

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS

KEYSE REGIANE LEPKA DA CUNHA

A LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES:  
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE BILINGUISMO E DE AQUISIÇÃO DE  
LIBRAS PRESENTES EM DOCUMENTOS ESCOLARES

GUARAPUAVA

2024

KEYSE REGIANE LEPKA DA CUNHA

A LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES:  
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE BILINGUISMO E DE AQUISIÇÃO DE  
LIBRAS PRESENTES EM DOCUMENTOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, na linha de pesquisa Linguagens Leitura, Interpretação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cibele Krause Lemke.

GUARAPUAVA

2024

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da Unicentro

- C972a Cunha, Keyse Regiane Lepka da  
A libras como segunda língua para crianças ouvintes : análise das concepções de bilinguismo e de aquisição de libras presentes em documentos escolares / Keyse Regiane Lepka da Cunha. -- Guarapuava, 2023.  
viii, 104 f. : il. ; 28 cm
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de Concentração: Interfaces entre Língua e Literatura, 2023.
- Orientadora: Cibele Krause Lemke  
Banca examinadora: Loremi Loregian Penkal, Liliâne Correia Toscano de Brito, Eliziane Streiechen, Jamile Santinello
- Bibliografia
1. Libras. 2. Linguagem. 3. Bilinguismo. 4. Aquisição. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 404.2

## TERMO DE APROVAÇÃO

KEYSE REGIANE LEPKA DA CUNHA

### A LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE BILINGUISMO E DE AQUISIÇÃO DE LIBRAS PRESENTES EM DOCUMENTOS ESCOLARES

Dissertação aprovada em 12/03/2024 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-graduação em Letras, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, pela seguinte banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Dr.(a) Cibele Krause Lemke (UNICENTRO) - Presidente/Orientador(a)

\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Dr.(a) Loremi Loregian Penkal (UNICENTRO) - Membro Titular

\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Dr.(a) Liliane Correia Toscano de Brito (UNCISAL) - Membro Titular

GUARAPUAVA-PR  
2024



ePROTOCOLO

**Correspondência Interna 114/2024.**

Documento: **Atan72024TermoAprov.Keyse.pdf**.

Assinatura Simples realizada por:  **Loremi Loregian Penkal (XXX.398.379-XX)** em 12/03/2024 11:10 Local: UNICE/I/DELE,  **Cibele Krause Lemke (XXX.246.000-XX)** em 13/03/2024 21:22,  **Liliane Correia Toscano de Brito (XXX.574.434-XX)** em 20/03/2024 09:15 Local: CIDADAO.

Inserido ao documento **772.460** por:  **Omar Ricieri Nunez Dalmaz** em: 12/03/2024 10:50.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
**<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento>** com o código:  
**bd49130c7d6049854a83ba716c62878f**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, autor da minha fé, pelos “mimos” concedidos e por me permitir realizar esse sonho almejado. A Ele, toda glória e honra;

Agradeço a minha família, pelo carinho, amor e apoio em todos os momentos difíceis que passei durante a realização desta pesquisa.

Agradeço a minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Cibele Krause Lemke, pela compreensão e por acreditar no meu potencial.

Gostaria de agradecer ao meu amigo, Alexandre Batista Bolfarini, por ter me incentivado a continuar com este projeto, pois sua ajuda foi fundamental;

Agradeço de coração a minha segunda mãe, Elenir Guerra, pelo seu carinho em oferecer sua residência durante minha estadia em Guarapuava e por estar sempre disponível para me aconselhar/orientar.

Agradeço a todos os membros da Equipe Palavra Viva, pelo apoio que me deram. Sou muito grata por isso;

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO, por me proporcionar a oportunidade de realizar meu sonho.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

## RESUMO

CUNHA, Keyse Regiane Lepka da. **A Libras como segunda língua para crianças ouvintes: análise das concepções de bilinguismo e de aquisição de libras presentes em documentos escolares.** Orientadora: Cibele Krause Lemke. Guarapuava. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2023.

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar aquisição da Libras, apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola de educação bilíngue e em documentos escolares oficiais. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: (a) discutir as lacunas das principais definições e contrapontos entre a Educação Especial, na perspectiva inclusiva do aluno Surdo no ensino regular e a Educação de Surdos na concepção de ensino bilíngue, com a inserção desses sujeitos em escolas próprias, embasando-se em legislações nacionais e internacionais que regulamentam e orientam a educação; (b) pesquisar como ocorre o processo da aquisição de Libras para as crianças ouvintes, na concepção de bilinguismo; (c) analisar a Lei Federal n.º 14.191/2021, que aborda a educação bilíngue de surdos no Brasil e a inserção do ensino bilíngue em Português e Libras, estabelecido como modalidade pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e como ocorre a sua oferta, conforme o tipo de escola, bilíngue ou regular. A pesquisa é qualitativa, do tipo exploratória e se apoia no procedimento de levantamento bibliográfico e documental. A partir da abordagem do percurso histórico da Educação de Surdos, perpassando as principais concepções e dando enfoque à perspectiva bilíngue, orientou-se para a investigação da aquisição da Libras como segunda língua para crianças ouvintes em uma escola bilíngue, tendo como material documental de análise seu Projeto Político Pedagógico e a Lei Federal nº 14.191/2021. Identificaram-se a importância e os resultados potenciais do contato escolar entre crianças surdas e ouvintes, no processo de aquisição da Libras como segunda língua para as crianças ouvintes, em um contexto de educação bilíngue, o que fortalece a diversidade e a interculturalidade na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Libras; Linguagem; Bilinguismo; Aquisição.

## **ABSTRACT**

This master's research aims to analyze the conceptions of bilingual education and the acquisition of the Brazilian Sign Language in a Brazilian Sign Language and Portuguese Bilingual School, focusing on its Political and Pedagogical Program and official documents. As for the specific objectives, the aim is to: (a) discuss the main definitions and counterpoints between Special Education, from the inclusive perspective of deaf students in regular education, and Deaf Education, from the bilingual education conception, in their own schools, based on national and international guidelines that regulate education; (b) research how the process of teaching Brazilian Sign Language to hearing children takes place, in the conception of bilingual education; (c) analyze the Brazilian Federal Law no. 14.191/2021, in the terms of bilingual education for deaf students in Brazil and the inclusion of Portuguese and Brazilian Sign Language bilingual education, established as a modality by the national general and specific legislation, exploring how it is offered, depending on the type of school, bilingual or regular. The research is qualitative, exploratory and is based on a bibliographic and documentary survey. From the approach to the history of Deaf Education, going through the main conceptions and focusing on the bilingual perspective, the research was oriented towards investigating the teaching of Brazilian Sign Language as a second language to hearing children in a bilingual school, using its Political and Pedagogical Program and Federal Law No. 14.191/2021 content. We identified the importance and potential results of school contact between deaf and hearing children, in the process of teaching and learning Brazilian Sign Language as second language for hearing children, in a context of bilingual education, which strengthens diversity and interculturality in school and society.

**Keywords:** Brazilian Sign Language; Language; Bilingualism; Acquisition.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEPRAF	Centro de Reabilitação Auditiva e da Fala Geny de Jesus Souza Ribas
CODA	Criança Ouvinte com Pais Surdos
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CRFB/88	Constituição de 1988
dB	Decibéis
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EPCD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Hz	Hertz
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Planos Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria Estadual de Educação
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oposição entre os modelos clínico-terapêutico e socioantropológico .....	47
Quadro 2 – Escola bilíngue X Escola inclusiva .....	49

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	19
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	22
1.2 O IMPACTO DO ORALISMO NA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR .....	25
1.3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO ESCOLAR .....	27
1.4 A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO SURDO EM PROL DA CONSTRUÇÃO DE ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS .....	28
1.5 A CONTRIBUIÇÃO DAS LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	29
<b>CAPÍTULO 2 – O BILINGUISMO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA</b> .....	44
2.1 UM PAÍS MONOLÍNGUE: BRASIL .....	45
2.2 ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS <i>VERSUS</i> ESCOLA INCLUSIVA .....	47
2.3 ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA CRIANÇAS OUVINTES.....	49
2.4 QUEM SÃO OS OUVINTES QUE APRENDEM LIBRAS COMO L2? .....	52
2.4.1 Quem são os CODAS? .....	53
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	56
3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....	56
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO PARANÁ .....	58
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL</b> .....	63
4.1 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola bilíngue .....	63
4.1.1 Análise da Lei Federal nº 14.191/2021 em relação ao bilinguismo .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>ANEXO 1: DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS</b> .....	104
<b>ANEXO 2: ESCOLAS E INSTITUIÇÕES PARA SURDOS, ESTADUAIS E PARCEIRAS (CONVENIADAS) COM A SEED/PR</b> .....	107
<b>ANEXO 3: PROGRAMA CHECKLIST: QUESTÕES PROPOSTAS</b> .....	108

## INTRODUÇÃO

Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre a normalidade e a anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano.  
(Skliar, 2010, p. 5)

Considero importante, inicialmente, trazer um pouco de meu histórico pessoal com as pessoas surdas e com a Libras. O meu primeiro contato com a Libras ocorreu em 2010, quando iniciei meu trabalho como Professora de Comunicação Alternativa de um aluno surdo matriculado na EJA da rede estadual de ensino do Paraná.

Na ocasião, vivenciei grande dificuldade em estabelecer comunicação com o aluno em Libras e, por conta disso, precisei recorrer ao auxílio da língua portuguesa, na modalidade escrita. Compreendi que a minha incapacidade afetou negativamente o processo de ensino e aprendizagem, pois a substituição da comunicação em Libras pela língua portuguesa escrita fez com que a dinâmica do aprendizado ficasse truncada e lenta. A intenção inicial era melhorar nossa comunicação e, para esse fim, o aluno passou a frequentar minha casa em horários predeterminados. Nesses encontros, focávamos no alfabeto manual de Libras e em alguns sinais básicos do cotidiano. Isso me deixou imensamente feliz, naquele momento, e me motivou a aprofundar os estudos na nova Língua.

A partir dessa primeira experiência, comecei a participar do Encontro Regional de Surdos, evento realizado em algumas cidades da região dos Campos Gerais (PR), que proporciona a interação entre surdos e ouvintes.

Decidi, então, fazer a inscrição para o curso básico, intermediário e avançado de Libras, oferecido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em cujo espaço consegui estabelecer uma relação de troca de experiência e interação com a comunidade surda.

Minha primeira atuação na docência, ministrando aulas em Libras, foi no estágio em um colégio estadual para a disciplina de Libras, em uma turma do 4º ano do curso de formação de docentes, com alunas ouvintes. Era uma turma bastante participativa, todas as atividades propostas eram realizadas com sucesso. Foi um período de interação e de troca de experiências com as futuras professoras

mutuamente enriquecedor. Nesse contato, percebi que as alunas não tinham conhecimentos teóricos e práticos da Libras. Essa experiência me fez refletir sobre a importância do ensino dessa como segunda língua (L2) para os ouvintes.

Naquele caso, tratava-se do ensino da L2 a pessoas adultas em formação docente, mas o interesse na infância e no ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes era despertado.

Na Semana Nacional dos Surdos, na escola bilíngue<sup>1</sup>, ministrei uma oficina em Libras com o título “Família: experiências positivas com o filho(a) surdo(a)”, da qual participaram pessoas surdas e ouvintes, sendo uma experiência impactante. As pessoas surdas conversavam naturalmente em Libras, expressando seus sentimentos, pensamentos e conhecimentos. Nessa interação entre famílias ouvintes com os surdos, observei as dificuldades em aceitar o sujeito surdo. Para ser respeitado e aceito na sociedade ouvinte, o surdo precisa ter “fala”, ser reabilitado, corrigido, usar aparelho auditivo, ser implantado, para ser normalizado, ou seja, tornar-se igual ao ouvinte representa a “normalização”. Nessas interações com o surdo e suas famílias, pude perceber que o surdo se vê na situação de ter de se provar capaz, de ser visto para além da sua condição tida como deficiência, sobretudo para seus próprios familiares, os quais tendem a reproduzir preconceitos capacitistas.

Por conta da minha curiosidade e desejo de conhecer a escola bilíngue, durante o período das oficinas, comecei a interagir com algumas crianças surdas e ouvintes, nos intervalos entre as aulas. Em alguns momentos, presenciei as crianças ouvintes conversando fluentemente em Libras com o professor surdo durante as atividades em grupos. Tais momentos fortaleceram a reflexão acerca da necessidade do ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, nesse contexto, para aquelas que frequentam uma escola bilíngue para surdos. Esse cotidiano me fazia imaginar que se crianças ouvintes tivessem um contato com a Libras, já no início dos primeiros anos de escolarização, seria possível construirmos uma sociedade com uma perspectiva bilíngue.

Na Escola de Educação Bilíngue para Surdos, durante os anos em que estive vinculada à rede municipal e estadual, em que atuei como professora bilíngue na educação infantil e ensino fundamental, os conteúdos das minhas aulas eram

---

<sup>1</sup> A referência à “escola bilíngue”, ao longo do texto, indica a prática bilíngue em Libras e em Língua Portuguesa.

ministrados em Libras. O contato diário me permitiu observar o desenvolvimento dos educandos ouvintes na Libras, especialmente as interações entre os surdos e ouvintes, que fluíam de maneira natural na primeira língua (L1) dos alunos surdos, Libras.

Esta caminhada me proporcionou, ao mesmo tempo, realização pessoal e fez emergir dúvidas profissionais, tais como: se está ocorrendo a inserção dos alunos ouvintes na escola bilíngue, e qual é metodologia de se aprender Libras de forma natural e efetiva, tendo em vista isso, levantados esses questionamentos fui em busca de resposta por meio de análise de documentos, para tanto escolhi analisar o PPP, a pesquisa objetiva analisar as concepções de bilinguismo e de aquisição de Libras, da Escola Bilíngue em um município estado do Paraná. Apresentando tal contexto de minha caminhada profissional, justifica-se a escolha do campo dessa pesquisa.

Para melhor compreensão das ações voltadas ao desenvolvimento do ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, faz-se necessário, primeiramente, traçar brevemente o histórico do ensino de Libras como L1 para surdos, pois, é a partir da institucionalização do ensino de Libras como L1 para surdos que se tornou possível a extensão do ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, já que com a institucionalização, houve a formação de um número significativo de professores capacitados em Libras.

A inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, possibilitou a expansão do ensino da Libras como L2 (Brasil, 2005).

A partir daí, os pesquisadores da área propuseram que a expansão do ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, já nos primeiros anos da sua vida escolar, possibilitaria a construção de uma sociedade mais receptiva para as pessoas surdas, respeitando sua singularidade.

No contexto dessas propostas, destacam-se algumas ações desenvolvidas em universidades, associações de surdos, escolas públicas regulares e bilíngue, em que houve a inserção de cursos de extensão em Libras para as pessoas ouvintes, familiares de surdos e interessados ou simpatizantes da Libras.

É a partir do contexto pessoal, acadêmico e profissional, somado ao desenvolvimento histórico do processo de ensino e de aprendizagem de Libras, no Brasil, que se estabeleceu como objetivo geral deste estudo: analisar aquisição da Libras, apresentada no PPP de uma escola de educação bilíngue e em documentos escolares oficiais. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se (a) discutir as lacunas das principais definições e contrapontos entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva do aluno Surdo no ensino regular e a Educação de Surdos na concepção de ensino bilíngue, com a inserção desses sujeitos em escolas próprias, embasando-se em legislações nacionais e internacionais que regulamentam e orientam a educação; (b) pesquisar como ocorre o processo da aquisição de Libras para as crianças ouvintes, na concepção de bilinguismo; (c) analisar a Lei Federal n.º 14.191/2021, que aborda a educação bilíngue de surdos no Brasil e a inserção do ensino bilíngue em Português e Libras, estabelecido como modalidade pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e como ocorre a sua oferta, conforme o tipo de escola, bilíngue ou regular.

Este trabalho destaca o papel do Movimento Surdo, com protagonismo em ações, como o processo de mobilização social e política que deu origem ao projeto que, mais tarde, constituiria a Lei nº 10.436, de abril de 2002. A Lei passou a reconhecer a Libras como meio legítimo de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002). Com a sua regulamentação, pelo Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, houve o reconhecimento legal das especificidades linguísticas das pessoas surdas, uma antiga bandeira dos movimentos sociais pelos direitos dos surdos. É certo, portanto, que o advento da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação foram fundamentais para a oficialização de Libras como língua de sinais da comunidade surda, em âmbito nacional, bem como contribuíram para o desenvolvimento de ações voltadas à Libras no contexto educacional e na formação de professores ouvintes e surdos (Brasil, 2005). Com a difusão do ensino de Libras, houve um aumento significativo de pessoas ouvintes interessadas no aprendizado dessa língua. A compreensão do processo do ensino e aprendizado de Libras para os ouvintes adultos difere daquele de Libras como L2 para crianças ouvintes, que estão inseridas em contexto bilíngue.

Entretanto, há aspectos comuns, por exemplo, como, motivar os alunos a entenderem “o que é a surdez”, “o que é a Libras”, “a quem essa língua importa e por que importa” e “ qual seu papel na nossa sociedade”, que preparam prepara os aprendizes para inserção e a conscientização sobre um repertório de conhecimentos possivelmente alheios a sua realidade, tornando-os mais bem preparados para transitar em práticas culturais presentes em grupos humanos diversos (Gesser, 2012).

A proposta do ensino de Libras como L2 para alunos ouvintes em escolas bilíngues da educação básica possibilitará não só o aprendizado de uma L2 de modalidade visual-espacial, mas o desenvolvimento de habilidades relacionadas à articulação das mãos e das expressões faciais e corporais. Além disso, sendo a Libras uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira, as crianças ouvintes terão acesso aos aspectos socioculturais do universo dessa língua, podendo desenvolver a sua fluência em um ambiente bilíngue, usando-a em diversos contextos comunicativos (Rodrigues; Leite, 2021).

O enfoque documental – da instituição bilíngue e em âmbito federal, no rol dos documentos oficiais – adotado nesta pesquisa, pretende formar um referencial bibliográfico e documental que proporcionará o desenvolvimento do ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, no espaço escolar bilíngue.

Nunes (2019), a partir das suas experiências enquanto professora surda, expôs sua dor e seu sofrimento mostrando as marcas que seu ser carrega, em decorrência dos sentimentos de incompletude, incapacidade e deficiência: “ser surda profunda pós-lingual e poder atuar nos espaços educacionais inclusivos e sentir na pele as dificuldades tanto como aluna quanto como professora que está ao lado de alunos que não se sentiam satisfeitos ou felizes foram pontos que influenciaram meu ponto de vista, formaram minha opinião questionadora em relação à educação inclusiva” (Nunes, 2019, p. 51).

A supracitada relata, também, a importância dos espaços coletivos para a produção de sua subjetividade enquanto mulher surda, na medida em que possibilitaram apresentar-se como membro da comunidade surda: “conviver na escola inclusiva, junto a alunos surdos e professores ouvintes acrescentou força na busca de novos conhecimentos” (Nunes, 2019, p. 15).

Essa pesquisadora testemunhou a inviabilidade prática do atual sistema de inclusão de alunos especiais nas escolas regulares, citando traumas vividos em decorrência da falta de acessibilidade, da dificuldade de comunicação e da insuficiência de conhecimentos por parte dos professores e gestores escolares, acerca da inclusão e da Libras (Nunes, 2019).

As considerações de Nunes (2019), articuladas à experiência da pesquisadora e os dados encontrados nos documentos acessados justificam a necessidade do estudo aqui realizado. Soma-se a isso o desconhecimento social em relação à Libras e à problemática da inclusão do surdo<sup>2</sup>, demonstrando a relevância desta iniciativa, também, para o Programa de Pós-Graduação em Letras.

Compreende-se que esse ensino seja primordial para a construção de uma sociedade com uma perspectiva bilíngue, em que as crianças ouvintes sejam inseridas no início dos primeiros anos de escolarização em uma escola bilíngue, com o intuito de favorecer a comunicação em Libras entre crianças ouvintes e surdas, visando oportunizar às crianças ouvintes a vivência em uma nova língua, com a possibilidade de se tornarem sujeitos bilíngues. Na perspectiva das crianças surdas, o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes se revela importante, pois significa dar ao surdo mais possibilidade de comunicação e mais oportunidades para interagir em qualquer meio (Dizeu; Caporali, 2005).

Outra motivação foi de ordem acadêmica, pois se verificou poucas são as pesquisas que se debruçaram sobre a importância do ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes em escola bilíngue, bem como é escassa a bibliografia sobre o tema, o que se deve ao fato de que, na prática, o ensino de Libras para ouvintes se restringe ao ambiente doméstico e familiar, voltado para a comunicação entre si (Tondinelli, 2016), ou seja, está alheio ao ambiente acadêmico e escolar.

---

<sup>2</sup> Os dados disponibilizados pelo IBGE, nesse sentido, abordam a população surda que, em 2022, somava 10 milhões de pessoas no Brasil. Entretanto, informações sobre o número de usuários, surdos e ouvintes, de Libras, não estão disponíveis. Para mais informações, acesse: [https://www.google.com/search?q=libras+porcentagem+brasil&rlz=1C1CHZN\\_pt-BRBR1014BR1014&oq=libras+porcentagem+brasil&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCAIQIRigA\\_dIBCDM5OTRqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=libras+porcentagem+brasil&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR1014BR1014&oq=libras+porcentagem+brasil&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCAIQIRigA_dIBCDM5OTRqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 11 abr. 2024.

Diante desse quadro, ficamos motivadas a elaborar este estudo, objetivando proporcionar à comunidade ouvinte e surda, professores de escolas bilíngues ou regulares e para a sociedade, em geral, uma referência para a pesquisa acerca do ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes em contexto bilíngue.

Em síntese, a escolha desse objeto de pesquisa parte da vivência profissional com crianças surdas em contexto de ensino bilíngue e crianças ouvintes inseridas em escola bilíngue, associada à constatação de que é escassa a produção científica sobre o tema. Entende-se que constitui o objeto do estudo o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes.

