

CAPÍTULO 3:

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

1. Introdução

A Educação Inclusiva impôs desafios sérios para a Educação de Surdos, quando olhada pela perspectiva social da surdez. Em práticas educacionais para alunos surdos, educadores e pesquisadores, com foco numa proposta culturalmente diferenciada, embasados na abordagem educacional bilíngue (tendo a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução e a Língua Portuguesa como língua adicional²), têm buscado, cada vez mais, a defesa da presença da língua de sinais nas práticas educativas, trazendo-a como língua de instrução, interação e de produção de conhecimentos aos alunos surdos. Pesquisas (Lacerda; Santos; Martins, 2016; Lodi, 2013; Lodi; Rosa; Almeida, 2012; Lopes, 2007; Lopes; Veiga-Neto, 2006; Lopes; Veiga-Neto, 2017; Machado; Lunardi-Lazzarin, 2010; Martins, 2020; Martins; Lacerda, 2016; Moraes; Lacerda, 2020; Skliar, 1998; Skliar, 2013) evidenciam que, quanto mais cedo a criança surda tem acesso a uma língua de modalidade espaço-gesto-visual como a Libras, melhor é seu

¹Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar.

²O uso da palavra adicional à Língua Portuguesa se refere à compreensão de que ela é uma língua de uso cotidiano e presente de surdos brasileiros, mas não é apreendida da mesma forma e como língua natural, tal qual ocorre em pessoas ouvintes. Assim, a inscrição dessa língua na pessoa surda tem trajetórias diferenciadas e que um ensino bilíngue deve valorar.

desenvolvimento cognitivo e social. Tais pesquisas apontam que, com a presença da Libras na vida de crianças surdas, diminuem os problemas correlatos à aquisição tardia de linguagem, o atraso no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a cognição (Lacerda; Moraes, 2021).

Todavia, as políticas públicas atuais não favorecem o acesso infantil à Libras. Evidenciam-se a escassez de políticas públicas de saúde, com redes de apoio e orientações às famílias de crianças surdas, abordando a importância do acesso à Libras precocemente e apresentando as sérias consequências acerca da aquisição tardia de linguagem. Nesse sentido, verificamos a falta de incentivo público para o acesso à Libras por familiares de surdos. Assim, a falta de interlocutores em potencial, na interação social em seus lares, é uma realidade. Diante disso, é comum o ingresso de alunos surdos em escolas com: 1) baixa aquisição de conceitos linguísticos, pela falta de interação pais-criança surda, quando a família não faz uso de uma língua gesto visual; 2) menor compreensão de discursos coletivos, tanto com familiares, como em outras instâncias sociais, de trânsito das crianças surdas e, por fim, 3) uma produção discursiva aquém do esperado para a sua idade cronológica (Conceição; Martins, 2019; Lodi; Rosa; Almeida, 2012; Martins, 2020).

Se a falta de interações sociais de qualidade, em língua de sinais, notadamente prejudica o desenvolvimento social e cognitivo infantil de crianças surdas, se não temos uma política linguística e de saúde pública, no Brasil, de atenção precocemente às famílias ouvintes de filhos surdos, de apresentação da Libras o mais cedo possível e, mais, se apenas 10% de crianças surdas são filhas de pais surdos, falantes da Libras, o atraso e as consequências da aquisição tardia de linguagem em crianças surdas é uma realidade muito mais evidente do que se possa imaginar e que, ao adentrar o campo escolar, coloca um imenso desafio

à escola (Conceição; Martins, 2019; Martins, 2020), principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se percebem as defasagens de conhecimentos do aluno, dada a falta de interlocutores e de compartilhamento linguístico.

Com a baixa ação de assistência e de acolhida das famílias de filhos surdos, em ações de saúde pública, como dito, a escola, portanto, tem sido o local privilegiado para o encontro com a língua de sinais, a aquisição dessa língua e a ressignificação da surdez como pauta social e como resultado da ação produtora de uma comunidade linguístico-cultural. Esse espaço ganha destaque pelas lutas dos movimentos surdos contra as práticas homogeneizadoras de uma educação vista como igualitária, mas baseada em práticas educacionais ortopédicas, por serem feitas majoritariamente na Língua Portuguesa, uma língua oral e que, quando tomada como única língua para intervenção educativa, adentra, regula e normaliza o corpo surdo (Campello; Rezende, 2014; Lopes; Veiga-Neto, 2017; Lunardi-Lazzarin, 2010). É importante salientar que esse movimento surdo a favor de seu direito de existência por meio do uso de uma língua gestual toma forma de luta, inicialmente, nas ações educacionais: é nesse espaço que surgem as primeiras leis de garantia de uso da Libras e da acessibilidade comunicacional (Brasil, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005, 2015, 2021).

Somente após 1980, com os movimentos sociais surdos e de militância político-ideológica é que vimos crescer a reivindicação do direito de uso e de expressividade, feitos em Libras, podendo, assim, o sujeito surdo narrar a sua aparição na/pela língua de sinais (Luz, 2013). As divergências de posição acerca dos modos de incluir a pessoa surda na escola se colocam na importância (ou não) da Libras nas práticas educativas: se ela se dá como língua matriz³ e agenciadora de sua humanização e a centralidade do ensino de conteúdo por essa língua ou

³Usamos aqui a palavra com o intuito de afirmar ser a Libras a língua do coração, aquela que “veste” o falante e que promove aconchego/conforto ao sujeito que, por ela, é matriciado e passa a perspectivar o mundo pelos seus agenciamentos.

se há pouca visibilidade dessa diferença linguística na escola. Além disso, demarcam seus estranhamentos em relação à Língua Portuguesa (LP), afirmando-os como estrangeiros nesse idioma, e denotam as formas de apropriação dela como uma língua segunda ou uma língua adicional (Gesueli, 2004; Lodi; Harrison; Campos, 2004). Tais distinções apontam os efeitos dessas diferenças na apropriação e no uso cotidiano dessas línguas, os distintos processos que operam na vida da pessoa surda em relação às pessoas ouvintes e a defesa de modos e fazeres educativos que valorizem metodologias apropriadas com base nesses efeitos diferenciados demarcados – vemos divergências quanto à valorização no uso surdo das duas línguas e de que modo as práticas de ensino da Língua Portuguesa devem se dar (Martins; Nascimento, 2017).

