

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

**DENIELLI KENDRICK**

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS:  
A CONSTITUIÇÃO DE UM LABORATÓRIO BILÍNGUE**

**PONTA GROSSA  
2023**

**DENIELLI KENDRICK**

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS:  
A CONSTITUIÇÃO DE UM LABORATÓRIO BILÍNGUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

**PONTA GROSSA  
2023**

K33 Kendrick, Denielli  
Limites e possibilidades na educação de crianças surdas: a constituição de um laboratório bilíngue / Denielli Kendrick. Ponta Grossa, 2023.  
238 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1. Aquisição. 2. Língua de sinais. 3. Crianças surdas. 4. Laboratório bilíngue.  
I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Educação. III. T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

### DENIELLI KENDRICK

#### *LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: A CONSTITUIÇÃO DE UM LABORATÓRIO BILÍNGUE*

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof Dr. Gilmar de Carvalho – UEPG (Presidente)

Profª Dra. Ronice Müller de Quadros - UFSC

Profª Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda - UFSCAR

Profª Dra. Sueli de Fátima Fernandes - UFPR

Prof Dr. Névio de Campos -UEPG

Prof Dr. Oriomar Skalinski- UEPG

Profª Dra. Silmara de Oliveira Gomes - UEPG - Suplente Interna



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar de Carvalho Cruz, Professor(a)**, em 04/08/2023, às 18:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ORiomar Skalinski Junior, Professor(a)**, em 04/08/2023, às 21:24, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nevio de Campos, Professor(a)**, em 05/08/2023, às 07:19, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1535921** e o código CRC **1D6BC3A8**.

*Às crianças surdas.*

## AGRADECIMENTOS

Expressar gratidão é um exercício enriquecedor. Reconhecer que o caminho fica mais suave quando permitimos viver bons encontros e parcerias expansivas.

Ao orientador, que admiro imensamente, professor Gilmar, a proximidade com as atividades que são desenvolvidas pelo CAS Guarapuava/PR, especialmente as do Laboratório Bilíngue. Sua dedicação, encaminhamentos e inúmeros questionamentos permitiram que esta tese se materializasse num texto detalhado e denso.

Aos profissionais do CAS Guarapuava/PR, que contam com minha profunda admiração e amizade, pelo comprometimento e responsabilidade que dedicam diariamente.

Às crianças surdas participantes do Laboratório Bilíngue e suas famílias que, recorrentemente, demonstram carinho e confiança no trabalho realizado pelo CAS Guarapuava/PR.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, por colaborarem no meu processo formativo.

Aos professores Cristina Lacerda, Névio de Campos, Oriomar Skalinski, Ronice de Quadros e Sueli Fernandes, as contribuições nas bancas de qualificação e de defesa. Muito honrada por tê-los como interlocutores, suas participações engrandeceram e qualificaram enormemente a pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação e ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR, parceiros importantes para o funcionamento do Laboratório Bilíngue.

À Beatriz e Janaína, que carinhosamente cuidam das minhas filhas.

Às amigas Iolete, Suellen, Luciane, Jacinta, Isabel, Soliane, Cecília, Irene e Jiane, que se fizeram presentes como incentivadoras e apoiadoras.

À minha mãe, Tereza, e minha irmã, Denise, o carinho e respeito.

Às minhas filhas, Gabriele e Luiza, por fazerem a minha vida mais divertida e amorosa.

## RESUMO<sup>1</sup>

KENDRICK, Denielli. **Limites e possibilidades na educação de crianças surdas: A constituição de um laboratório bilíngue.** 2023. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

A presente pesquisa investiga o projeto *Laboratório Bilíngue*, desenvolvido pelo Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná – CAS Guarapuava/PR e foi orientada e analisada a partir das seguintes questões: Qual é a relação do *Laboratório* com o campo da educação de surdos e suas possibilidades de produzir e desenvolver práticas e materiais pedagógicos e linguísticos para potencializar a aquisição da língua de sinais para crianças surdas? Como ele se estrutura para incrementar a aquisição da língua de sinais para estas crianças? Há possibilidades do *Laboratório* contribuir para o campo da educação de surdos no Brasil? Assim, objetivou-se: a) investigar a estruturação e organização do *Laboratório Bilíngue* na produção de práticas e materiais pedagógicos e linguísticos para aquisição da língua de sinais para crianças surdas e sua relação no campo da educação de surdos; b) analisar o processo de produção das práticas e dos materiais e seus efeitos para a aquisição da língua de sinais para crianças surdas; c) analisar as possibilidades e limites de contribuição ao campo da educação de surdos, a partir das práticas e materiais pedagógicos desenvolvidos no *Laboratório Bilíngue*, do CAS Guarapuava/PR. Com bases teóricas e epistemológicas apoiadas no conceito de *campo* e *pensamento relacional* de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2009; 2011; 2011a; 2015; 2021; BOURDIEU; WACQUANT, 1992), sendo pesquisa de natureza qualitativa, lançou-se mão das técnicas de *Observação* (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015) e de *Grupo focal* (GATTI, 2005) para produzir os dados. Teve como agentes participantes 9 profissionais do CAS Guarapuava/PR, envolvidos no projeto do *Laboratório Bilíngue*, 9 crianças surdas que participaram das atividades e 1 professora que atua na rede municipal de educação, como docente da Sala de Recursos Multifuncional-surdez (SRM), no município de Guarapuava/PR. O período investigado está entre os anos de 2021 e 2022. A análise dos dados apoiou-se na *análise relacional* bourdieusiana (BOURDIEU; WACQUANT, 1992), haja vista não ser possível considerar o objeto sem as relações nas quais ele é constituído no mundo social, nos contextos social, histórico, político, econômico, cultural e educacional. As categorias de análise destacam os mecanismos da *Illusio* dos agentes que compõe a equipe do CAS Guarapuava/PR em seus investimentos no campo da educação de surdos. Também foi possível mensurar que as crianças participantes tiveram desenvolvimento na aquisição da língua de sinais no período investigado e, por fim, que o *Laboratório* tem proporcionado articulações políticas, linguísticas e pedagógicas com outras instituições, agentes e campos. Desta forma, argumenta-se que o *Laboratório Bilíngue*, apresenta-se como propositivo de ações pedagógicas e linguísticas para a educação bilíngue de surdos. O trabalho realizado nele posiciona o CAS Guarapuava/PR em sua abrangência no campo, otimizando-o como um espaço criativo e produtivo a partir da realidade em que está inserido e das condições objetivas que o constituem. O CAS Guarapuava/PR tem se relacionado com outros campos, instituições e agentes, constituindo e utilizando capitais que contribuem para o campo da educação bilíngue de surdos, a reconhecer seus limites e gerar possibilidades, o que é potencializado pelo que é produzido, debatido e construído no *Laboratório Bilíngue*.