Para orientar esse trabalho, procurou-se responder a seguinte questão: quais são as concepções do ensino bilíngue e da aquisição de Libras para ouvintes apresentadas no PPP da escola participante da pesquisa?

Assim, visando alcançar os objetivos, aqui apresentados, esta dissertação se divide em quatro capítulos: o primeiro, intitulado Educação de surdos no Brasil: as contradições da inclusão a partir da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, traz elementos normativos históricos que acompanham o processo de compreensão do sujeito surdo no ordenamento jurídico educacional, bem como o desenvolvimento de uma perspectiva de educação especial e, mais tarde, também inclusiva. O percurso histórico da Educação de Surdos, aborda a concepção oralista, traz contextos e conceitos referentes à educação bilíngue, apresenta o Movimento Surdo, destacando seu papel nas conquistas dos direitos dessa comunidade, e traz as contribuições das legislações para a Educação de Surdos, na perspectiva da educação inclusiva.

O segundo capítulo, intitulado O bilinguismo, parte da argumentação acerca da concepção do Brasil como um país monolíngue, diferencia e compara escolas bilíngues e escolas inclusivas, debruçando-se atentamente sobre a questão do ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes e questiona “quem são os ouvintes que aprendem Libras como L2?”, especificando sua resposta, ao abordar as crianças com pais surdos (CODAS).

No terceiro capítulo, intitulado Metodologia, apresenta-se o referencial metodológico adotado para caracterizar a presente pesquisa como qualitativa, do tipo exploratório, apoiada na pesquisa bibliográfica e documental.

No quarto capítulo, intitulado Análise documental, é feita a caracterização da escola bilíngue e são apresentadas as análises documentais que abordam seu PPP e a Lei Federal nº 14.191/2021, em relação ao bilinguismo. Todo esse processo de leitura, reflexão e análise desenvolvido nos três primeiros capítulos constituem as reflexões que compreendem a análise do panorama, articulando bibliografia, normativas e os documentos da escola e documentos oficiais escolares, apresentados no quarto capítulo.

## CAPÍTULO 1

### **EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A certeza de que a escola – de todos e para todos –  
[...] ensinar a todos sem quaisquer diferenciações [...]  
(Mantoan, 2004, p. 81)

Este capítulo tem o propósito de apresentar as principais definições e discutir os contrapontos da presença do aluno surdo no ensino regular, nos termos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com base em documentos nacionais e internacionais, norteadores das políticas públicas que orientam a educação inclusiva.

As normas jurídicas, como a Constituição de 1988 (CRFB/88), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014a) asseguram a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

É certo que essa inclusão já estava determinada pela CRFB/88, antes da publicação dessa PNEEPEI, a qual, em seu artigo 208, inciso I, da Carta Magna trata do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A supracitada Constituição determina que as autoridades e a sociedade civil são responsáveis por assegurar os direitos individuais e coletivos da pessoa surda, “mas sabe-se que os direitos das pessoas chamadas “portadoras de deficiência” ainda estão longe de ser alcançados, a despeito de constituirmos um país que está na vanguarda do tema, em termos legais” (Sá, 2011, p. 25).

O “movimento em favor da inclusão educacional ganha espaço, tanto em nível nacional quanto internacional, a partir dos direitos das chamadas ‘Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais’ (reduzidas estranhamente a “PNEE”)” (Sá, 2011, p. 19). A abordagem “inovadora” da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, abrange uma variedade de ações empregadas para garantir que todos os estudantes tenham o direito de aprender, interagir e participar juntos, sem discriminação (Brasil, 2008).

O objetivo do sistema educacional é incluir todos os alunos, segundo as citações acima, independentemente de suas necessidades educacionais especiais (NEE), na rede regular de ensino, com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sá (2011, p. 19) questiona se o “estar junto” resolve as necessidades específicas de consideração para com a língua, a cultura e as estratégias cognitivas dos grupos minoritários surdos. Trata-se de um ponto crucial, que deve reverberar na produção de estudiosos e pesquisadores em educação, em busca de uma resposta para o questionamento de como os surdos poderão alcançar êxito no contexto educacional. Portanto, é necessária uma reflexão mais aprofundada, uma vez que, no passado histórico de tantos fracassos e insucessos, a justificativa usada é que “antigamente a escola especial não era boa”. Quem disse que atualmente a escola regular é boa? É boa para todos?” (Sá, 2011, p. 20).

Ainda há desafios a serem superados para alcançar a equidade no acesso e na permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atual não visa mais à integração dos surdos na escola regular, mas, sim, a sua efetiva inclusão, ou seja, o aluno surdo não será apenas inserido no ensino regular, mas participará das atividades escolares, efetivamente, tendo como apoio currículos, métodos e recursos educativos adaptados.

Damazio e Alves (2010, p. 40) apresentam uma explicação sobre o conceito de integração do surdo ao sistema regular. As autoras salientam que as pessoas tratam a “[...] inserção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial [...]”. Os alunos com surdez precisam ser capazes de acompanhar os demais colegas ouvintes e atender às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades dos alunos surdos.

Diante dessa lacuna, pensar na inclusão do sujeito surdo não significa apenas oferecer acesso a uma escola regular, mas envolve, também, acessar outra cultura, outra língua, bem como proporcionar o desenvolvimento linguístico, comunicativo, cognitivo, ou seja, atender às necessidades dos sujeitos surdos, nas condições que alunos ouvintes recebem, dadas suas condições e características.

Quanto à iniciativa das políticas públicas de inserir o educando surdo no ensino regular, Capovilla (2011) afirma que as crianças surdas estão proibidas de serem alfabetizadas e de aprenderem o currículo escolar por meio da Libras, pois, em virtude de seu desconhecimento e do ensino em Libras, por parte da equipe gestora, pedagógica e dos professores, “as crianças surdas estão sendo privadas da única comunidade escolar capaz de prover educação de verdade em sua língua materna” (Capovilla, 2011, p.78).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) contribuiu para a implementação da PNEEPEI, que tem como, objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (Brasil, 2008, p. 10). A partir da Declaração o País assumiu o compromisso de instituir uma educação que atenda a todos, independentemente de suas necessidades.

A PNEEPEI de 2008 e o Decreto Federal nº 7611/2011 tratam sobre o AEE, se faz necessário que a Educação de Surdos ocorra em escolas/classes inclusivas, com o auxílio do tradutor intérprete de Libras e complementada pelo AEE, no turno oposto ao das aulas (Nascimento; Fernandes, 2013).

Faz-se necessário, também, esclarecer o papel do tradutor intérprete de Libras, no ensino regular. Quadros (2004, p. 27) define que é o “profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete de Libras”.

Tais documentos<sup>3</sup>, como, CF/88, Declaração de Salamanca, foram importantes para a elaboração e implantação de políticas públicas voltadas à educação especial culminando na homologação de inúmeros decretos, portarias e resoluções, ou seja, uma ampla normatização para concretizar os princípios inclusivos divulgados mundialmente e que repercutiram no Brasil. A seguir faremos um breve relato sobre o percurso histórico da Educação de Surdos, pontuando as questões mais relevantes.

---

<sup>3</sup> A Resolução nº 04/2009 institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, define o AEE, seu público-alvo, a formação e as atribuições do professor (Brasil, 2009). A Resolução nº 04/2010 define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, determinando no artigo 29. “§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2010).

## 1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Historicamente, os surdos, em razão de sua dificuldade de comunicação, foram considerados pessoas inaptas, incapazes de serem educadas, taxados como seres cujo “[...] pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição: quem não ouvia, portanto, não falava e não pensava” (Streiechen, 2012, p. 13).

O espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino, foi considerado o primeiro professor de surdos de que se tem notícia. Goldfeld (2002) ressalta que Ponce de León desenvolveu uma metodologia de ensino baseada na datilologia, na escrita e na oralização, aplicada ao ensino de crianças surdas oriundas de famílias nobres.

Foi apenas a partir de 1760, porém, que se tem notícia de uma metodologia baseada no desenvolvimento de uma língua de sinais como base comunicativa, a partir dos trabalhos do abade Charles M. De L'Épée (1712-1789) (Lacerda, 1996).

Influenciado pelos ideais iluministas, L'Épée fundou, em 1760, a primeira escola pública para surdos (Goldfeld, 2002), defendendo a tese de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e constitui seu único meio de comunicação e para o desenvolvimento intelectual, lançou o primeiro dicionário de língua de sinais

Nesse período, a língua de sinais foi aceita como língua natural dos surdos, por meio da modalidade gestual-visual, que utilizava a comunicação visual como um meio para a aquisição e desenvolvimento do pensamento. A aceitação dessa língua como língua natural dos surdos foi um marco significativo para as comunidades surdas, ao permitir que esses sujeitos se expressassem de forma verdadeira e autêntica (Guerra, 2022).

Conforme Goldfeld (2002), Charles Michel de L'Épée é uma das figuras mais importantes da história da educação de sujeitos surdos, sendo um dos responsáveis por mudanças significativas. Devido a sua dedicação às pessoas com surdez, sua generosidade e empatia, tornou-se uma das personalidades mais relevantes para as comunidades surdas em todo o mundo.

Veloso e Maia (2010) afirmam que L'Epée buscou professores de surdos em diversos países da Europa e, em uma de suas pesquisas, aprendeu o alfabeto dactilológico de Bonet, da Espanha, fazendo ajustes para trabalhar com jovens e aplicá-lo na França.

Como as mesmas preocupações que L'Epée, entretanto em outro país em 1815, Gallaudet, professor americano, presenciou as crianças brincando ao redor de sua residência e percebeu que uma garota, chamada Alice Gogswell, não participava das brincadeiras devido a sua condição de ser uma pessoa surda (Veloso; Maia, 2011).

Nesse sentido, a partir da sua observação, Gallaudet ficou muito comovido, já que a menina não frequentava a escola e não havia ninguém para a ensinar, por isso, o professor viaja para a Europa em busca de conhecimento, pois o continente europeu estava melhor organizado no ensino dos surdos, com o intuito de criar uma escola para surdos nos Estados Unidos (Veloso; Maia, 2011).

Goldfeld (2002), em suas pesquisas, observou-se que, na Inglaterra, os estudos eram mantidos em sigilo para evitar que outros países copiassem os métodos desenvolvidos pelos ingleses. Assim, Gallaudet, sem sucesso naquele país, parte para a França, visando conhecer a obra de L'Epée no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Durante vários meses, frequentou a escola de sinais e, ao retornar para o seu país, levou consigo o professor surdo Leurent Clerc. Durante a viagem de 52 dias, ele continuou ensinando a língua de sinais para Gallaudet, que, por sua vez, ensinava a língua inglesa para o surdo (Strobel, 2009).

No Brasil, o marco inicial da Educação de Surdos é o ano de 1855, quando o professor surdo Hernest Huet veio ao país, por meio de um convite feito por D. Pedro II. No ano de 1857, no dia 26 de setembro, foi fundada a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro, conhecida atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência até os dias atuais (Goldfeld, 2002).

Segundo Kalataí e Streiechen (apud Moura, 1996), o professor Huet deixou o Instituto no ano de 1862, sendo seu cargo substituído pelo Dr. Manoel de Magalhães Couto, que também não era especialista em surdez. O currículo apresentado por Couto não incluía o treinamento de fala ou de leitura orofacial.

Kalatai e Streiechen (*apud* Moura, 1996) contam um pouco mais sobre essa história:

Em 1868, uma inspeção do governo no instituto verificou que ele estava servindo apenas de asilo de Surdos. O diretor foi demitido e, em seu lugar, foi nomeado o Dr. Tobias Leite. Em 1873, foi aprovado o projeto de regulamento em que era estabelecida a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da 'linguagem articulada e leitura sobre os lábios' (Moura, 1996, p.82).

Em 1873, por intervenção do trabalho de Joaquim José de Menezes Vieira, inicia-se o ensino da linguagem articulada. Kalatai e Streiechen (*apud* Moura, 1996, p.82) ressaltam, sobre esse aspecto, que

Este ensino foi realizado por sete anos, sendo que, após este tempo, foi considerado pelo diretor Dr. Tobias Leite, que os alunos não haviam obtido nenhum rendimento com este treinamento, enquanto que o ensino através da escrita havia se mostrado útil. Por esta razão em 1889, o Governo ordenou que o ensino da 'linguagem articulada' fosse feito apenas por alunos que pudessem se beneficiar, a critério do professor e do diretor, sem que existisse prejuízo à instrução da linguagem escrita.

Nota-se que, naquela época, as preocupações eram associadas, exclusivamente, ao ensino da fala e da leitura orofacial dos alunos surdos. Foi um período muito difícil, pois os surdos precisavam fixar o olhar nos lábios e a leitura orofacial pressionava severamente a obtenção do som, pela valorização exclusiva da fala.

Dorziat (1999, p. 13) contextualiza que, durante os últimos anos, foram utilizadas diferentes abordagens de ensino com o sujeito surdo: “[...] a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo”.

A abordagem oralista tem a intenção de integrar o surdo na comunidade de ouvintes, proporcionando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa). Nessa perspectiva de linguagem, o único meio de comunicação desses sujeitos surdos era a língua oral, ou seja, para que o surdo se comunicasse bem, era importante que ele fosse um “falante” eficiente do português (Soares, 1999).

Considera-se totalmente equivocada a denominada “proposta oralista”, a qual se fundamenta na suposta “recuperação” da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo (Quadros, 1997, p.21). No mesmo sentido, Goldfeld (2002, p.34) afirma que “o Oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”.

Diante do argumento exposto pelos teóricos até este ponto, nota-se que oralismo acaba por colaborar com o fracasso educacional da criança surda, na medida em que a impede de ter acesso a uma língua de fato, ou seja, para que se tenha uma boa fluência no pensamento, nas relações sociais, na aquisição do conhecimento e do cognitivo da criança, é fundamental o uso de uma língua, no caso da criança surda, a língua de sinais (Lacerda, 2000).

É notório que os defensores do oralismo sempre objetivaram aproximar os surdos dos ouvintes e, a partir daí, surge a Comunicação Total. Quadros (1997, p. 24) explicita que essa “proposta permite o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda, porém, os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa”. Em outras palavras, endossa-se a afirmação de Goldfeld (2002, p.107) quando diz que “não se pode assim, fragmentar uma língua, pois com isso perdem-se seus valores, seus dados históricos e culturais. Esse é o grande erro da Comunicação Total”.

Observa-se que o oralismo e a comunicação total deixaram algumas lacunas, as quais comprovaram o insucesso dessas concepções. Com isso, há espaço para o desenvolvimento posterior de uma nova proposta para Educação de Surdos, o “bilinguismo”, o qual enfatiza a Libras como L1, no processo educacional.

O bilinguismo caracteriza-se por valorizar os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. De acordo com Quadros (1997, p. 27), é a “proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”, ou seja, o bilinguismo preconiza que a organização escolar deve se dar partindo de uma metodologia de ensino que assegure a formação bilíngue dos professores, sendo a Libras a L1 e a L2, a língua portuguesa na modalidade escrita, proporcionando um ambiente escolar bilíngue, o que possibilita maior sucesso no processo de aprendizagem das crianças surdas.

## 1.2 O IMPACTO DO ORALISMO NA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR

O oralismo, presente até os dias de hoje, preza pela “normalização da deficiência”, ou seja, defende a ideia de que é possível “normalizar” a deficiência e reabilitar a fala e a audição do sujeito surdo, fazendo com que as pessoas surdas se comuniquem da forma mais próxima possível dos ouvintes.

Assim, frequentemente, espera-se que o surdo se adapte ao ensino regular, muitas vezes, usando o que lhe resta da audição e realizando leitura labial. Devido à falta de conhecimento de alguns profissionais da educação, é comum a defesa da tese de que não há necessidade de um intérprete de Libras, pois, supostamente, o surdo não precisaria da Libras para aprender, na medida em que a unidade de ensino que frequenta faz o uso da língua portuguesa.

Schemberg (2008) afirma que o fracasso escolar dos surdos, na concepção oralista, é facilmente percebido. Ainda hoje, diversos discursos associam a fala do surdo ao seu sucesso escolar, desconsiderando a língua de sinais, e identificando somente a comunicação oral como “eficiente”, buscando aproximar o surdo ao padrão ouvinte e fazê-lo superar sua deficiência. Salienta-se que, nessa concepção, cabe a analogia que vê as escolas como clínicas e, os alunos, como pacientes.

Nesse sentido, as propostas educacionais voltadas para surdos, nos últimos anos, não foram satisfatórias, o que acarretou aos “estudantes uma série de limitações, ou seja, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos” (Lacerda, 2000, p.71).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defendia o compromisso da escola em assumir o processo educacional de cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos devem estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística (Lacerda, 2000).

De acordo essa autora, a inserção de estudantes surdos no ensino regular exige soluções que visem garantir o acesso aos conteúdos e conhecimentos a serem mediados, no processo de ensino e aprendizagem, de modo que o surdo consiga assimilá-los dentro de sua particularidade linguística (Lacerda, 2000). Ela reitera, ainda que historicamente, vários estudos apontam para fracassos e insucessos, prós e contras, tanto do ensino especial, exclusivamente voltado para o atendimento da pessoa surda, como da inserção desses sujeitos no ensino regular.

Lacerda (2000) afirma que isso se deve ao fato de o aluno surdo ter uma fluência em uma língua que nenhum colega ou professor de fato tem familiaridade, como se fora ele um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos eventuais e um relacionamento amigável). Por conta disso, o processo de inclusão

do aluno surdo no ensino regular vem sendo, crescentemente, atrelado à presença de um intérprete de Libras em sala de aula, sendo essa uma alternativa percebida por muitos como apropriada para a inclusão do aluno surdo.

Geralmente, essa discussão precede outra, não menos importante, que indica a dificuldade que os surdos têm, após anos de escolarização, para ler e escrever de forma satisfatória, qualquer que seja o modelo educacional escolhido (educação especial ou ensino regular). As pessoas surdas vêm sendo escolarizadas, mas essa escolarização tem produzido poucos resultados realmente efetivos (Lacerda, 2000).

Assim, veicula-se a possibilidade ofertada pela educação bilíngue, a perspectiva que sucede as abordagens excludentes e/ou clínicas, aqui abordadas, mas que, até hoje, encontra desafios para sua consolidação.

### 1.3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO ESCOLAR

“A educação é um direito de todos e dever do Estado”, conforme estabelecido pelo artigo 205 da CRFB/88 (Brasil, 1988). Essa premissa leva a refletir que a educação bilíngue é um direito dos surdos, para a apropriação da Libras como L1, e da língua portuguesa escrita como L2 a ser adquirida.

Nesse sentido, Guarinello (2007, p. 45) ressalta que “a proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua [...] considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar”.

Conforme salienta Grosjean (1982, p.18 apud Streiechen, 2014), “a língua não é somente um instrumento de comunicação, é igualmente um símbolo de identidade social, uma marca de pertencimento”. De acordo com a autora, os sujeitos surdos sentem pertencimento em relação a uma língua e a uma cultura, denominada Cultura Surda (Goldfeld, 2002). Nesse sentido, Quadros (2006, p.24) explicita que “essa língua, esta cultura representa papéis e valores sociais”.

Para Strobel (2008, p. 24),

Cultura Surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de 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. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Ressalta-se que os surdos, além de terem a sua cultura e estarem inseridos na sociedade ouvinte, comunicam-se e interagem com duas culturas e, por conta disso, são considerados sujeitos “biculturais” (Goldfeld, 2002), repletos de valores e princípios, detentores de uma língua própria, a Libras.

O conjunto dos aspectos linguísticos, comunitários, comunicativos, políticos, de lazer e sociabilidade compõe a Cultura Surda e, sem dúvida, fortalece o movimento surdo, que é um dos grandes responsáveis pelas conquistas políticas e institucionais, em prol dessa comunidade, e que segue apresentando reivindicações para que os surdos tenham suas demandas atendidas e seus direitos garantidos.

#### 1.4 A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO SURDO EM PROL DA CONSTRUÇÃO DE ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

Durante as últimas duas décadas, a militância da comunidade surda, das associações e federações têm se dedicado ao enfrentamento político em busca da legitimação de direitos relativos à Libras.

Brito (2016, p. 26) aponta que luta busca pelo direito à Libras, por meio do Movimento Surdo, vem ganhando força para este embate político, pois, é “como um sistema composto de relações sociais envolvendo principalmente pessoas surdas, grupos e organizações de surdos”, originado no início da década de 1980, junto a outros grupos voltados à defesa de direitos de coletividades.

Um fato marcante no percurso histórico foi o documento intitulado *Que educação nós surdos queremos*, produzido no Pré-Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, organizado em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e encaminhado ao Ministério da Educação (MEC), em 1999. Nesse documento, a comunidade surda apresentou ao MEC solicitações de mudanças no sistema educacional com respeito aos aspectos culturais e linguísticos dessas comunidades.

Depois desse início, que demandava, principalmente, o reconhecimento desses sujeitos e de seus direitos, e organizava a comunidade, é notável que a educação passa a ser uma das temáticas centrais no século XXI.

Campello e Rezende (2014, p. 73) destacam esse fato e demonstram a importância da militância: “Nós diagnosticamos em nosso campo a imperativa necessidade da Educação Bilíngue de Surdos. A partir desse lugar que falamos, contamos a história das lutas do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das nossas Escolas Bilíngues”.

As autoras destacam que, para o Movimento Surdo, as escolas bilíngues representavam a efetiva inclusão, marcadamente no contexto do CONAE, 2010, e em 2012, quando se desenhava a Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, e a principal conquista, nesse sentido, era o uso da Libras como língua de instrução, ou seja, o reconhecimento estatal e educacional à L1 das pessoas surdas (Campello; Rezende, 2014).

### 1.5 A CONTRIBUIÇÃO DAS LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A seguir, serão explicitadas as legislações que tratam do contexto da inclusão, além de alguns trabalhos que discorrem sobre o assunto.

A estratégia de “educação inclusiva” presente nessas leis significa, a princípio, a ideia de inclusão dos estudantes com deficiência em escolas regulares, correspondendo à demarcação de uma opção conceitual e metodológica para a Educação Especial. Ocorre, porém, que as leis em questão não descrevem, objetivamente, o que deve ser a “educação inclusiva”, dando margem para imprecisões, permitindo, por exemplo, a coexistência de escolas voltadas a alunos especiais e escolas inclusivas.