No entanto, é somente em 2002 que temos efetivamente a marcação jurídico-social da aparição surda, quando a Libras se torna direito legal de uso dessas pessoas nos mais variados espaços sociais, dentre eles, a escola. Essa Lei, conhecida como Lei Libras, foi regulamentada apenas em 2005 (Brasil, 2002, 2005). Portanto, a pauta linguística de direito de fazer-se surdo em Libras, ainda é relativamente nova. Com o movimento pró-língua de sinais e pró-reconhecimento cultural surdo, tanto na escola como em outros âmbitos da vida surda pública, alguns impasses e conflitos de oposição sobre a importância, valorização, uso ou não da língua de sinais, a quantidade e qualidade das produções nessa língua, na escola e no currículo escolar, se tornaram ainda mais evidentes (Campello; Rezende, 2014).

Com os argumentos trazidos acima, o presente capítulo apresenta conceitos-chave da Educação Bilíngue de Surdos e os desafios de implantação do ensino em Língua Brasileira de Sinais/Libras na política inclusiva vigente. Interessa-nos promover a articulação conceitual com as práticas de ensino favoráveis para alunos surdos. Para isso, será necessário compor o seguinte percurso de estudo: 1) apresentar o movimento da Educação Inclusiva no Brasil e, com ele, a composição

do campo de saber da Educação Especial: pontos e contrapontos dessa perspectiva na/para a Educação de Surdos; 2) apresentar as lutas de coletivos surdos, a favor da Educação Bilíngue e do ensino em Língua Brasileira de Sinais/Libras, contra a perspectiva mais radical da filosofia inclusiva; 3) por fim, apresentar dados de pesquisa em análise das políticas e práticas vigentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de surdos, considerando a legislação vigente que sustenta o ensino em Libras e a política bilíngue, bem como seus desafios atuais relativos às práticas de ensino bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) voltadas aos alunos surdos na Educação Básica.

Espera-se que essa escrita possa contribuir para a formação continuada de educadores de alunos surdos ao promover uma reflexão acerca dos avanços e das lutas ainda necessárias, impactando em organização educativa de práticas mais favoráveis aos alunos surdos.

2. Contextualização teórica: desafios postos pela perspectiva inclusiva à educação bilíngue de surdos

No Brasil, a Educação Inclusiva ganhou força a partir do movimento mundial em favor da educação para todos e da construção de diretrizes contra as práticas excludentes de grupos sociais desprestigiados (Brasil, 1990). A premissa “*educação para todos*” ganha ainda mais adesão após o documento produzido coletivamente do evento em 1994 em Salamanca/Espanha, conhecido como a *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), em que o Brasil foi signatário. Isso porque, nesse documento, apresentam-se pressupostos para o ensino inclusivo para pessoas com deficiência. Sem contrapormos à perspectiva de inserção/inclusão social que visa à promoção do direito de cidadania das pessoas com deficiência, bem como da necessária adequação social para sua plena participação ou participação efetiva, ética e equitativa, fazemos alguns acenos importantes e que precisam ser ressaltados quando falamos da inserção social da pessoa surda em escolas inclusivas, isso

por ser considerada dentro de uma minoria linguística e falante de outra língua que não a usada oficialmente no país. Assim, reiteramos a afirmação de que não é simples a presença da língua de sinais nos mais variados espaços sociais e, sem ela, a pessoa surda sinalizadora não exerce seu pleno direito de existência na diferença.

Numa abordagem filosófica da diferença, com pressupostos dos estudos foucaultianos, os quais nos agradam, a surdez é vista como produtora de certa experiência subjetiva, organizando-se em três eixos: “a formação de saberes sobre a surdez e os surdos, a normatividade de seus comportamentos e a constituição de seus modos de ser” (Witchs; Lopes, 2015, p. 34). Sobre o uso da palavra “surdez” como campo de saber e produção experiencial de governamento das vidas surdas, os autores mencionam as diferentes formas e variações que a palavra foi incorporando ao longo da história.

É possível pensar, portanto, que a palavra surdez adquiriu sentidos negativos a partir do momento em que foi colocada em relação a uma norma auditiva. Entretanto, não é com esses sentidos que a utilizamos aqui, uma vez que entendemos não ser possível sustentar a possibilidade de “represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). O problema não está nas palavras, mas nas formações discursivas que transpassam por elas e que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez (Witchs; Lopes, 2015, p. 35).

O que isso quer dizer? Que a experiência subjetiva, particularmente a experiência da surdez, passa a ser “percebida como uma forma histórica de subjetivação” (Witchs; Lopes, 2015, p. 35). Portanto, historicamente, temos diferentes maneiras de conceituar e interpretar a “surdez” e, conseqüentemente, a pessoa surda. Assim, a surdez, olhada como experiência, forja o modo como os sujeitos surdos se olham e o modo como eles passam a se narrar: na Libras ou fora dela. Na via social apresentada em que a pessoa surda é constituída pela visualidade e expressividade que a surdez lhe imputa, ter acesso à perspectiva surda,

sobre o que lhe é visto como favorável e como prática inclusiva, é crucial para a proposição de políticas públicas com foco nas demandas dos sujeitos que dela farão uso – reforçando o indicativo dos movimentos minoritários pautados pelas pessoas com deficiência: “*nada sobre nós, sem nós*”.

Esse é o maior desafio da política educacional bilíngue que, historicamente, vem sendo produzida pelo olhar de sujeitos ouvintes e pela narrativa da “*deficiência*” e não da diferença linguística. Isso quer dizer que nessa via *da deficiência*, a pessoa surda é narrada como sujeito com déficit de linguagem e, portanto, como necessidade de adequação técnica, ou desenvolvimento de acessibilidade para acessar aos conteúdos que são ministrados na Língua Portuguesa.

