ND	EX	-	GOMES, R. S.	Os textos jornalísticos e a formação do aluno leitor	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Mestrado	UNITAU	2008
178	TC	IN	LEE	VIEIRA, C. R.	Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Doutorado	USP	2017
179	TC	EX	-	DALLAN, M. S. S.	Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	USF	2012
180	ND	EX	-	DIAS, S. M. S.	Análise da Resposta Perceptiva de Fala e Nível de Satisfação com AASI em um Grupo de Surdos Após um Ano de Experiência Auditiva na Metodologia Verbotonal	Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação	Fonoaudiologia	Mestrado	UTP	2002

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
181	TC	IN	LEE	PEREIRA, C. E. K.	Uma ponte pela escrita	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Doutorado	PUC/RJ	2008
182	TC	EX	-	MELLO, R. F.	A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística	Letras	Mestrado	UERJ	2013
183	TC	EX	-	SANTOS, J. P. C.	Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná/RO	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNIR	2014
184	ND	EX	-	SCHEMBERG, S.	Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão dos pais e professores	Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação	Fonoaudiologia	Mestrado	UTP	2008
185	TC	EX	-	CASTRO, J. R.	O processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira ao público surdo bilíngue brasileiro a partir dos princípios norteadores do letramento	Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas	Letras	Doutorado	UFRJ	2016
186	TC	IN	LEI	CARVALHO, M. M.	Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do ensino fundamental maior	Programa de Pós-graduação em Letras – Linguística e Teoria Literária	Letras	Mestrado	UFPA	2012
187	TC	EX	-	SOUZA, M. C. T.	O bilinguismo (Libras – Português) na tenra infância: produção de uma série de livros infantis interativos para aproximação de pais ouvintes e filhos surdos	Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão	Ensino	Mestrado Profissional	UFF	2015

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
188	TC	IN	ESC	ALVES, S. M. L.	Textos escritos de alunos surdos e ouvintes sob o olhar da linguística textual	Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem	Linguística	Mestrado	UNICAP	2012
189	TC	IN	LEI	SILVA, A. G.	Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez	Programa de Pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade	Letras	Mestrado	PUC/RJ	2016
190	TC	IN	LEE	BATISTA JR., J. R. L.	Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UnB	2008
191	TC	EX	-	MAZZA, C. R. Z.	Análise do processamento cognitivo de leitura do surdo com o Teste de Nomeação de Sinais por Escolha de Palavras nas versões 1.3 e 2.3 com 5.365 estudantes surdos de 1a a 13a série de 14 estados brasileiros	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2007
192	TC	EX	-	MACHADO, P. C.	Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Doutorado	UFSC	2009
193	TC	EX	-	LAVAREDA, W. D. C.	A representação conceitual dos discursos oficiais: o dito e o não dito dos processos culturais surdos	Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura	Sociais e Humanidades	Mestrado	UFAM	2012

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
194	TC	EX	-	FREITAS, G. M.	Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos – Brasil e Portugal (1950-1980)	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Doutorado	UFRJ	2016
195	TC	EX	-	COELHO, J. M. M.	Borderland: Formação de professores e práticas de letramento de inglês para alunos surdos	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem	Letras	Mestrado	UFMT	2017
196	TC	EX	-	NASCIMENTO, L. S. A.	Literatura infantil e alfabetização matemática: construção de sentido na leitura de enunciados matemáticos por crianças surdas dos anos iniciais do ensino fundamental	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática	Ensino	Mestrado Profissional	IFES/ES	2014
197	TC	IN	LEE	SILVA, F. M. C.	Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE	Programa de Pós-graduação em Letras	Língua Portuguesa	Mestrado Profissional	UFT	2015
198	TC	IN	LEI	SEIMETZ-RODRIGUES, C.	Competência leitora no contexto da surdez: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Doutorado	UFSC	2017
199	TC	EX	-	SANTOS, S. T.	Educação de surdos: contexto escolar e a perspectiva bilíngue	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFRGS	2017
200	TC	IN	LEE	SOUZA, J. M. R.	Entre palavras e sinais: letramento literário, surdez e inclusão	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UERN	2015

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
201	TC	EX	-	COUTINHO, F. R. S.	Revisitando a acessibilidade de jogos para jogadores surdos ou com deficiência auditiva	Programa de Pós-graduação em Ciências da Computação	Ciência da Computação	Mestrado	UFMG	2012
202	TC	IN	ESC	ZAJAC, S.	Questões sobre o ensino de língua portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada	Doutorado	PUC/SP	2011
203	TC	EX	-	MIMESSI, S. D.	Desenvolvimento e Educação Bilingue para Surdos: Caminhos e Descaminhos na Busca de Aprendizagem	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade	Sociais e Humanidades	Mestrado	UNIFEI	2014
204	TC	EX	-	CARNEIRO, N. S.	E-ACESSIBILIDADE: uma análise no portal governamental do Estado da Paraíba com foco nos usuários surdos	Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação	Ciência da Informação	Mestrado	UFPB	2014
205	TC	EX	-	SANTOS, M. A. R.	Aprendizagem da Língua Portuguesa na educação de surdos utilizando editor de história em quadrinho mediada por mapa conceitual	Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação	Ciência da Computação	Mestrado	UFPA	2015
206	TC	EX	-	CARDOSO, A. B. R.	Vídeo registro em Libras: uma proposta de acesso ao pensamento original aos surdos	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução	Letras	Mestrado	UFSC	2016

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
207	TC	IN	LEI	CUNHA, A. O. C. V.	A melhoria do capital linguístico dos surdos associados da comunidade religiosa das Testemunhas de Jeová	Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem	Linguística	Mestrado	UNICAP	2015
208	TC	EX	-	FLOR, C. S.	Recomendações para a criação de pistas proximais de navegação em websites voltadas para surdos pré-linguísticos	Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento	Engenharia/Tecnologia/Gestão	Doutorado	UFSC	2016
209	RE	EX	-	KRUCHE, L. S.	Língua Portuguesa para os surdos: estratégias e adaptação de materiais acessíveis em Libras	Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social	Sociais e Humanidades	Mestrado	FEEVALE	2016
210	ND	EX	-	MACHADO, E. L.	Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Psicologia da Educação)	Educação	Doutorado	PUC/SP	2000
211	ND	EX	-	CADER, F. A. A. A.	Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UnB	1997
212	ND	EX	-	PERES, D. L. A.	A utilização da ilustração e imagem artística na divulgação científica para surdos	Programa de Pós-graduação em Química Biológica	Ciências Biológicas	Mestrado	UFRJ	2012
213	TC	EX	-	ANDRADE, P. R.	Identidades de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização	Programa de Pós-graduação em Sociologia	Sociologia	Mestrado	UFG	2011