**Palavras-chave:** Aquisição; Língua de Sinais; Crianças Surdas; Laboratório Bilíngue.



<sup>1</sup> Resumo em Libras

## ABSTRACT

KENDRICK, Denielli. **Limits and possibilities in the education of deaf children:** The constitution of a bilingual laboratory. 2023. 238f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

The current research investigates the *Bilingual Laboratory* project, developed by the Center for Support for the Deaf and Deaf Education Professionals in Paraná - CAS Guarapuava/PR and it was guided and analyzed based on the following questions: What is the relationship between the *Laboratory* and the field of deaf education, and what are its possibilities for producing and developing pedagogical and linguistic practices and materials to enhance the acquisition of sign language for deaf children? How does it structure itself to enhance the acquisition of sign language for these children? Is there a possibility that the *Laboratory* contributes to the field of education of deaf people in Brazil? Thus, the objectives were: a) to investigate the structure and organization of the *Bilingual Laboratory* in production pedagogical and linguistic practices and materials for the acquisition of sign language for deaf children and its relevance in the field of deaf education. b) to analyze the process of the production practices and materials and their effects on the acquisition of sign language to deaf children; c) to analyze the possibilities and limitations of contribution to the field of the deaf education, based on the pedagogical practices and materials developed in the *Bilingual Laboratory* of CAS Guarapuava/PR. With theoretical and epistemological foundations grounded in the concept of the *field* and *relational thinking* by Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2009; 2011; 2011a; 2015; 2021; BOURDIEU; WACQUANT, 1992), and adopting a qualitative nature research approach, the study employed the techniques of *Observation* (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015) and *Focus Group* (GATTI, 2005) to gather data. The participating agents included 9 professionals from CAS Guarapuava/PR, engaged in the *Bilingual Laboratory* project, 9 deaf children who took part in the activities, and 1 teacher working in the municipal education network as an educator in the Multifunctional Resource Room for Deafness in Guarapuava/PR. The period investigated spans from 2021 to 2022. The data analysis was grounded in Bourdieu's *relational analysis* (BOURDIEU; WACQUANT, 1992), as it is not possible to consider the object without the relations through which it is constituted in the social world, across social, historical, political, economic, cultural, and educational contexts. The analysis categories highlight the mechanisms of *Illusio* among the agents that compose the CAS team from Guarapuava/PR in their endeavors in the field of deaf education. It was also possible to measure that the participant children experienced development in the acquisition of sign language during the investigated period and, finally, that the *Laboratory* has proportionate political articulations, linguistic and pedagogical with other institutions, agents and fields. In this manner, it is argued that the *Bilingual Laboratory* presents itself as a proponent of pedagogical and linguistic actions for bilingual education for the deaf. The work conducted within it situates CAS Guarapuava/PR within its coverage in the field, optimizing it as a creative and productive space derived from the reality in which it is embedded and the objective conditions that constitute it. Guarapuava/PR's CAS has been engaging with other fields, institutions, and agents, thereby building and utilizing resources that contribute to the field of bilingual education for deaf individuals, allowing for the recognition of its limits and generating possibilities, which is enhanced by what is produced, debated, and constructed in the *Bilingual Laboratory*.

**Keywords:** Acquisition; Sign Language; Deaf Children; Bilingual Laboratory.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Relações no campo da educação de surdos.....	54
Figura 2 -	Esboço do campo da educação de surdos, agentes e instituições.....	56
Figura 3 -	Núcleos Regionais de Educação/PR (NREs/PR) jurisdicionados pelos 7 Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS/PR) .....	101
Figura 4 -	Clara, Cadu e Ana contam uma história.....	108
Figura 5 -	Cadu, Clara e Ana apresentaram suas famílias.....	109
Figura 6 -	Professora explica a atividade.....	110
Figura 7 -	Professora orienta aos pais e/ou familiares sobre as atividades.....	110
Figura 8 -	Atividade registrada pelos pais e enviada à PSRM.....	111
Figura 9 -	Material pronto para ser encaminhado às crianças.....	111
Figura 10 -	Post de convite.....	112
Figura 11 -	Preparação para o encontro via <i>Google Meet</i> .....	112
Figura 12 -	Interação professores e crianças.....	113
Figura 13 -	Atividade com o Grupo 2. Árvore com bolinhas coloridas.....	120
Figura 14 -	Atividade com Grupo 1 e 2. História sobre a Planta.....	120
Figura 15 -	Atividade de colagem com sinais sobre o tema de interação.....	120
Figura 16 -	Atividade com Grupo 1. Explorando o ambiente da cidade.....	124
Figura 17 -	Atividade com Grupo 2. Ordenha.....	124
Figura 18 -	Atividade com Grupo 2. Provando alimento derivados do leite.....	125
Figura 19 -	História: O Leão Surdo.....	128
Figura 20 -	Criança surda assistindo história em casa.....	128
Figura 21 -	Interação com as crianças, história presencial.....	129
Figura 22 -	Jogo Dominó das frutas.....	132
Figura 23 -	Jogo da memória com 3 peças.....	133
Figura 24 -	Jogo dos lugares na cidade.....	134
Figura 25 -	Mapa do Brasil, regiões.....	134
Figura 26 -	Mala para viagem.....	135
Figura 27 -	Roleta temática.....	136
Figura 28 -	Jogo de Encaixe.....	136
Figura 29 -	Pescaria da Configuração de mãos.....	137
Figura 30 -	Maquetes ambientes do campo e da cidade.....	138

Figura 31 -	Jogo dos Países.....	138
Figura 32 -	Jogo Explorando a Língua de Sinais com o Cadu e a Clara.....	139
Figura 33 -	Sinalário para Educação Infantil e Ensino Fundamental I.....	140
Figura 34 -	Mecanismos da <i>Illusio</i> da equipe CAS Guarapuava/PR.....	149
Figura 35 -	Imagem bilíngue com escrita em Língua Portuguesa.....	156
Figura 36 -	Imagem do sinal MOCHILA.....	156
Figura 37 -	Original do Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais.....	171
Figura 38 -	Adaptação do Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais.....	171
Figura 39 -	Aplicação do Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais.....	172
Figura 40 -	Crianças surdas contando história.....	182
Figura 41 -	Abrangência e atividades do CAS Guarapuava/PR.....	184
Figura 42 -	Formação continuada, em EaD para Escolas Bilíngues.....	194
Figura 43 -	Curso de Libras, em EaD para os funcionários das Escolas Bilíngues de Surdos/PR.....	194
Figura 44 -	NREs jurisdicionados pelo CAS Guarapuava/PR.....	196

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM.....	88
Quadro 2 -	As crianças participantes da pesquisa, dados em 2021.....	97
Quadro 3 -	Encontros síncronos, período remoto.....	113
Quadro 4 -	Encontros via <i>Google Meet</i> , período híbrido .....	116
Quadro 5 -	Encontros via <i>Google Meet</i> , período presencial em 2021.....	118
Quadro 6 -	Organização de atividade para encontro presencial em 2021.....	119
Quadro 7 -	Organização de atividade para encontro presencial em 2022.....	121
Quadro 8 -	Lista de histórias produzidas em 2022.....	129
Quadro 9 -	Vínculo Institucional da equipe CAS Guarapuava/PR (2021-2022) .....	144
Quadro 10 -	Experiência Profissional na Educação de surdos, até o ano de 2022.....	145
Quadro 11 -	Formação Professores Surdos CAS Guarapuava/PR.....	150
Quadro 12 -	Formação dos Tils.....	152
Quadro 13 -	Surdez e Aquisição da Língua de Sinais dos professores surdos.....	160
Quadro 14 -	As crianças participantes da pesquisa, dados em 2021.....	166
Quadro 15 -	Tarefas de Demonstração da Linguagem Compreensiva.....	168
Quadro 16 -	Tarefas de Avaliação da Linguagem Compreensiva .....	169
Quadro 17 -	Observações e Interpretação dos resultados da Linguagem Compreensiva.....	169
Quadro 18 -	Transcrição da Narração da Tarefa da Avaliação da Linguagem Expressiva..	170
Quadro 19 -	Aspectos a serem considerados na Avaliação da Linguagem Expressiva.....	170
Quadro 20 -	IALS C1.....	173
Quadro 21 -	IALS C2.....	174
Quadro 22 -	IALS C3.....	174
Quadro 23 -	IALS C4.....	175
Quadro 24 -	IALS C5.....	175
Quadro 25 -	IALS C6.....	176
Quadro 26 -	IALS C7.....	177
Quadro 27 -	IALS C8.....	177
Quadro 28 -	IALS C9.....	178
Quadro 29 -	Relação crianças e escolas.....	189