As políticas inclusivas e, por elas, a Educação Especial, fortemente amparada pela lógica da acessibilidade, buscam oferecer adaptações físicas, curriculares e técnicas que promovam o acesso à instrução, feita baseada pelos princípios da vida ouvinte. Quando descrevemos os saberes e levantamos os dispositivos jurídicos da área da “*Educação Especial*”, percebemos a constituição dela com base no atendimento especializado complementar e na adequação didática. A leitura acerca da presença da Libras, nesse campo, se coloca com seu ensino feito em contraturno, basicamente como instrumento de apoio para o aprendizado da Língua Portuguesa. Poucas são as unidades educativas que constroem uma política educacional tendo a língua de sinais como língua de ensino do turno, não língua apresentada no contraturno e não ainda como língua de chegada (ensino por processos tradutórios da Língua Portuguesa para a Libras). Nosso foco é pensar para, além disso, na Libras como língua de partida, portanto, de instrução. Essa afirmação pode ser vista na orientação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2011). A política inclusiva se estrutura por esses dispositivos:

Figura 1 - Documentos de base da política inclusiva



Fonte: EAD Premium Unifacvest (2021)⁴.

Em pesquisa realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº 2018/08930-0 (Martins, 2020), e que resultou no nascimento do projeto/programa #CasaLibras⁵, pudemos ter contato com algumas disparidades municipais de propostas educativas para surdos e as suas limitações para o fortalecimento e estabelecimento da Educação Bilíngue com foco na Libras como língua matriz e de instrução ao surdo. Tais distinções e limitações encontradas emergem de uma perspectiva inclusiva mais radical, focando a lógica da adequação e acesso do surdo ao currículo comum em Língua Portuguesa.

As disparidades encontradas refletem em diferentes formas de implementação da Educação Inclusiva Bilíngue de Surdos e que trazem desafios e necessárias intervenções políticas para a solidificação dela,

⁴Disponível em: <https://ead.unifacvest.edu.br/blog/o-que-e-licenciatura-em-educacao-especial/>. Acesso em: 7 out. 2023.

⁵O programa de ensino, pesquisa e extensão #CasaLibras, coordenado pela autora do texto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) emerge como braço da pesquisa apresentada no momento da pandemia da Covid-19. Com a gravidade da situação e a urgência de resoluções, para não retardar ainda mais a aquisição de língua de sinais e o contato com essa língua por crianças surdas, como braço extensivo da universidade à sociedade e à escola, viemos à ação positiva para o nascimento do projeto #CasaLibras, ao ser proposto totalmente virtual com programa de colaborar na produção discursiva de narrativas infantis em Libras. Canal de acesso ao projeto: <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/>

tendo centralidade na instrução em Libras. A presença forte da instrumentalização da Libras foi verificada pela observação de escolas municipais do interior do estado de São Paulo. Notamos a Libras usada como meio superficial e não como centro ou fim das práticas de ensino. Esse foi um dado significativo apreciado na pesquisa, além da falta de materiais didáticos em Libras nas escolas, para composição de instrumentos pedagógicos de avaliação e apoio ao plano de ensino docente com foco na aplicação do currículo em e na Libras (Martins, 2020). Esses aspectos foram agravados ainda mais no isolamento social, uma vez que a baixa produção de materiais audiovisuais em Libras prejudicava a interação com as crianças surdas, ficando, dessa forma, ainda mais comprometida a aquisição de linguagem desses alunos. Como as interações em Libras, na escola, se davam de maneira presencial, face a face, em sala de aula, o isolamento causado pela pandemia da Covid-19 mantinha as crianças surdas ainda mais separadas do entorno social, sem acesso às informações que circulavam.

Na pesquisa, Martins (2020) encontrou dois modelos preponderantes nas redes públicas de ensino investigadas e que serão abordadas neste capítulo. Esses modelos são distintos: quanto à forma, compreensão de língua de instrução e do modo de fazer em relação à organização física proposta para a Educação Bilíngue Inclusiva de Surdos. Segue a descrição mais detalhada dos dois modelos encontrados: 1) Modelo A: salas específicas de surdos em escolas inclusivas, com agrupamentos de alunos surdos por ciclos, Ciclo 1 e 2. Portanto, os professores bilíngues lecionam para alunos surdos em situação de multisseriação, do 1º ao 3º ano, um grupo com um docente bilíngue e do 4º e 5º anos, outro grupo com outro docente bilíngue. 2) Modelo B: escolas com salas mistas, surdos e ouvintes, e atuação de dois professores, em docência compartilhada. Não há multisseriação nesse modelo, cada aluno está matriculado em seu ano de ensino. Evidenciamos algumas salas, no modelo B, com apenas um aluno surdo

nela, mas sempre com um professor bilingue atuando em regência compartilhada com o professor regente da sala.

Figura 2 - Descrição das salas de aulas das unidades educacionais investigadas



Fonte: Produzido pela autora.

As observações em campo possibilitaram a pesquisadora agrupar alguns elementos sobre as práticas educativas, que se referem: a) à estrutura física das salas de aulas; b) à quantidade de alunos surdos por sala; c) ao estado inclusivo das salas bilingues mistas, com alunos surdos e ouvintes compondo-as; d) às metodologias usadas para o processo de alfabetização em Português e a aquisição da Libras; e) por fim, aspectos da avaliação em/da Libras. Esses pontos descritos auxiliam a pensar a questão da alfabetização e aquisição de conhecimentos, temas caros para os anos iniciais, etapa de ensino investigada e que precisam ser revistos urgentemente quando se pensam as características dos anos iniciais e dos objetivos de investimento da escola, dados dirigidos à formação inicial da criança surda. Esses cinco eixos, portanto, nos possibilitam pensar que tipo de

Educação Bilíngue se tem implementado nas práticas cotidianas escolares municipais do interior do estado de São Paulo (Martins, 2020).