Dentre as normas legais que se aplicam à Educação Especial, apresentar-se-ão aquelas que constituem um marco na Educação de Surdos e que estão vigentes no Brasil e no estado do Paraná. Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948); CRFB/88; Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece Libras como língua; Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de

2005, que dispõe sobre a Libras; a PNEEPEI; Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD); PNE 2014-2024; e Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025, sancionado no estado pela Lei nº 12.213 de 23 de junho de 2015, e em Ponta Grossa, pela Lei nº 14.191, de 2021.

A DUDH, proclamada em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), consiste em um marco fundamental na história dos direitos humanos. Participaram de sua elaboração os 51 países fundadores da ONU, dentre eles, o Brasil. Os autores dessa Declaração possuíam diferentes origens civilizacionais e culturais, o que possibilitou que o documento trouxesse uma concepção elaborada e complexa acerca dos direitos humanos, ou seja, não somente a concepção ocidental ou dominante, mas a síntese da percepção entre as diferentes culturas e sistemas jurídicos sobre quais devem ser definidos como direitos básicos comuns a todos os seres humanos, independentemente de origem, sexo ou nacionalidade, direitos esses que devem ser garantidos pelos Estados signatários.

Especificamente acerca do tema “educação”, cita-se o artigo 26 da DUDH:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1948, art. 26, s/p).

É importante ressaltar que a Declaração entrou em vigência garantindo que toda pessoa tem direito à educação, logo, passou a se estender inclusive às pessoas, naquela época, consideradas “com deficiência”, afinal, seu texto deixava claro que “todo ser humano tem direito à instrução”, sem distinção. Nesse sentido, a DUDH é de suma importância para o desenvolvimento da Educação Especial.

No Brasil, na esteira da DUDH, a Educação Especial passou a ser incluída nas políticas educacionais entre o fim dos anos 1950 e o início dos anos 1960, conforme Mazzota (2011) salienta.

A CRFB/88, promulgada em 05 de outubro de 1988, assegurou o AEE aos portadores de deficiências, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme seu artigo 208: “O dever do Estado será efetivado mediante a garantia do [...] III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 1988).

A previsão constitucional foi fruto do movimento inclusivista,<sup>4</sup> que defendia que os alunos, independentemente de sua condição ou “deficiência”, deveriam ser matriculados, obrigatoriamente, no ensino regular.

Analisando o dispositivo presente no inciso III, artigo 208, da Constituição Federal conclui-se que esse abriga duas possíveis interpretações: i) o atendimento educacional aos portadores de deficiência poderá ser em unidades especializadas; ou ii) deve-se dar, preferencialmente, em unidades de ensino regulares (UNESCO, 1990).

A Declaração, Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, subscrita pelo Brasil, por sua vez, é fruto de uma nova concepção sobre as políticas públicas de inclusão, com um olhar diferenciado para as pessoas com deficiência (UNESCO, 1990). Essa Declaração, em seu artigo 3º, afirma que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4).

A Declaração explicita que as pessoas com deficiências, incluindo os deficientes auditivos (surdos), têm o direito à educação, assegurando, desse modo, a garantia da igualdade de acesso à educação (UNESCO, 1990).

Em 1990, com a recente promulgação da CRFB/88, houve ampla mobilização política e popular acerca da necessidade de se aprovar uma Lei voltada à proteção integral da criança e do adolescente, objetivando superar o até então vigente Código de Menores, de 1972, caracterizado pela doutrina da “situação irregular”, focada na repressão a crianças e jovens em condições de vulnerabilidade, e não na sua proteção.

Nesse contexto, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, o qual introduz a doutrina da “proteção integral”. Especificamente, quanto ao direito à educação, o ECA reservou o capítulo IV para tratar a seu respeito e nele inclui, expressamente, o direito ao AEE. O referido capítulo que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, possui dispositivos que tratam especificamente do direito à educação. O artigo 54

<sup>4</sup> “O movimento inclusivista vem propiciando grandes reflexões, no entorno das ações educativas, buscando educar na diversidade, atendendo a singularidade de cada educando, devendo colocar ainda as condições necessárias para que esse aluno participe integralmente da vida na sociedade” (Bezerra; Cavalcanti, 2008, p. 1429/1444).

estabelece que: “[...] É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Declaração de Salamanca, aprovada em julho de 1994, na Espanha, foi fruto das reuniões voltadas à discussão da Educação para Todos, no âmbito da Conferência Mundial de Educação Especial, contando com a presença de representantes de oitenta e oito governos e de vinte e cinco organizações. Essa Declaração de Salamanca significou um divisor de águas no que se refere à problemática da Educação Especial, na medida em que alavancou o ensino inclusivo para todos, sobretudo para as crianças com necessidades especiais e outros grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Segundo a Declaração de Salamanca, as escolas “[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 1994). Porém, com relação especificamente às crianças surdas e “surdas/cegas”, o diploma prevê uma exceção em função das necessidades particulares desses indivíduos:

[...] 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 à 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 (UNESCO, 1994, p. 7).

Observa-se, portanto, que a Declaração de Salamanca, além de pretender assegurar às pessoas surdas o direito à alfabetização na linguagem de signos (língua de sinais), reforçou que o ensino para crianças e jovens surdos, para melhor atendê-los, deve-se dar em classes e/ou escolas específicas para surdos, com base em “uma pedagogia centrada nos educandos surdos atentar-se para as características biológicas, culturais e sociais deste grupo minoritário” (Sá, 2011, p. 24). No entanto, salienta-se que “[...] os surdos são minoria: têm que ser atendidos de maneira diferenciada, específica, segundo suas necessidades, especificidades e potencialidades!” (Sá, 2011, p. 25).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foi criada em concordância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996). Em seu capítulo V, possui dispositivos que tratam especificamente da Educação Especial. O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a define como uma modalidade de ensino oferecida aos educandos com deficiências, a ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996), conforme segue:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, 1996, s/p).

O uso do advérbio “preferencialmente” no *caput* do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acima citado, indica o local preferencial, ou seja, não está determinado que o atendimento seja realizado necessariamente em contexto regular. Porém, conforme o parágrafo primeiro do mesmo artigo, como se observa, há a previsão de que, em havendo necessidade, a rede regular de ensino oferecerá aos alunos com condições especiais serviços especializados, com a finalidade de atender às necessidades específicas desse público (Santos, 2019).

O parágrafo segundo do artigo 58, por sua vez, deixa claro que os alunos com deficiências receberão atendimento educacional em rede de atendimento especializado somente na hipótese de não ser possível a sua integração e adaptação nas classes de ensino regular (Santos, 2019).

Analisando essas normas, é possível concluir que a opção político-pedagógica do legislador foi priorizar o contexto regular de ensino, prevendo que esse deverá, na medida do possível, ser capaz de se adaptar ao aluno dotado de condições especiais. Em casos excepcionais, porém, sendo constatada a inviabilidade da integração desses alunos nas classes regulares, será oferecido o AEE, ou seja, o atendimento fora do contexto regular.

Ao admitir a possibilidade de encaminhamento desses alunos ao atendimento especializado, sob a justificativa de eventual impossibilidade de integração, o dispositivo pode ser interpretado no sentido de que objetiva, essencialmente, “proteger” os alunos não portadores de condições especiais de um suposto comprometimento de seu aprendizado, partindo da premissa equivocada de que a inserção de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular necessariamente teria o efeito de reduzir a qualidade do ensino, prejudicando os alunos “normais”.

Na prática, verifica-se que o termo “preferencialmente”, presente no *caput* do artigo 58 da LDB é interpretado pelos gestores dos sistemas públicos de ensino como “exclusivamente”, ou seja, a quase totalidade dos alunos dotados de condições especiais frequenta a rede regular de ensino (Quadros, 2003, p. 83).

Outra maneira de interpretar o parágrafo segundo do artigo 58 dessa Lei é no sentido de que o dispositivo traduz uma preocupação genuína com os alunos dotados de condições especiais, na medida em que assegura a esse público a educação especializada, caso constatada a impossibilidade de adaptação no ensino regular.

Nesse sentido, analisando, especificamente, a realidade do público surdo, Sá (2011, p. 29) argumenta que:

[...] não é mesmo possível a integração plena dos surdos em classes comuns do ensino regular, principalmente porque a língua utilizada na escola regular não é uma língua à qual os surdos têm acesso natural, mui especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A sustentação da autora se justifica, pois nas escolas da rede regular de ensino, prioriza-se, evidentemente, o uso oral e escrito da língua portuguesa, de modo que o público surdo, enquanto minoritário, é excluído. Desse modo, compreende-se a necessidade de escolas bilíngues para surdos, nas quais esses sujeitos terão acesso à língua de forma natural, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo o ambiente mais favorável para garantir a formação da identidade linguística dos surdos, conforme discutido e aprofundado no capítulo III desta pesquisa.

Quadros (2003) ressalta que a política de inclusão mantém a insistência de buscar atender uma parcela excluída da comunidade, entretanto, a palavra “todos” indica que os “portadores de necessidades especiais” fazem parte de um determinado grupo, sendo assim, a categorização desse grupo se refere à “[...] singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então se não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica [...]” (Skliar, 2013, p.7).

Dessa forma, a LDB de 1996, em seu artigo 59, “[...] dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos [...]” (Montoan, 2011, p.11). Nesse sentido, observa-se que esses dispositivos legais apontam a necessidade de uma “reorganização da estrutura escolar tanto em termos pedagógicos como em relação a recursos e apoios especializados a serem ofertados, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (Fernandes, 2006, p.63). Por fim, no artigo 60, parágrafo único, imputa à rede pública regular de ensino a responsabilidade pelo atendimento aos alunos com NEE.

Sá (2011) faz uma crítica argumentativa contra o AEE, oferecido no ensino regular para “todos” os alunos com NEE, tendo em vista que esse vocábulo denota incluir os diversos “tipos de alunos”, inclusive o surdo, na mesma escolar regular. A autora defende que “os surdos necessitam de uma escola linguisticamente específica, pelo menos no início de sua escolarização [...]” (Sá, 2011, p. 30).

Acompanhando o posicionamento da aludida autora, defende-se que a escola específica para os surdos proporcionará o desenvolvimento da língua de sinais, que é uma língua natural, aprendida naturalmente pelos surdos em contato com outros surdos.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como a língua oficial da pessoa surda, no Brasil, tendo sido aprovada após árdua luta dos movimentos pelos direitos dos surdos:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais -Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002, s/p).

O artigo 1º reconhece a Libras como língua própria da comunidade surda brasileira, definindo-a como principal meio de sua comunicação das pessoas surdas. Destaca-se que o uso da Libras é um fator importantíssimo para que a “construção de conhecimentos por parte dos surdos se efetive, considerando os aspectos lingüísticos, históricos e sociais destes sujeitos” (Almeida, 2013, p. 17).

Conforme descreve o parágrafo único do artigo 1º da Lei n.º 10.436/2002, a “língua de sinais brasileira é um sistema lingüístico normal, legítimo, e é eminentemente nacional, ou seja, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Sá, 2011, p. 35). Sendo assim, na mesma legislação, o artigo 2º estabelece que “dispõe o poder público, em geral, exigindo o apoio ao uso e a difusão da língua de sinais, como meio de comunicação, Libras em escolas/classes específicas de surdos” (Sá, 2011, p.36).

Cientificamente, entende-se que a deficiência auditiva corresponde à perda total ou parcial da capacidade de ouvir, podendo ser leve (16 a 40 dB) ou profunda (acima de 91 dB), conforme a verificação por um audiômetro, seja uni ou bilateralmente (Levino et al., 2013). É considerada deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, medida por audiograma, em diferentes frequências. Essa alteração pode ser adquirida por meio de uma herança genética (Levino et al., 2013).

A Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005) e define o conceito de surdez/deficiência auditiva, conforme segue: “Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005).

O artigo 2º do Decreto acima citado traz a definição da pessoa surda, considerando a forma com que esse indivíduo experiencia a realidade e interage com o mundo, por meio de suas experiências visuais, expressando sua cultura, principalmente pelo uso da Libras (Brasil, 2005).

Acerca da conceituação ou definição do indivíduo surdo, Quadros (1997, p. 46) afirma que “em primeiro lugar, as línguas de sinais [...] são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço”. A autora também argumenta que “a língua vem inserida culturalmente e é estabelecida pelas pessoas que a usam em um grupo social específico. A língua não se estabelece individualmente, mas socialmente. Ela faz sentido e ganha sentido na comunidade linguística que a usa” (Quadros, 2017, p. 20).

Assim, no que se refere à definição da pessoa surda, essa autora fez uma análise detalhada no parágrafo único do Decreto. É “[...] importantíssimo para a compreensão da problemática educacional dos surdos porque define ‘pessoa surda’ e, diferentemente, traz outra definição para a pessoa com ‘deficiência auditiva’” (Sá, 2011, p. 36).

O artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005 determina a obrigatoriedade às instituições federais de ensino, em todos os níveis, de garantir às pessoas surdas acesso à comunicação. Tal dispositivo parte da premissa de que, apesar do reconhecimento da Libras como língua, a partir do advento da Lei n.º 10.436/2002, importa afirmar essa legitimidade.

Gesser (2009) explicita que o surdo conseguirá desenvolver normalmente suas habilidades tanto cognitivas, quanto linguísticas, se lhe for assegurado o uso da língua de sinais em todos os espaços que habita. “Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua” (Gesser, 2009, p. 76). Para a autora, é fundamental que essa língua seja usada por toda a comunidade escolar, em todas as modalidades de ensino.

O Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 22, inciso I, conceitua, também, “escolas e classe bilíngues”, no sistema regular de ensino, como as “abertas a alunos surdos e ouvintes”, “com docentes de diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença

de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa”. Acerca do modelo bilíngue, Sá (2011, p. 17) afirma que “a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos”. Observamos que “a realidade se mostra ainda pouco eficiente para que um aluno surdo que frequente uma escola de ouvintes tenha sua condição bilíngue respeitada” (Formagio; Lacerda, 2016, p. 170).

A FENEIS, em relação à educação inclusiva para surdos na escola regular, posiciona-se em defesa das escolas bilíngues para surdos:

Os alunos Surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngues para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FENEIS, 1999, s/p, grifo meu).

O paradigma da inclusão de surdos na escola regular é alvo de diversos questionamentos. Sá (2011), por exemplo, argumenta, com base nas pesquisas que realizou, que

[...] a escola bilíngue específica para surdos tem seu valor ampliado pelo fato de que é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce [...] (Sá, 2011, p.18).

Corroborando com essa perspectiva crítica, combinada ao paradigma da inclusão e favorável ao modelo bilíngue específico, Perlin e Quadros (1997) afirmam:

Como a escola inclusiva garante essa forma de comunicação em Língua de Sinais? Quais são os profissionais que usam a Língua de Sinais dentro das escolas inclusivas? Como o conhecimento e as informações são trabalhados na escola inclusiva? (Perlin; Quadros, 1997, p. 37).

Nos textos normativos analisados, portanto, há a determinação de que “todas” as crianças com deficiências sejam inseridas “preferencialmente” em escolas regulares. Especificamente no caso da inserção do surdo em contexto regular, questiona-se como a escola regular poderia garantir o domínio do os português, que é uma L2 para alunos surdos, sem contar com o apoio da Libras (L1), em seu processo de aquisição? (Perlin; Quadros, 1997, p. 37). A escola regular inclusiva

assegura a comunicação em língua portuguesa, que é a segunda língua para os surdos. Já na escola bilíngue, a comunicação é garantida na L1, contribuindo para a formação da identidade linguística dos surdos, o EPCD apresenta diversos direitos da pessoa com deficiência, tais como: direito à vida, saúde, moradia, reabilitação/habilitação, educação.

Para essa análise, volta-se o olhar ao capítulo IV da Lei, que trata do direito à educação, com foco no artigo 28 do diploma legal, o qual se refere à oferta da educação bilíngue (Brasil, 2015):

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; (...) (Brasil, 2015, Art.,28,s/p).

Nessa linha, Fernandes (2018) explicita que “todos os textos legais apontam para a necessidade de reconhecer na língua de sinais um fator de promoção da identidade linguística da comunidade surda como meio de favorecimento de seu desenvolvimento acadêmico e social” (Fernandes, 2018, p.38). Nesse sentido, a educação bilíngue deve ser vista como um direito dos surdos.

O PNE para o decênio 2014-2024 foi instituído pela Lei 13.005/2014. Ao analisar o esse PNE, devemos, necessariamente, mencionar a Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2011<sup>5</sup>. A CONAE foi um momento importante que marcou a história do Movimento Surdo Brasileiro, sendo que seus resultados serviram de base para a elaboração do PNE de 2011<sup>6</sup>.

Porém, o evento é considerado um fracasso para a Educação de Surdos, pelo motivo que as propostas de delegados surdos não foram aceitas. Na 40ª edição da Revista da FENEIS, de junho a agosto de 2010, foi publicada matéria com a manchete *Conferência Nacional de Educação rejeita proposta de apoio às escolas para surdos*, assunto que representou um avanço significativo para o CONAE de 2014 (Campelo; Rezende, 2014).

---

<sup>5</sup> Outras informações acerca do CONAE podem ser obtidas em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto\\_conae.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto_conae.pdf).

<sup>6</sup> Demais informações sobre o PNE 2011 podem ser obtidas em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192).

Quanto ao conteúdo do PNE (Brasil, 2014a)<sup>7</sup>, é certo que está em conformidade com a CRFB/88 (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996). Portanto, justifica-se o apoio das autoras Campelo e Rezende (2014), que reconhecem o envolvimento da comunidade surda e a força do Movimento frente à demanda pelo não fechamento das escolas federais, INES e Instituto Benjamin Constant, bem como a defesa de outras modalidades de ensino e aprendizagem (Campelo; Rezende, 2014).

O resultado desse movimento pode ser conferido na meta 4, estratégia 4.7 do PNE, aprovado pela Lei 13.005 de 25/06/2014, conforme se mostra a seguir:

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 zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014a, p.56).

A Libras é considerada como parte integrante da educação de surdos no Brasil. A Lei nº 10.436, de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626, de 2005, incluiu a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

É essencial repensar a questão da escolarização do surdo, no princípio inclusivo, que visa apenas ao reconhecimento do direito à educação de todas as pessoas com deficiências. Assim, compreende-se que a surdez no ambiente bilíngue é entendida como diferença, não como deficiência.

Outra maneira de interpretar a estratégia 4.7 do PNE que é, a nosso ver, equivocada, relaciona-se ao fato de que o dispositivo também previa a educação para os surdos, na escola inclusiva, com a presença de intérpretes em salas de aula. Tal interpretação tem sido aplicada pelas políticas públicas que reafirmam o modelo inclusivo para os surdos, nos termos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

---

<sup>7</sup> O PNE foi aprovado pela Lei de Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sendo um documento que orienta a educação em todos os níveis (infantil, básico e superior), definindo 20 metas para o ensino a serem alcançadas nos próximos 10 anos (Brasil, 2014).

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994, s/p).

Observa-se que, na prática, a Libras não está presente nas escolas regulares. A inclusão proposta é apenas para incluir o surdo no sistema regular, porém, a metodologia é preparada e pensada para os alunos ouvintes. Em razão disso, não ocorre aprendizagem do educando incluído, assim, ele se torna um “copista de letras”.

Portanto, na escola inclusiva, nem mesmo o professor regente consegue se comunicar em Libras com o seu aluno surdo, sendo essa tarefa direcionada para o intérprete de língua de sinais, como se, isoladamente, o intérprete conseguisse resolver toda a problemática da comunicação e do processo de ensino e aprendizagem. A reivindicação dos surdos por escolas bilíngues será discutida no capítulo 3 desta pesquisa.

A Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015, aprovou o PEE para o decênio 2015-2025, no estado do Paraná. Esse, de iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEED), foi elaborado a partir de orientações nacionais e construído em um processo democrático, participativo e coletivo, que envolveu os diferentes segmentos educacionais, por meio de etapas para a elaboração ou reformulação dos Planos Municipais de Educação (PMEs), nas quais os 399 municípios se reuniram para a constituição de fóruns e comissões municipais específicas para o desenvolvimento dessa ação (Paraná, 2015).

O PEE está em concordância com outras políticas educacionais, pois, em sua elaboração, foram atendidos os elementos previstos na CRFB/88, na LDB/1996, nas deliberações do CONAE, realizado em 2010, e nas avaliações do PNE 2001-2010 e do PNE 2014-2024 (Paraná, 2015).

Importa acrescentar, também, que o mencionado PEE foi aprovado em regime de colaboração entre União, estado e municípios, inclusive no que se refere à responsabilidade de atender às especificidades dos alunos com deficiência, pois a Lei n.º 18.492, de 24 de junho de 2015, expõe que:

1.12 (...) ampliar o atendimento educacional especializado para o público-alvo da Educação Especial, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas, (...) (Paraná, 2015, p.60).

[...]

4.16 Garantir a oferta de educação bilíngue, sendo Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, aos estudantes surdos, de zero a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos da legislação vigente (Paraná, 2015, p.68).

O PEE-PR, no que se refere às duas estratégias 1.12/4.16, está atrelado à meta 4 do PNE (2004), ao garantir a oferta de educação bilíngue para alunos surdos.

A Lei Municipal nº 12.213, de 23 de junho de 2015, disserta sobre o PME de Ponta Grossa, com base no PNE, para o período de 2015 a 2025. Refere-se à educação de forma geral e inclusiva, garantindo a educação bilíngue com o apoio de professor de Libras, preferencialmente, surdo/bilíngue.

Nunes (2019) explica que a educação de surdos no município de Ponta Grossa ocorre de duas maneiras: na escola bilíngue ou por inclusão. A autora concluiu, a partir de sua pesquisa, que a lei municipal “se encontra referência tanto à escola bilíngue como à escola regular, não havendo indicação de preferência por uma ou outra ou obrigatoriedade, mas também não há uma visão de um espaço que possibilite ou privilegie práticas bilíngues efetivas” (Nunes, 2019, p. 94).