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
214	TC	IN	LEE	FERNANDES, E. B. C.	Eu copio, escrevo e aprendo: um estudo sobre as concepções (re)veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	USF	2007
215	TC	IN	LEE	VARELA, A. M.	Práticas pedagógicas bem sucedidas na educação superior na compreensão de estudantes surdos(as)	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	FURB	2017
216	TC	EX	-	KATZWINKEL, A. S.	O papel da contação de histórias na construção da identidade surda	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	FUPF	2013
217	TC	EX	-	RUZZA, M. L. F.	A inclusão educacional do sujeito surdo: direito garantido ou reprimido?	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Currículo)	Educação	Mestrado	PUC/SP	2016
218	TC	EX	-	GARCIA, L. T.	Aprendizagem relacional em indivíduos surdos pré-linguais: exclusão, equivalência de estímulos e superseletividade	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Psicologia	Doutorado	UFSCar	2015
219	TC	EX	-	MIRANDA, R. S.	A comunicação não verbal com clientes surdos: um olhar inovador para a enfermagem sobre instrumentos básicos do cuidado	Programa de Pós-graduação em Enfermagem	Enfermagem	Mestrado	UNIRIO	2014
220	TC	IN	LEI	JESUS, S. S. A.	Literatura, surdez e formação do leitor: diálogos e sinais com a diversidade cultural	Programa de Pós-graduação em Estudos Literários	Letras	Mestrado	UEFS	2016

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
221	TC	EX	-	OLIVEIRA, S. M.	Educação de surdos e currículo: reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais e dos artefatos culturais surdo	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	PUC/MG	2015
222	TC	IN	LEI	ALMEIDA, J. M. S.	Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Linguística	Doutorado	UFU	2015
223	TC	EX	-	MOREIRA, I. M. B.	Os jogos de linguagem entre surdos e ouvintes na produção de significados de conceitos matemáticos	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática	Ensino	Doutorado	UFPA	2015
224	TC	EX	-	PEREIRA, A. S. S.	Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNISAL	2015
225	TC	EX	-	SOUZA, F. C.	Usuários de implante coclear inseridos no ensino fundamental regular: percepção de pais e profissionais	Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	Saúde e Biológicas	Mestrado	UNICAMP	2013
226	TC	IN	LEE	BOLDRINI, K. C. F. T.	As potencialidades dos aplicativos WhatsApp e IMO para a comunicação de grupo de surdos em espaços informais de aprendizagens	Programa de Pós-graduação em Ensino	Ensino	Mestrado	FUVATES	2017

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
227	TC	EX	-	SOUSA, R. O.	Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade, inclusão social e questões pedagógicas	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Mestrado	UnB	2017
228	TC	EX	-	SOUSA, M. S. N.	O programa de alfabetização na idade certa e o letramento dos alunos do ensino fundamental	Programa de Pós-graduação em Letras	Linguística	Mestrado Profissional	UERN	2016
229	TC	EX	-	BONDARENC O, P. F.	Da realização do Congresso de Milão à publicação do Almanak dos amigos dos surdos (1880 a 1888)	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UEM	2017
230	TC	EX	-	GIACOMET, A.	Análise de paragrafias do surdo na nomeação de sinais por escrita livre: teste de nomeação de sinais por escrita de palavras, versões 1.2 e 2.2 com 5.086 estudantes surdos de 1ª a 3ª série de 14 estados de brasileiros	Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Experimental)	Psicologia	Mestrado	USP	2007
231	TC	EX	-	CARVALHO, B. S. S.	Programações de ensino para refinamento das habilidades de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Educação	Mestrado	UFSCar	2013
232	TC	IN	LEE	NOGUEIRA, A. S.	Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Mestrado	UNICAMP	2010

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
233	TC	EX	-	PINHEIRO, O. S.	A experiência do professor ouvinte de matemática e o compromisso de uma educação responsável para alunos surdos no município de Laranjal do Jari	Programa de Pós-graduação em Matemática em Rede Nacional	Matemática	Mestrado Profissional	UNIFAP	2016
234	TC	EX	-	SANTOS, P. O.	O papel da Consciência Fonoarticulatória na aquisição da escrita de falantes monolíngues e bilíngues (pomerano/português): dados de Arroio do Padre	Programa de Pós-graduação em Letras	Letras	Mestrado	UFPel	2016
235	TC	EX	-	ALBUQUERQUE, G. R.	SMS Libras Traduzindo mensagens SMS para Linguagem de Sinais	Programa de Pós-graduação em Engenharia de Software	Ciência da Computação	Mestrado Profissional	CESAR	2014
236	TC	IN	LEE	MÜLLER, J. I.	Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFRGS	2012
237	RE	EX	-	PAULA, A. S.	Manual informativo para pais: conhecendo melhor a surdez	Programa de Pós-graduação em Fonoaudiologia	Fonoaudiologia	Mestrado Profissional	UVA	2013
238	TC	EX	-	REICHERT, A. R.	Mídia televisiva sem som	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFRGS	2006
239	TC	EX	-	CAMBRUZZI, R. C. S.	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Educação	Doutorado	UFSCar	2013

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
240	TC	EX	-	HENRIQUE, D. R.	Língua de Sinais Brasileira: análise de campanhas do ministério da saúde na perspectiva da pessoa surda	Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde	Saúde e Biológicas	Mestrado	UnB	2017
241	TC	EX	-	GONCALVES, T. S.	Endofenótipo da dislexia: hereditariedade, alterações de linguagem e influências do processamento fonológico e memória visual nas habilidades de leitura, escrita e matemática	Programa de Pós-graduação em Ciências Odontológicas Aplicadas	Odontologia	Doutorado	USP	2015
242	TC	EX	-	FERNANDES, E. B. C.	"Aqui é o lugar do surdo. E põe essa imagem mais pra lá": línguas, representações e territórios em práticas de letramento de uma comunidade	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Doutorado	UNICAMP	2013
243	ND	EX	-	FERRO, R. I. M.	Língua Brasileira de Sinais (Libras): o movimento das mãos rompendo o silêncio e o isolamento	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNISAL	2007
244	ND	EX	-	SANTANA, A. P. O.	Reflexões Neurolinguísticas sobre a Surdez	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Doutorado	UNICAMP	2003
245	ND	EX	-	MIDENA, M. C. M.	O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica: um estudo de caso	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Doutorado	UNICAMP	2004
246	TC	EX	-	SOARES, M. D.	Análise das dificuldades de efetuar compras online por pessoas surdas pré-linguísticas bilíngues: um estudo de caso com o site das lojas americanas	Programa de Pós-graduação em Informática	Ciência da Computação	Mestrado	UNIRIO	2016