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ABRASSO	Associação Brasileira dos Surdos Oralizados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANASO	Associação Nacional dos Surdos Oralizados
ASL	Língua de Sinais Americana
CAp/INES	Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Surdos
CAS/PR	Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CESUMAR	Centro de Ensino Superior de Maringá
CL	Classificadores
CM	Configuração de Mão
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMDDEG	Conselho Municipal do Direito da Pessoa com Deficiência de Guarapuava/PR
DDHCT	Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico
DEBASI	Departamento de Educação Básica
DEIN	Departamento de Educação Inclusiva
DICTE	Divisão de Cooperação Técnica
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue
EaD	Ensino a Distância
FAFIT	Faculdades Integradas de Itararé
FATI	Faculdade Educacional de Arapoti
FE	Faculdade de Educação
Feneis	Federação Nacional de Educação de Surdos
FIVALE	Faculdades Integradas do Vale do Ivaí
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IALS	Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasil de Ensino
IDA	International Disability Alliance

IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISULPAR	Instituto Superior do Litoral do Paraná
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Leped	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LIS	Língua Italiana de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
LSKB	Língua de Sinais Kaapor Brasileira
LSS	Língua de Sinais Sueca
MEC	Ministério da Educação
NADPT	Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico e Tecnológico
NAEE	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
NC	Núcleo de Convivência
NCP	Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação de Surdos
NP	Núcleo de Pesquisa
NRE	Núcleo Regional de Educação
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
ONU	Organização das Nações Unidas
PERAE	Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
Tils	Tradutor/a Intérprete de Língua de Sinais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
WFD	World Federation of the Deaf

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE SURDOS: AS TOMADAS DE POSIÇÃO EM UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>32</b>
1.1 DISPUTAS INTERNAS NO CAMPO: O DIREITO LINGUÍSTICO <i>VERSUS</i> A DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	32
1.1.1 O movimento surdo e seu papel frente à educação reivindicada.....	40
1.1.2 A modalidade de educação de surdos na LDB: o jogo em movimento.....	45
1.1.3 Configuração do campo da educação de surdos: agentes, capitais e instituições.....	53
<b>CAPÍTULO 2 - A LÍNGUA DE SINAIS E SUA FUNÇÃO PARA A CRIANÇA SURDA .....</b>	<b>63</b>
2.1 A CRIANÇA SURDA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O QUE OS ESTUDOS APONTAM .....	63
2.2 LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	67
<b>CAPÍTULO 3 - AS BASES TEÓRICO-EPISTEMETODOLÓGICAS E TÉCNICAS PARA A ANÁLISE RELACIONAL .....</b>	<b>73</b>
3.1 PIERRE BOURDIEU E A SOCIOLOGIA RELACIONAL: CAMPO E PENSAMENTO RELACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO E COMO COMPONENTES ANALÍTICOS .....	73
3.2 TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS .....	82
3.3.1 Observação .....	83
3.3.2 Grupo Focal .....	85
<b>CAPÍTULO 4 - OS AGENTES, O LABORATÓRIO BILÍNGUE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LINGUÍSTICAS: A PRODUÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>86</b>
4.1 AGENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS POSIÇÕES NO CAMPO.....	86
4.2 O CAS GUARAPUAVA/PR, O LABORATÓRIO BILÍNGUE E SUA POSIÇÃO NO CAMPO .....	100
4.3 O PROCESSO E MOMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	107
4.3.1 Momento de Atividades Remotas .....	108

4.3.2 Momento de Atividades Híbridas.....	115
4.3.3. Momento de Atividades Presenciais .....	117
4.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LINGUÍSTICAS E MATERIAIS PRODUZIDOS NO LABORATÓRIO BILÍNGUE.....	125
4.4.1 A contação de história como recurso pedagógico e linguístico.....	127
4.4.2 Jogos e materiais produzidos .....	132
<b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE RELACIONAL DOS DADOS PRODUZIDOS .....</b>	<b>142</b>
5.1 OS PROFISSIONAIS DO CAS GUARAPUAVA/PR COMO AGENTES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	142
5.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DAS CRIANÇAS SURDAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LINGUÍSTICAS DO LABORATÓRIO BILÍNGUE.....	165
5.3 DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES DO LABORATÓRIO BILÍNGUE DO CAS GUARAPUAVA/PR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	183
5.3.1 Libras, língua de aquisição, instrução e objeto de ensino .....	185
5.3.2 <i>Laboratório Bilíngue</i> : Articulação política, linguística e pedagógica .....	189
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPANTES .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO A – RELAÇÃO DE COLÉGIOS/ESCOLAS BILÍNGUES ESTADUAIS E PARCEIRAS PARA SURDOS DO PARANÁ.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO B – DOCUMENTO ORIENTADOR DO COMPONENTE DE LIBRAS PARA AS ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS/SEED-PR.....</b>	<b>229</b>



## APRESENTAÇÃO

A minha experiência como profissional da educação de surdos, nos últimos 20 anos, atuante na comunidade surda e no movimento surdo, tem me permitido, além de acompanhar as transformações educacionais no campo da educação de surdos, também participar dessa construção nos espaços em que atuei e atuo. Iniciei minha vida profissional como intérprete educacional de Libras na educação básica, segunda etapa do ensino fundamental e nível médio, e como professora bilíngue em Sala de Recursos Multifuncionais para surdos (SRM). No ensino superior atuei como intérprete e como professora da disciplina de Libras. Vi a Lei da Libras (Brasil, 2002) oficializar a língua de sinais no Brasil e trazer aos surdos uma esperança para suas aspirações de respeito à sua língua e possibilidades de expressarem-se, na busca por garantias de maior equidade social, linguística e cultural. Vi e participei da mobilização da comunidade surda para efetivação do disposto no Decreto Federal 5.626/05, que regulamenta a lei da Libras e dispõe sobre ela (BRASIL, 2005). Não há dúvida que este decreto foi uma grande reviravolta no que diz respeito aos espaços formativos aos professores surdos, professores bilíngues, intérpretes e para a escolarização das crianças e jovens surdos. Participei da construção das Ementas e Programas das disciplinas de Libras para os cursos de licenciaturas, na instituição de ensino superior em que atuava, entre os anos de 2004 e 2013. Presenciei a efervescência que gerou e a urgência que a comunidade surda tinha/tem para a efetivação do que está posto na legislação.

Percebo que há a necessidade de reavaliarmos, com certa frequência, como estão sendo ocupados estes espaços, e quais são suas possibilidades e limites a fim de melhorá-los e ampliá-los. Busquei fazer esse exercício com a pesquisa de Mestrado, que tratou sobre a disciplina de Libras no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO/Guarapuava/PR, instituição na qual trabalhei por 9 anos (KENDRICK, 2017). Os estudos do meu doutoramento relacionam-se com a minha vivência profissional e das inquietações que dela surgem.