Como este capítulo é baseado pelos resultados encontrados em pesquisa de Martins (2020)⁶, também pelas análises de Martins e Torres (2021), em artigo enviado para composição de dossiê sobre Educação Bilíngue e a cultura infantil surda para a Revista Espaço, de editoração do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em que refletem acerca da repercussão do #CasaLibras, tecem-se algumas considerações interessantes para o avanço da política bilíngue de surdos.

Martins e Torres (2021) destacam três elementos fundantes sobre a importância de investimento em produções narrativas para surdos, que tenham a Libras como língua central. Essa defesa foi observada no projeto #CasaLibras em uso de suas mídias para crianças surdas e nas produções feitas pelos narradores dos vídeos, portanto, os materiais possibilitam: 1) espaço de uso da língua em narrativas originadas nessa língua, sendo possível ver replicações enunciativas de inspiração de discursos entre os narradores, sobretudo nas escolhas lexicais e estilísticas da apresentação pessoal e invocação de atenção do público interlocutor, o que mostra os efeitos de materiais em Libras na ampliação discursiva para crianças surdas; 2) que no uso interativo de elementos não verbais, na influência de sinais verbais na Libras, estes auxiliam a compreensão do enunciado; 3) que a descrição ampliada dos cenários com gestos caseiros e descritores imagéticos, para aproximar a linguagem cotidiana de crianças surdas, em aquisição tardia de linguagem, foram elementos usados pelos sujeitos narradores. Esses elementos, trazidos em experiências de interação com materiais dirigidos ao público surdo infantil, devem ser abarcados na formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais de ensino.

⁶As pesquisas de aporte usadas para esse estudo foram desenvolvidas pela autora deste capítulo no período de 2018 a 2020.

As descrições apresentadas acima são elementos que justificam a necessidade de ampliação do estudo da Educação Bilíngue de Surdos para a organização curricular em Libras em nível nacional, formação continuada dos professores e intérpretes educacionais em exercício e a produção de materiais didáticos e instrumentos de avaliação em Libras.

3. Procedimentos metodológicos usados na pesquisa apresentada

O estudo proposto (Martins, 2020) foi realizado no período de 2018 a 2020, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº 2018/08930-0. A pesquisa objetivou problematizar a produção de políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos no interior do estado de São Paulo ao descrever os programas (ou os modelos encontrados) de Educação Bilíngue de Surdos oferecidos em escolas inclusivas em redes municipais.

O primeiro movimento com a pesquisa foi o da reflexão conceitual da palavra/conceito inclusão para pensar, posteriormente, nos aspectos bi(multi)língue na Educação de Surdos e com ela tencionar e fazer vazão às resistências surdas produzidas na escola, baseando-se nos conceitos da teoria foucaultiana. Como procedimento metodológico, a pesquisadora optou pela análise baseada nos princípios da proposta arqueogenealógica em Foucault (1997, 2010), com observação do cotidiano escolar e das micro ações compostas na sala de aula inclusiva (composta por busca de documentos oficiais, discursos sociais, observações, imagens, leituras, ou seja, arquivos e relações entre sujeitos que apontem dados materiais e discursivos das relações de poder e saber que configuram o presente). Para a pesquisa acontecer de modo mais pontual, com a observação das práticas disseminadas nas escolas, a fim de se entender o modo como as prefeituras têm se adequando, para atender à diretriz legal de implantação de espaços educacionais bilíngues, foram selecionadas

escolas-polo municipais inclusivas com propostas de Educação Bilíngue para Surdos no interior do estado de São Paulo.

Os dados foram coletados de *fevereiro a julho de 2019*, com visitas e observações semanalmente (às sextas-feiras), em pelo menos duas salas de aulas do Ensino Fundamental I, dessas escolas do interior do estado de São Paulo, com modelos inclusivos bilíngues distintos. As observações mais assíduas se deram, portanto, em duas escolas distintas em municípios diferenciados, mas houve visitas pontuais em outros municípios do interior do estado de São Paulo, para confirmar a alternância desses modelos. Ambas as escolas selecionadas se identificavam como sendo escolas inclusivas com programas bilíngues para surdos e com um número significativo de estudantes surdos por salas. As duas unidades contavam com a presença de professores bilíngues (uma sala com alunos ouvintes e outra apenas com alunos surdos matriculados).

A escolha pelas duas salas se deu por congregarem o público de interesse desta pesquisa: alunos surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou nomeados por anos iniciais, sendo a escolarização do 1º ao 5º ano, em salas nomeadas bilíngues tendo a Libras como uma das línguas de instrução escolar. As observações têm sido registradas por meio de notas em caderno de campo e com uso de filmagens nas situações previamente autorizadas (atuação do docente nas práticas de ensino). Optou-se também por uso de entrevistas com os profissionais das escolas e com profissionais do Ministério da Educação, que atuavam, no momento da coleta, na consolidação de políticas bilíngues. Das escolas: professores bilíngues e instrutores surdos que atuam no ensino de surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) – dado que será coletado mais nesse segundo semestre de 2019, momento reservado para as entrevistas. Da gestão no Ministério da Educação: diretora da pasta que propõe produzir ações para as políticas educacionais bilíngues, de modo a expandir as diretrizes para os municípios.

Entendemos que esta pesquisa retrata modos e fazeres espalhados pelo Brasil e a problematização posta acerca de suas práticas pode nos apresentar ações ainda necessárias para o avanço no cenário educacional para surdos, uma vez que se aponta, por ela, que as práticas inclusivas têm atendido mais à política de acessibilidade posta pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que numa educação centrada efetivamente pela Libras, baseada nas especificidades do público surdo.

Esses dois espaços observados trouxeram modos de organização e funcionamento diferentes nos anos iniciais: a escola do Modelo A, organizada por ciclo, tendo duas professoras bilíngues, uma com alunos do 1º ao 3º ano e outra com alunos do 4º e 5º ano. Ao todo, tínhamos 12 alunos surdos divididos entre essas docentes, conforme os anos em que cursam.