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
247	TC	IN	LEE	SANTOS, P. L.	Turma da Mônica em: o processo de aprendizagem da língua portuguesa pela criança surda	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFS	2019
248	TC	EX	-	NOBRE, R. S.	Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fonomorfológica de sinais em Sign Writing	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UFSC	2011
249	TC	IN	LEI	REIS, K. V.	O uso da imagem durante o processo de letramento de crianças surdas	Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	Saúde e Biológicas	Mestrado	UNICAMP	2017
250	TC	EX	-	ALVES, L. F. V.	Clima criativo da classe inclusiva para o estudante surdo	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Psicologia	Mestrado	UCB	2013
251	TC	EX	-	SOUZA, V. C.	SWService: uma biblioteca para a escrita da Língua Brasileira de Sinais baseada em Web Services	Programa de Pós-graduação em Computação Aplicada	Ciência da Computação	Mestrado	UNISINOS	2005
252	TC	EX	-	SANTOS, A. S.	Comunicação na atenção básica à saúde: percepções do sujeito surdo	Programa de Pós-graduação em Saúde da Família	Saúde Coletiva	Mestrado Profissional	UNESA	2017
253	TC	IN	LEI	ALBUQUERQUE, G. K. T. S.	Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes: Possibilidades de uma educação bilíngüe	Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	Saúde e Biológicas	Mestrado Profissional	UNICAMP	2011
254	ND	EX	-	SOUZA, E. M.	O brinquedo como mediador no processo de alfabetização de pessoas surdas	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFSM	2001

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
255	TC	EX	-	PINHEIRO, M. W.	Tradução como ferramenta de compreensão da língua portuguesa no curso de letras Libras da Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução	Letras	Mestrado	UFC	2017
256	TC	EX	-	FREITAS, O. C. R.	Efeitos de pistas contextuais em Língua de Sinais sobre recordação livre e compreensão de texto narrativo	Programa de Pós-graduação em Ciências do Comportamento	Psicologia	Mestrado	UnB	2009
257	RE	IN	LEE	FORONI, Y. M. D.	Inter-intencionalidades compartilhadas no processo inclusivo da sala de aula no ensino superior: uma investigação interdisciplinar	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Currículo)	Educação	Doutorado	PUC/SP	2005
258	TC	EX	-	RAMOS, M. I. B. B.	Audiovisual em Libras: os sentidos construídos por professores sobre o vídeo "sinalizando a sexualidade"	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde	Ensino	Mestrado	UFRJ	2013
259	ND	EX	-	ZILLOTTO, G. S.	Os caminhos de apropriação da língua escrita pela criança surda profunda, usuária da língua de sinais	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFPR	2001
260	TC	IN	LEE	DIZEU, L. C. T. B.	A escrita do surdo na clínica fonoaudiológica: a demanda por uma alternativa à noção de representação	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura	Letras	Doutorado	UFAL	2017
261	TC	IN	LEE	SANTOS, M. M.	Letramento, Surdez e Identidade	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFAM	2006
262	TC	EX	-	SOUZA, L. S. D.	Desafios e propostas éticas na acolhida eclesial à pessoa surda	Programa de Pós-graduação em Teologia	Teologia	Mestrado	UNIFAI	2006

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
263	ND	EX	-	COUTO, L. A.	Aceitação do aluno surdo no ambiente escolar na perspectiva rogeriana	Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem	Sociais e Humanidades	Mestrado	UENF	2006
264	ND	EX	-	LIRA, G. A.	Educação do surdo, linguagem e inclusão digital	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNESA	2003
265	TC	EX	-	ALBUQUERQUE, K. M. G.	A metáfora na construção de sentidos pela criança com perda auditiva de grau moderado	Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem	Linguística	Mestrado	UNICAP	2004
266	ND	EX	-	MATOS, L. H. A.	Múltiplos olhares sobre o corpo surdo: a corporeidade do adolescente surdo no ensino da dança	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFBA	1998
267	TC	EX	-	JOSEPH, T. W. R.	Língua de Sinais e escuta sensível: a dança revelada	Programa de Pós-graduação em Artes	Artes	Mestrado	UNICAMP	2005
268	TC	EX	-	MAURICIO, A. C.	Surdez: um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria de ensino no interior do estado de São Paulo	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar	Educação	Mestrado	UNESP (ARAQU)	2015
269	TC	IN	ESC	OLIVEIRA, T. C. B. C.	A escrita do aluno surdo: interface entre Libras e a língua portuguesa	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Doutorado	UFBA	2009
270	TC	EX	-	TABORDA, L. B.	Uso de Learning Analytics para aferição de evasão de acadêmicos surdos no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná	Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação	Engenharia/Tecnologia/Gestão	Mestrado	UFPR	2019

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
271	TC	EX	-	FERREIRA, M. A. M.	Design inclusivo e participativo na web: incluindo pessoas surdas	Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação	Ciência da Computação	Mestrado	FACCAMP	2014
272	TC	EX	-	FREITAS, M. C.	Uma ouvinte em Curso de LIBRAS	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Mestrado	UNICAMP	2009
273	TC	IN	ESC	LEME, A. P. T.	A aquisição da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNESP (MARIL)	2010
274	TC	EX	-	SANTANA, J. B. M.	Fronteiras literárias: experiência e performances dos tradutores e intérpretes de Libras	Programa de Pós-graduação em Literatura	Letras	Mestrado	UFSC	2010
275	TC	EX	-	VASCONCELO S, L. S.	Por outra psicologia da outra surdez	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Psicologia	Doutorado	UFBA	2017
276	TC	EX	-	NASCIMENTO, G. V. S.	Educação, inclusão e TICS: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFGD	2013
277	TC	IN	LEE	LIMA, G. P.	Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFRN	2015
278	TC	EX	-	FREITAS, M. S. A.	Contribuições do ensino na disciplina de Libras na formação de professores no curso de pedagogia do município de Petrolina/PE	Programa de Pós-graduação em Ensino	Ensino	Mestrado	FUVATES	2016

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
279	TC	EX	-	MIRANDA JR., J. O. F.	Educação e surdez: cartografias da Libras como língua menor	Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura	Educação	Mestrado	UFPA	2017
280	TC	EX	-	FURLAN, A. L.	Desenvolvimento de um protótipo de aplicativo móvel para conversão de voz em texto e texto em voz, orientado ao apoio à comunicação de Deficientes Auditivos	Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação	Engenharia/Tecnologia/Gestão	Mestrado	UFSC	2016
281	TC	EX	-	RAMOS, G. A.	Deteção e rastreamento de lábios em dispositivos móveis	Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação	Ciência da Computação	Mestrado	USP	2012
282	ND	EX	-	SILVA JR., J. A.	O silêncio no corpo: representação docente sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de Educação Física	Programa de Pós-graduação em Educação Física	Educação Física	Mestrado	UFV	2012
283	TC	EX	-	SOUZA, J. A.	Análise das disciplinas de Libras nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UNESP (PPRUD)	2013
284	RE	EX	-	FRANÇA, I. S. X.	Formas de Sociabilidade e Instauração da Alteridade: Vivência das Pessoas com Necessidades Especiais	Programa de Pós-graduação em Enfermagem	Enfermagem	Doutorado	UFC	2004
285	TC	IN	LEE	LIMA, C. S. M.	A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFAC	2018