Nesse sentido, observa-se que há semelhança entre o PNE e o PME, no que tange às descrições das metas e das estratégias relacionadas com a perspectiva do ensino bilíngue e a inclusão de surdos no ensino regular.

Em 3 de agosto de 2021 foi sancionada a Lei nº 14.191, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, Art. 60-A, s/p).

A Lei nº 14.191, de 2021 insere a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da Educação Especial (Brasil, 2021).

Neste capítulo, buscou-se trazer elementos normativos históricos que acompanham o cotidiano social e escolar das pessoas surdas no Brasil. Destacou-se a Educação de Surdos, na concepção oralista, na concepção bilíngue, no protagonismo do Movimento Surdo, na luta por direitos e no reflexo dessa atuação, nas conquistas normativas para a Educação de Surdos e na perspectiva inclusiva.

## CAPÍTULO 2

### O BILINGUISMO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA

O bilinguismo é a única solução para o surdo brasileiro  
(Brito, 1986, p. 21)

Para compreendermos o bilinguismo no Brasil é necessário citar os estudos iniciais desenvolvidos por Brito, publicados em um artigo datado de 1986, em que a autora o defende como a proposta educacional mais apropriada para a educação de surdos, conforme segue:

As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo (Brito, 1986, p. 21).

Como se observa no trecho apresentando, a referida autora considera que a língua de sinais deve ser a L1 a ser adquirida pelo surdo no contexto escolar, ao passo que a língua portuguesa deve ser a L2. A defesa presente nessa citação justifica-se, pois, “[...] posteriormente, em contacto com a língua oral, sua L2, terá alcançado maior aptidão em todos os níveis (psicológico, cognitivo, social e lingüístico) para enfrentar a árdua tarefa de seu aprendizado” (Brito, 1986, p.21).

Dando continuidade aos debates em favor do bilinguismo para o surdo, Goldfed (2002) reforça os argumentos expostos por Brito (1986), e por Goldfed (2002), que defendem o bilinguismo como pressuposto básico, ou seja, o surdo deve ter formação bilíngue, devendo adquirir como L1 a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e, como L2, a língua oficial de seu país.

Verificou-se nas legislações, que nas últimas décadas houve um avanço significativo referente às políticas públicas em prol da pessoa surda, no sentido da democratização do acesso à educação de qualidade. Entende-se que as crianças surdas têm direito à aquisição da Libras como L1, desde a educação infantil, além de aprender a ler e escrever em língua portuguesa, como L2, conforme atualmente preconiza a legislação brasileira.

Na sequência, serão abordados os dois tipos de bilinguismos e das principais divergências entre o movimento surdo e as políticas públicas e legislações específicas que se referem à oferta da educação bilíngue. Além disso, serão tratadas neste capítulo, as reivindicações do movimento surdo e as principais mudanças exigidas para que uma escola inclusiva se torne, de fato, bilíngue.

A luta do surdo no Brasil por uma educação de qualidade foi longa e árdua, porém, mas conquistou resultados marcantes para a comunidade surda. Seguindo a cronologia dos documentos relacionados à Educação de Surdos, a partir da publicação da Lei 10.436 (Brasil, 2002), que oficializou a Libras como língua natural das comunidades surdas brasileiras, e do Decreto 5.626 (Brasil, 2005), inicia-se a discussão sobre a Educação Bilíngue como forma de atendimento mais adequado para o surdo.

## 2.1 UM PAÍS MONOLÍNGUE: BRASIL

O Brasil é identificado como país monolíngue, da mesma forma que os outros países do Continente Americano. Observa-se que não é exclusividade do contexto brasileiro que haja grupos falantes ou sinalizantes e línguas minoritárias, ainda que não sejam formalmente reconhecidos dessa maneira. Já as nações europeias, de modo geral, são caracterizadas por políticas linguísticas que tendem a favorecer determinadas línguas e a desfavorecer outras, no contexto da era dos nacionalismos e da unificação de países centrais como Alemanha e Itália. Percebe-se, assim, como os fatores políticos afetam a realidade linguística.

Mota (2008, p.03) afirma que:

O bilinguismo está presente em todos os países, classes sociais e grupos etários, sendo um fenômeno antigo na história da comunicação verbal entre os seres humanos: é pouco provável que os diferentes grupos linguísticos tenham se mantido isolados e o contato linguístico, dessa maneira, contribuiu para que alguma forma de bilinguismo, e mesmo de multilinguismo, tenha sempre existido através dos tempos.

Desvalorizam-se os falantes de famílias imigrantes, como os japoneses, alemães, italianos, espanhóis, entre outros. Há diversas comunidades indígenas que falam várias línguas nativas, e também os “falantes”, isto é, os “sinalizantes” da Libras (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Essas línguas faladas no

Brasil devem ser consideradas línguas brasileiras, caracterizando o Brasil como um país multilíngue (Quadros, 2005). Definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural.

Segundo Quadros (2008), verificou -se que, no Brasil, o ensino pretende “subtrair” as línguas, presumindo que o uso de uma língua poderá influenciar o não uso da outra. Diante disso, é necessário ter cuidado, pois a multiplicidade linguística brasileira pode não ser reconhecida e se tornar apartada no ambiente escolar, onde o ensino da Língua Portuguesa assume caráter exclusivo como língua “oficial” do país (Cruz; Prado, 2019 *apud* Quadros, 2008).

Conforme Silva (2011), Quadros (2008), Cruz e Prado (2019 *apud* Quadros, 2008), a abordagem bilíngue tem como proposta de ensino a língua de sinais, como L1 da pessoa surda, e a língua oficial do seu país na modalidade escrita como a L2, (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa).

Nos discursos que orientam as políticas públicas, comumente, os surdos são reconhecidos como “[...] deficientes auditivos capazes de serem ‘integrados pela fala’, isto se submetido a treinamentos apontados como bons e necessários para as pessoas a serem ‘normalizadas’” (Sá, 2011, p.195). Na perspectiva de Sá (2011), a “visão patológico-terapêutica na qual está inserida a Educação de Surdos os tem mantido em situações de fracasso escolar” (Sá, 2011, p. 195). Os adeptos da visão clínico terapêutica, portanto, argumentam que o método do oralismo propõe capacitar o surdo na produção de linguagem oral, visando integrar o surdo na comunidade ouvinte. Nesse sentido, a filosofia oralista concebe a surdez como uma deficiência.

O modelo socioantropológico, por outro lado, defende que os sujeitos surdos sejam reconhecidos culturalmente, em suas diferenças linguísticas. O bilinguismo objetiva justamente a ruptura com a concepção clínico-terapêutica da surdez, abrindo campo para a concepção socioantropológica, no âmbito educacional, conforme quadro que segue:

QUADRO 1 – Oposição entre os modelos clínico-terapêutico e socioantropológico

<b>Modelo clínico-terapêutico</b>	<b>Modelo socioantropológico</b>
A surdez é vista como uma deficiência e as pessoas surdas são consideradas deficientes.	Ruptura com o legado terapêutico, utilizando concepções linguísticas, antropológicas e sociais.
A surdez é considerada uma patologia, enfatizando-se o déficit biológico.	A surdez é vista como uma diferença cultural e linguística
A partir do diagnóstico médico, o objetivo principal é a reabilitação da fala.	A surdez é caracterizada como uma experiência e uma representação visual.
O objetivo é curar problemas auditivos, corrigir defeitos na fala e treinar habilidades como a leitura labial.	O surdo pertence a um grupo linguístico reduzido.
O surdo é visto como paciente.	Os surdos são reconhecidos culturalmente, em suas diferenças linguísticas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Skliar (2013, p.100).

Como vimos, a maioria das escolas bilíngues no Brasil têm origem em escolas especiais que seriam fechadas após o anúncio da inclusão dos alunos em escolas regulares. Após muitas lutas e adaptações, tornaram-se espaços de educação bilíngue, para preservar sua existência. Conforme a legislação atual, a Lei nº 14.191/2021, que trata da educação bilíngue de surdos no Brasil, a modalidade de educação escolar é oferecida em Libras, como L1, e em português escrito, como L2, em escolas bilíngues de surdos. Posteriormente, será analisada com maior profundidade a lei que reconhece a Libras como L1 do surdo, sendo que essa modalidade precisa ser ofertada nas escolas bilíngue.

## 2.2 ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS *VERSUS* ESCOLA INCLUSIVA

Em termos gerais, ao discutir a temática da escola bilíngue, verificou-se uma falta de clareza em relação seu significado, que envolve o ensino de uma L2. Nesse contexto ambíguo e, muitas vezes, desafiador, também é possível identificar a relevância do capítulo VI, artigo 22, do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), o qual menciona a organização de “escolas e turmas de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues [...]”. Esse inciso apresenta uma ambiguidade que causa confusão conceitual com relação a diferença entre uma escola e uma sala de aula bilíngue. O fato de uma escola ser aberta a surdos e ouvintes não significa, necessariamente, que oferecerá uma educação bilíngue, havendo uma diferentes interpretações e generalizações a esse respeito. É

costume dizer que uma sala bilíngue é aquela em que há alunos surdos e ouvintes; surdos que falam Libras e ouvintes que falam a língua portuguesa. A educação bilíngue, no entanto, é aquela que oferece instrução nas duas línguas.

Sá (2011, p. 16) aponta argumentos em prol da defesa da escola bilíngue para surdos, relatando sua experiência e convivência com a comunidade surda: “[...] sou favorável a que os surdos tenham direito à escola bilíngue específica para surdos, ou, pelo menos, à classe bilíngue específica para surdos”. A autora prossegue:

Diz-se que o contexto desta política é o paradigma da ESCOLA PARA TODOS. Propiciar escola para todos é considerar o constitucional direito à Educação, direito este que têm todos os brasileiros – todos, indistintamente sejam surdos, deficientes físicos, com altas habilidades, cegos, autistas, deficientes mentais, brancos, negros, amarelos, pobres, ricos, rurais, urbanos etc. Fala-se muito em Escola para Todos, mas geralmente não se diz que ESCOLA PARA TODOS NÃO É SINÔNIMO DE MESMA ESCOLA (Sá, 2011, p. 17).

A comunidade surda apoia a implementação de escolas bilíngues voltadas para o público surdo, a fim de assegurar que as crianças surdas possam ter um progresso linguístico semelhante ao das crianças ouvintes, para que completem a educação básica de forma igualitária (Fernandes, 2018).

Devido à controvérsia entre o movimento de surdos – representado pela FENEIS – e o governo federal, em 2014, o MEC e a Secretaria de Alfabetização e Diversidade reuniram pesquisadores e lideranças surdas de vários estados do país e elaboraram o Relatório do Grupo de Trabalho, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue. O documento define as escolas bilíngues como:

[...] aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado (Brasil, 2014b, p. 4).

Fernandes (2018) destaca que o Relatório do Grupo de Trabalho acima referido gerou uma discussão em todo o país com relação ao melhor espaço para a educação de surdos, enquanto uma minoria linguística: uma escola bilíngue ou uma escola inclusiva.

A seguir, apresenta-se um quadro elaborado por essa autora e adaptado pela pesquisadora.

QUADRO 2 – Escola bilíngue X Escola inclusiva

Questões	Escola bilíngue	Escola inclusiva
Quais línguas são aprendidas?	A Libras e o português como línguas de instrução, isso significa que todas as aulas são ministradas/ensinadas nas duas línguas. Fernandes (2018, p.40) explica que “o português na modalidade escrita é aprendido simultaneamente ou sequencialmente ao aprendizado de Libras como primeira língua”.	A Libras e o ensino da língua portuguesa como L2 são ofertadas em contraturno escolar, por meio do AEE (Fernandes, 2018). Segundo essa autora, o ensino e o desenvolvimento curricular em Libras e o ensino de português na modalidade escrita estão garantidos. No “turno escolar, as aulas são desenvolvidas em português, com apoio de tradutor/intérprete” (Fernandes, 2018, p.40).
Em qual espaço escolar?	Escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues ou escola de classe específica para surdos.	Escola regular com AEE.
Quais os profissionais envolvidos?	Professores bilíngues	Professor da disciplina específica com apoio de intérprete de Libras. No contraturno, professor com formação para o AEE.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Fernandes (2018, p.40 *apud* Brasil, 2014b).

Conforme se demonstrou no Quadro 2, as perspectivas da escola bilíngue e da escola inclusive diferem, tanto no olhar voltado ao aluno surdo – como um falante de outra língua, ou como um sujeito com NEE – como o papel do professor, nesses dois contextos, recebe atribuições diferentes.

De tal modo, entende-se que é justamente na sala de aula e na escola bilíngue que as subjetividades do aluno surdo serão mais adequadamente alcançadas, especialmente no que diz respeito ao previsto pelos documentos oficiais e demandas da própria comunidade surda, quando discute e luta pela garantia de seu direito constitucional à educação.

### 2.3 ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA CRIANÇAS OUVINTES

Nesse item objetiva-se compreender o significado e a efetivação do ensino de Libras como L2 para ouvintes. Parte-se da lacuna existente no espaço bilíngue sobre como as crianças ouvintes adquirem/aprendem a língua de sinais. A proposta de inclusão da criança ouvinte, filho de pais ouvintes, que se pretende realizar na

escola bilíngue é um grande avanço para a elucidação de conceitos equivocados a respeito da pessoa com surdez, visto que a inserção das crianças ouvintes no meio em que vivem os surdos é um momento primordial para o aprendizado de Libras.

Destaca-se que, no âmbito dessa discussão, o nível de ensino que recebe a modalidade bilíngue é um dado importante. Considerando os aspectos sociais, culturais, educativos, linguísticos e políticos levantados até aqui, entende-se que a inserção da Libras e do bilinguismo na educação infantil favorecerá os processos de ensino, aprendizagem e inclusão de crianças surdas e de ouvintes.

A partir da oficialização da Libras no Brasil, com o advento da Lei nº 10.436, de 2002, a língua de sinais passou a ser divulgada em vários espaços da sociedade, entre eles destaca-se o campo educacional, estimulando-se que profissionais ouvintes se interessassem pelo aprendizado de Libras. Ainda assim, apesar do aumento na busca por uma formação apropriada, há desafios para encontrar centros, públicos e privados, de ensino de Libras, com vagas. E mesmo sua discussão no campo acadêmico é escassa, como demonstrará.

Os estudos referentes à aquisição/aprendizagem de Libras ainda são considerados recentes, visto que a oficialização dessa língua ocorreu no ano de 2002. Nessa perspectiva, Pizzio e Quadros (2011, p. 60) afirmam que

[...] o estudo das línguas de sinais como L2 é um campo ainda inexplorado, mas riquíssimo em potencialidades para pesquisas. Essa afirmação se justifica, visto que o estudo de L2 para línguas faladas têm atraído muito interesse entre os pesquisadores e provavelmente os aprendizes de língua de sinais como L2 devem passar pelos mesmos desafios que os aprendizes de L2 em línguas faladas, ou seja, é uma área que está carente cientificamente. Ademais, o fato de as línguas de sinais apresentarem aspectos específicos devido à diferença de modalidade em relação às línguas faladas, como a questão da gramática espacial-visual, faz com que mereçam uma atenção especial dos pesquisadores.

Pode-se observar que os pesquisadores da área da aquisição da língua de sinais “têm se preocupado em identificar o que é comum entre as línguas de sinais e as línguas faladas. Com as pesquisas realizadas, observou-se que há uma “similaridade na aquisição das regras gramaticais, tanto para crianças surdas quanto ouvintes, e que tal constituição independe da variação linguística e da modalidade envolvida oral ou sinalizada” (Quadros 2009, p.144).

Considera-se que as línguas de sinais podem ser aprendidas como L2 por meio do contato que ocorre na escola bilíngue, com usuários fluentes de Libras. Quando se reflete sobre escola bilíngue, bilinguismo e Libras como L2 para ouvintes, faz-se mister, primeiramente, conhecer a Cultura Surda, pelo seu viés sócio socioantropológico, caracterizado pelo reconhecimento dos sujeitos surdos como produtores de cultura, a partir de suas particularidades linguísticas.

Na empreitada desta pesquisa, identificou-se como elementos relevantes, nesse sentido: povo surdo; Cultura Surda e o ser surdo. No momento em que se fala do “povo surdo”, refere-se ao “conjunto de indivíduos surdos que não habitam no mesmo local, porém estão unidos por uma origem, como a cultura surda, costumes e semelhanças, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço” (Strobel, 2006, p.8).

O indivíduo compreende que está inserido em uma cultura surda, representada pela língua de sinais, que o constrói como sujeito que vê e percebe o mundo por meio da visão. As autoras Perlin e Miranda (2003) salientam que a experiência visual engloba a utilização da visão como meio de comunicação.

A experiência visual do surdo é entendida como a forma com que os “sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual gera reflexões de suas subjetividades” (Strobel, 2008, p. 38). Ela é essencial entre os pares surdos, visto que é o elemento integrante de sua constituição, é uma das formas pela qual se comunicam e se expressam.

O que se percebe sensorialmente pelos olhos difere, quando se necessita interpretar e dar sentido ao que se está vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam da interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento, principalmente, na situação de ensinar e aprender.

Ressalta-se, portanto, que os sujeitos surdos percebem o mundo pelas suas experiências da visualidade. Strobel (2008) esclarece que a cultura surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais.

De acordo com Gesser (2006), ouvinte é a pessoa que tem o sentido da audição preservado e que estabelece relações diversas com surdos. Nesta pesquisa, os ouvintes que têm a Libras como L2 são chamados de “sinalizantes”, em substituição ao termo “falantes”. Aborda-se esse grupo, com mais profundidade, na sequência.

#### 2.4 QUEM SÃO OS OUVINTES QUE APRENDEM LIBRAS COMO L2?

A Libras como L2 tem como foco principal seu ensino para crianças ouvintes, filhos de pais surdos e/ou filhos de ouvintes. Assim, investigar-se á sobre aquisição/aprendizagem de Libras como L2 para crianças ouvintes, que venham de famílias em qualquer um desses cenários.

A criança ouvinte não parte do pressuposto zero para aprender uma L2, já que parte do conhecimento da L1, que é articulada nesse processo de aprendizagem (Mota, 2008: 20).

A aquisição da L1 é espontânea, enquanto a L2 depende de diversos fatores, tais como: afetividade, esferas em que essa língua é usada, metodologia, recursos didáticos e capacidade do professor, sempre buscando as referências na L1, que representa a identidade linguística do sujeito (Junior; Marques, 2014).

A criança ouvinte, ao adquirir Libras como L2, usará as referências de regras internalizadas da sua língua, a fim de guiar seu aprendizado na língua de sinais, pois

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).

De acordo com os autores, Junior e Marques (2014), as crianças surdas e ouvintes têm a capacidade para desenvolver a linguagem, mas é fundamental atentar para o período de aquisição. Quanto antes a criança tiver o contato com a L1, maior será a facilidade de aquisição de uma L2. Segundo Gesser (2010, p.58),

[a]prender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, validas, pessoalmente relevantes... Aprender LE [língua estrangeira] assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

O aprendizado da língua para crianças surda torna-se mais significativo quando isso ocorre com Libras, “facilitando não apenas a aquisição da linguagem como também os outros conhecimentos que são compartilhados com esta língua” (Junior; Marques, 2014, p.103). Um conjunto de sujeitos que compõe o grupo de ouvintes que aprendem Libras como L2 são conhecidos como CODAS.

#### 2.4.1 Quem são os CODAS?

O termo CODA é, na verdade, uma abreviação de origem norte-americana correspondente à “*Children Of Deaf Adults*”, ou seja, “criança ouvinte com pais surdos”, utilizada por uma organização internacional que desenvolve trabalhos envolvendo filhos de pais surdos (Souza, 2014, p.33). Porém, é possível afirmar que existem indivíduos ouvintes que adquiriram a Libras como L1, isso acontece, na maioria das vezes, justamente, com os CODAS.

Conforme Souza (2014) coloca, é imprescindível considerar os aspectos culturais da comunidade surda ao abordar o tema CODA, pois esse filho de pais surdos naturalmente se apropria dos recursos culturais. Com isso, o CODA é ativamente incluído na cultura surda.

Streiechen (2014) destaca que a importância de se comunicar é intrínseca ao instinto inato do ser humano. Assim, a comunicação é uma forma de compreender e ser compreendido, de interagir com os outros indivíduos, integrando-se plenamente ao ambiente que o circunda.

Sendo assim, no âmbito da convivência familiar, as crianças ouvintes, ao partilharem a sua vivência com pais surdos, experimentam e vivenciam a cultura surda, em consequência, dominam a língua de sinais e, em alguns casos, essa língua de sinais torna-se a L1 dessas crianças (Streiechen, 2014). Essa mesma autora complementa (2014, p. 41-42): “Por isso, os filhos ouvintes de pais surdos adquirem a língua de sinais de forma natural e há muitos CODAS que consideram a língua de sinais como sua L1”.

Na perspectiva de Quadros e Masutti (2007, p. 263,264), tem-se que:

[...] os CODAS encontram na comunidade surda o espaço de segurança, o porto seguro para viver a intensidade de uma língua constituída no corpo e na forma de olhar. Libras é o reencontro e o conforto de uma segurança de volta à casa paterna, a “safe house”; o Português, por outro lado é a língua

do colonizador, a necessidade da zona fronteira de contato, que impõe espaços de negociação e a revisão permanente do encontro com o outro ouvinte, que faz parte também do ser CODA.

Há relatos de CODAS brasileiros que só aprenderam a língua portuguesa depois de ingressarem na escola. Sabe-se que essas crianças se tornam intérpretes de seus pais, auxiliando-os em consultas médicas, supermercados, farmácias e interpretando conversas, deixando de viver plenamente suas infâncias (Streiechen, 2014).

Infelizmente, “No Brasil, as pessoas que sabiam língua de sinais eram consideradas intérpretes. Como os CODAS usavam língua de sinais, eles tornavam-se intérpretes compulsórios, pelo menos para as próprias famílias” (Quadros; Masutti, 2007, p. 261).

Streiechen (2014 *apud* Quadros; Masutti, 2007) analisa, por intermédio de um estudo de caso de uma CODA, aspectos relativos às fronteiras e ao contato entre as línguas de sinais e orais, dentro do processo bicultural, cultura surda e ouvinte, vivenciado pelos CODAS.