Após atuar 15 anos na mesma escola da rede estadual de ensino no Paraná, como professora-intérprete do Quadro Próprio do Magistério (QPM), fui convidada para compor a equipe de intérpretes do Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná - CAS Guarapuava/PR, no qual atuo desde 2018 (ano de sua criação), e no ano de 2022 assumi a coordenação do centro. Em linhas gerais, o objetivo do CAS Guarapuava/PR, junto aos demais CAS do estado e do Departamento de Educação Inclusiva/Secretaria de Estado

de Educação/PR (DEIN/SEED/PR), é pensar e propor ações para a educação de surdos com formação, orientação e acompanhamento aos profissionais da área e alunos surdos, criar materiais acessíveis e gerar envolvimento com a comunidade surda.

Dentre tantas inquietações que emergem no campo da educação de surdos, a recorrência de crianças surdas advindas de famílias ouvintes que chegam à escola sem língua de sinais, a existência de poucas escolas e classes bilíngues, assim como formas mais adequadas de escolarização para as crianças surdas, desde a educação infantil até completarem a primeira etapa do ensino fundamental para lhes oferecer a aquisição da língua de sinais, são questões que têm sido negligenciadas.

Esta realidade impulsionou a equipe do CAS Guarapuava/PR a criar um projeto visando oferecer às crianças surdas do município de Guarapuava/PR, alunos regularmente matriculados na rede municipal de ensino, a participação em atividades pedagógicas para aquisição de Libras, 1 vez por semana, por 4 horas, e a convivência com as outras crianças surdas, professores surdos e intérpretes fluentes em língua de sinais. O projeto, denominado *Laboratório Bilíngue*, teve início em 2021 com atividades remotas devido à crise pandêmica da COVID-19, iniciada no ano de 2020. Ao final do ano de 2021 foi possível ofertar as atividades de forma totalmente presencial, e assim tem acontecido desde então. As crianças têm de 3 a 11 anos, formando um grupo de 9 crianças, nos anos de 2021 e 2022. Em 2023 o número de participantes do *Laboratório* chegou a 28 crianças.

As proposições das práticas e materiais pedagógicos criados, aplicados e avaliados por toda a equipe têm sido organizadas para serem disponibilizadas à rede estadual de ensino, escolas bilíngues e a quem interessar, como uma sugestão metodológica de ações para a aquisição da língua de sinais para crianças surdas nos espaços escolares. Isso será feito através de publicação gratuita de acesso *on-line*, projetado para lançamento no final do segundo semestre de 2023. Atualmente, o *Laboratório Bilíngue* vem expandindo os objetivos relacionados à Libras, ampliando a proposta para tratar a língua de sinais em suas dimensões de aquisição (comunicação), objeto de ensino (componente curricular) e língua de instrução (ensino em Libras), bem como para iniciar as atividades de ensino de língua portuguesa, como L2.

Para esta investigação o recorte temporal parte do início das atividades, em março de 2021, a dezembro de 2022, análise de 20 meses das ações realizadas no *Laboratório Bilíngue*, o qual focou exclusivamente na produção de práticas e materiais pedagógicos para a aquisição da língua de sinais para crianças surdas. A pesquisa desenvolvida foi orientada e analisada a partir das seguintes questões: Qual é a relação do *Laboratório Bilíngue* com o campo da

educação de surdos e suas possibilidades de produzir e desenvolver práticas e materiais pedagógicos para potencializar a aquisição da língua de sinais para crianças surdas? Como o *Laboratório Bilíngue*, do CAS Guarapuava/PR, estrutura-se para incrementar a aquisição da língua de sinais para as crianças surdas? Há possibilidades do *Laboratório Bilíngue*, do CAS Guarapuava/PR, contribuir para o campo da educação de surdos no Brasil?

A pesquisa teve por objetivos:

- Investigar a estruturação e organização do *Laboratório Bilíngue* do CAS Guarapuava/PR na produção de práticas e materiais pedagógicos para aquisição da língua de sinais para crianças surdas e sua relação no campo da educação de surdos;
- Analisar o processo de produção de práticas e materiais pedagógicos desenvolvidos no *Laboratório Bilíngue* do CAS Guarapuava/PR e seus efeitos para a aquisição da língua de sinais para crianças surdas;
- Analisar as possibilidades e limites de contribuição ao campo da educação de surdos, a partir das práticas e materiais pedagógicos desenvolvidos no *Laboratório Bilíngue* do CAS Guarapuava/PR.

A partir do contato que o CAS Guarapuava/PR tem com os demais CAS do Brasil, sabe-se que não há projeto similar ao do *Laboratório Bilíngue*, atualmente. A singularidade da proposta instigou à investigação científica. Desta forma, nas palavras de Bourdieu Chamboredon e Passeron (2015), o objeto de pesquisa só pode ser estabelecido "em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada" (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 48). No cenário atual do campo da educação de surdos, a partir das tomadas de posições neste campo, incluindo o CAS Guarapuava/PR nele, indagar sobre a proposta e produção de práticas e materiais pedagógicos e linguísticos para crianças surdas explorarem possibilidades de aquisição de língua de sinais demanda na pesquisa objetivar os esquemas do *senso prático* (BOURDIEU, 2013a), e "tomar como objeto o trabalho social de construção do objeto pré-construído" (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 200, tradução nossa)<sup>2</sup>. Para além do que se compreende e classifica socialmente a surdez, os surdos, a linguagem e todas essas particularidades no campo educacional, a necessária ruptura para a investigação científica se situa em objetivar o trabalho histórico em que foram constituídas as classificações, o que só é possível, segundo Bourdieu e Wacquant (1992), através da reflexividade. Ou seja, do desvelar as relações existentes no campo para compreender as

---

<sup>2</sup> Citação no original: "prendre pour objet le travail social de construction de l'objet preconstruit" (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 200).

categorias de pensamento e de classificação para que seja possível responder às questões do problema.

A reflexividade gera a objetivação do próprio pesquisador no ato de investigar e compõe os traços metodológicos da pesquisa. Neste estudo, eu, a pesquisadora, ocupo dois espaços que podem ser conflituosos se não forem objetivados. Além de pesquisadora, faço parte da equipe do CAS Guarapuava/PR, do projeto do *Laboratório Bilíngue*. Neste sentido, Montero (2017) destaca que, na perspectiva bourdieusiana, o pesquisador, ao dedicar-se à objetivação de sua posição e de seu próprio pensamento, rompe com o pré-estabelecido, porque “somente a partir da disposição para a reflexividade é possível evitar que o pesquisador se torne instrumento daquilo mesmo que ele pretende pensar”. E isso “exige um retorno reflexivo no qual a desconstrução crítica do objeto se aplica também ao pesquisador” (MONTERO, 2017, p. 35), o que foi um exercício ostensivamente realizado nesta pesquisa.

Bourdieu (2002) assevera que o conhecimento não depende apenas de um observador com seu ponto de vista particular sobre o objeto investigado, mas de sua condição como um espectador que “toma um ponto de vista sobre a ação, que se retira desta para a observar, para a olhar de longe e de cima, constituir a atividade prática em objeto de observação e de análise” (BOURDIEU, 2002, p. 140). Não é o ato do pesquisador observar-se observando o objeto, nem tampouco a busca pela neutralidade científica. Denominou de *objetivação participante* a necessidade do observador de objetivar o mundo social que o forjou e a posição que ocupa como investigador. Assim, “por objetivação participante eu quero expor a objetivação do objeto de objetivação, do sujeito analisador, em suma, do próprio pesquisador” (BOURDIEU, 2003, p. 43, tradução nossa)<sup>3</sup>. Em outras palavras, explorar as condições sociais do que chamou de possibilidades, efeitos e limites do observador no próprio ato de objetivação.