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
286	TC	EX	-	MAGALHÃES, R. A. N.	Sinais toponímicos em Libras: logradouros da cidade de Vitória da Conquista na língua do cidadão surdo	Programa de Pós-graduação em Letras - Cultura, Educação e Linguagens	Letras	Mestrado	UESB	2017
287	TC	IN	LEE	OLIVEIRA, A. J. A.	Compreensão de expressões idiomáticas do PB por falantes de línguas orais e de sinais como L1: um estudo experimental	Programa de Pós-graduação em Linguística	Linguística	Mestrado	UFJF	2018
288	TC	EX	-	BUSARELLO, R. I.	Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermidiáticas	Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento	Engenharia/Tecnologia/Gestão	Mestrado	UFSC	2011
289	TC	EX	-	OLIVEIRA JR., J. N.	Ouvindo imagens: a audiodescrição de obras de Aldemir Martins	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Letras	Mestrado	UECE	2011
290	TC	EX	-	ROCHA, G. S. P.	Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Mestrado	UFOPA	2016
291	TC	EX	-	BUSCACIO, L. L. B.	Mário de Andrade, um arquivo de saberes sobre a língua do/no Brasil	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem	Linguística	Doutorado	UFF	2014

COD	Disponibilidade da obra	Seleção do estudo (IN ou EX)	Enfoque do estudo	Autor	Título da Dissertação ou Tese	Nome do programa	Área	Nível	Instituição	Ano
292	TC	EX	-	DOMINGUES, G. R.	Abecedário sobre escutas no cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação	Doutorado	UFRJ	2019
293	TC	EX	-	CARVALHO, M. M. F.	A arte de dizer da contação de história: expressão criativa no ensino da Língua Brasileira de Sinais	Programa de Pós-graduação em Ensino	Ensino	Mestrado	UERN	2016
294	TC	EX	-	TEMPORAL, P.	Produção de material paradidático de Ciências para videntes e deficientes visuais	Programa de Pós-graduação em Formação em Ciências para Professores [em Formação Científica para Professores de Biologia]	Biofísica	Mestrado Profissional	UFRJ	2013
295	TC	EX	-	GARCIA, E. C.	Implante coclear: Estudos concernentes à biopolítica, ao biopoder e ao biocapital em III volumes	Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura	Educação	Doutorado	UPM	2015

Legenda: TC - Trabalho Completo; RE - Resumo; ND - Não Disponível; IN - incluído; EX - excluído; ESC - escrita; LEI - leitura; LEE - leitura e escrita.

Fonte: elaboração própria com base nos dados extraídos da CAPES

Observações do Quadro 40:

- As siglas ou abreviaturas das IES relacionadas no quadro anterior estão discriminadas na Lista de Abreviaturas e Siglas;
- Para a tabulação dos dados no quadro acima, obtivemos as informações disponíveis tanto nas próprias Teses e Dissertações quanto nos sites dos respectivos programas de pós-graduação;
- Houve retificação em alguns títulos de dissertações, tendo em vista que os títulos descritos no banco de dados da CAPES não estavam congruentes com os dos respectivos trabalhos;
- Houve retificações nos nomes de alguns autores (p. ex.: JUNIOR, E. L. T. substituído por TOMÉ JR., E. L.; ROCHA, A. C. substituído por ROCHA-TOFFOLO, A. C., etc.).

Anexo 1

**FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS**

CNPJ: 29.262.052/0001-18

- Registro do CNAS nº 28990014272/94 – Fins Filantrópicos
- Utilidade Pública Federal Decreto de 12/07/1999 – DOU de 13/07/1999
- Utilidade Pública Estadual Lei nº 13.462 de 27/12/1999 – DOMG de 28/12/1999
- Utilidade Pública Municipal Decreto nº 10.108 de 27/12/1999 – DOM de 28/12/1999
- Registro no Conselho Municipal de Assistência Social nº 064/2010

Sede

Rua Albita, 144 – Bairro Cruzeiro – CEP: 30.310-160 – Cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais
 Telefax: 31 3225 0008 | Site: www.feneis.org.br

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, em defesa dos direitos dos surdos brasileiros, torna pública:

**NOTA DE APOIO E ESCLARECIMENTO SOBRE O DECRETO DA
 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Ao Ministro da Educação**cópia à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP****cópia à Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos - DIPEBS****cópia às demais entidades representativas de Pessoas com Deficiência****cópia ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE****cópia aos Deputados Federais e Senadores**

No dia trinta de setembro de dois mil e vinte foi assinado o Decreto nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para a alegria das comunidades surdas brasileiras, que vêm lutando pela inclusão da educação bilíngue de surdos nas políticas educacionais, assim como pela inclusão de políticas linguísticas a essa discussão, esse decreto define e aborda várias questões relacionadas à educação bilíngue de surdos.

Durante anos, as comunidades surdas brasileiras, lideradas por entidades representativas e sustentadas pelas comunidades surdas, em destaque, pela Feneis, participam do movimento surdo, com várias reivindicações e lutas.

O texto legal em questão apresenta diversos pontos que atendem ao pleito das comunidades surdas, entretanto ainda existem aspectos relevantes a serem considerados para a efetivação dos direitos linguísticos, culturais e educacionais dos Surdos.

É preciso destacar que para a efetividade de toda a política de educação bilingue de surdos, as reivindicações das comunidades surdas só serão efetivas quando houver uma política de educação bilingue de surdos dissociada dos princípios epistemológicos sobre os quais surgiu no século XIX.

Por esse motivo, segue esta NOTA DE APOIO, mas também DE ESCLARECIMENTOS, exclusivamente sobre a educação bilingue de surdos, fundamentada em inúmeras pesquisas no campo da Educação e da Linguística, as quais se dedicam às línguas de sinais, processos tradutórios e a educação de surdos. Essas pesquisas recomendam para os surdos sinalizantes a educação bilingue de surdos, que tem como base uma língua de modalidade visuo-gestual, como bem inserida no decreto, como língua de INSTRUÇÃO, ENSINO, COMUNICAÇÃO e INTERAÇÃO, o que acarreta ao ensino um olhar sobre as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, e demandam sua autonomia frente à educação especial, em concordância com o que consta em documentos legais como os que seguem descritos:

a) na Declaração de Salamanca¹:

“19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares”;

b) no Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira²:

“As comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino em Língua Portuguesa como segunda língua” (p.23)

c) na Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU, promulgada como Emenda Constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009³, na qual especifica, no Artigo 24, a obrigatoriedade de o Estado Brasileiro prover:

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03/10/2020

² Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto - ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

³ BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

- a. facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística das comunidades surdas;
- b. garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

A Convenção da ONU, em síntese, especifica a importância da promoção (e difusão) da identidade linguística das comunidades surdas. Diante disso, algumas reflexões se fazem necessárias: como é que podemos facilitar este processo uma vez que 95% do alunado surdo é oriundo de famílias ouvintes? Como promover o acesso à língua de sinais desde a mais tenra idade?