Quadros e Masutti (2007, p. 248) explicam que:

Em muitas situações familiares, um CODA passa pelo impasse do campo representacional de línguas distintas. Nos eventos cotidianos, no encontro de intermediação entre surdos e ouvintes, há pequenos conflitos gerados pelos distintos campos de significações. Os vínculos estreitos dentro de um círculo familiar onde compartilham intimidades também produzem sentidos que interferem na forma como os sujeitos interagem nas esferas sociais e as percebem.

Para Quadros e Masutti (2007, p. 261), “as famílias surdas, os CODAS são vistos como possíveis “pontes” entre os mundos surdo e ouvinte”. Streiechen (2014, p.43) ainda comenta que “no convívio familiar, os CODAS passam por muitas situações interlinguísticas conflitantes. Isso se deve ao fato de que a comunicação ou a expressão de um fato ou palavra pode ser feita de uma maneira em uma língua embora não o seja em outra e vice-versa”.

A falta de comunicação entre línguas pode dificultar a comunicação pessoal desse grupo, além das barreiras comunicativas encontradas entre ele e seus familiares uma vez que “nem todos os CODAs têm o privilégio de ter pais que se comunicam por meio da língua de sinais” (Streiechen, 2014, p.43).

Muitas dessas pessoas “não tiveram a oportunidade de conviver com falantes dessa língua e por isso a comunicação ocorre por meio de gestos caseiros criados pela própria família, dificultando, assim, ainda mais a interação comunicativa” (Streiechen, 2014, p.43). Ou seja, a Libras não é um recurso disponível, nem há a apropriação da língua portuguesa. A grande questão é que

O desenvolvimento linguístico da criança depende da interação que ocorre desde cedo no seio da família por meio da comunicação, da presença da língua manifestada no ambiente, de ações sociais das quais participa, das experiências que envolvem aspectos linguísticos entre outros aspectos (Streiechen, 2014, p.44).

É importante ressaltar que a “interação que ocorre principalmente entre filho ouvinte e mãe surda, uma vez que as situações da aprendizagem linguística da criança ocorrem no contato com a mãe” (Streiechen, 2014, p.44). Dessa forma, os CODAS acabam perdendo elementos da socialização, em língua portuguesa e, muitas vezes, inclusive em Libras, e têm sua infância transformada pela experiência da surdez na família.

Ao discutir o bilinguismo, como se propôs neste capítulo, desconstrói-se a perspectiva monolíngue do Brasil e das escolas brasileiras: diferenciam-se e comparam-se as escolas bilíngues e inclusivas, com enfoque no ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes naquelas primeiras. Delimitar quem são os alunos ouvintes e apresentar os CODAS facilita a compreensão sobre os sujeitos que motivam o desenvolvimento da presente investigação, bem como quem se espera encontrar nos documentos oficiais e escolares que serão apresentados e analisados no capítulo que se dedica à metodologia.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA

#### 3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo analisar as concepções de ensino bilíngue e de aquisição de Libras como L2 para crianças ouvintes, dispostas no PPP da Escola Bilíngue em um município do Paraná e em documentos oficiais que abordam o tema.

Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, apoiada em levantamento bibliográfico e documental. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), “a pesquisa bibliográfica [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

O levantamento bibliográfico dos materiais – textos, artigos, revistas, teses e dissertações – foi realizado por meio de bases de dados eletrônicos e anais de eventos científicos das seguintes áreas: Educação Especial na perspectiva inclusiva; Educação de Surdos, Educação Bilíngue, Bilinguismo; e, Ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, na concepção de ensino bilíngue.

A utilização de documentos em pesquisas sempre foi uma ação bastante valorizada, pois representa rica fonte de informações, além de propiciar melhor compreensão dos objetos, a partir de sua contextualização histórica e problematização.

O levantamento documental acompanha a explicação metodológica de Gil (2008) e se volta a materiais que não foram submetidos a outras análises, nem qualificados nem quantificados. Tendo em vista problema de pesquisa constituído pelo PPP da Escola Bilíngue e pelo arcabouço de legislações pertinentes, que estabelece obrigadoriedades, atribuições, competências e diretrizes – conjunto a que nomeamos “documentos oficiais”.

Em consonância com os objetivos almejados, a pesquisa apresenta um caráter exploratório pois esse tipo de pesquisa tem como finalidade a maior obtenção de conhecimento sobre um tema em estudo. Os métodos utilizados pela

pesquisa exploratória são extensos e versáteis, conforme Mattar (2001). Esse tipo de pesquisa envolve a busca inicial, com o estabelecimento de palavras ou temáticas relevantes à pesquisa em uma série de repositórios, focada na compreensão panorâmica do campo de estudos que se adentra, na identificação dos posicionamentos teórico-metodológicos e no refinamento da própria proposta de pesquisa. Assim, esse tipo de pesquisa busca situar-se em um contexto de produções sobre um tema específico, colocando, assim, os resultados obtidos dentro de um panorama que dialoga com o que já foi produzido e oferece suas contribuições para a área.

Tendo sido realizados os levantamentos característicos dos estudos bibliográficos e documentais, como última etapa foi feita a interpretação e análise das informações reunidas. Buscou-se, com base nas leituras e reflexões realizadas, estabelecer o material a ser objeto da análise. Demonstrou-se relevante para a proposta o olhar sobre o PPP, os documentos escolares e a Lei Federal nº 14.191/2021.

No PPP e nos documentos escolares, analisou-se como ocorre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, na concepção de ensino bilíngue. Em relação à Lei Federal nº 14.191/2021, investigou-se como se dá a inserção de tal marco no PPP, ou seja, como o diploma legal impactou a reformulação desse documento escolar.

Para auxiliar nessa análise utilizou-se o programa Check-list<sup>8</sup>, método adequado para analisar as informações, como forma de explorar o conteúdo e para acompanhar e documentar o passo a passo deste trabalho. Considera-se que o PPP e os documentos escolares devam ser submetidos a esse processo detalhado para que a pesquisadora possa obter as informações importantes das fontes, que se apresentam de maneira heterogênea e não sistematizada.

Como afirma Gil (2011), as fontes primárias precisam ser tratadas previamente para se tornarem confiáveis e coerentes, enquanto as fontes secundárias são consideradas registros analisados em outras situações de pesquisa, representando o material documental e bibliográfico, respectivamente.

---

<sup>8</sup> Checklist: ferramenta de apoio na elaboração desta pesquisa. Para mais informações sobre o Programa Checklist, acesse: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/24174/1/Andreia%20Bergmann.pdf>.

De acordo com Bardin (2016, p. 45), que também sustenta a metodologia proposta para esta pesquisa, “enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Sendo a pesquisa uma técnica formal, com enfoque no pensamento reflexivo, que demanda um tratamento científico e que se constitui no caminho para conhecer essa nova realidade (Lakatos; Marconi, 2003), identificou-se, durante o estudo do PPP, a importância de abstrair as informações referentes ao ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes; por isso, reiterou-se a necessidade do levantamento de dados a partir de uma pesquisa documental.

Finalmente, Gil (2008, p. 46) esclarece que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nesse sentido, pretendeu-se responder à seguinte questão: quais são as concepções do ensino bilíngue e da aquisição de Libras para ouvintes apresentadas no PPP de uma escola bilíngue do interior do Paraná? O questionamento se faz pertinente tendo em vista os objetivos estabelecidos, a metodologia eleita, a motivação e a do estudo.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO PARANÁ

A Escola de Educação Bilíngue para Surdos oferta os seguintes níveis de ensino: pré- escolar (creche) para crianças de 0 a 3 anos; educação infantil para crianças de 4 e 5 anos; ensino fundamental 1º e 2º ciclos para crianças de 6 a 10 anos; e EJA (fase I - etapas: I, II, III), a partir dos 15 anos.

Segundo o PPP (Ponta Grossa, 2021, p. 8), “a história da educação de surdos vem mostrando progressos e desafios ao longo dos anos, buscando sempre por uma educação de qualidade e de respeito à sua diferença linguística em um espaço escolar próprio para os Surdos”. Assim, o referido documento busca contextualizar a educação de surdos em um contexto de desenvolvimento e

reconhecimento de suas especificidades, além de reconhecer a existência da diferença linguística – item relevante para a reflexão sobre o ensino bilíngue que se desenvolve neste trabalho.

A Resolução nº 3334, datada de 12 de agosto de 2002, autorizou o funcionamento da Escola Municipal para Surdos - Educação Infantil e Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos. Em 2003, por meio da Resolução nº 0824/2003, da Secretaria Municipal de Educação, houve uma mudança de nome para Escola Municipal para Surdos Educação Infantil e Ensino Fundamental. A partir dessa determinação, a Escola foi, gradativamente, encerrando suas atividades. Somente em 2009, oficialmente, as atividades são finalizadas, pelo do Decreto nº 2.939.

Após o término das atividades dessa escola, o espaço físico do prédio foi destinado ao Centro de Reabilitação Auditiva e da Fala, mantendo-se o compromisso de auxiliar os alunos surdos e suas famílias Segundo o PPP (Ponta Grossa, 2021, p.9), esse percurso “mostra um retrocesso na história, onde prevalece o poder da maioria ouvinte em relação à minoria surda, que se vê sem meios, sem voz e vez, sem direito e respeito às suas necessidades linguísticas”. Em outras palavras, o edifício, uma vez dedicado à educação voltada às necessidades da criança surda, passou a abrigar uma instituição que tem uma visão normalizante sobre a criança surda.

A equipe pedagógica da escola bilíngue, em 2005, criou o *Projeto Vivenciando a Libras*, com a finalidade de dar assistência às escolas municipais que recebem surdos nas salas de aula, ao apresentar a Libras nas escolas regulares do município. Destaca-se o programa de apoio pedagógico, que tinha e mantém como sua finalidade auxiliar os alunos surdos com o AEE.

Além disso, a equipe pedagógica da escola iniciou as atividades complementares no contraturno escolar, por intermédio do *Projeto de Letramento*, voltado aos alunos surdos que frequentam o ensino regular, os quais já tinham acesso ao apoio especializado.

A luta pelos direitos humanos e linguísticos das pessoas surdas ocorre há muitos anos. Quadros (1997, p. 28) cita a Declaração dos Direitos Humanos Linguísticos, que diz: [...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o

direito de aprender a língua materna(s) [...]. Ou seja, o pertencimento linguístico é um direito de todas as pessoas, e a Libras deve ser respeitada e incentivada como língua materna, recebendo a atenção devida das instituições de ensino.

Para a professora Stumpf, da UFSC, o ensino da língua de sinais é óbvio e possível para os ouvintes também. “Uma grande mudança dentro da escola seria a de que crianças ouvintes iniciassem a aprender Libras, porque a inclusão acontece a partir de dois movimentos: o da sociedade que acolhe e o do surdo que se sente acolhido” (Stumpf, 2012, p. 9). Mais uma vez, o argumento a favor do respeito à diversidade linguística e dos direitos das crianças surdas se une ao papel das instituições de ensino, que podem ser palco da ampliação e garantia de direitos a toda uma parcela da população.

No ano de 2011, uma representante da escola bilíngue participou do Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda, em Brasília/DF, para debater os direitos e reivindicações das pessoas surdas. Nesse evento, ressaltou-se a importância das escolas bilíngues para surdos. Esse pensamento é corroborado por Capovilla (2011), que defende o Movimento Surdo e apoia as escolas bilíngues, afirmando que “[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues [...]” (Capovilla, 2011, p. 86 e 87).

Nesse percurso do Movimento Surdo, houve diversas atividades, como passeatas, apresentações culturais, audiências públicas, seminários, fóruns, palestras e debates com explicações e esclarecimentos sobre quem são os sujeitos surdos e o que eles desejam e precisam.

O Movimento Surdo se reuniu em Brasília reiteradamente, entre 2011 e 2013, principalmente, ocasiões nas quais surdos de todo Brasil discutiram, reivindicaram e defenderam seus direitos linguísticos, sendo que esse movimento adveio de uma efetiva luta por um ensino de qualidade com respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Os pesquisadores surdos, integrantes do Movimento Surdo, preocuparam-se com a resposta à questão: qual a educação que os surdos desejam e precisam? Essa questão foi repetidamente enfatizada pelos representantes do Movimento, na busca de respostas para seus direitos. Dessa forma, entende-se que, ao se tratar

de direitos dos surdos, a sociedade ouvinte (que representa o grupo hegemônico de nossa sociedade) deve, necessariamente, reconhecer as demandas sendo divulgadas pela própria comunidade surda.

A história mostra um contexto de fragilidade a partir do qual prevalece o poder da maioria ouvinte em relação à minoria surda, que se vê sem meios: sem voz e vez, sem direito e respeito às suas necessidades linguísticas (Ponta Grossa, 2021, p.7). Skilar (2005, p.29) destaca que é importante que os surdos “[...] participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação [...]”. Fortalecer o contexto social em favor das comunidades surdas, inegavelmente, passa pelo reconhecimento do papel da língua na educação a fim de que suas demandas específicas sejam mais amplamente divulgadas e possam ocorrer ações que deem a elas respostas transformadoras.

Perlin (2002, p.12) acompanha esse posicionamento e, enquanto pesquisadora surda, considera o surdo como o “[...] ator principal no processo de celebrar a cultura surda, de lutar pelos direitos à diferença, na educação, na política, nos direitos humanos”. Ou seja, é imprescindível que a luta pelos direitos da pessoa surda tenha como protagonista a pessoa surda e suas reflexões a partir de seu ponto de vista sobre o estado da sociedade para ela.

Em sua dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Ribas (2010), que integrou a equipe pedagógica da escola bilíngue enfatiza que a luta do Movimento Surdo *“significa transpor as representações da cultura ouvinte, ainda marcada pela dominância oral que determina o que deve ser dito”* (Ribas, 2010, p.34, grifo meu). No decorrer dos anos, a luta continuou. O ano de 2012 foi significativo para a escola bilíngue, por ocasião do Encontro de Gestores da Rede Estadual de Educação, realizado em Curitiba. Nesse evento, a direção da escola se reuniu com o vice-governador e o secretário estadual de educação na época, Flávio Arns, com o objetivo de tratar da criação da escola bilíngue para surdos em um município do Estado do Paraná (Ponta Grossa, 2021, p. 10).

Em 29 de março de 2012, Arns, durante sua visita na escola assumiu o compromisso de apoiar a criação da escola bilíngue para surdos, e colocou sua equipe de trabalho à disposição para assessorar os profissionais da escola na

elaboração do processo documental. Assim, a Escola de Educação Bilíngue para Surdos – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, foi autorizada a oferecer Educação Básica, por meio da Resolução nº 5267/12, da SEED/PR, permitindo o funcionamento das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA – Fase I.

Dessa forma, de acordo as políticas de educação inclusiva e as NEE dos alunos surdos e seus familiares, a escola bilíngue oferece programas e serviços especializados para garantir o progresso biopsicossocial da comunidade surda.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOCUMENTAL**

Partimos da concepção de Gil (2008, p. 45), que considera a pesquisa documental aquela que “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico”, mas que detém um valor considerável, principalmente devido a sua fiabilidade e estabilidade.

Os documentos sobre os quais se debruçou possuíam características distintas: o primeiro, o PPP da escola bilíngue, elaborado pela equipe pedagógica, com base na legislação pertinente e considerando o contexto específico; e o segundo, a Lei Federal nº 14.191/2021, que aborda a educação bilíngue de surdos no Brasil e a inserção do ensino bilíngue em Português e Libras, estabelecido como modalidade pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e como ocorre a sua oferta, conforme o tipo de escola, bilíngue ou regular.

#### **4.1 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA BILÍNGUE**

Considera-se que o PPP é um documento de extrema importância para o trabalho pedagógico; sendo um norteador, é imprescindível analisar as concepções de ensino bilíngue e de aquisição de Libras presentes nesse dispositivo. Em outras palavras, ao pensar na organização e na proposta de Libras como

L2 para aprendizes ouvintes, acredita-se ser preciso também refletir sobre como o PPP poderia, de forma mais clara, destacar as oportunidades, em termos de disponibilidade de vaga e de espaço cultural e linguisticamente plural, para as crianças ouvintes estudarem em uma escola bilíngue, conforme o estabelecido pela Lei Federal nº14.191/2021, esclarecendo as diferenças entre uma instituição bilíngue de surdos, na qual somente os alunos surdos estão habilitados a se matricular, como observado no caso do INES. Por outro lado, temos as escolas bilíngues que promovem o uso da Libras e do português escrito, aceitando tanto alunos surdos quanto ouvintes para o ingresso.

Diante do exposto, evidencia-se que o PPP constitui um “instrumento e processo de organização da escola” (Libâneo, 2004, p. 152), que se desenvolve por meio da elaboração dos objetivos, diretrizes e ações que serão desenvolvidos na escola, incluindo, além das “exigências sociais e legais do sistema de ensino, os objetivos e expectativas da comunidade escolar” (Libâneo, 2004, p. 151).

A partir da seleção e definição dos documentos que estão atendendo à legislação, passa-se ao processo de análise e inferência dos resultados. Foi realizada a leitura flutuante, sustentada em Minayo (2000) e, por fim, criamos as categorias de análise, com base em Bardin (2011) e considerando os próprios objetivos propostos para o estudo. Assim, buscou-se iniciar a sistematização e organização obtidas na pesquisa documental.

Minayo (2000) descreve a pré-leitura como “leitura flutuante”, ou seja, a fase de organização e sistematização de ideias, na qual é possível escolher os documentos a serem analisados durante a pesquisa documental e bibliográfica, bem como formular hipóteses e objetivos, e organizar o material. Nesta fase, selecionaram-se os documentos pertinentes à pesquisa, colocando-os em diálogo uns com os outros e também com as questões em elaboração neste trabalho.

Ao analisar os discursos presentes nas leis e suas práticas efetivas, por meio da leitura do PPP da escola bilíngue, bem como das metas relacionadas à educação de surdos (concepção bilíngue) e a Lei Federal nº 14.191/2021, pretendeu-se compreender melhor o fenômeno da concepção bilíngue para as crianças ouvintes e o ensino de Libras como L2 existente na escola.

Garantir o direito à educação de cada pessoa é essencial, levando-se em consideração suas particularidades e demandas individuais. É importante, também, assegurar o direito de circular, estar presente e se expressar livremente, em um local que promova o bem-estar, conforto, segurança e pertencimento (Nascimento; Costa, 2014). Sendo a escola um dos primeiros lugares em que se constrói a sociabilização das crianças, quando se trata de ensino bilíngue, essa sociabilização escolar permite expansões sociais que envolvem tanto a comunidade surda quanto a ouvinte. A atenção às demandas particulares das crianças ouvintes, além de melhorar a educação destas e ampliar seus meios de circulação social, também expande a conscientização da comunidade ouvinte sobre a diversidade desde a infância.

Destaca-se que, desde o advento da Lei nº 7.853/89, negar a matrícula a um estudante com deficiência é considerado um crime que pode resultar em reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, seja em instituição pública ou privada (Brasil, 1989). Portanto, caso haja disponibilidade de vagas, a escola não pode recusar esse direito à criança surda, nem à ouvinte. Ou seja, essa é uma forma de se garantir o direito da criança à educação por meio da garantia de vagas, independente do tipo de escola em questão e de que criança busca a matrícula.

Importa, também, elucidar os diferentes tipos de instituições educativas bilíngues:

Há dois tipos básicos de escolas bilíngues que oferecem a Libras e a Língua Portuguesa Escrita como línguas de instrução. Um tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS, onde apenas os estudantes surdos têm acesso à matrícula, como é o caso do INES. Outro tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, onde estudantes surdos e ouvintes podem ser matriculados, como é o caso da Primeira Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga (Nascimento; Costa, 2014, p. 162).

Dessa forma, é possível antever uma ênfase especial no envolvimento das crianças ouvintes na concepção do PPP da escola pública integral bilíngue libras e português-escrito. Essa iniciativa, em parceria com os profissionais da FENEIS, em regime integral, visa atender à demanda inclusiva dos estudantes surdos. “Por isso, é uma escola aberta à matrícula de alunos surdos que têm a Libras como L1 e alunos ouvintes que nela percebem a possibilidade de tirar proveito de uma educação que tenha a língua de sinais e a língua portuguesa escrita como línguas de instrução” (Brasil, 2011, p. 2).

Mesmo com os avanços, a luta pela educação bilíngue se dá em um cenário de incertezas, de modo que se deve analisar cada uma das leis, decretos e políticas públicas com cautela, pois “o impulso das políticas públicas altera roteiros e impõem visões, geralmente se colocando entre diferentes interesses contestados (ora, se não houvesse contestação não haveria necessidade de legislar)” (Sá, 2021, p.23).

O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, *prevê a implementação de escolas e turmas bilíngues, para alunos surdos e ouvintes*, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e para alunos surdos e ouvintes dos anos finais do ensino fundamental, de escolas bilíngues, ou escolas regulares (Brasil,

2005, grifo meu). Esse decreto aponta para uma maior interação entre crianças surdas e ouvintes, em uma configuração na qual ambos os grupos podem compartilhar o mesmo espaço escolar.

Na interpretação de Sá (2021, p. 38) “[o] fato de que o Decreto traz a expressão: ‘abertas a surdos e ouvintes’ não significa que é ‘fora da Lei’ criar ‘escolas’ e ‘classes’ apenas para surdos, visto que o que não se pode fazer é impedir o ‘ir e vir’ de qualquer pessoa”. Ou seja, Sá compreende que a exclusividade de uma turma apenas para surdos não se torna ilegal ou algo que não deve ser feito. Caso a demanda de uma turma só de alunos surdos atender a necessidades específicas dos alunos, o Decreto não a impossibilita.