E a outra escola municipal, nomeada aqui por Modelo B, com programa bilíngue também. Inicialmente, tinham salas multisseriadas, como no Modelo A, mas a prefeitura optou pelo fechamento e reorganização em salas mistas. Tais alterações se deram por questões de organização do município e concepção da proposta inclusiva que passou a oferecer as salas bilíngues com dupla docência ou docência compartilhada, nome usado nos documentos oficiais desse município, tendo nela dois professores (um regente comum e um regente bilíngue). Os alunos surdos e ouvintes estão na mesma sala (cada aluno surdo no seu ano) e, desse modo, algumas salas contam com apenas um aluno surdo ou um número bem reduzido de surdos. Na sala que mais observei, de terceiro ano, tínhamos um total de seis alunos surdos e 23 alunos ouvintes. Passemos a algumas sínteses trazidas por essa pesquisa.

4. Considerações analíticas sobre os anos iniciais do ensino fundamental e o cenário educativo bilíngue de surdos

Os estudos apresentados (Martins, 2020; Martins; Torres, 2021) apontam desafios urgentes para a consolidação de políticas inclusivas e bilíngues para surdos e que deverão ser implementadas o mais rápido possível pela atual Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), ainda pela aprovação da modalidade bilíngue de ensino, incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em alteração recente (Brasil, 2021). Como tarefas nacionais urgentes destacam-se: 1) a produção de diretrizes orientadoras da estrutura política de organização e funcionamento de escolas bilíngues em unidades municipais inclusivas com polo de ensino de surdos; 2) organizar orientações para as escolas bilíngues em municípios de grande porte e para as salas bilíngues, em municípios de menor porte, em que a educação inclusiva se faz necessária, sempre seguindo parâmetros para gestão do ensino em Libras; 3) organização do estudo sobre a multisseriação na organização de salas bilíngues em escolas polos na educação infantil e anos iniciais; 4) implementação de diretrizes educacionais para o currículo bilíngue, da educação infantil ao ensino superior; coletivos formativos acerca do conceito de bilinguismo de surdo e da instrução em Libras, com formação por equipes multiplicadoras nas escolas; 5) articulação com a saúde para desenvolvimento de políticas bilíngues que façam triagem precoce e orientações aos familiares acerca da perspectiva social da surdez.

Abordamos, nessa parte do texto, os desafios da Educação Bilíngue de Surdos, pela análise dos dilemas presentes em escolas inclusivas com programas bilíngues de surdos, na Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da pesquisa realizada pela autora deste artigo (Martins, 2020). As observações em campo apontaram para a falta de objetividade acerca das demandas das crianças surdas, dada a aquisição tardia de linguagem, e a falta de adoção da “concepção de segunda língua”, quando se pensa os processos de alfabetização e acesso à escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais concepções de ensino de segunda língua são mais

bem aplicadas nos anos finais porque notou-se que, neles, já se defende salas separadas de ensino de surdos e ouvintes, nas aulas de Língua Portuguesa a partir do 6º ano, contemplando as questões metodológicas de acesso à escrita por falantes de segunda língua. No entanto, nos anos iniciais, a apropriação do código escrito e as tensões da aquisição tardia de linguagem ainda são pouco abordadas e carecem de avanços nesse sentido.

Tais acenos voltados para a defesa de manter salas específicas para surdos, por conta da fase de apropriação do código escrito e das formas didáticas específicas que docentes devem usar ao dirigir-se aos alunos surdos, são reforçados na fala do professor bilíngue R, em dados de pesquisa (Martins, 2020). Esse apontamento reforça a defesa da manutenção de salas bilíngues, com a multisseriação e organização por ciclo I e II, tal qual a proposta no modelo A, descrito na imagem 2, compartilhada em tópico anterior. A multisseriação, organização de argumentos por ciclo, comportando mais de um ano em uma sala, é sempre uma organização tensa e repleta de embates, na política inclusiva. Isso porque há a defesa de que as salas por ano de ensino, mistas entre surdos e ouvintes, indicam – na perspectiva da inclusão total – melhores resoluções para as trocas sociais das crianças. Essas polêmicas se colocam nas redes municipais, ainda que os programas bilíngues com salas multisseriadas, venham apontando ser uma resolução interessante para os alunos surdos e para a composição da Educação Bilíngue em escolas inclusivas. Seguimos retratando a defesa do educador, com a seguinte argumentação:

Considerando a trajetória das salas bilíngues, seu diferencial se dá na valorização da singularidade dos alunos surdos: interação discursiva em Libras, base para construção de conhecimentos cotidianos e científicos; estudo contínuo e abordagens para cada área do conhecimento; construção de uma proposta curricular que atenda às necessidades de uma comunidade surda que se baseia em uma língua de modalidade espaço-visual, troca entre pares surdos para uma autoimagem positiva; aproximação das famílias de surdos como

espaço de escuta. Uso muito a linguagem teatral para ensinar (**Professor Bilíngue R**, Modelo A, 02.12.2019) (Martins, 2020, p. 88).

As falas dos protagonistas docentes que constroem o dia a dia de propostas bilíngues devem ser levadas em consideração para a avaliação de modelos e incentivo de construção estrutural de propostas bilíngues. A relação do uso de estratégia de teatralização para o ensino de crianças surdas é algo narrado na fala do **professor bilíngue R**, e foi observada nas práticas cotidianas durante a pesquisa (Martins, 2020). Essa organização só apareceu em salas de surdos (multisseriadas como as do Modelo A), porque, no modelo B, em salas mistas, os docentes bilíngues narraram a dificuldade de proporcionar esse tipo de metodologia por dispersar os alunos ouvintes que não se beneficiariam da proposta e, quantitativamente, são maioria na sala.