À vista disso, as escolas e classes bilíngues de surdos, constituídas por estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação, assim como com outras deficiências, como preconiza o decreto em tela, são espaços de extrema relevância, pois constituem um ambiente linguístico adequado, que promove a identidade linguística de bebês, crianças, jovens e adultos surdos e a equidade de condições de aprendizagem, sem a necessidade da presença de tradutor-intérprete de língua de sinais em sala de aula, considerando que as aulas são ministradas por professores comprovadamente bilíngues, sendo, a Libras, novamente, a língua de INSTRUÇÃO, ENSINO, COMUNICAÇÃO e INTERAÇÃO.

A LDB abriga a educação bilíngue de surdos na modalidade de educação especial, porque está baseada num modelo que ainda não incorporou a legislação mais recente, a saber, a estratégia 4.7 do PNE, Lei nº 13.005/2014, assim como a LBI, Lei nº 13.436/2015. Portanto, urge ser atualizada. O Decreto 10.502 traz um grande avanço ao definir a educação bilíngue de surdos como modalidade escolar, um grande mérito ao reconhecer as especificidades desse ensino, perfeitamente justificável, assim como o é a modalidade de educação indígena.

Ao encontro dessa análise, não há nenhuma determinação, e nem justificativa, em nenhum documento oficial, pesquisa ou legislação, para que a educação bilíngue de surdos esteja vinculada à modalidade de educação especial ou que deva se dar em escola inclusiva comum para ouvintes, para que seja validada ou legitimada.

Da mesma forma, não há justificativa, nem legitimidade, para qualquer tipo de pressão individual, coletiva ou institucional realizada sem representatividade dos surdos brasileiros, para que a inclusão de estudantes surdos, surdocegos, estudantes com deficiência auditiva, que

optam pela Libras, surdos com altas habilidades e com deficiências associadas, aconteça em escolas comuns de ouvintes, nas quais adota-se uma única modalidade de escolarização, uma única língua de ensino, conforme registros da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI-2008.

Destaca-se, inclusive, a recomendação de que as entidades federativas priorizem o repasse de verbas às instituições escolares que adotarem um modelo inclusivista, esse, sim, retrógrado e opressor. A PNEEPEI-2008 teve resultados que levaram à evasão escolar de muitos estudantes surdos. Evasão, sim, é segregação. Escola Bilingue de Surdos, não! Uma Escola Bilingue de Surdos é inclusiva, pois inclui os surdos com seus pares, de forma, inclusive, a identificar nos surdos mais velhos modelos bem sucedidos, oferece a escolarização e permite-lhes competir igualitariamente com outros cidadãos não surdos, porque têm garantida a equidade. Constata-se nessa nova política a preocupação em não deixar ninguém para trás.

Em 1834, Jean Itard consolidava o intercampo Medicina e Pedagogia, que serviu de pano de fundo para o Congresso Internacional de Milão em 1880. Mantém-se uma história de classificação nosográfica da pessoa surda do século XIX (lembremo-nos de que já estamos no século XXI), quando os movimentos sociais dos surdos sinalizantes superaram a recomendação de Alexander Graham Bell, em 1883, que sugeria aulas conjuntas entre surdos e ouvintes com a presença de “codocência”, termo criado por ele em *Memoir Upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race*. Por tudo isso, é preciso desvincular a educação bilingue de surdos da educação especial.

O decreto, ao afirmar as Escolas Bilingues de Surdos como escolas regulares, reforça o fruto da luta do movimento surdo que levou à determinação, na estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), das Escolas Bilingues para Surdos como modalidade regular de ensino possível ao:

Garantir a oferta de educação bilingue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilingues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.

A criação da Diretoria de Educação Bilingue de Surdos - DIPEBS, nesse contexto, atende a uma demanda que se consolidou em 2013 no Grupo de Trabalho designado pelas

Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, que resultou no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa⁴.

A elaboração desse relatório contou com vários membros representantes das comunidades surdas, pesquisadores sêniores com larga produção acadêmica, representantes do próprio governo, entre os quais, membros da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Conforme comprovam as assinaturas que o endossam, no final do documento, foi feita a defesa devidamente justificada da importância da desvinculação de educação bilingue da educação especial:

A educação bilingue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela educação especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilingue regular que atenda às distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da educação bilingue oferecida em Libras e português escrito como segunda língua (p. 6-7).

Por isso, insistimos nessa desvinculação, cujas justificativas já foram por demais argumentadas, inclusive, com o financiamento de passagens e estadas para os membros do GT, que elaboraram o relatório citado, em suas idas e voltas a Brasília. O uso de verbas públicas para fins como esse deve trazer benefícios à efetivação de políticas públicas. Os participantes do GT são pesquisadores sérios e respeitados pelas comunidades surdas.

Cabe salientar, ainda, que, por motivo incompreensível, em 2011 houve frontal ataque da SECADI, ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que na ótica do então governo deveria ter a escola de surdos extinta. Contrariamente a essa atitude ditatorial, a Lei nº 13.005/2014 foi fruto de um processo democrático, no qual, legitimamente, pesquisadores surdos, pessoas com deficiência auditiva e outras, indígenas, quilombolas e suas entidades representativas foram ouvidos.

Uma lei deve fazer valer o seu processo de elaboração, pois onera, em muito, não só os cofres públicos mas o tempo de seus protagonistas e a carga de trabalho extra que acumularam em seus empregos para fazer valer o que julgavam ser respeitado pela lei arduamente, e finalmente, sancionada em 2014.

⁴ Disponível em: [Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue ...www.bibliotecadigital.unicamp.br/document](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document). Acesso em: 02/10/2020

A Feneis acrescenta que participou efetivamente da consulta pública à atualização da política em 2018 e nela já incluiu todas as suas demandas, entre as quais a desvinculação ora discutida. O mérito do decreto é grande e parabenizamos a DIPEBS pelo magnífico trabalho. Ao Ministro da Educação, solicitamos que aplique ainda o que falta: a autonomia da política de educação bilíngue de surdos. Se existe uma Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e uma Diretoria de Políticas de Educação Especial, significa que há de haver duas políticas independentes: uma política de educação especial e uma política de educação bilíngue de surdos.