Nesta perspectiva, pesquisar *o e no* meu próprio ambiente/local de atuação profissional foi um desafio, no qual o trabalho de objetivação recaiu sobre um objeto muito particular, em um campo com interesses muito específicos, no qual eu também ocupo uma posição; há interesses particulares e de grupos que se relacionam, confrontam-se e constituem-se objetiva e subjetivamente no e pelo mundo social. Desse modo, como diria Bourdieu:

A objetivação da relação do sociólogo com seu objeto é, como se vê bem neste caso, a condição da ruptura com a propensão para investir no objeto, que está sem dúvida na origem do seu ‘interesse’ pelo objeto. É preciso, de certo modo ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência para intervir no objeto,

---

<sup>3</sup> Citação no original: “Par objectivation participante, entends objectivation du sujet de objectivation objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même” (BOURDIEU, 2003, p. 43).

para se estar em estado de operar uma objetivação que não seja a simples visão redutora e parcial que se pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem de um jogo passível de ser apreendido como tal porque saiu dele (BOURDIEU, 2011, p. 58).

Dadas as proporções, não seria possível realizar a investigação sem a *objetivação participante* em todo o processo, pois as bases teórico-epistemológicas fundam-se em Pierre Bourdieu, com sua *Sociologia Reflexiva*, na qual não há a indissociabilidade entre a teoria e a metodologia. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015) propõem que a teoria seja utilizada na construção do objeto como ferramenta para interrogar a realidade e, desta forma, possibilitar que o estudo dos conceitos e das técnicas não se separe na pesquisa. “É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc, se impõe” (BOURDIEU, 2011, p. 24). As opções técnicas de cunho empírico são inseparáveis das opções teóricas que constroem o objeto.

Neste sentido, o conceito de *campo* se constituiu como ferramenta teórico-metodológica para construir o objeto em suas relações no campo em que está inserido. Conforme argumenta Bourdieu (2021), a noção de campo revela-se teórica e metodologicamente como uma “maneira de pensar, uma espécie de termo mnemotécnico que, diante de um problema, fornece técnicas de construção do objeto” (BOURDIEU, 2021, p. 297). A metodologia da pesquisa foi desenvolvida a partir da ideia de construção do objeto científico (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015) e o conceito de campo foi fundamental para orientar seu percurso à medida que

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades (BOURDIEU, 2011, p. 27).

Ao assinalarmos que o objeto desta pesquisa, o *Laboratório Bilíngue* do CAS Guarapuava/PR, se construiu como tal, importa afirmar que o conceito de campo permitiu construí-lo de modo a considerar as relações e posições dos agentes e instituições que constituem o campo da educação de surdos, na fuga em pensar o mundo social de forma substancialista (BOURDIEU, 2011). Com bases teóricas e operacionais apoiadas na noção de campo, as técnicas para a coleta de dados que se apresentaram pertinentes foram a *Observação* (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015) e o *Grupo focal* (GATTI, 2005). Os

participantes da pesquisa foram os 9 profissionais que atuaram no CAS Guarapuava/PR, no projeto do *Laboratório Bilíngue*, as 9 crianças surdas que participaram das atividades e 1 professora que atua na rede municipal de educação como docente da Sala de Recursos Multifuncional-surdez, no município de Guarapuava/PR, entre 2021 e 2022. A abordagem dos dados baseou-se na *análise relacional* ou *pensamento relacional* (BOURDIEU; WACQUANT, 1992), haja vista não ser possível considerar o objeto sem as relações nas quais ele é constituído no mundo social, nos contextos social, histórico, político, econômico, cultural e educacional. Analisar o *Laboratório Bilíngue*, do CAS Guarapuava/PR, requereu, inevitavelmente, relacionar as posições, relações e constituição do campo da educação de surdos.

O *Laboratório Bilíngue* se apresentou como um espaço de produção de práticas e materiais para a educação bilíngue de surdos sinalizantes. Neste, a aquisição da língua de sinais tornou-se objeto a ser gerado e analisado para proporcionar aquisição às crianças surdas que participam do projeto, considerando suas realidades linguísticas. A maior parte delas não tem a Libras como língua de interação no seio familiar e na maioria dos espaços em que estão inseridas socialmente, o que é impedimento à aquisição natural. Esta é a mesma realidade da grande maioria das crianças surdas brasileiras.

Desta forma, com a pesquisa foi possível dar à luz ao seguinte argumento de tese: as atividades, as produções, as relações políticas e pedagógicas decorrentes do trabalho desenvolvido no projeto *Laboratório Bilíngue* apontam-no como propositivo de ações pedagógicas e linguísticas para a educação bilíngue de surdos. E posiciona o CAS Guarapuava/PR em sua abrangência no campo, otimizando-o como um espaço criativo e produtivo a partir da realidade em que está inserido e das condições objetivas que o constituem. E com isso, tem se relacionado com outros campos, instituições e agentes, constituindo e utilizando capitais que contribuem para o campo da educação bilíngue de surdos, dentro de seus limites e possibilidades, o que é potencializado pelo que é produzido, debatido e construído no *Laboratório Bilíngue*.

Assim, o *Laboratório Bilíngue*, na condição de parte específica de um todo complexo como é o campo da educação de surdos se constitui por intermédio das relações efetivas estabelecidas com as demais partes que constituem o próprio campo. A relação entre os limites e as possibilidades de atuação do *Laboratório* podem conduzir à produção de materiais didático-pedagógicos que dialoguem com os demais componentes do campo. Esse diálogo fronteiriço, assentado no pensamento relacional, é fundamental para o desenvolvimento de ações que repercutam de modo efetivo na educação de surdos.

Apresentamos a estrutura da pesquisa realizada que sustenta o argumento da tese:

situamos a configuração do campo da educação e as tomadas de posição num campo em construção que busca a autonomia. Destacamos estudos sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas, no Brasil e em outros países, para compreendermos como tem acontecido para a grande maioria das crianças surdas a aquisição da primeira língua, incluindo o espaço escolar. As bases teórico-epistemológicas e técnicas para a produção dos dados nos ajudam na construção e análise do objeto; seguimos pela inevitabilidade em analisar os agentes, o laboratório e suas práticas pedagógicas e linguísticas produzidas. As categorias construídas a partir da análise dos dados destacam o papel dos profissionais que atuam no Projeto *Laboratório Bilíngue*, do CAS Guarapuava/PR, como agentes no campo da educação de surdos; o desenvolvimento da linguagem das crianças participantes da pesquisa; o *Laboratório Bilíngue*, do CAS Guarapuava/PR, em suas possibilidades e limites de contribuição para o campo da educação de surdos.

Assim, a presente pesquisa organiza-se em 5 capítulos. No capítulo 1, apresentamos o campo da educação de surdos, em suas tomadas de posição de um campo em construção. Para isso, foi necessário caracterizar o campo da educação de surdos, seus agentes, capitais e instituições, e especialmente apresentar o espaço que o projeto do *Laboratório Bilíngue* do CAS Guarapuava/PR ocupa no campo da educação de surdos. Foi pertinente para a análise pontuar as disputas internas que têm configurado o campo, o papel do movimento surdo na articulação com os campos político, acadêmico e científico para gerar políticas educacionais e linguísticas aos surdos sinalizantes. Destaca-se o jogo em movimento com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), através da lei nº 14.191/21 (BRASIL, 2021), que cria a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.