Para ilustrar essas tensões sobre os modelos presentes nos anos iniciais em escolas inclusivas bilíngues e distinções, positivas e negativas, em cada contexto, compartilhamos um quadro ilustrativo e analítico com a síntese encontrada em cada sala de aula, a partir de cinco (5) eixos indicados e que foram divulgados no relatório final desta pesquisa (Martins, 2020) à FAPESP: a) estrutura física das salas de aula, b) quantidade de alunos, c) ser sala mista entre alunos surdos e ouvintes; d) metodologias usadas para o processo de alfabetização em português e a aquisição da Libras; e) Avaliação em/da Libras. Essas ações finais descritas da alfabetização e aquisição são temas caros para essa etapa de ensino e que precisam ser revistos urgentemente, quando se fala dos anos iniciais e objetivos da escola, da formação inicial à criança surda. Esses quatro eixos, portanto, estrutura física, quantidade de alunos por sala, ser turma mista e metodologia de ensino serão abordados de modo mais sistematizado nos resultados. Iniciamos com um quadro que ilustra as vantagens e desvantagens desses aspectos em cada contexto, modelo A e modelo B.

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens entre os modelos investigados

	ESCOLA MODELO A	ESCOLA MODELO B
Espaço Físico	Vantagem pela organização das cadeiras em semicírculo, o que facilita a visualização entre os pares surdos das interações em Libras.	Desvantagem pela organização enfileirada das crianças surdas, dificultando a interação em Libras. Pouco espaço na lousa para a atuação com os alunos, pela dupla docência em sala mista, surdos e ouvintes.
Quantidade de alunos	Desvantagem pela diferença de conhecimento de mundo entre os alunos, pela multisseriação; distinção entre o processo de aquisição da Libras entre os alunos; muitos conteúdos diferenciados, que demandam trabalho articulado por projeto, de modo a atender todos dentro do ciclo.	Desvantagem pela diferença de conhecimento de mundo entre os alunos, mesmo sendo todos do mesmo ano: 3º ano; distinção entre o processo de aquisição da Libras entre os alunos; muitos conteúdos diferenciados, que demandam trabalho articulado por projeto, de modo a atender todos dentro do ciclo. Sala lotada porque temos alunos surdos e ouvintes e, desse modo, dificulta a organização física propícia para os alunos surdos. As mesmas desvantagens do modelo A, mas com um acréscimo de uma desvantagem: quantidade de alunos por ser sala mista de surdos e ouvintes.
Sala mista (surdo/ouvintes ou idade variada dos alunos)	Desvantagem por ser multisseriada no que concerne aos conteúdos por ano; Vantagem porque as diferenças de aquisição de língua impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de	Desvantagem no conteúdo porque, embora sejam agrupados alunos por idade/ano, as crianças surdas chegam com momentos na língua e conhecimento de mundo, por esse motivo, muito distinto. Desvantagem porque

	<p>sinais (aquisição).</p>	<p>a programação da aula acaba favorecendo os alunos ouvintes que estão em maioria na sala. Desvantagem na interação entre os docentes regentes que não conseguem programar conteúdos interligados entre os alunos surdos e ouvintes (estão em tempos de ensino muito distintos). Vantagem porque as diferenças de aquisição de língua (como as salas mistas sempre têm, pelo menos, dois surdos por sala) impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição). Vantagem ao aluno ouvinte que está na mesma sala e aumenta o contato com o aluno surdo e a aprendizagem da Libras, mas isso não produz maior interação em atividades lúdicas, já que os alunos surdos ainda preferem estar com seus pares ouvintes e vice-versa. As mesmas vantagens e desvantagens do modelo A, mas acrescidas de outras desvantagens. A vantagem a mais desse modelo B beneficia a inclusão do aluno ouvinte com a Libras.</p>
<p>Sala mista (surdo/ouvintes ou idade variada dos alunos)</p>	<p>Desvantagem por ser multisseriada no que concerne aos conteúdos por ano; Vantagem porque as diferenças de aquisição de língua impulsionam as trocas</p>	<p>Desvantagem no conteúdo porque, embora sejam agrupados alunos por idade/ano, as crianças surdas chegam com momentos na língua e conhecimento de</p>

	<p>entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição).</p>	<p>mundo, por esse motivo, muito distinto. Desvantagem porque a programação da aula acaba favorecendo os alunos ouvintes que estão em maioria na sala. Desvantagem na interação entre os docentes regentes que não conseguem programar conteúdos interligados entre os alunos surdos e ouvintes (estão em tempos de ensino muito distintos). Vantagem porque as diferenças de aquisição de língua (como as salas mistas sempre têm, pelo menos, dois surdos por sala) impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição). Vantagem ao aluno ouvinte que está na mesma sala e aumenta o contato com o aluno surdo e a aprendizagem da Libras, mas isso não produz maior interação em atividades lúdicas, já que os alunos surdos ainda preferem estar com seus pares ouvintes e vice-versa. As mesmas vantagens e desvantagens do modelo A, mas acrescidas de outras desvantagens. A vantagem a mais desse modelo B beneficia a inclusão do aluno ouvinte com a Libras.</p>
	<p>Vantagem de poder programar ações visuais (com uso de recurso midiático) e poder fazer interferências</p>	<p>Desvantagem pela dificuldade de uso do espaço da sala de aula para produção de um ensino visual (recursos midiáticos e</p>

<p>Metodologias de ensino (Libras/Língua Portuguesa)</p>	<p>estratégicas de dramatizações em Libras e outras práticas que favorecem o ensino de surdos.</p>	<p>intervenção de dramatizações) pelo espaço físico e pela dispersão dos alunos ouvintes. Para integrar o conteúdo entre surdos e ouvintes, os recursos didáticos para a alfabetização seguem um alinhamento sonoro (pauta relacionada aos métodos pensados para o público ouvinte). Preocupação em estar seguindo o conteúdo trabalhado com as crianças ouvintes, mas distanciamento entre as propostas pedagógicas pela professora bilíngue. Para uso de recursos imagéticos, a professora tem que sair da sala e usar outros espaços da escola.</p>
<p>Avaliação em/da Libras</p>	<p>Desvantagem pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa que a aquisição da Libras; entende que a apropriação da Libras é tarefa do instrutor surdo em oficinas de Libras; falta de currículo em Libras, que orientem e apontem o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; Falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e estudos do aluno fora da sala de aula. Vantagem as aulas são todas ministradas em Libras.</p>	<p>Desvantagem pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa que a aquisição da Libras; falta de currículo em Libras que oriente e aponte o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; Falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e estudo do aluno fora da sala de aula; instrumentalização da Libras como suporte/apoio para a apropriação da escrita da Língua Portuguesa. Vantagem as aulas são todas ministradas em Libras.</p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora em relatório final de pesquisa (Martins, 2020).