Tendo em vista o exposto, após análise de pesquisadores/as atuantes em várias instituições federais e estaduais na área de Linguística e Educação de Surdos, elencados ao final desta nota, com anuência da Feneis, de forma objetiva, apontamos aspectos relevantes, omissos ou que demandam ajustes no decreto, em relação à educação bilíngue de surdos, assim como proposições para o futuro.

⇒ Aspectos Relevantes do Decreto

1. Educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar;
2. Escolas e classes bilíngues com enturmação de surdos e surdocegos;
3. Escolas bilíngues como instituições de ensino da regular;
4. Surdos, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação estão contemplados na proposta de educação bilíngue de Surdos;
5. A língua de sinais brasileira (Libras), entendida como língua de instrução, ensino, comunicação e interação;
6. A língua portuguesa escrita como foco na educação bilíngue de surdos, uma vez que a oralização do português cabe à área da saúde e não à educação.

⇒ Aspectos Omissos ou que demandam ajustes

1. Desvinculação da educação bilíngue de surdos à educação especial;
2. Professores bilíngues sem detalhamento acerca da formação obrigatória e das avaliações periódicas de sua proficiência;
3. Falta de indicação sobre proficiência em língua de sinais brasileira para todos os envolvidos com a educação bilíngue de surdos;
4. Professores de Libras prioritariamente surdos nos termos da Lei nº 13.005/2014.

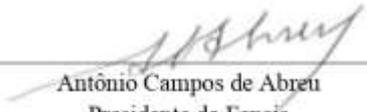
⇒ Proposições

1. Sanção de novo Decreto que institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional, desvinculada da Política Nacional da Educação Especial;

2. Definição da formação mínima obrigatória dos professores bilingues em Letras-Libras e em Pedagogia, ratificando o disposto no Decreto nº 5.626/2005, na Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) e na Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência);
3. Instituição de banca de avaliação composta por surdos qualificados para verificação do domínio e proficiência dos professores bilingues que atuarão nas escolas e classes bilingues de surdos;
4. Discussão da Política de Educação Bilingue de Surdos na LDB.

Por fim, a Feneis, de antemão, agradece o empenho da DIPEBS, da SEMESP, do Ministro da Educação, em tornar realidade uma demanda que vem de longa data, nas lutas das comunidades surdas brasileiras, de forma a cumprir o lema da Convenção dos Direitos das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós!” Fomos vítimas da opressão, do desrespeito, do desserviço de muitos gestores que se acharam no direito de dizer o que seria melhor para nós. Os senhores deram um crédito à nossa demanda. Contamos com vocês para desvincular a educação bilingue de surdos da educação especial, um feito tão esperado pelas comunidades surdas e que, em pequenos espaços, já vimos acontecer. Vislumbramos um futuro melhor para as crianças surdas do nosso país. Esperamos, em breve, colher os frutos dessas necessárias e profundas mudanças.

Belo Horizonte, 6 de outubro de 2020.



Antônio Campos de Abreu
Presidente da Feneis

PESQUISADORES COLABORADORES:

Dra. Flaviane Reis - Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia/UFU

Dra. Marisa Lima Dias - Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia/UFU

Dra. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos - Professora Adjunta do Depto de Psicologia na Universidade Federal de São Carlos/Ufscar

Dra. Marianne Rossi Stumpf - Professora Associada do Depto de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende Curtone - Professora Associada do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

Dra. Regina Maria de Souza - Professora Associada em Educação de Surdos da Universidade de Campinas - Unicamp

Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento - Professora Adjunta da Universidade de Brasília

Msa. Mara Lopes Figueira de Ruzza - Mestre em Educação e Currículo pela PUC-SP

Me. Valdo Ribeiro Resende da Nóbrega - Professor EBTI DIII da Universidade Federal de Paraíba - UFPB

Eduardo Gheller Mörschbacher - Formado de Letras/Libras; Técnico Judiciário em Tecnologia da Informação, lotada no TRT 12ª Região

Anexo 2

1

CARTA ABERTA DOS(AS) DOUTORES(AS) SURDOS(AS)¹ EM DEFESA DAS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES DE SURDOS CONTEMPLADOS NO DECRETO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DECRETO 10502/2020

EXCELENTÍSSIMOS(AS) MINISTROS E MINISTRAS DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF),

Nós, Surdos, professores(as) atuantes como pesquisadores(as) na área da Educação Bilingue de Surdos e nos Estudos Linguísticos e de Tradução da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ativistas das causas dos nossos compatriotas Surdos, apelamos às Vossas Excelências pelo direito de escolha da modalidade de Educação que melhor atenda às nossas necessidades. Escolas e Classes Bilingues de Surdos contemplam os Surdos e Surdocegos brasileiros que têm a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, acolhendo e oferecendo conforto no ensino e desenvolvimento de bebês, crianças, jovens e adultos Surdos. Esses ambientes educacionais organizam-se como espaços de potencialização da constituição linguística, cultural, epistemológica e acadêmica do Povo Surdo, rompendo com uma concepção clínica que classifica o Surdo como um indivíduo “fora do padrão considerado normal para o ser humano” (Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, Artigo 3º, Inciso I).

Somos mais de 40 (quarenta) Doutores Surdos Brasileiros regentes e pesquisadores das áreas da Educação e da Linguística em Universidades Federais, Institutos Federais, Colégios de Aplicação, Instituto Nacional de Educação de Surdos, bem como em outras instituições públicas e privadas. Ensina e desenvolvemos pesquisas em Linguística da Língua Portuguesa - em seus aspectos formais e discursivos - considerando que, como segunda língua, deve haver recursos metodológicos e didáticos de ensino específicos, uma vez que, em situação escolar bilingue de Surdos, a Língua de Sinais é a língua curricular. Nesse sentido, realizamos estudos investigativos sobre a Literatura Visual/Surda, Políticas Públicas em Educação de Surdos e Políticas Linguísticas que se entrecruzam com diversas outras áreas disciplinares.

Elaboramos a presente carta juntos para nos dirigirmos às Vossas Excelências, respeitosamente, enfatizando o acontecimento extremamente importante para nossa comunidade representado pelo Decreto nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial. Considerando o embate jurídico sobre o Decreto a ser realizado pelo Supremo Tribunal Federal, pedimos que voltem suas atenções sobre o que emana a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência no que concerne sobre a construção de políticas educacionais *com* essas pessoas com deficiência e suas entidades representativas, o que em outras palavras é um nosso lema: “Nada sobre nós sem nós”.

A presente Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência exige que os Estados-Parte - doravante Convenção -, neste caso, o Estado Brasileiro, deve “facilitar a formação da identidade linguística da comunidade Surda” e o Direito à Educação Bilingue, posição que ratifica o que foi decidido nos Decretos nºs 5.625/2005, 7.611/2011 e 6.949/2009 e nas Leis nºs 10.436/2002, 13.005/2014 e 13.146/2015.