O capítulo 2 apresenta estudos sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas, no Brasil e alguns outros países, destacando-se a urgência de intervenção a ser realizada pela escola para que as crianças surdas possam ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, considerando que a grande maioria delas, chegam às escolas sem língua de sinais. A aquisição precoce (até os 4 anos de idade) respeita o *período sensível*, momento mais apropriado para desenvolvimento da linguagem (LENNEBERG, 1967). As consequências da privação da língua na fase correta têm se apresentado como prejudiciais ao desenvolvimento linguístico e social, bem como acarreta, à grande maioria, defasagem na sua escolarização, devido à aquisição tardia de linguagem. Nesse sentido, a escola desempenha uma função ímpar para subsidiar às crianças surdas possibilidades de aquisição da língua de sinais, quando ofertada nos espaços escolares de modo irrestrito e com intenção pedagógica.

As bases teórico-epistemológicas e as técnicas na produção e análise dos dados

compõem o capítulo 3. A análise relacional do *Laboratório Bilíngue* fundamenta-se em Pierre Bourdieu e sua *Sociologia Reflexiva* (BOURDIEU, 2001; BOURDIEU; WACQUANT, 1992), a partir dos conceitos de *campo* (BOURDIEU, 2011; 2021), *pensamento relacional* (BOURDIEU, 2009; BOURDIEU; PASSERON; CHAMBOREDON, 2015) e *análise relacional* (BOURDIEU; WACQUANT, 1992), os quais são empregados como componentes teóricos e operacionais na metodologia da pesquisa e na construção do objeto. As técnicas para a coleta de dados foram a *Observação* (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015) e o *Grupo focal* (GATTI, 2005).

Os agentes, o laboratório e a produção dos dados são apresentados no capítulo 4. Apresenta-se as atividades construídas e desenvolvidas pela equipe do CAS Guarapuava/PR, no *Laboratório Bilíngue*, em parceria com a professora municipal da SRM-surdez em três momentos de atividades diferentes: Atividades Remotas (de 22 de março a 30 de julho de 2021); Atividades Híbridas (02 de agosto a 14 de outubro de 2021); e Atividades Presenciais (15 de outubro de 2021 a 01 de dezembro de 2022).

No capítulo 5 são apresentadas as 3 categorias de análise construídas a partir da produção de dados: A equipe do CAS Guarapuava/PR como agentes no campo da educação de surdos; os *habitus* dos profissionais, o senso de *illusio*, o comprometimento, o investimento no campo e os limites da própria equipe na constituição da proposta, materiais e práticas desenvolvidas no *Laboratório Bilíngue*; o desenvolvimento da linguagem das crianças participantes das práticas pedagógicas e linguísticas no *Laboratório Bilíngue* do CAS Guarapuava/PR. Utilizou-se instrumento específico para avaliar a fase de desenvolvimento linguístico das crianças (QUADROS; CRUZ, 2011). A partir dele e das demais relações que atravessam e constituem os ambientes linguísticos das crianças, foi possível mensurar em que medidas as propostas do *Laboratório Bilíngue* do CAS Guarapuava/PR têm logrado êxito ou não para a aquisição da língua de sinais para as crianças surdas. Por fim, a última categoria debate o CAS Guarapuava/PR com o projeto do *Laboratório Bilíngue* em sua posição no campo da educação de surdos, com as possibilidades e limites para contribuição para a educação bilíngue tão almejada pelos surdos sinalizantes, e como a proposta organizada e desenvolvida no *Laboratório Bilíngue* do CAS Guarapuava/PR pode movimentar as produções pedagógicas e linguísticas da área ao tratar a Libras no espaço escolar como língua de aquisição, objeto de ensino e língua de instrução.

Finaliza-se o texto, mas não o debate, ao pontuarmos nossas considerações finais. Destacamos a educação de surdos como um campo em construção, com disputas muito bem demarcadas, com contradições pedagógicas, políticas e organizacionais. Desse processo, as



questões que tratam a aquisição da Libras como primeira língua das crianças surdas têm se apresentado como discussão de primeira ordem, visto que, de acordo com estudos, as bases linguísticas sólidas de uma primeira língua podem favorecer para que existam maiores chances de sucesso escolar. Todo esse contexto não deve ser analisado isoladamente. Os diferentes lugares que podem proporcionar à criança surda o contato e uso da Libras precisam ser considerados para sua aquisição. Nesse sentido, as práticas e materiais produzidos pelo *Laboratório Bilíngue* têm apontado a relevância dos espaços de escolarização de surdos viabilizarem a aquisição da língua de sinais de modo sistematizado, ampliando e explorando os diferentes aspectos da língua de sinais.

## INTRODUÇÃO

Distintas concepções educacionais para escolarização de surdos têm se apresentado ao longo da história. Nas últimas duas décadas a Educação Bilíngue, como abordagem educacional, é pauta principal das reivindicações do movimento surdo em vários países (FENEIS, 2011; BRASIL, 2014a; VIEIRA, MOLINA, 2018; RODRÍGUEZ-FLEITAS, 2018; WFD, 2016, 2019; MERTZANI; BARBOSA; FERNANDES, 2022). A abordagem bilíngue propõe uma educação bilíngue, que deve ocorrer principalmente na escola bilíngue, pois “reconhece as diferenças entre as línguas, as diferenças textuais, linguísticas e políticas” (QUADROS, 2019, p. 158) que envolvem surdos e ouvintes. Nesse sentido, a língua de sinais como primeira língua (L1) dos surdos é língua de interação e deve ser considerada na estruturação organizacional da educação bilíngue e nos espaços que ela acontecer. A língua oral utilizada pelos ouvintes não é adquirida de modo espontâneo pelos surdos, mas pode ser aprendida em sua modalidade grafada, como segunda língua (L2), o que também impacta a estrutura e organização da educação bilíngue. São duas línguas, com duas modalidades distintas, e, portanto, espera-se que a escolarização do surdo sinalizante considere e desenvolva competências bilíngues bimodais. Para além da compreensão de que duas línguas estão envolvidas na abordagem bilíngue, a educação bilíngue precisa ter em conta as experiências visuais e culturais dos surdos para gerar e desenvolver os processos de ensino e aprendizagem na escola bilíngue.

No Brasil, recentemente a abordagem bilíngue tornou-se modalidade de ensino, por intermédio da Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que alterou a Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2021). Entende-se educação bilíngue de surdos, nos termos legais, como uma modalidade de escolarização ofertada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua gestual-visual, como primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (BRASIL, 2021). Os surdos militantes entendem que é a única possibilidade de uma educação adequada às necessidades educacionais e linguísticas dos surdos: “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” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 73).

As ações que possibilitaram a conquista legal da criação da modalidade de educação bilíngue têm relação direta com articulações realizadas pelo movimento surdo com os campos acadêmico, científico, educacional e político. Ao afirmarmos isso, destacamos que há embates

no campo da educação de surdos, pois os espaços ocupados não são concedidos. Há disputas! Nesta tese, será pertinente apontarmos como as relações no campo da educação de surdos têm acontecido para não cairmos na ilusão de que há consenso no campo sobre a escolarização dos surdos.