É notável que o Decreto determine que as escolas bilíngues e classes específicas para surdos estejam disponíveis tanto para surdos como para ouvintes. Por exemplo, suponha-se que em uma turma de educação infantil exclusiva para surdos, uma família de ouvintes queira matricular seu filho ouvinte para estudar junto com os surdos: “é possível, mas, tendo este (e/ou seus responsáveis) a consciência de que o que caracteriza uma classe ou escola bilíngue é ter a língua de sinais como língua de instrução” (Sá, 2021, p.39). É, portanto, questão de escolha familiar, que deve estar ciente e informada do que significa ter a língua de sinais como língua de instrução e das oportunidades oferecidas pela escola bilíngue.

Ressalta-se que Escola de Educação Bilíngue para Surdos adota a “proposta de trabalho mais adequada às pessoas surdas, baseada no uso da Língua de Sinais (L1) como língua de instrução, e a Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita” (Ponta Grossa, 2021, p.16). A mesma orientação também está prevista na Lei Federal nº 14.191/2021, no seu artigo 60, ao estabelecer que “a educação escolar é oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua” (Brasil, 2021, p.1). Ou seja, os alunos aprendem o conteúdo escolar em Libras e Língua Portuguesa escrita – diferente das escolas regulares em que o conteúdo escolar é transmitido em Português falado entre professores e alunos em sala de aula e outros ambientes.

Ressaltando essa visão crítica, o PPP reconhece o direito linguístico adquirido por meio da recente alteração da LDB pela Lei nº 14.191/2021, na perspectiva bilíngue, com a Libras sendo utilizada como língua de instrução. O

documento reitera a progressiva ampliação da oferta das etapas e modalidades de ensino, conforme prevê a Lei nº 14.191/2021 (Ponta Grossa, 2021). Portanto, amplia-se a oportunidade para crianças ouvintes estudarem em uma escola com ensino bilíngue, tendo como base os documentos analisados.

Fernandes (2003) e Skliar (1999) afirmam que a prática pedagógica usada se sustenta na Pedagogia Surda, voltada para o ensino de alunos surdos, reforçando que as pessoas surdas partilham de experiências visuais, sociais, culturais e linguísticas, em suas singularidades, comuns.

Streiechen (2017, p. 23) salienta que a Pedagogia Surda é defendida pelos surdos, uma vez que suas lutas estão relacionadas à “constituição da subjetividade do jeito de ser surdo, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade, construção essa que só poderá ocorrer no encontro com seus pares”. Mais uma vez, é possível trazer à tona o papel da escola na construção da identidade e da subjetividade surda quando o ambiente escolar passa a fazer parte do fortalecimento da cultura surda, da expansão do conhecimento sobre ela e de sua presença social.

Segundo o PPP (Ponta Grossa, 2021, p. 16),

[...] a escola bilíngue inscreve-se nos Estudos Surdos da Educação, cujo campo teórico tem seus fundamentos nos Estudos Culturais e tendência pedagógica na perspectiva da Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda.

Skliar (2013, p. 5) afirma que “os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais [...]”. Observou-se que o PPP (Ponta Grossa, 2021) aborda os Estudos Surdos, no campo da Educação, sendo importante compreender o processo de ensinar e aprender voltado à Pedagogia Visual ou à Pedagogia Surda. Isso demonstra que o PPP é um documento construído com vistas às demandas divulgadas pela comunidade surda.

O PPP aborda uma especificidade relevante para a discussão que se estabelece neste trabalho, acerca da diferença no processo educacional:

Estudos Surdos têm localizado a surdez como diferença, ao se constituir numa experiência visual e não auditiva. O importante é Ver, estabelecer as relações do Olhar. Usar a direção do olhar para estabelecer relações gramaticais no corpo em movimento, nas expressões faciais, produzindo suas histórias de vida, seus conhecimentos, em diferentes marcas culturais surdas: literatura, currículo, didática, artes, filmes, etc. (Ponta Grossa, 2021, p.12).

Nesse trecho, pode-se perceber uma diferença no processo educacional para as pessoas Surdas, parte integrante da cultura Surda. Na educação de crianças surdas, haverá um enfoque no visual; além disso, tal enfoque se dá de maneira criativa, visto que é parte de todo um contexto cultural. Nas palavras de Perlin (2015, p.56), “a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte”. Ou seja, trata-se de mais que passar a transmitir conhecimentos em outra língua: os elementos linguísticos e corporais que compõem a prática educacional vêm de uma cultura que compreende o mundo a sua maneira.

O PPP afirma que as “múltiplas identidades surdas, necessitam de uma pedagogia diferenciada no processo educacional, cujas práticas rompem com a cultura do ouvir e do falar [...]” (Ponta Grossa, 2021, p.13). Refletir sobre a luta pela difusão da Pedagogia Surda, em prol das pessoas Surdas, é uma forma de buscar, no ambiente escolar, o reconhecimento e o respeito pela sua cultura.

Kalatai e Streiechen (2012) compreendem que a Pedagogia Surda surge com o objetivo de delinear um novo caminho para a educação do surdo. Streiechen (2017,p.24) explica que “a pedagogia surda, requer, portanto a presença de professores surdos em salas comuns de ensino, assim como em nas escolas bilíngue [...]”. Em outras palavras, os autores reforçam que a presença das pessoas surdas nos ambientes escolares deve ser múltipla, buscando atender de maneira satisfatória as especificidades culturais do surdo.

Portanto, defende-se, que a Pedagogia Visual não pode ser negligenciada, pois a língua de sinais conquista, gradativamente o seu espaço visual (Campello, 2008). Ao ler o PPP (Ponta Grossa, 2021), observou-se que a filosofia que orienta os Estudos Surdos e as práticas linguísticas da escola bilíngue segue a Pedagogia Visual ou a Pedagogia Surda, na medida em que a Libras é a L1 dos alunos surdos.

Dessa maneira, salienta-se que se faz necessário entender o conceito de Pedagogia Surda. Para Silva (2014, p. 101), trata-se de,

[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.

Com esse viés pedagógico, ressalta-se a metodologia da Pedagogia Surda, que abrange os métodos visuais alicerçados na língua de sinais. Como aponta Quadros (2003, p.98), “a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua de sinais”. Ao se reconhecer a presença de Libras no ambiente escolar, adentra com ela um universo de compreensão articulado de forma diferente daquela a que se vê como hegemônica pela cultura ouvinte.

No mesmo sentido, o PPP destaca que:

[...] os surdos, representa a liberdade de expressarem-se e de se sentirem valorizados no uso da sua língua natural, a língua de sinais, bem como no processo de aprendizado e desenvolvimento da Libras, não apenas no aspecto comunicação, mas na construção das suas identidades culturais (Ponta Grossa, 2021, p.17).

Sendo assim, “A pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser” (Strobel, 2013, p. 92). Essa mesma autora concorda com pensamento de Quadros (2003, p.98), que afirma:

os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu.

Ao refletir sobre a língua que a criança surda usa, a língua de sinais no contexto escolar, também é importante pensar na pedagogia surda para Strobel (2013, p. 91),

O povo surdo luta pela pedagogia surda que parte de um “olhar” diferente, direcionado em uma filosofia para educação cultural, na qual a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com a sua diferença, para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais.

Conforme propõe essa pedagogia o surdo adquire uma percepção mais próxima da realidade em que vive, compartilhando com seus pares a aquisição da linguagem e de experiências culturais, ocorrendo o desenvolvimento no âmbito escolar. Ressalta-se que, quando o professor e o aluno falam a mesma língua, no caso, a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema para ambas as partes envolvidas nesse processo de comunicação (Rangel; Stumpf, 2012), tendo

em vista que, em não havendo uma complexidade linguística a ser superada, espera-se que o processo de aprendizagem também fique facilitado e a criança obtenha mais de sua formação escolar.

Dessa maneira, procurou-se compreender quais são as condições que a escola bilíngue oferece para que as crianças surdas e as ouvintes tenham acesso à Libras e aprendam a língua portuguesa. A efetivação do bilinguismo apenas é possível caso haja uma política linguística que abranja a política de identidade cultural, que contemple o entendimento de que o ambiente escolar deve proporcionar um espaço de convivência entre os surdos (crianças e adultos) e ouvintes. Ou seja, nas próprias palavras do PPP (Ponta Grossa, 2021, p. 16)

[...] a fluência, o conhecimento teórico e prático da Libras, o domínio da língua de sinais por todos os envolvidos no processo educacional dos surdos, contribui para o significativo avanço do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, agora pautado na L – que modifica a LDB nº 9394/96 – e estabelece a concepção de Educação bilíngue para Surdos.

Verificou-se que o documento preconiza que o ensino de Libras da Escola Bilíngue para Surdos (Libras, como L1 e Língua Portuguesa Escrita, como L2) requer seu domínio e sua fluência exigindo, portanto, uma gestão educacional, que, por sua vez, requer equipe pedagógica contendo educadores, professor surdo, instrutor de Libras, todos profissionais bilíngues. Mais uma vez, a importância do ensino de Libras a surdos e ouvintes se ressalta, pois, a longo prazo expande-se a presença da Libras e a circulação e participação da pessoa surda na sociedade.

Para se compreende melhor o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes em um contexto bilíngue, é importante destacar que, apesar de a Escola de Educação Bilíngue para Surdos ter como foco principal os alunos surdos ou com deficiência auditiva, recentemente a instituição permitiu que os pais matriculassem crianças ouvintes, o que resultou na inserção desses novos alunos na comunidade surda.

Considerando o caráter documental deste levantamento e dessa análise, é pertinente salientar que não esta estabelecido no PPP quantos alunos ouvintes poderiam ser matriculados, se são CODAS e quais os critérios para seleção. Entretanto, o documento aborda questões espaciais, sociais, curriculares e escolares.

Pode-se observar como se dá, metodologicamente, a inserção de alunos ouvintes na escola bilíngue, no texto do PPP (Ponta Grossa, 2021, p.18, grifo meu):

[...] *escola de educação bilíngue para surdos, com mediação intercultural - surdos e ouvintes - em um diálogo constante de troca de aprendizados*, em um exercício democrático, supera o senso comum, *de que todos juntos, na mesma escola*, com as mesmas metodologias, produzem o acesso ao conhecimento e, desse modo, consolida a interculturalidade pela vivência prática.

Compreende-se que a expressão “todos juntos, na mesma escola” propõe a interação entre surdos e ouvintes. Para o adequado funcionamento dessa proposta pedagógica, porém, faz-se necessário entender a relevância e a necessidade do ensino de Libras como L2 para ouvintes, no contexto bilíngue. Conforme apresentam Medeiros e Gräff (2012, p.7): “[...] o ensino de Libras para ouvintes tem ocorrido em escolas de surdos com o objetivo principal de ensinar os familiares a se comunicarem com os surdos”. Ou seja, o foco acaba recaindo no núcleo familiar e, apesar de trazer benefícios para a pessoa surda e sua família, precisa expandir-se ainda mais pela sociedade.

A partir disso, verifica-se que, também nesses espaços, mas especialmente em todos os outros âmbitos da sociedade, a Libras ainda é pouco acessada por parte das crianças ouvintes. Rodrigues se preocupa com o tema (2021, p. 12, grifo meu) e pondera que o “[...] ensino da Libras como segunda língua para alunos ouvintes significa, de fato, *a inclusão social do surdo*, [...] entende-se que, o ensino de Libras proporcionaria aos educandos surdos e ouvintes à comunicação, sendo assim, [...] estariam mais familiarizados quando for *incluído um aluno surdo na sala de aula*, no ambiente escolar e grupo social”.

Gesser (2012, p. 137), por sua vez, ressalta que “a interação com usuários da língua de sinais, em contextos cotidianos, é um fator relevante para o desenvolvimento e fluência na língua”. Observamos que os Pesquisadores como Medeiros e Gräff (2012) e Rodriguês (2021) sustentam que o ensino de L2 para os ouvintes, além de proporcionar a comunicação entre surdos e ouvintes, beneficia o surdo, em contextos de inclusão em uma escola regular.

Para discutir o ensino de Libras para crianças ouvintes em escolas bilíngues, é necessário refletir sobre a importância desse ensino desde a educação infantil. Assim, o processo de ensino e aprendizado poderá “[...] favorecer um contexto educacional bilíngue que fomenta e compartilhe o respeito às crianças surdas, as

suas diferenças, a sua língua e cultura, bem como às crianças ouvintes, quanto aos ganhos cognitivos, culturais, sociais e linguísticos na aprendizagem de uma L2” (Souza, 2017, p.35).

O autor mencionado acima (2017, p. 35) deixa claro que “[...] proporcionar na educação infantil o ensino da Libras como L2 pode ser um caminho para uma sociedade inclusiva, mais igualitária, ressaltando que, o quanto antes as crianças ouvintes tiverem contato com a Libras [...]”. Enfatiza-se, dessa forma a importância da interação entre surdos e ouvintes em contexto bilíngue, pois, a aquisição de Libras como L2 se dará de maneira natural.

Outro aspecto relevante sobre a aquisição da Libras como L2 para ouvintes é a necessidade de que esse ensino ocorra de forma contextualizada, buscando o sentido da palavra atribuído em cada sinalização, e preocupando-se com as particularidades e o reconhecimento da complexidade linguística da Libras (Medeiros; Gräff, 2012). Ou seja, busca-se o ensino da língua em seu uso, e não apenas a aprendizagem utilitária de palavras ou expressões isoladas, uma vez que o ensino da L2 ocorre, segundo Souza (2017, p. 49):

[...] a partir de uma perspectiva aditiva, isto é, sem distinções sociais ou de status entre as línguas envolvidas, sendo ambas valorizadas no contexto de ensino, ou seja, a aprendizagem da L2 acontece sem nenhuma perda da primeira língua, com resultados positivos, podendo ser a L2 a língua portuguesa para surdos, como também a Libras para os ouvintes [...].

Sendo assim, considera-se a escola bilíngue como um ambiente propício para a aquisição de Libras como L2 por crianças ouvintes, destacando que “[...] se fala sobre a importância de uma L2 desde a infância, mas é rara a afirmação *da língua de sinais como proposta ou opção de educação bilíngue de crianças ouvintes*” (Assis, 2022, p.31-32, grifo meu).

Ressalta-se que a educação bilíngue consiste na aquisição de duas línguas: Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita, para a criança surda. No caso da criança ouvinte, a língua portuguesa, na modalidade oral como L1, e Libras como L2.

Destaca-se outra vez, a importância de as crianças surdas e ouvintes frequentarem a escola de educação bilíngue, pois esta constitui um lugar privilegiado para que alunos surdos tenham um “[...] desenvolvimento linguístico (isto quer dizer também cognitivo e afetivo) similar ao das crianças ouvintes” (Souza; Lippe, 2012, p. 16).

Observou-se que o PPP não expõe uma norma que evidencia que a escola bilíngue será um estabelecimento receptivo e aberto à matrícula de crianças surdas e ouvintes. O referido documento enfatiza apenas a relevância de estabelecer “vínculos afetivos com os adultos e crianças (surdos e ouvintes), fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação, expressão e integração social” (Ponta Grossa, 2021, p.50), mas não esclarece, por exemplo, se é um direito da criança ouvinte estudar na escola bilíngue. A lei 14.191/2021 cita a palavra “optantes” pela escola bilíngue, porém, não elabora sobre as especificidades da presença da criança ouvinte na escola bilíngue. Desenvolver metodologias que abordem tanto as necessidades das crianças surdas quanto das ouvintes, bem como das interações entre elas, é um ponto que pode ser visto como uma lacuna no PPP.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem da criança ouvinte, na escola bilíngue, reforça-se o pensamento de Sá (2011, p. 18-19), no sentido de que o desenvolvimento linguístico da criança ouvinte inserida, nesse contexto, não será prejudicado, pois se trata de um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento de sua L1 e à aquisição da Libras, como L2, tendo em que as escolas bilíngues são adequadas a alunos surdos e ouvintes, conforme a SEED/PR (Sá, 2011).

Apoiados em Probst (2022), compreende-se que a criança ouvinte precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição dessa Língua como L2, ambiente esse que lhe proporcionará as condições ideais para o desenvolvimento do pensamento cognitivo e do pensamento criativo, permitindo a ela um acesso maior à comunicação.

Portanto, é imprescindível que a presença de ambas as línguas na escola seja garantida em todo o percurso da escolarização, requerendo um projeto de política linguística que conceda legitimidade à Libras e que possibilite a conclusão da educação básica de forma igualitária às crianças ouvintes falantes da língua portuguesa (Souza, 2017).

Conforme Brito (1993), a língua de sinais tem como função contribuir linguisticamente para a estruturação do pensamento, o que é necessário, também, para que a criança surda tenha outros avanços na aprendizagem, visto que esse processo se dá, majoritariamente, por meio do canal visual e não do auditivo.

Ressalta-se que a criança ouvinte, nesse processo de construção do pensamento também terá outros progressos no aprendizado, visto que sua aprendizagem se dá, também, pelo canal auditivo.

Ao promover o contato e a convivência entre crianças surdas e ouvintes desde a infância, a escola contribuirá para a formação de cidadãos mais respeitosos, tolerantes e conscientes das diferenças, preparando-os para o convívio em sociedade. Ou, nas palavras de Grannier, “[a]través desse convívio com surdos, as crianças [terão] acesso à(s) cultura(s) compartilhada(s) pela população brasileira em geral, consolidando seu bilinguismo e sua biculturalidade” (Grannier, 2007, p.17). A iniciativa dessa proposta demonstra o compromisso e a preocupação em proporcionar o contato entre essas crianças valorizando a diversidade e fortalecendo o ensino de língua de Libras como L2 para as crianças ouvintes, proporcionando um ambiente de aprendizagem intercultural.

Reiterando-se as palavras de Pietro (2017, p. 47/48) no “contexto de aprendizagem de línguas de sinais, como o caso da Libras, vê-se escassez de pesquisas”. No que diz respeito à aprendizagem de língua de sinais para crianças ouvintes, são poucas pesquisas que têm se dedicado aos diversos “aspectos socioculturais, metodológicos e de aquisição de tais línguas para crianças ouvintes” (Pietro, 2017, p. 47/48). Tal leitura justifica não apenas a presente pesquisa e a relevância desta análise documental, mas também a necessidade de trazer os olhares da academia para a educação em Libras, ressaltando seus aspectos culturais, distanciando-se dos pensamentos normalizadores e patologizantes sobre a surdez (Pietro, 2017, p. 47/48). Tal leitura justifica não apenas a presente pesquisa e a relevância desta análise documental, mas também a necessidade de trazer os olhares da academia para a educação em Libras ressaltando seus aspectos culturais, distanciando-se dos pensamentos normalizadores e patologizantes sobre a surdez.

#### 4.1.1 Análise da Lei Federal nº 14.191/2021 em relação ao bilinguismo

Na educação de surdos, o bilinguismo pressupõe que a comunicação aconteça em duas línguas: a língua de sinais (L1), que é considerada a natural das pessoas surdas; e, como L2, a língua oficial do seu país, na modalidade escrita (L2) (Ponta Grossa, 2021). Quadros (2005) reforça, afirmando o bilinguismo é o uso que as pessoas fazem de uma ou mais línguas em contextos sociais distintos.

Segundo Slomski (2010, p. 48), o embasamento para tal posicionamento reside no argumento de que “[...] a Língua de Sinais é uma língua que a criança surda adquire de forma natural e espontânea em contato com pessoas que a utilizam [...]”, sendo que “[...] o Bilinguismo busca captar o direito que assiste aos surdos de serem ensinados na língua de sinais que para eles é uma língua natural”. Portanto, compreender a Libras como língua natural para a criança surda é valorizar a cultura surda como um todo.

Quadros (1997, 1997, p.7) complementa, no fragmento a seguir, sobre o ensino da língua de sinais como sendo uma língua natural para os surdos:

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. (Quadros, 1997, p. 7).

Alvez (2010) considera o bilinguismo uma abordagem que respeita a língua natural do surdo e promove seu desenvolvimento. Os estudos de Skliar (1997), Quadros (1997) e Lacerda (1998) entre outros, apresentam justificativas importantes, fundamentais para a implantação de escolas bilíngues, de modo a valorizar a educação bilíngue para crianças surdas e ouvintes.

Como se ressaltou, anteriormente, Skliar (1997b), um pesquisador renomado na área da educação de surdos nos anos de 1990, quando os estudos sobre bilinguismo estavam sendo promovidos, argumenta que a escola desempenharia um papel crucial na disseminação e no aprofundamento do acesso à Libras e à L2. Esse autor (1997, p.144) coloca, em seu texto, que o modelo de ensino bilíngue tem como meta criar uma identidade bicultural na 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.

Sanchez (2002) explica como esse processo bilíngue deve ocorrer para as pessoas surdas: “[...] o bilinguismo, no caso dos surdos, pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, representando o elemento fundador de sua subjetividade na constituição de sentidos sobre o mundo e acesso ao conhecimento” (Sanchez, 2002, s/p ). Em outras palavras, o autor considera a relevância da língua materna na formação da subjetividade de uma pessoa e, no caso da pessoa surda, considera também a diversidade de interpretações sobre o mundo que podem advir da perspectiva de uma pessoa surda bilíngue.

De acordo com Lacerda (1998), a educação bilíngue tem como meta assegurar que crianças surdas desenvolvam suas habilidades cognitivas e linguísticas de forma equivalente às crianças ouvintes. Isso significa garantir que elas tenham acesso as duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária, no caso, a língua portuguesa. Assim, a criança teria acesso tanto à vivência em sua língua materna quanto à língua em que está imersa na sociedade hegemônica, majoritariamente ouvinte em suas estruturas.

Em 2021, quase duas décadas desde a oficialização da Libras como língua de comunicação de expressão da comunidade surda, é possível notar uma conquista, uma vitória, para essa comunidade: a consolidação da educação bilíngue para surdos, por meio da promulgação da Lei no 14.191/2021, que estabelece o ensino bilíngue. Essa lei consiste na oferta da Libras como L1 e do português escrito como L2, como uma modalidade de ensino independente de acordo com a legislação vigente (Alves, 2020).

Na política de educação inclusiva, a comunidade surda sinalizante da língua de sinais pertence ao grupo da Educação Especial (Ponta Grossa, 2021). Sendo assim, todas as iniciativas e ideias para lidar com essa característica linguística estiveram voltadas, por um longo período, à cultura oral, devido às características de como se constitui a ideia de Educação Especial.