Várias de nossas pesquisas mostram que os Surdos melhor incluídos socialmente são os que estudaram nas Escolas e Classes Bilingues, que têm a Língua de Sinais Brasileira como língua soberana, de instrução, de ensino, de interação, de comunicação e de convívio, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Não somos

¹ Carta inspirada no documento CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE, de 2012, quando éramos 7 doutores Surdos nas áreas da Educação, Linguística e outras. Hoje somos mais de 40 doutores Surdos.

somente nós que defendemos essa perspectiva, tendo nas universidades pesquisadores ouvintes aliados da Comunidade Surda que reforçam a importância de Escolas e Classes Bilingues de Surdos. Todos os pesquisadores notáveis na área da Educação de Surdos proclamam que as Escolas e Classes Bilingues de Surdos, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (Língua 1) e o Português escrito (Língua 2), são os melhores espaços institucionais para a aprendizagem e a inclusão curricular de bebês, crianças, jovens e adultos Surdos e Surdocegos.

Esses estudos não são novos e não trazem posições diferentes da grande produção literária, dos manuscritos e conclusões dos Congressos de Surdos desde o início do século XIX na França, e em outros países europeus, cujos ensinamentos influenciaram a Educação de Surdos desde a época do Império (Cf: CNATIN, Y. e CANTIN, A. Dictionnaire Biographique des grands sourds en France. Paris: Archives e Culture, 2017; Que Educação nós surdos queremos, 1999; Declaração de Salamanca, 1994 e a posição, desde 1951, da Federação Mundial de Surdos, dentre outras fontes). Portanto, o que nós Surdos estamos fazendo é adensar tais pesquisas, aprofundando conhecimento a partir das narrativas e experiências desses professores do passado e do presente e estruturando estudos sobre a gramática da Libras e do Português, buscando formas mais adequadas de acesso e permanência dos alunos Surdos no ensino. Séculos se passaram e as Comunidades Surdas de todo o mundo, alinhadas à Federação Mundial de Surdos (WFD), precisam repetir e demonstrar os mesmos discursos para requerer não apenas um direito a ser garantido, mas o dever do Estado em garantir o direito humano fundamental de se fazer cidadão na língua de suas comunidades.

Apesar do número de pesquisadores e dos resultados já obtidos, ainda temos uma pequena quantidade de Escolas e Classes Bilingues no País, que em média somam 50 (cinquenta), para atender a uma população de surdos numericamente mais que o dobro do Uruguai.

Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares sinalizantes da Língua de Sinais têm sido rotulados de espaços e ambientes "segregacionistas", quando se verifica que a elite brasileira pode ter acesso às escolas bilingues em língua estrangeira no Brasil, tendo o português como segunda língua. Um contra senso se considerarmos que esse direito é praticamente negado, quando se eleva a dificuldade de acesso, aos estudantes Surdos que se valem de uma língua nativa (Língua Brasileira de Sinais), constituída ao longo de gerações em solo brasileiro e que, inexplicavelmente, ainda não reconhecida com língua oficial brasileira.

Escola segregacionista e segregadora é aquela que impõe aos alunos Surdos e Surdocegos a obrigatoriedade de aprender junto aos demais alunos não-surdos, negando as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, ao currículo e a Língua Portuguesa falada. Sabemos que, de fato, não há segregação alguma em se estudar em escolas bilingues de surdos se é neste espaço que há ganhos reais ao desenvolvimento que potencializam os sujeitos.

O fato de os alunos Surdos e Surdocegos estudarem em Escolas Bilingues de Surdos onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar, mas acolher, incluir, respeitar o direito de alguém ser humano na língua de sua comunidade linguística. A Libras é a primeira língua da maioria dos Surdos brasileiros e não uma língua de caráter instrumental e utilitarista apenas "falada" por pessoas "deficientes". Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver em igualdade de condições como os ouvintes, se tivermos a Língua de Sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades linguísticas, didáticas, pedagógicas, culturais, ou seja, nossa forma de existência. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropológicamente e filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino escolar bilingue para bebês, crianças, jovens e adultos Surdos e Surdocegos não se baseiam na deficiência, mas sim na Língua de Sinais, na Cultura e nas Epistemologias próprias desse povo.

Convidamos Vossas Excelências para verem com os próprios olhos o que estamos abordando e enfatizando, os convidando a visitar as Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos no Município de São Paulo. Na cidade de São Paulo existem escolas públicas estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar que atende as especificidades de cada segmento

dos alunos com deficiência, considerando também as necessidades do público Surdo e Surdocego. Também seria muito interessante que visitassem as Escolas Bilingues de Surdos como o Centro de Educação de Surdos Rio Branco, localizado na cidade de Cotia-SP e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Verifiquem a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifiquem, também, se as crianças Surdas estão ali estão "segregadas" ou se o ensino que recebem é apenas "complementar". Não é, são Escolas regulares que contemplam todos os aspectos legais de funcionamento e oferta de ensino aos alunos Surdos e Surdocegos. É preciso reconhecer, Vossas Excelências, que essas escolas não são inconstitucionais e que favorecem um ensino condizente conforme emana do ratificado pela Aliança Internacional da Pessoa com Deficiência (IDA) em meados do presente ano endossando a posição da Federação Mundial de Surdos (WFD).

A Convenção, que se torna Emenda Constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, em seu Art. 24.3(b), determina que: "Facilitar a aprendizagem da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade Surda" e no Art. 24.3(c), determina que: "Assegurar que as pessoas, especialmente crianças cegas, surdas ou surdocegas sejam educadas na modalidade ou língua mais adequada, e que o meio de comunicação permita otimizar o desenvolvimento acadêmico e social do indivíduo". A Convenção-Decreto nº 6.949/2009 defende que a nossa Educação Bilingue de Surdos deve acontecer naquelas línguas que facilitem o seu desenvolvimento cognitivo e social do seu ambiente linguístico como um espaço bilingue incorporado à Língua de Sinais. Daí porque a estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação e no artigo 28 (IV) da Lei Brasileira da Inclusão em vigor define a existência de três as modalidades de escolas inclusivas para surdos: 1- escolas bilingues de surdos; 2- classes bilingues em escolas polos e 3- escolas regulares com Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

Não atender ao disposto nesses Decretos, no Plano Nacional de Educação e na Lei Brasileira de Inclusão é, para as comunidades surdas, um retrocesso e um enorme desrespeito com o investimento da verba pública gasta para financiar protagonistas que participaram ativamente das decisões coletivas em infindáveis e inúmeras reuniões e endossaram tais documentos democráticos nas participações na Câmara dos Deputados e no Senado.