Ilustramos as relações entre os referidos campos ao lembrarmos que em 1999, em reunião que antecedeu o *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, realizado em Porto Alegre/RS e organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPES/UFRGS), que contou com pesquisadores, profissionais, familiares e líderes surdos de diferentes continentes, mostrou-se a força da mobilização política da comunidade surda (FERNANDES; MOREIRA, 2014), e resultou no documento *A Educação que nós, surdos, queremos*, e, mais tarde, em 2005, embasaria o texto do Decreto Federal nº 5626 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei da Libras, Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002). No documento de 1999, a discussão sobre a educação de surdos tratava da importância da língua de sinais, da cultura surda, das escolas e escolarização para surdos, da família e da formação dos profissionais. O destaque era para a língua de sinais como ponto articulador de todas as reivindicações.

O NUPPES sobressaía como referência nos campos acadêmico e científico, sendo um dos primeiros núcleos de pesquisas no Brasil a tratar dos Estudos Surdos<sup>4</sup>, sob a coordenação do professor Dr. Carlos Skliar, que realizou pesquisas e orientações de relevância para o campo da educação de surdos. “Iniciam no Brasil [os Estudos Surdos] através do NUPPES [...] quando mestrandos e doutorandos – surdos e ouvintes – reuniram-se para discutir diversos temas, tendo como referência os Estudos Culturais” (ROSA, 2011, p.22). A relação dos campos acadêmico e científico com o movimento surdo tem sido profícua, e já nas pesquisas realizadas pelo NUPPES “[...] as produções acadêmicas tinham uma forte articulação com o movimento surdo, a comunidade surda e as escolas de surdos, o que segue acontecendo” (LOPES; THOMA, 2018, p. 32).

Desde então, cresce a quantidade de grupos de pesquisas nas universidades e linhas de pesquisas em Programas de Pós-Graduação que abarcam os Estudos Surdos. A produção acadêmica sobre a surdez também segue aumentando, como mencionado no estudo de Azevedo,

---

<sup>4</sup> Segundo Lopes (2011), o termo Estudos Surdos é uma tentativa de tradução dos *Deaf Studies*, campo de investigação que surgiu em centros de pesquisa e programas de graduação no Reino Unido e nos Estados Unidos no final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980. O conceito de Estudos Surdos é apontado por Bauman e Murray (2016) como um campo de investigação interdisciplinar que articula “conteúdo, críticas e metodologias da antropologia, estudos culturais, literatura, história, filosofia, arte, cinema, estudos de mídia, arquitetura, psicologia, geografia humana, política e estudos dos direitos humanos, entre outros” (p. 272).

Giroto e Santana (2015). As pesquisadoras fizeram um mapeamento da produção científica sobre a surdez na Revista Brasileira de Educação Especial, entre os anos de 1992 e 2013, para acompanhar como a surdez estava sendo retratada no periódico. Observaram que nas 49 publicações encontradas destacaram-se relatos de pesquisas dos tipos “avaliação, intervenção e descrição, seguidos por ensaios e artigos de revisão de literatura. O tema Letramento foi o mais ligado à surdez, e o Bilinguismo figurou como abordagem mais enfatizada” (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015, p. 459). Ramos e Hayashi (2019), em um estudo bibliométrico, fazem um *Balanço das Dissertações e Teses sobre o tema Educação de Surdos (2010-2014)*. Nos resultados ressaltam-se, em 62 dissertações e 8 teses, as áreas de recorrência das pesquisas nas Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, com “[...] um número sensível de surdos entre os autores das produções e a prevalência de uma concepção socioantropológica [...] entre os temas privilegiados nas investigações, destacaram-se aqueles voltados à inclusão, linguagem, intérprete educacional, formação de professores e escola/educação bilíngue” (RAMOS; HAYASHI, 2019, p. 117).

Os dois estudos, referências na área, favorecem a compreensão de como a surdez tem sido caracterizada em pesquisas brasileiras, que estão filiadas à perspectiva socioantropológica de surdez (SKLIAR, 1997, 1998). Nesta perspectiva, os surdos constituem-se como um grupo no qual a língua de sinais permite a comunicação, seu pleno desenvolvimento psíquico, linguístico, cultural e social, com significação política que se constitui histórica e socialmente. O grau de perda auditiva e tipo de perda auditiva não são os elementos que prevalecem como características definidoras dos surdos, pois neste viés pode gerar suposições de que os surdos formam um grupo homogêneo subdivididos pelo grau e tipos de perda auditiva, o que seria uma explicação simples e desconsideraria fatores de diferentes ordens que os forjam enquanto agentes, como questões das dimensões sociais, econômicas e culturais desdobradas nas experiências educacionais, linguísticas, relações familiares e em demais espaços sociais, bem como a representação social que a surdez tem.

Esta visão sobre a surdez é adotada pelos movimentos sociais representativos da comunidade surda; no Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), integrada por organizações e coletivos representativos de surdos (FENEIS, 1999, 2011) e, em âmbito mundial, a *World Federation of the Deaf* (WFD), (WFD, 2016, 2019). O que sinaliza ressonância no discurso dessas entidades com o campo acadêmico e científico, fortalecendo as bases para reivindicações de políticas públicas bilíngues tratadas nas articulações entre movimento surdo e campo político.

Desse modo, retomamos a ideia de que as descobertas científicas fortalecem os debates

sobre a educação de surdos ao apontarem os caminhos de maiores possibilidades de ofertar uma educação escolarizada mais adequada. O mesmo é recorrente em outros países. Nos Estados Unidos, podemos citar, entre pesquisadores de destaque, Hoffmeister (Universidade de Boston), Lillo-Martin (Universidade de Connecticut), Chen Pichler (Universidade Gallaudet), Padden (Universidade da Califórnia, San Diego), com estudos sobre a curricularização da Língua de Sinais Americana (ASL), desenvolvimento da linguagem e aquisição da língua de sinais por crianças surdas, a privação da língua de sinais e suas consequências, estrutura da língua de sinais e cultura surda. Mertzani, Barbosa e Fernandes (2022) exemplificam que os estudos de Hoffmeister, iniciados na década de 1970, têm apoiado o desenvolvimento de programas educacionais e contribuído para políticas bilíngues nas quais a língua de sinais tem papel preponderante como primeira língua (L1) para as crianças surdas. No que tange à curricularização da ASL, seus achados têm justificado o argumento da “inclusão da língua de sinais como disciplina de estudo no currículo nacional e o estabelecimento de políticas educacionais bilíngues na educação de surdos” (MERTZANI; BARBOSA; FERNANDES, 2022, p. 284).

Destaca-se a língua de sinais e sua função primordial para os surdos se constituírem bilíngues. A condição de bilíngue apresenta maiores chances de ser bem-sucedida se a língua de sinais estiver presente desde a mais tenra idade para o desenvolvimento da linguagem. Cummins (2007) apresenta diferentes estudos que analisam como a ASL adquirida nos primeiros anos de vida – até os 5 anos – contribui para o aprendizado do inglês enquanto L2, pois “o desenvolvimento de uma forte base linguística nos primeiros anos é importante não apenas para o crescimento cognitivo da criança, mas também como um passaporte para a adesão a uma comunidade social que afirma a inteligência e a identidade da criança” (CUMMINS, 2007, p. 76).