Diante do exposto no PPP, a política de educação inclusiva, os gestores, professores, equipes pedagógicas e a comunidade ouvinte não levaram em consideração as especificidades da educação bilíngue para os surdos, “[...] em espaços efetivos de sua prática e, como consequência, surge o rótulo de ‘guetos’ para as escolas de educação bilíngue (Ponta Grossa, 2021, p. 14).” Entende-se que, para que isso tivesse sido implantado em cada escola bilíngue, seria necessário que as ações estivessem contempladas no PPP, assegurando as condições para que mesma se efetivasse. A proposta da Lei 14.191/2021 está contemplada no PPP de maneira artificial, pois, a argumentação foi superficial, sem embasamento teórico, sendo citada no PPP para cumprir os protocolos.

Esse fragmento retirado do PPP ressalta, que:

Depois de ampla discussão, perpassada por compreensões acerca da cultura e identidade surda, é que vem à tona a proposta contida no Lei no 14.191/2021 que altera a LDB no 9394/96 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, aprovado em 26 de maio de 2021 e ao qual nos filiamos e o reconhecemos como culminância de longas discussões sobre o surdo no sistema educacional brasileiro (Ponta Grossa, 2021, p.14).

Essa foi uma grande conquista da comunidade surda, mas ainda é uma lei que precisa ser explorada, esmiuçada, para favorecer as crianças surdas e as comunidades. Fica um questionamento quanto a qual a próxima reformulação do PPP, e, durante esse período, as crianças surdas não irão se beneficiar dessa lei. O PPP se compromete em “Ampliar, gradativamente, a oferta das etapas e modalidades de ensino, conforme prevê a Lei no 14.191/2021” (Ponta Grossa, 2021, p 19).

No entanto, a comunidade surda e a sociedade brasileira, atualmente, podem aproveitar dos benefícios proporcionados pela Lei nº 14.191/2021, que complementa uma das leis mais importantes do setor educacional, a LDB.

Relembrando que o PPP frisa bem a questão da:

[...] política de educação inclusiva, a comunidade surda sinalizante da língua de sinais, pertenceu ao grupo da Educação Especial, portanto todas as ações e concepções para atender essa diferença linguística, ainda estiveram postas na cultura oral. De encontro a essa realidade, o direito linguístico adquirido a partir da recente alteração da LDB – Lei nº 14.191/2021 – coloca a perspectiva bilíngue do ensino para surdos como prioridade para sua completa inserção na sociedade (Ponta Grossa, 2021, p. 14).

Ressaltamos a importância dessa lei para a comunidade surda, pois reconhece o direito linguístico a partir da recente alteração da LDB – Lei no 14.191/2021, sendo assim, o surdo será ensinado na língua de Sinais.

Durante o período que atuei como professora bilíngue, observei que quando a criança surda é ensinada na Língua de Sinais, consegue compreender o conteúdo com maior facilidade. As crianças também se mostram melhores em expor suas opiniões, sentindo-se mais confortáveis em emitir opiniões, posicionar-se, argumentar acerca dos assuntos propostos e, assim, ter a oportunidade de experimentar uma inserção social mais completa e rica

Conforme esse documento, em seu artigo 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos da Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, p.1).

Observa-se a lacuna exposta nesse artigo referente ao fragmento “[...] *optantes* pela modalidade de educação bilíngue de surdos [...]” (Brasil, 2021, grifo meu), a norma evidencia que a escola bilíngue será um estabelecimento receptivo e aberto à matrícula de crianças surdas e ouvintes.

Queiroz (2021, p. 38), sobre isso, afirma:

O defendido por essas instituições é o ensino bilíngue libras e português escrito como forma de inclusão do aluno surdo em sociedade. De acordo com o projeto de lei, a escola bilíngue será uma escola aberta e acolhedora a toda aquela criança que desejar, surda ou não surda. O projeto de lei atende integralmente as pautas defendidas pela Comunidade Surda: ensino de qualidade, acesso ao conhecimento, elaboração de currículos para Surdos, formação de professores numa perspectiva de ensino bilíngue e direito linguístico, identitário e cultural dos Surdos.

De acordo com Queiroz (2021), a instituição de ensino será acessível a todas as crianças ouvintes e surdas, desde que demonstrem interesse em estudar no estabelecimento educacional bilíngue que utiliza a Libras como meio de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita.

No Decreto 5626/2005, em seu artigo 22, é possível notar uma oportunidade para o ensino de Libras para ouvintes como L2, porque se refere às “[...] escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes” (Brasil, 2005).

O Decreto 5626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 desempenharam um papel essencial na discussão sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes. Observa-se a necessidade de abordar, de forma diferenciada, o processo de ensino e aprendizagem da Libras como L2, para crianças ouvintes, porque, além do ensino propriamente dito, esse contexto fortalece o diálogo entre os alunos ouvintes e seus colegas, promovendo a comunicação entre surdos e ouvintes.

Conforme Gesser (2012), na medida em que a criança se familiariza com a Libras, a língua-alvo, haverá aprimoramentos em sua habilidade de se expressar com fluência. Entretanto, é relevante frisar que essa capacidade acompanha a competência linguística das crianças, de acordo com a singularidade de cada indivíduo.

A escola bilíngue é um ambiente educacional que oferece duas línguas diferentes, a L1 da criança e uma L2. Se a criança ouvinte frequenta a escola bilíngue, estará sendo exposta a duas línguas, Libras e língua portuguesa. Sendo assim, aprenderá a Libras como L2 de forma contextualizada.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) discutem os aspectos que envolvem o ensino de Libras como L2 para ouvintes, com o objetivo de contribuir para a implementação de uma proposta de abordagem bilíngue. Os referidos autores mostram a complexidade do ensino de uma L2 e afirmam que, no ensino de Libras de forma descontextualizada, as atividades a partir de listas de palavras soltas causam uma repetição para os aprendizes ouvintes.

De acordo com Silveira (2022), a escola bilíngue necessita de uma educação que mantenha a Libras como língua de instrução, ou seja, o direito linguístico de aprender na língua que lhes for mais confortável para adquirir conhecimento, com o objetivo no aprendizado, nesse caso, tendo como enfoque principal a experiência do aluno surdo.

Gesser (2010 *apud* Krashen, 1981), em seu livro a *Metodologia de Ensino em Libras como L2*, destaca um elemento crucial referente à questão do entendimento dos termos aquisição e aprendizagem, ou seja, segundo ele “[...] aquisição é um o processo ‘subconsciente’, onde a língua se desenvolveria informalmente sem a necessidade de instrução”.

Gesser (2012, p. 34) conclui que “na aprendizagem pressupõe-se um ensino formal enquanto que na aquisição a língua é adquirida naturalmente”. Ou seja, na aprendizagem há a intenção objetiva de ensinar uma língua, atuando-se com método e dentro de parâmetros pedagógicos já estabelecidos. Por outro lado, na aquisição a língua é apreendida na imersão em seu uso, não havendo metodologia de ensino envolvida nesse processo.

No contexto da prática consciente para aprender uma língua, ou seja, na aprendizagem, o convívio social fornece meios imprescindíveis para a aquisição do conhecimento linguístico, visto que a língua é uma ferramenta de comunicação viva entre as pessoas que a utilizam. A interação comunicativa presente em ambientes bilíngues, nos quais crianças surdas têm fluência em Libras e convivem com crianças ouvintes, contribui, significativamente, para a aquisição da L2 (Silveira, 2022), visto que as crianças terão a oportunidade de interagir em diferentes línguas em diferentes situações e contextos.

Observa-se a importância do ensino de línguas, especialmente o de Libras como L2 para crianças ouvintes, destacando-se a interação entre surdos&ouvintes, conforme ressalta a supracitada autora, tendo em vista que essa experiência pode “[...] levar o aluno a aprender e a interagir com o outro como sujeito que se comunica por meio de uma língua diferente de sua língua materna” (Lacerda *et al.*, 2004, p.54). Além disso, voltando à ideia de Cultura Surda, pode-se afirmar que a aprendizagem de Libras por crianças ouvintes fornece, também, enriquecimento sociocultural.

Conforme Silveira (2022) salienta, a língua desempenha um papel fundamental no contato e na interação social. Nesse sentido, torna-se essencial enfatizar que o ensino e a aprendizagem de Libras como L2 para crianças ouvintes preferencialmente em um ambiente bilíngue, contribuirá para no desenvolvimento escolar tanto desse conjunto de estudantes, como para o grupo de alunos surdos.

A relevância do ensino de Libras para crianças ouvintes em ambientes escolares bilíngues, como se buscou demonstrar por meio do levantamento bibliográfico, é defendida por uma série de estudiosos (Roa, 2012; Valadão *et al.*, 2016; Pietro, 2017; e Sousa, 2017). Acompanhando seus posicionamentos acadêmicos, considera-se fundamental a proposta de oportunizar às crianças ouvintes a ampliação de seu entendimento em relação à língua de sinais, aos sujeitos surdos, e aos elementos culturais associados a essa comunidade. Lacerda (2006, p. 181) argumenta que é “[...] necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos”.

Em consonância com esse pensamento, Grannier (2007, p. 4) afirma que “[...] as crianças ouvintes podem aprender Libras tão facilmente quanto as crianças surdas e podem se tornar bilíngues em português e Libras, o que seria altamente benéfico para a comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda”. Portanto, os benefícios da aprendizagem na escola bilíngue abrangem ambos os grupos estudantis. Além disso, a importância da formação docente e da escolha metodológica é destacada por Messa (2018), que reitera os benefícios, para todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar e na sociedade, de modo geral, da aquisição da Libras por ouvintes.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) reiteram que o ambiente educacional bilíngue pode se tornar um local propício para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas e ouvintes. Levam em conta as especificidades do ensino de uma língua visual, como é o caso da Libras, orientando a atenção à idade e aos diferentes interesses dos usuários, de modo a promover o ensino contextualizado e adequado a cada grupo.

De acordo com Messa (2018) como dito anteriormente, é importante ressaltar que a língua de sinais possui características próprias relacionadas a sua modalidade visual e gestual, que, inclusive, enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, posto que apresenta novos desafios, tanto às equipes pedagógicas quanto aos alunos, que desenvolverão habilidades comunicativas diferenciadas, pois, a modalidade visual exige dos aprendizes ouvintes “uma imersão em um

mundo pautado em experiências visuais, cuja recepção da linguagem ocorre de maneira visual e sua expressão se desenvolve a partir produções manuais e performances corporais” (Messa, 2018, p.41).

De acordo essa autora (2018 *apud* Cameron, 2001; 2003), defensora do ensino de línguas estrangeiras no contexto educacional desde os primeiros anos, a aprendizagem de línguas proporciona benefícios tanto para o aprimoramento das habilidades linguísticas quanto para o desenvolvimento intelectual, emocional e sociocultural das crianças.

Com base na pesquisa de Cameron (2001; 2003), ressalta-se a relevância de expandir o ensino de Libras para as crianças ouvintes, nos primeiros anos do ensino regular e bilíngue. Também Streiechen (2014, p. 39) se posiciona, frisando “[...] o fato de que quanto mais cedo se inicia o aprendizado de uma segunda língua, mais fácil é sua aquisição”. Corassa (2022, p. 35) complementa, indicando a relevância do “[...] ensino de Libras na Ed. Infantil para as crianças ouvintes, possibilita a interação entre os dois grupos (surdos e não surdos) o que é produtivo para ambos e estimula as habilidades cognitivas que o bilinguismo oferece ao cérebro”. Por tudo isso, é inegável que o ambiente escolar é um lugar propício para que se aproveite as vantagens de se aprender línguas estrangeiras e, nesta pesquisa, particularmente, Libras, já nos anos iniciais da escolarização.

No processo de ensino e aprendizagem dessa Língua, é necessário adotar estratégias que aperfeiçoem a compreensão dos detalhes do gestual, das brincadeiras e dos jogos de ouvintes, os quais adaptados à Libras, podem ser de grande valor (Tondinelli, 2016). Ferramentas lúdicas, além de proporcionar a oportunidade de troca de conhecimentos linguísticos, também são uma forma de criar conexões entre os alunos, o que favorece a interação emocional entre as crianças e o desenvolvimento pleno de suas habilidades sociais.

Há uma grande variedade de contribuições que o ensino de Libras pode oferecer às crianças ouvintes, por se tratar de uma língua em outra modalidade, diferente daquela com a qual os ouvintes estão familiarizados. Isso faz com que as crianças fiquem tentadas a fala, em contrapartida, desperta sua atenção aos movimentos dos sinais, levando estímulos a seu campo de percepção visual

(Gesser, 2012). Esse processo expande as habilidades das crianças em vários aspectos, pois há todo um movimento de despertar os sentidos para novos estímulos e novas formas de construir significados e transmitir informações.

Visualiza-se, a seguir, mais um argumento a favor do ensino de Libras para crianças ouvintes como L2, desta vez, defendido por Pietro (2017, p. 31), quando traz que “o meio em que as crianças interagem e a qualidade das trocas nas interações que se estabelecem nesse ambiente social tem um papel decisivo para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e comunicativo”. Dessa forma, compreende-se que o conhecimento é gerado a partir da interação, por meio de um processo dinâmico no qual os indivíduos se influenciam reciprocamente.

Nesse sentido, uma abordagem pedagógica, no contexto de uma escola bilíngue-bicultural, que leve em consideração as distintas características entre crianças surdas e ouvintes ao adquirir a L1 e a L2, favorece a interação de forma fundamental para uma transformação ainda maior, que abarque os valores da sociedade.

Estudantes surdos possuem todos os seus processos de informação e compreensão do ambiente construídos por intermédio da língua de sinais, portanto, é importante dar destaque à experiência visual-espacial, em sua totalidade (Pietro, 2017). Esse ambiente cria novos estímulos e atribui um novo repertório aos alunos ouvintes.

De acordo com Machado (2008), é fundamental compartilhar uma língua de sinais no ambiente escolar, tanto para os surdos quanto para os ouvintes. Essa medida não apenas atende às particularidades da comunicação dos surdos, que se desenvolve por meio de processos visuais, como também promove as interações nas práticas sociais, o que proporciona uma visão mais ampla sobre os indivíduos em relação a si mesmos.

Quadros e Cruz (2011, p. 15) consideram que “A criança, também, adquire e aperfeiçoa outros elementos essenciais da linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas”. Ou seja, nesse tipo de ensino, a língua é respeitada como elemento vivo, que se transforma pelo uso que as pessoas fazem dela de acordo com suas trocas.

No mesmo sentido, Grolla (2009) observa que todas as crianças desenvolvem, no mínimo, uma língua, seja ela oral ou gestual. O autor declara que “as crianças adquirem uma língua quando ainda são muito novinhas, numa fase em

que elas mal conseguem amarrar os sapatos ou desenhar em círculos”, e continua, considerando que “o processo de aquisição de linguagem, além de ser universal, é também rápido, uma vez que, por volta dos 4 anos de idade, quase toda a complexidade de uma língua é aprendida” (Grolla, 2009, p.3).

Grolla (2009, p. 9) exemplifica:

Se uma criança filha de brasileiros é levada para a China, ela aprenderá chinês. Se uma criança filha de chineses for levada à França, ela aprenderá francês. Assim, a língua dos pais não determina que língua a criança falará; o que determina a língua da criança é a língua que é falada ou sinalizada ao seu redor. Assim, toda criança exposta ao inglês falará inglês, toda criança exposta à língua de sinais brasileira sinalizará a língua de sinais brasileira e assim por diante.

Sob a mesma ótica de análise, caso a criança seja exposta a diversas línguas em seu entorno, é possível que adquira o conhecimento de mais de um idioma simultaneamente, tornando-se bilíngue ou, até mesmo, multilíngue. O ambiente onde a criança se encontra exerce um papel fundamental nesse processo de aprendizado de línguas, assim como o estímulo e o apoio dos pais.

O ensino regular pode beneficiar crianças ouvintes de diferentes maneiras ao promover o ensino de Libras como L2, no contexto regular, em contato com as crianças surdas. A interação entre professores ouvintes e surdos e crianças ouvintes e surdas com a Libras, permitirá que, por meio do convívio e troca cotidiana, as crianças tenham acesso “à(s) cultura(s) compartilhada(s) pela população brasileira em geral, consolidando seu bilinguismo e sua biculturalidade” (Grannier, 2007, p.17).

Aqui, ressalta-se que a escola regular precisa de propostas que promovam a interação entre os alunos ouvintes e surdos. Valadão *et al.* (2016, p. 127) destacam que “São necessárias investigações que ampliem as discussões sobre o ensino da língua de sinais para ouvintes, considerando as abordagens e metodologias utilizadas, as especificidades da sua modalidade visuoespacial e as particularidades dos aprendizes”.

Há um grande desafio pela frente: investigar, explorar e estudar metodologias que possam contribuir para o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, já que se trata de uma habilidade socialmente inclusiva e de fácil acesso.

No entanto, levando em consideração as discussões apresentadas anteriormente, a fim de permitir que as crianças, tanto ouvintes quanto surdas, adquiram as duas línguas, compartilhando um ambiente de bilinguismo e biculturalismo na escola, algumas mudanças devem ser feitas na organização do corpo profissional e na metodologia de ensino, adaptando-as às NEE de cada aluno e ao tipo de modalidade de linguagem (Pietro, 2017).

É necessário reorganizar as práticas educacionais adaptadas para que as crianças surdas possam adquirir a Libras como L1 e, posteriormente, a língua portuguesa na modalidade escrita como L2, assim como as crianças ouvintes possam adquirir simultaneamente a língua portuguesa oral como L1, e a língua de sinais como L2 (Pietro, 2017).

Lacerda (2004, p. 54), nesse sentido, considera que “as práticas educacionais voltadas ao ensino de línguas, de modo geral, desenvolveram ao longo dos anos um conjunto de conhecimentos e técnicas na busca de levar o aluno a aprender e a interagir com o outro como sujeito [...]”. Assim, quando a criança ouvinte tem uma proximidade significativa com a língua de sinais, ocorre a comunicação por meio de uma língua distinta de sua L1.

De acordo com Quadros (1997, p. 8), “[...] o domínio da L1, apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, não parece ser suficiente para que o processo de aquisição da L2 se concretize. Vários fatores determinam esse processo”. Na visão dessa autora, no aprendizado de uma L2 é necessário levar em conta diversos elementos além do conhecimento da L1.

A mencionada autor (2005) faz referência às vantagens de conhecer mais de uma língua, destacando a repercussão desses conhecimentos política, cultural e socialmente. Verifica-se, assim, como ela, percebemos que o aprendizado de uma L2 por crianças surdas e ouvintes as encoraja a descobrir várias maneiras de organizar o mundo por meio de diversas línguas, em diferentes contextos culturais. Quadros (2005) demonstra que o ensino de duas línguas pode ter um grande impacto positivo no desenvolvimento da criança.

Atualmente, há uma ampla discussão sobre a relevância da proposta bilíngue para surdos, porém, pouco se preocupa com o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, como se demonstrou por meio dos estudiosos da área aqui

apresentados. Lacerda e Moraes (2013, p. 9) afirmam que a proposta de inclusão “[...] possibilita às crianças ouvintes o aprendizado de uma segunda língua e garante que a criança surda possa utilizar sua língua materna (L1) no espaço escolar”. Assim, garante-se o direito à educação e à vivência das diversidades.

Quando uma criança surda é inserida em um grupo de crianças ouvintes, a Libras passa a fazer parte do cotidiano dessas crianças. Sendo assim, as crianças ouvintes também poderão ter acesso ao aprendizado e a utilização de mais uma língua. Dessa forma, a “experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença [...]” (Lacerda, 2006, p. 181). O bilinguismo fortalece a capacidade de ouvintes de aprimorar seus conhecimentos sobre a surdez e a comunidade surda, desenvolvendo-se como sujeitos menos suscetíveis a preconceitos.

Há a necessidade de “pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos” (Lacerda, 2006, p. 181). O uso da Libras como L2 para as crianças ouvintes tem o potencial de fomentar e intensificar a interação entre surdos e ouvintes, para além dos limites escolares. Barbosa e Lima (2020, p. 260) ressaltam que “o ensino desta língua e, sobretudo, sua aprendizagem, perpassam por questões linguísticas e também se aproxima cada vez mais dos interesses que a sociedade atual”. Isso implica uma transformação que valoriza e expressa respeito pela diversidade.

Neste capítulo, buscou-se apresentar nosso referencial metodológico, de modo a explicitar os processos de análise que nos auxiliaram na reflexão sobre o PPP da escola bilíngue e da Lei Federal nº 14.191/2021. Necessariamente, utilizou-se da fundamentação teórica trazida nos capítulos 1 e 2, para desenvolver as análises, que indicaram acertos e lacunas no documento escolar; e avanços, na legislação federal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a história, bem como as filosofias educacionais para surdos, é o primeiro passo para iniciar um estudo mais aprofundado [...] (Goldfeld, 2002, p. 27)

O processo crítico-reflexivo desenvolvido nesta pesquisa perpassa aspectos históricos da Educação de Surdos, abrangendo concepções e experiências, com enfoque na perspectiva bilíngue e na análise de um documento da escola bilíngue, situada em um município do estado do Paraná, e de uma legislação. Esse esforço permitiu que as orientações e contribuições para crianças ouvintes, no processo de ensino e aprendizagem de Libras como L2, fossem elaboradas como se apresenta.

Considera-se relevante investir no ensino de Libras voltado a todos, surdos e ouvintes, no ambiente escolar, permitindo o estabelecimento de um espaço social que respeite as diferentes formas de comunicação, além de quebrar paradigmas que definem a escola como excludente e monolíngue (Messa, 2018).

Sendo assim, concorda-se que é preciso “[...] desconstruir o mito do monolinguismo que é insistentemente perpetuado nas salas de aula em prol da homogeneização, e valorizar e encorajar a pluralidade linguística e cultural na vida educacional brasileira” (Gesser; Costa; Viviani, 2009, p. 29). Nesse sentido Bagno (2001, p. 18) afirma, que [...] a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito de “unidade” do português do Brasil [...].