Conforme a carta-denúncia da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) contra a então Secadi/MEC (Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério de Educação em 2011), entregue aos Ministérios Públicos Federais de cada Estado Brasileiro, o fechamento de escolas e classes específicas para Surdos resultou em diminuição das matrículas de alunos Surdos e com deficiência auditiva nas escolas, promovendo a exclusão de milhares de alunos surdos do Sistema Educacional do País. Buscando dados do próprio INEP/MEC entre 2002 e 2010, notamos que houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos Surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas específicas de Surdos, entre 2006 e 2009. Essa exclusão resultou na diminuição de 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos Surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino comum e regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos Surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema educacional.

Ao longo dos anos 2010 a 2016 conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculado ao MEC também comprovam a violenta evasão escolar dos alunos Surdos, dados estes foram demonstrados na tabela do INEP no tema específico sobre a formação educacional de Surdos constante na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2017.

Essa grave diminuição do número de matrículas demonstra a inconstitucionalidade da política inclusiva atual para uma população significativa de estudantes Surdos e Surdocegos brasileiros que, sim, teriam o direito constitucional fundamental de estudarem em Escolas Bilingues. A diminuição das matrículas também não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens Surdos, pois Classes Bilingues de Surdos estão se extinguindo lentamente devido ao princípio de georreferência e a falta de transporte escolar público, estratégias políticas que levam à exclusão de um sistema educacional que requer ser revisto.

A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de bebês, crianças, jovens e adultos Surdos e Surdocegos, retirando-lhes a oportunidade de frequentar Classes e Escolas, que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retiradas a alegria ao se verem "especiais" entre os "normais" e os transtornos psicológicos que essa falta de identificação acaba por levar, lentamente, ao longo de toda a educação básica, é a sensação de menos valia, de baixa autoestima, de inferioridade. Portanto, negar as conquistas legais supracitadas é ferir, de modo cruel, o que a Convenção busca proteger e garantir.

Excelentíssimos(as) Ministros e Ministras do Supremo Tribunal Federal, reivindicamos Escolas e Classes Bilingües de Surdos, tal como acima definimos, que se apóia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras "b" e "c"). Rogamos-lhes que GARANTAM AS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES DE SURDOS COM LÍNGUA DE INSTRUÇÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA, inserindo-as também nas Políticas e Diretrizes Educacionais do País no que concerne, inclusive, à formação inicial e continuada de Profissionais da Educação Bilingüe de Surdos.

As Escolas e Classes Bilingües de Surdos respeitam a especificidade linguístico-cultural de bebês, crianças, jovens e adultos Surdos e Surdocegos e viabilizá-las representa a garantia ao direito que os Surdos têm a uma educação específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados) e seu pleno desenvolvimento enquanto sujeito. Essa ação sim torna-se verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, esses bebês, crianças, jovens e adultos Surdos possam, sem marcas psicológicas negativas, se sentirem cidadãos ativos na sociedade, garantindo, por fim, os mais básicos direitos constitucionais a todos os brasileiros, inclusive os Surdos e Surdocegos. Desejamos que esses direitos não sejam furtados a nenhum Surdo brasileiro e, por isso, contamos com Vossas sabedorias na manutenção não apenas do direito, mas da promoção de justiça a favor da comunidade e do povo surdo brasileiro.

Assinam os(as) Professores(as) Doutores(as) Surdos(as)

1. Adriano Gianotto - Doutor em Desenvolvimento Social - Professor UFMS
2. Ana Regina Campello - Doutora em Educação - Professora INES
3. Andre Reichert – Doutor em Linguística Aplicada– Professor UFSC
4. Betty Lopes – Doutora em Estudos de Tradução – Professora UFRJ
5. Camila Guedes Guerra G. – Doutora em Educação – Professora UFRGS
6. Carla Damasceno de Moraes – Doutora em Linguística - Professora aposentada IFSC
7. Carolina Hessel – Doutora em Educação – Professora UFRGS
8. Carolina Rezende Nóbrega – Doutora em Letras – Professora UFPB
9. Charley Pereira Soares – Doutor em Linguística – Professor UFV
10. Cláudio Mourão – Doutor em Educação – Professor UFRGS
11. Daniela Prometi - Doutora em Linguística - Professora UnB
12. Débora Campos Wanderley – Doutora em Linguística – Professora UFSC
13. Deonísio Schmitt – Doutor em Linguística – Professor UFSC
14. Fabiano Souto Rosa - Doutor em Educação - Professor UFPel
15. Fabio L. B. Maia Nogueira - Doutor em Administração de Empresas – Administrador UFC
16. Fernanda Machado – Doutora em Estudos de Tradução – Professora UFSC
17. Flaviane Reis - Doutora em Educação - Professora UFU
18. Francielle Cantarelli Martins - Doutora em Linguística - Professora UFPel
19. Geisielen Santana Valsechl – Doutora em Educação – Professora Colégio de Aplicação/UFSC
20. Gisele Rangel - Doutora em Educação - Professora IFRS
21. Gladís Perlin – Doutora em Educação – Professora aposentada UFSC
22. Gláucio Castro Júnior - Doutor em Linguística - Professor UnB
23. Janaina Pereira Claudio– Doutora em Ciências da Comunicação – Professora PUC-RS

24. Karin Strobel - Doutora em Educação - Professora UFSC
25. Kátia Lucy Pinheiro – Doutora em Estudos de Tradução – Professora UFC
26. Larissa Rebouças - Doutora em Educação - Professora UFS
27. Luiz Antônio Zancanaro Junior – Doutor em Linguística - Professor FURB
28. Marcelo Amorim – Doutor em Ciência da Computação – Professor UFRGS
29. Márcio Hollosi – Doutor em Ciências da Educação – Professor UNIFESP
30. Marcio Machado Rodrigues - Doutor em Ciências da Educação - Professor UNIFOR
31. Marco Di Franco – Doutor em Educação Física - Professor FURG
32. Mariana Campos – Doutora em Educação Especial – Professora UFSCAR
33. Marianne Rossi Stumpf – Doutora em Informática de Educação – Professora UFSC
34. Marisa Lima - Doutora em Educação - Professora UFU
35. Messias Ramos Costa - Doutor em Linguística - Professor UnB
36. Nayara de A. Adriano – Doutora em Letras – Professora UFPB
37. Nelson Pimenta – Doutor em Estudos de Tradução – Professor INES
38. Patrícia Luiza Ferreira Rezende – Doutora em Educação – Professora INES
39. Renata Heinzelmann – Doutora em Educação – Professora IFRS
40. Rodrigo Custódio da Silva – Doutor em Linguística – Professor UFSC
41. Rodrigo Rosso - Doutor em Educação - Diretor de Ensino Superior do INES
42. Simone G.L. Silva – Doutora em Linguística – Professora IFSC
43. Thaís Fleury Avelar - Doutora em Estudos da Tradução - Professora UFG
44. Wilson Miranda – Doutor em Educação – Professor UFSM