Pelo quadro, descrevemos a avaliação do ensino de surdo, pela organização de cada um dos modelos observados, tendo sido evidenciada a forma mais vantajosa para o aluno surdo: o modelo A. Em contrapartida, há uma maior aproximação do aluno ouvinte com a Libras no modelo B. Reforçamos, com isso, que essa proposta favorece mais a perspectiva de inclusão radical, que valoriza a aproximação dos alunos ouvintes às diversidades que a pessoa com deficiência produz na sua interação.

O que salta aos olhos nessa investigação é a dificuldade, ainda que em escolas com programas bilíngues, de compreensão da proposta bilíngue, trazendo efetivamente a Libras como língua de instrução e não como um objeto passivo que faz o intercâmbio para a apropriação da Língua Portuguesa escrita. Ou seja, evidencia-se aí um “ouvintismo”⁷ ou centramento da Língua Portuguesa “estrutural”.

Ainda quanto aos dados, em fala com os professores bilíngues na escola do Modelo A, as duas educadoras referiram que se preocupam mais com o ensino da Língua Portuguesa, porque é essa língua que circula na sociedade e que empoderará seus alunos no futuro. A lógica etnocêntrica da Língua Portuguesa, mesmo que escrita, se mantém nessa perspectiva *majoritário-normativa estrutural*. E ainda, sobre suas atividades como docentes bilíngues, afirmaram: “nós temos que ensinar o Português porque a aquisição da língua de sinais quem deve fazer é o instrutor surdo, para isso, temos as oficinas de Libras (**Professora bilíngue E**, Modelo A, 24.05.2019)” (Martins, 2020, p. 90).

Essas constatações de fala das professoras bilíngue E. L. do Modelo A refletem a fragilidade ainda presente do reconhecimento legal de que a instrução escolar aos surdos deve se dar em Libras e que a equidade entre as relações dessas duas línguas na escola, Português e

⁷Esse conceito foi cunhado por Skliar (1998), no entanto, sem buscar dicotomizar a sociedade entre “ouvintes” do mal e “surdos” do bem. Desse modo, uso aqui o conceito na intenção de denunciar a perspectiva “majoritário-normativa estrutural”, que se vê no ensino de surdos, mesmo em programas que tendem a dar abertura à língua de sinais e à perspectiva bilíngue.

Libras, deve ser conquistada gradativamente, porque não é algo posto (Brasil, 2005). A falta de currículo em Libras e instrumentos de avaliação da aquisição dessa língua, mais a pauta de que a aquisição de linguagem é tarefa da escola, colocam a sensação de “não lugar” e de incerteza aos professores bilíngues. Com isso, apoiam-se no que já é do fazer escolar tradicional para os anos iniciais: alfabetização da Língua Portuguesa.

Não há critério para avaliar os surdos, diferente dos ouvintes, mas verifico se o aluno está se saindo bem: se ele consegue relatar e questionar quando é interrogado, tem um conhecimento mais amplo de mundo. Faço destes elementos o quadro necessário de avaliação do aluno, mas sem uma orientação eficaz do que devo olhar no desenvolvimento do aluno e com que avaliar a Libras (**Professor Bilíngue R**, Modelo A, 02.12.2019) (Martins, 2020, p. 91).

Com essas questões, é importante apontar que nos encontramos em um momento propício para a crescente problematização na área da surdez, com a visibilidade dada à língua de sinais e com a criação de uma diretoria, no início de 2019, pelo governo federal, em Brasília, com o objetivo de fomentar a promoção da Educação Bilíngue para Surdos e de acessibilidade linguística a esse público por meio de políticas públicas em nível federal (Brasil, 2005, 2015). No entanto, é possível observar que as formas de consolidação das políticas educacionais, nas redes municipais, bem como o entendimento que cada prefeitura faz da legislação não têm a mesma base epistemológica: os fazeres em cada escola possibilitam observar a variação acerca do conceito, “instrução em Libras” e “salas bilíngues”, o que nos mostra a fragilidade da própria política. Isso é reflexo da falta de diretriz nacional (no âmbito da educação), sobre as ações efetivas para a Educação de Surdos, uma vez que o campo de saber sobre a “surdez” é polêmico e dicotômico, e ainda oscila entre um olhar clínico, com ações efetivadas pelas políticas de acessibilidade voltadas à pessoa com deficiência e em outro olhar, que acena as características sociais da

surdez, com base socioantropológica, compreendendo-a como diferença linguística (Lodi, 2013).

A indecisão em nível de política pública, se no âmbito da deficiência ou das minorias linguísticas, no que concerne ao campo da surdez, produz o incerto e a dupla forma de condução do ensino de surdos nas escolas observadas: da instrumentalização da língua pelo intérprete educacional, às formas de ensino e construção de espaços de salas de aulas para alunos surdos nos anos iniciais com professores que tenham conhecimento comprovado sobre a Educação de Surdos e domínio da língua de sinais, ou ainda se se propõe o agrupamento entre surdos e ouvintes com docentes bilíngues no mesmo espaço.

Por meio deste estudo, tem se afirmado a surdez como uma questão ontológica (Pagni; Martins, 2019), sendo algo que uniria as perspectivas, de algum modo, tomando sim a deficiência, mas como acontecimento antropológico que não pede o reparo por produzir no corpo deste ser uma experimentação única, produzindo variações de sentidos tão singulares que potencializam a discussão da diferença e sua necessária presença na escola. É essa experiência desse ser surdo (outro) que marca a necessidade de uma afirmação dessa vida na escola com suas diferenças, de tempo, de língua, de aprendizado.