Conforme esse autor (2001) o mito do monolinguismo refere-se à ideia equivocada de que todos os indivíduos devem se expressar somente em um único idioma e que esse idioma deve ser dominante ou oficial de uma região ou país específico. Ressalta-se que esse mito é desafiado pela realidade da diversidade linguística existente no mundo, onde milhares de línguas são faladas, atravessando fronteiras entre os países e, também, entre os ambientes sociais comunitários (Bagno, 2001).

Para Dutra (2019), esse mito surge de uma ideologia monolinguista que valoriza uma única língua em detrimento de outras, muitas vezes causando a marginalização e perda de identidade de grupos que falam línguas minoritárias que são frequentemente consideradas de menor importância, levando à sua supressão e à imposição da língua dominante. O mito do monolinguismo, assim, constitui-se

como uma violência que toca a comunidade surda de forma direta e, portanto, devendo ser contestado. A partir desta pesquisa, foi possível concluir que o espaço escolar é um dos locais de contestação de tal mito.

A diversidade linguística surge como elemento essencial para a preservação da identidade cultural de variados grupos e comunidades (Gesser; Costa; Viviani, 2009). É importante ressaltar que as línguas funcionam como instrumentos de conhecimento, cultura e expressão, sendo todas igualmente valiosas e merecedoras de respeito (Bagno 2001). Atualmente, está-se presenciando um reconhecimento crescente da relevância da diversidade linguística e da urgência de políticas que assegurem a preservação e valorização das línguas minoritárias.

O objetivo deste trabalho foi apresentar as concepções de ensino bilíngue e de aquisição de Libras para ouvintes apresentadas no PPP da Escola de Educação Bilíngue para Surdos, localizada em um município do estado do Paraná.

O PPP aborda a educação bilíngue de surdos no Brasil e a inserção do ensino bilíngue Libras e português escrito como modalidades de ensino na LDB, estando em conformidade com o previsto pela Lei Federal nº 14.191/2021.

Para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de Libras para crianças ouvintes, tratou-se das concepções de bilinguismo para surdos, as quais foram importantes para a compreensão de alguns dados analisados no estudo.

Os resultados alcançados, por meio desta pesquisa, permitiram compreender aspectos relacionados à concepção bilíngue, no que diz respeito às crianças ouvintes e sua experiência com a Libras como L2, na escola.

A escola permite que os pais surdos ou ouvintes matriculem seus filhos ouvintes na escola bilíngue para surdos, caso acreditem na possibilidade de obter benefícios de uma educação que utilize a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita, direito esse previsto na Lei no 7.853/89. Sendo assim, se houver vagas, a escola não pode negar esse direito às crianças surdas e ouvintes.

É relevante salientar que, apesar de a Escola de Educação Bilíngue ter como foco principal os alunos surdos ou com deficiência auditiva, recentemente, a instituição permitiu que os pais matriculassem seus filhos ouvintes, o que resultou na inserção de crianças ouvintes na comunidade surda.

Porém, os dados da pesquisa mostraram que a participação das crianças ouvintes no cotidiano escolar não está contemplada integralmente no PPP, havendo lacunas qualitativas e quantitativas nos dados nele apresentados.

Sendo assim, somente com a análise do PPP, não foi possível compreender quais são as condições oferecidas pela escola bilíngue às crianças ouvintes quanto ao acesso à Libras como língua de instrução. Uma pesquisa de campo permitiria compreender como ocorre o novo processo de ensino de Libras como L2 para as crianças ouvintes, empreitada que poderá ser realizada no processo de doutoramento da pesquisadora.

Verificou-se, no PPP, que a expressão “todos juntos, na mesma escola” propõe a interação entre surdos e ouvintes. Para o adequado funcionamento dessa proposta pedagógica, contudo, faz-se necessário entender a relevância e a necessidade do ensino de Libras como L2 para ouvintes, no contexto bilíngue, conteúdo este reunido e apresentado nesta dissertação.

Com as etapas teórico-metodológicas realizadas, considerou-se a escola bilíngue como um ambiente propício para a aquisição de Libras como L2 por crianças ouvintes, ressaltando-se que, apesar de se falar sobre a importância de uma L2 desde a infância, é rara a menção à língua de sinais como uma proposta ou opção de educação bilíngue para crianças ouvintes (Assis, 2022).

Além disso, é pertinente pontuar o fato de a escola bilíngue proporcionar a convivência entre crianças surdas e ouvintes desde a infância, o que contribui para a formação de cidadãos mais respeitosos, tolerantes e conscientes das diferenças, preparando-os para o convívio em sociedade. A iniciativa dessa proposta demonstra o compromisso e a preocupação em proporcionar o contato entre crianças surdas e ouvintes, valorizando a diversidade e fortalecendo o ensino de Libras como L2 para as crianças ouvintes, em um ambiente de aprendizagem intercultural.

A Lei Federal n.º 14.191/2021, ao tratar do conceito de bilinguismo na Educação de Surdos, baseia-se em duas premissas fundamentais: a língua de sinais como L1, considerada a língua natural das pessoas surdas; e a língua oficial do seu país, na modalidade escrita, como L2. Isso se apresenta no PPP analisado.

Ainda sobre os conceitos trazidos pela Lei Federal nº 14.191/2021, verificou-se uma lacuna exposta no artigo 60-A, referente ao vocábulo “[...] optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos [...]” (Brasil, 2021, p. 1) evidenciando-se que a escola bilíngue será um estabelecimento receptivo e aberto à matrícula de crianças ouvintes e surdas.

Nesse sentido, salienta-se que a instituição de ensino deverá ser acessível a todas as crianças ouvintes e surdas, desde que demonstrem interesse em estudar no estabelecimento educacional bilíngue que utiliza a Libras como meio de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita.

Ao finalizar este trabalho e refletir sobre as implicações das discussões aqui apresentadas para as diversas áreas do conhecimento que dizem respeito ao ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, concorda-se com os estudiosos selecionados, e com suas teorias, no sentido de que a escola bilíngue, na qual crianças surdas e ouvintes interagem, desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e comunicativo, em que duas línguas e culturas (surdas e ouvintes) passam a conviver no mesmo ambiente educacional.

Salienta-se, também, que remanescem diversas questões relacionadas ao ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes e, por conta disso, pretende-se dar continuidade a esta pesquisa considerando e avaliando dados que não puderam ser acessados até aqui.

Por derradeiro, objetiva-se, com esta pesquisa, colaborar com os estudos na área de Educação de Surdos, bem como com os estudos relacionados ao bilinguismo, trazendo à tona algumas questões importantes para a área da linguística, com foco no ensino de Libras como L2 para as crianças ouvintes. Pretende-se, ainda, contribuir para a produção de conhecimento na área de Letras, ao olhar para questões do contexto bilíngue que, inevitavelmente, podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem no ensino de línguas de sinais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. **Introdução à língua brasileira de sinais**. Ilhéus: UAB/UESC, 2013.
- ALMEIDA, L. S. *et al.* Ensino de libras para ouvintes na educação infantil: Uma revisão bibliográfica. **RECH - Revista Educação e Humanidades**, v. 7, n. 2, p. 229-253, 2023.
- ASSIS, R. T. **A educação de surdos em um município do Paraná**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2022.
- ALVEZ, C. B. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damásio (Org.). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ALVES, Mariane Souza Menezes de Araujo. **Docente Ouvinte no Ensino para Alunos Surdos do Ensino Fundamental: livro com orientações para a prática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro 2020.
- BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos; LIMA Alina Guimarães. O ensino de libras para crianças ouvintes: uma experiência na educação infantil. **Estudos IAT**, Salvador, v.5, n.,2, p. 253-275, 2020. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, L.C. S. CAVALCANTI, W. M. A. O atendimento educacional ao aluno surdocego em Pernambuco: desafios para o movimento inclusivista. *In*: IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Avaliação: Perspectivas para a Escola Contemporânea [...] **Anais**, 2008.
- BRASIL. S. F. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República do Brasil: Brasília, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bd/sf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bd/sf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 23/01/2022.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República do Brasil: Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL, **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL, **Lei n. 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014a.

BRASIL, **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Da educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2022**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2022.

BRITO, L.F. Integração social do surdo. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 7, 1986.

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

BRITO, F. B. O Movimento Surdo no Brasil: a busca por direitos. **Jorsen**, v. 16, n. 1, p. 26-29, 2016.

DUTRA, P. V. **O plurilinguismo no sistema global e local das línguas do mundo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. TCC, Porto Alegre, 2019.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: University Press, 2001.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **CELT Journal**, v. 52, n. 2, p. 105-112, 2003.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

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, Nídia Regina L. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011.

CORASSA, Tainá Deffaci. **As Possibilidades e os Desafios da Oferta de Libras na Pré-escola em uma Escola de Educação Infantil no Norte Gaúcho**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, 2022.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PRADO, Rosana. Educação bilíngue e letramentovisual: reflexões sobre o ensino para surdos. **Revista Espaço**, n. 52, p. 179-199, 2019.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

DAMÁZIO, M. M., Alves, C. B., Ferreira, J. de P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Fortaleza: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, UFCE, 2010.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/?format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DORZIAT, A. **Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

FENEIS. **A Educação que nós Surdos Queremos!** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. v. 10, p. 11-28. Curitiba: Seed/Sued/DEE, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf). Acesso em: 13 mai. 2023.

FERNANDES, S. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. 1. ed. - Curitiba : IESDE Brasil, 2018.

FERNANDES Eulalia. **Surdez e Bilinguismo**. Ronice Muller Quadros *et al.* (Org.). Porto Alegre: Mediação , 2010.

FORMAGIO, C. L. S; LACERDA, C. B. F. de. Ensino de português como segunda língua e a centralidade da Libras. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais**. 2006. 200f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GESSER, A. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2. Universidade Federal de Santa Catarina.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, A.; COSTA, M. J. D.; VIVIANI, Z. A. **Linguística aplicada ao ensino de línguas.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais.** São Paulo: Atlas, 2011.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

GUERRA, E. **Língua brasileira de sinais: ressonâncias de história e de memória.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. *In:* KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GROLLA, E. **Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GROSJEAN, F. **Life with two languages.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista.** 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

ISIDORIO, Allisson Roberto. Inclusão: aulas de Libras (L2) para crianças ouvintes em uma escola inclusiva no Programa Mais Educação. **Revista de Cultura Surda**, n. 20, 2016.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In*: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JUNIOR, F. V. de S.; MARQUES, R. R. Aquisição de Libras por não Surdos como L2 no ensino superior, **Revista Diálogos Linguagens em movimento**, Série Especial Monografias, ano 2, v. 2, 2014.

KALATAI, P; STREIECHEN, E, M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos Surdos no Brasil**. [s.d]. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/%20pdf/iiiv%203n1/120.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, v.19, n.46, p. 68-80, 1998.

LACERDA, C.B.F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão**. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 53-63, 2004.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, Lúcia Loreto. MORAIS, Cristina Richter Costa. O ensino da língua de sinais para crianças ouvintes: uma proposta de bilinguismo às avessas. *In*: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná [...] **Anais Curitiba**, 2013.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F dos; CAETANO, J.F. Estratégia metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LIMA, Alina Guimarães. BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos. **O ensino de libras para crianças ouvintes**: uma experiência na educação infantil. [s.d]. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/203>. Acesso em: 16. set. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEVINO, D. de A. *et al.* Libras na Graduação Médica: o Despertar para uma Nova Língua. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Palmas, Universidade Federal do Tocantins, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. *In*: LIBÂNEO. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAESTRI, Rita de Cássia; ANSAY, Noemi Nascimento. Literatura surda: tradução de poesia da língua portuguesa para língua brasileira de sinais. *In*: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia ; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. p. 209-221.

MARTINS, V. R. de. O (Org.). **Escola e diferença**: caminhos para a educação bilíngüe para surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MACHADO, R. R. **As práticas de educação bilíngüe para surdos**: tensões entre os espaços dos centro especializados/escola de educação de surdos e o ensino regular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MACHADO, Rosana Ribas. As práticas de educação bilíngüe para surdos: tensões entre os espaços dos centros especializados/escola de educação de surdos e o ensino regular. Produção Didático pedagógica. **Caderno Pedagógico**, v. 3, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. *In*: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/Unicamp, 2010. MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, D; GRÄFF P. Bilinguismo: uma proposta para surdos e ouvintes. **Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU**, v. 7, n. 16, 2012. Disponível em: [https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/d2b44a9e358eeddd1f3835f8a86c5c4038\\_1.pdf](https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/d2b44a9e358eeddd1f3835f8a86c5c4038_1.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

MESSA, Roberta dos Santos. **O ensino de LIBRAS para crianças ouvintes: resultados de uma pesquisa-intervenção**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação - Conae**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MOTA, M. B. **Aquisição de segunda língua**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Tese (Doutorado Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

NASCIMENTO A. C. S. G.; FERNANDES S. Contribuições da Educação Bilíngue de Surdos para o Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Paranaense, **Cadernos PDE**, 2013.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 159-178, 2014.

NUNES, E. S. **Políticas lingüísticas para libras: considerações de uma professora surda**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

OLIVEIRA, Sonia Marta de. CODA: Um mundo, duas culturas? Dois mundos, duas culturas? *In*: QUADROS, Ronice Muller de; WEININGER, Markus J. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Insular, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948. Disponível em: <https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025**, 2014. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pee\\_lei\\_18492\\_2015.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

PERLIN, G. T; QUADROS, R. M. Educação de Surdos em Escola Inclusiva? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-40, 1997.

PERLIN, G. T. **História dos Surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.  
PERLIN, G.T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 217-223, 2003.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. *In*: Skliar, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, Gládis T.T. Identidades surdas. *In*: **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Org. Carlos Skliar (7. ed). Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 51- 73.

PIETRO, A. G. **Interações interculturais no contexto de ensino de libras como L2 na creche**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PIZZIO, A. L; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da língua de sinais**. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. Florianópolis: CCE, UFSC, 2011.

PONTA GROSSA. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas, 2021.

PONTA GROSSA. **Lei n.º 12.213 de 23/06/2015**. Plano Municipal de Educação 2015-2025, 2014. Disponível em: [https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/PME\\_VERSAO\\_FINAL.pdf](https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/PME_VERSAO_FINAL.pdf). Acesso em 10 jul. 23.

PROBST, M. Bilinguismo e inclusão: uma reflexão sobre os alunos surdos na rede regular de ensino. **Ideação** - Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n. 1, 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos *In*: **Surdez e bilingüismo**. 1 ed.Porto Alegre : Editora Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaços de negociações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

QUADROS, R. M. de; MASUTTI, M. L. **Codas brasileiros**: Libras e português em zonas de contato. Estudos Surdos II. Petrópolis: Rio de Janeiro,2007.

QUADROS, R. M. ; STUMPH, M. R. **Estudos Surdos III: Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

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

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e interprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC: Seesp, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

QUADROS, R M. Aquisição das línguas de sinais. *In*: QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M.R. **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre. Artmed, 2011.

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

QUEIROZ, Juliana Gomes. **Educação inclusiva para o aluno surdo: atores necessários para formulação de políticas públicas, o caso da Lei nº 14.191/2021**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

RANGEL, Gisele M. M.; STUMPF, Marianne R. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RODRIGUES, Y. L. do Na.; LEITE, M. C. A. A inserção do ensino de Libras como L2 nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Lagoa de Dentro-PB. **Revista Principia**, n. 58. Edição especial especializações IFPB, João Pessoa, 2021.

RODRIGUES, Yanna Luiza do Nascimento. **A inserção do ensino de libras como L2 nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Lagoa de Dentro-PB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2021.

ROA, M. C. I. **Libras como segunda língua para ouvintes: avaliação de uma proposta educacional**. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÁ, N. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTOS, C. R. dos. **Política para uma Educação Bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis (GO)**. Dissertação de (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVEIRA, Luciane Cruz. **O ensino de libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia**: uma perspectiva da linguística aplicada. Trabalho de Conclusão de Curso (Centro de Educação e Humanidades Instituto de Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA. O Coda, filhos ouvintes de pais surdos, e a Tradução e Interpretação de Libras: O que encontramos? **Belas Infiéis**, v. 8, n. 1, p. 37-53, 2019.

SCHEMBERG, S. **Educação escolar e letramento de surdos**: reflexões a partir da visão dos pais e professores. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2008.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In* **Educação e exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para surdos. **Espaço**, v. 4, n.6, p. 49-57, 1997b.

SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação. A localização Política da Educação Bilíngüe. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. 1. ed., 2. reimp. Curitiba: Juruá, 2010.

STREIECHEN, E. M. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

STREIECHEN, E. M. **A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2014.

STREIECHEN, E. M. **LIBRAS**: aprender está em suas mãos. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, L. S. **A relação família/ Escola na Educação de Jovens surdas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SÁNCHEZ, Carlos. **Os surdos, a alfabetização e a leitura**: sugestões para a desmistificação do tema. Conferência. Secretaria de Estado de Educação do Paraná: Departamento de Educação Especial, 2002. (Mimeo)

SOARES, M. A. **L.A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, EDUSF, 1999.

SOUSA, D. V. C. S. **Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, R. M. de O. LIPPE, E. M. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? **Calidoscópico**, v. 10, n. 1, 2012.

SOUSA, D. V. C. S. **Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, José Carlos F. **INTÉRPRETES CODAS**: Construção de identidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STROBEL, K. **As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed. rev., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

TONDINELLI, M. O. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções didático-pedagógicas. noções básicas de Libras para alunos ouvintes. Curitiba: UENO, 2016.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca: Unesco, 1994.

VALADÃO, M. N.; RODRIGUES, L. F.; LOURENÇO, A. R.; REIS, B. G. Os desafios do ensino e aprendizagem das libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 125-147, 2016.

VELOSO, E. MAIA, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. 8 ed. Curitiba: editora mãos sinais, 2011.

**ANEXO 1 – DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS**

<b>Documentos internacionais</b>		
<b>Ano</b>	<b>Marco legal</b>	<b>Síntese</b>
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Toda a pessoa tem direito à educação, deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental.
1990	A Declaração Mundial sobre Educação para Todos	A declaração explicita que as pessoas com deficiências, incluindo os deficientes auditivos (Surdos), têm o direito à educação, assegurando, desse modo, a garantia da igualdade de acesso à educação.
1994	Declaração de Salamanca	Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, que fornece as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais conforme o movimento de inclusão social.  Afirma que, todas as pessoas surdas devem ter o acesso à educação em sua língua nacional de signos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos.

Documentos nacionais		
Ano	Marco legal	Síntese
1988	Constituição Federal	Conhecida como Carta constitucional. A CF é substancial e suprema do país. Define que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, ocorra “ <i>preferencialmente</i> ” na rede regular de ensino.
1990	Estatuto da Criança e Adolescente	O ECA garante, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1996	LDB: A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96	A LDB em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. O artigo 58 da LDB define a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida aos educandos com deficiências a ser realizada “ <i>preferencialmente</i> ” na rede regular de ensino.
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Declara o apoio legal sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	O documento deixa claro que, a educação bilíngue para surdos, significa a inclusão do surdo no ensino regular, sendo assim, oportunizando os surdos e ouvintes conviver no mesmo espaço inclusivo. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, e a língua de sinais com o apoio dos serviços do tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.
2014	Plano Nacional de Educação 2014-2024	Aprova o PNE com duração de dez anos, a estratégia 4.7 aborda os aspectos referente a oferta da educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.
2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015	O dispositivo reforça a educação bilíngue deve ser ofertada para os surdos, concebendo a Libras como L1 e a língua portuguesa como segunda (L2), em classes bilíngues e escolas inclusivas.
2021	Lei nº 14.191/2021	Insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como uma modalidade de ensino independente.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos.

<b>Documentos estaduais</b>		
Ano	Marco	Síntese
2015	Lei nº 18.492, de 25 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná	Ampliar o AEE para o público-alvo da Educação Especial, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas. A Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita, aos estudantes surdos, de zero a 17 anos, em classes bilíngues e escolas inclusivas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos.

<b>Documentos municipais</b>		
Ano	Marco	Síntese
2015	Lei nº 12.213 de 23/06/2015	Refere-se à educação de forma geral e inclusiva, garantindo a educação bilíngue com o apoio de professor de Libras, preferencialmente surdo/bilíngue.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos.

**ANEXO 2 – ESCOLAS E INSTITUIÇÕES PARA SURDOS, ESTADUAIS E PARCEIRAS (CONVENIADAS) COM A SEED/PR**

- Escola Raio de Sol – EI e EF, na Modalidade de Educação Especial (Assis Chateaubriand)
- Escola Bilingue da ACAS – EI e EF (Cascavel)
- Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Junior – EI, EF, M e P. (Curitiba)
- Escola Bilingue para Surdos da APAS – EF (Curitiba)
- Escola Estadual para Surdos Guilherme Eduardo Jacobucci – EI e EF (Curitiba)
- Escola Bilingue da AMESFI, EI e EF (Medianeira)
- Escola Lucas Silveira – EI e EF (Foz do Iguaçu)
- Escola de Educação Bilíngue Anne Sullivan – EI e EF (Umuarama).
- Escola Bilingue para Surdos da APADA – EI e EF (Toledo)
- Colégio Estadual do Instituto Londrinense e Educação de Surdos – EI, EF e M (Londrina)
- Colégio Bilingue para Surdos de Maringá – EI, EF e M (Maringá)
- Escola Nydia Moreira Garcêz – EI e EF (Paranaguá)
- Escola Bilingue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas – EI e EF (Ponta Grossa)

**ANEXO 3 – PROGRAMA CHECKLIST: QUESTÕES PROPOSTAS**

1. Como ocorre o ensino da Libras na escola bilíngue, segundo o PPP?
2. A noção de bilinguismo presente no PPP é coerente com as práticas linguísticas da escola?
3. Há quantos docente surdos nessa escola?
4. O atual PPP da escola foi elaborado em que ano?
5. Houve o convite de outros especialistas da área a compor a equipe para se pensar em um ensino de e para surdos?
6. O ensino de Libras também não está contemplado no currículo, como se aplica na prática, sabendo que a maioria dos alunos surdos são filhos de pais ouvintes os quais só terão o contato com a língua de sinais na escola?
7. É uma escola bilíngue?