Por isso, tais conceitos (da instrução em Libras e do bilinguismo de surdos) carecem de reflexão, de modo a problematizar o ensino para esse ser que se apresenta e que não tem em seu corpo a mesma relação de aprendizado da língua oral. Por exemplo, como ocorre com pessoas ouvintes: o currículo e a funcionalidade da escola nos anos iniciais, só por isso, devem ser repensados.

Diante das duas concepções adotadas, pela negatividade ou positividade da surdez, o fazer bilíngue e a instrução na Libras têm sido interpretados de modos bem distintos, proliferando práticas reais também diversificadas nas escolas. As salas bilíngues, como aponta o decreto 5.626/05 (Brasil, 2005), têm sido abertas, fisicamente, de maneiras diferentes: no modelo A, em espaço de multisseriação, com salas com docentes fluentes em Libras, sendo esse espaço separado dos

alunos ouvintes; já no modelo B, a proposta se dá na co-docência ou docência compartilhada, com alunos surdos e ouvintes, tendo dois professores para conduzir o ensino (um com conhecimento da língua de sinais e outro sem esse domínio).

5. Considerações finais acerca do estudo compartilhado neste capítulo

Com as problematizações filosóficas propostas, observam-se diferentes concepções educativas acerca da perspectiva da surdez, que refletem no modo de compreensão das práticas de ensino para surdos. Sobre o modo de fazer a Educação Bilíngue de Surdos, verificou-se que as interpretações da construção de propostas bilíngues para esse público, principalmente, as que se voltam para os anos iniciais de ensino, marcam, de um modo geral, a instrumentalização (ainda presente na escola) da língua de sinais (fortemente marcada pelo paradigma da acessibilidade, trazido pela área da Educação Especial e da política inclusiva mais radical) e a falta de direcionamento curricular para a promoção de um ensino em Libras e não pela ou com a Libras (ou seja, fazendo dela instrumento para a apropriação da escrita e não para a construção do conhecimento escolar).

Esses aspectos podem ser vistos, tanto fisicamente, como nas práticas educacionais ainda presas, de algum modo, na maior dedicação ao acesso da língua oral escrita, com poucos instrumentos de avaliação da apropriação da língua de sinais e uso de recursos que favorecem a análise do aluno surdo sobre o funcionamento e as práticas comunicativas, seus textos produzidos na língua de sinais. Reforçam a presença do “*ouvintismo normativo-padrão estrutural*” na política educativa de surdos.

Outro fator observado é que há pouco conhecimento sobre o fazer “educação plural”, que deveria ser consolidado por meio da inserção de outras línguas, não apenas a Língua Portuguesa como é tida

na centralidade do currículo. Com a pesquisa, encontramos, nas observações cotidianas, nas fundamentações teóricas estudadas, nos encontros entre pesquisadores (frutos da interlocução de pesquisas em desenvolvimento), nos encontros de formação propostos pela pesquisadora aos sujeitos da pesquisa e nas entrevistas com os professores bilíngues (dos dois modelos de escolas municipais escolhidos), indícios de suas maiores dificuldades, dos aspectos positivos e negativos das propostas observadas, os enfrentamentos necessários e dados dos desafios da atuação docente em salas bilíngues. Quanto ao comparativo dos modelos, objeto de estudo apresentado neste capítulo, destacamos que o **modelo A** apresentou mais vantagens qualitativas de inserção do aluno surdo nas práticas escolares com foco na Libras como língua de instrução.

Pretende-se, com os dados da pesquisa, ampliar a interlocução acerca de estratégias pedagógicas visuais (letramento visual) e as formas de trabalho específicas pela configuração das salas de aula bilíngues, propostas pelos programas investigados nos quais as docentes atuam – questões estas fundamentais para as discussões acerca das necessidades formativas dos professores bilíngues, bem como para avanço das ações em torno das políticas inclusivas para surdos.

Os achados poderão contribuir para a qualidade de ensino de surdos nos anos iniciais, bem como o estudo e estratégias ativas para o letramento visual de surdos em experiências em que a língua de sinais tem se colocado como língua de instrução. O estudo dos dois modelos/programas em escolas públicas do interior do estado de São Paulo (suas vantagens e desvantagens), certamente, favorecerá a promoção e adequação de propostas de Ensino Bilíngue para Surdos, já legislados, porém, ainda em carência de cumprimento. Assim, afirmamos a importância da disseminação dos resultados e as trocas em espaços científicos, uma vez que esse intercâmbio de saberes poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas inclusivas para surdos em todo o país e para a formação de educadores de surdos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Unesco, 1990.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília,

DF: Presidência da República, 2002. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.
Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:
http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

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, n. 2, p. 71-92, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ>.
Acesso em: 15 out. 2017.

CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R. O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, e95, p. 1-24, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.5902/1984644438319>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38319>. Acesso em: 3 set. 2023.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS; S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, L. L.; MORAES, C. R. C. O ensino da língua brasileira de sinais para crianças ouvintes: uma proposta de bilingüismo às avessas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2021, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2021. p. 11.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz>. Acesso em: 3 set. 2023.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS; S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 1-20, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Acima de tudo, que a escola nos ensine em defesa da escola de surdos. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 691-704, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648637>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648637/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 24, n. spe, p. 81-100, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LUNARDI-LAZARIN, M. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder. *In*: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 157-168.

LUZ, R. D. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no mundo. São Paulo: Parábola, 2013.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZARIN, M. L. Formar, tolerar, incluir: tríade de governamento dos professores de surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 19-44, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1599>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1599>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MARTINS, V. R. O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo n° 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2020.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: 05 set. 2016.

MARTINS, V. R. O.; TORRES, R. C. Aspectos culturais para a educação de crianças surdas: #CasaLibras em ação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 177-202, 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1666>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MARTINS; V. R. O.; NASCIMENTO; L. C. R. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 151-170, 2017. DOI: <http://doi.org/10.5380/rvx.v12i2.51095>.

Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MORAIS, M. P.; LACERDA, C. B. F. Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e22, p. 1-17, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984686X43044>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43044/pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e88, p. 1-21, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222>. Acesso em: 3 set. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação**: sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-49, 2015. Disponível

em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1287>. Acesso em: 3 set. 2023.