Adota-se, portanto, o pressuposto de que uma base linguística fortemente constituída em uma primeira língua, no caso a língua de sinais, proporciona o desenvolvimento da linguagem da criança surda, bem como lhe oferece maiores condições de aprender uma segunda língua, na modalidade escrita. Conforme Quadros e Lillo-Martin (2021) indicam, “crianças surdas expostas à língua de sinais precocemente têm uma base sólida na primeira língua e sustentam a aprendizagem da segunda língua e demais conhecimentos” (QUADROS; LILLO-MARTIN, 2021, p. 213). Ao assumirmos que a aquisição precoce da língua de sinais gera bases linguísticas importantes para a criança surda, assumimos também que a aquisição fora do período adequado pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento, tendo em vista que “crianças surdas expostas tardiamente à língua de sinais até podem se tornar muito fluentes na língua de

sinais, mas as crianças com acesso precoce são mais rápidas e mais eficientes no processamento da linguagem e no processamento gramatical” (QUADROS; LILLO-MARTIN, 2021, p. 213).

Outro conceito adotado é a *aquisição da primeira língua*. Tratamos a língua de sinais e sua aquisição pelas crianças surdas, diferenciando a aquisição do *aprendizado de primeira língua* a partir de alguns estudos, como os de Quadros (1997) e Stumpf *et al.* (2019). Nestas pesquisas o conceito de *aquisição de uma primeira língua* compreende que ela permite formar esquemas mentais necessários para aprendizagem de uma segunda, terceira línguas e tantas outras que forem aprendidas ao longo da vida. A primeira língua gera as bases linguísticas para a aprendizagem de outras. Em outras palavras, a nossa primeira língua é adquirida, as demais são aprendidas a partir da estrutura gerada pela primeira.

No caso das crianças surdas, os índices revelam que a grande maioria, cerca de 95%, nascem em lares ouvintes, nos quais as famílias desconhecem a língua de sinais (RAWLINS; JENSENA, 1977; SILVA; PEREIRA; ZANOLI, 2007; FERNANDES; MOREIRA, 2014; SANTOS FILHO, 2020). Este destaque é importantíssimo para compreendermos como a primeira língua das crianças surdas não é adquirida na primeira infância de forma natural em contato com seus pares, pois “a maioria das crianças surdas – especificamente aquelas nascidas de pais ouvintes – pode não ter acesso precoce a um sistema linguístico. As capacidades sensoriais da criança surda significam que, sem assistência considerável, é improvável que ela adquira uma linguagem falada” (MEIER, 2016, p. 1). O pesquisador, numa perspectiva antropológica, expõe uma recorrência sensível às crianças surdas, haja vista que pelas suas origens familiares há o desconhecimento da surdez. Em razão disso, esses familiares não sabem das possibilidades de desenvolvimento que a língua de sinais pode oferecer aos seus filhos, e, portanto, demoram um certo tempo, ou um longo tempo, para optarem por ela ou até mesmo nunca fazem essa opção.

Neste sentido, Lillo-Martin, Smith e Tsimpli (2020) ressaltam que “para muitas pessoas surdas, após a falta de sucesso na aprendizagem de uma língua falada apesar do treinamento oral, inicia-se a exposição a uma língua de sinais natural” (p. 94-95). A aquisição tardia implica em comprometimentos que vão além da ordem linguística, mas também social e cognitiva, atestadas por diversas pesquisas (MORFORD; MAYBERRY, 2000; MAYBERRY, 2007; MEIER, 2016; LILLO-MARTIN; HENNER 2021). Fernandes (2007) enfatiza a indispensabilidade de as crianças surdas adquirirem a língua de sinais como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, e posteriormente aprenderem a língua portuguesa como segunda língua. Para a autora, fica claro que é possível aos surdos serem bilíngues “ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças

e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais" (FERNANDES, 2007, p. 2). Swanwick (2016), em revisão de literatura de estudos norte-americanos sobre o bilinguismo de crianças surdas e a educação, entre os anos de 2010 e 2015, destaca que o bilinguismo bimodal tem sugerido a real necessidade da língua de sinais ser a primeira língua dos surdos, exposta desde o nascimento, e a língua oficial do país ser a segunda língua na modalidade escrita.

A maior parte das crianças surdas não estão expostas cotidianamente aos *inputs*<sup>5</sup> linguísticos que lhes proporcionam o desenvolvimento natural da linguagem<sup>6</sup>. Desta forma, a escola assume uma função a mais junto às crianças surdas, que é oferecer-lhes condições de aquisição da primeira língua. “A educação das crianças surdas desde a educação infantil que compreende o período de zero a cinco anos de idade, precisa ser organizada de tal forma para garantir um ambiente bilíngue no qual a Libras transite enquanto prática linguística interativa no espaço escolar” (QUADROS; LILLO-MARTIN, 2021, p. 215). Sem bases linguísticas haverá prejuízos no processo de escolarização destas crianças. “O fato é que, adquirir uma base sólida em uma língua de sinais dá à criança a base sobre a qual desenvolver habilidades de leitura e, às vezes, usar uma segunda língua; é impossível, no entanto, aprender a ler sem primeiro ter uma base sólida em alguma língua” (NAPOLLI, *et al.* 2015, p. 173). Nesse sentido, possíveis prejuízos na escolarização das crianças surdas podem ser minimizados se elas tiverem acesso à língua de sinais.

A partir deste contexto, a escolarização das crianças surdas urge como pauta de primeira necessidade à comunidade surda. Encontramos em vigência três alternativas à educação bilíngue dos surdos no Brasil: a *escola inclusiva*, a *classe bilíngue* e a *escola bilíngue* (BRASIL, 2014; 2014a; 2015; 2021). Não são apenas espaços distintos, porque a forma como a língua de sinais circula tem se mostrado diferente, e a organização curricular e metodológica também. Na escola inclusiva sua organização tem alunos surdos em salas comuns, com colegas e professores ouvintes; a presença do intérprete educacional é que possibilita a comunicação e acesso ao conhecimento no espaço escolar. O currículo e a metodologia são adaptados. O ensino

---

<sup>5</sup> *Input*, conceito da área da linguística, são os dados linguísticos produzidos no ambiente no qual a criança vive, são experiências linguísticas que a criança recebe de seu meio social para construção da linguagem (BORGES; SALOMÃO, 2003).

<sup>6</sup> A adoção de termos relacionados à linguística gerativista será recorrente na pesquisa ao tratarmos da *aquisição da língua de sinais por crianças surdas*. Tal escolha se deu a partir da revisão de literatura, que apontou um número significativo de pesquisas relevantes sobre a aquisição da língua de sinais, com enfoque gerativista. Essa particularidade é uma questão que gera impacto no campo da educação de surdos e nas relações estabelecidas entre campos e reivindicações dos movimentos surdos por uma escolarização adequada aos surdos.

especializado é ofertado aos surdos com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em contraturno, na modalidade de educação especial (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2009). A língua de sinais restringe-se aos alunos surdos e intérpretes e não se caracteriza como uma língua que circula pela instituição entre todos.

Muitas têm sido as controvérsias sobre a escolarização de surdos nos espaços inclusivos. Pesquisas destacam que há “dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades. Todavia, tais aspectos são negligenciados, já que há um pressuposto tácito de que a inclusão escolar é um bem em si” (LACERDA, 2006, p. 163). Tais destaques conduzem à ponderação sobre as práticas educacionais inclusivas para os surdos, para compreendermos quais têm sido realmente seus efeitos, limites e possibilidades para escolarização (LACERDA, 2006, 2010, 2011; PADILHA 2014; JESUS, 2016; VIEIRA; MOLINA, 2018). No que tange à aquisição da língua de sinais no espaço inclusivo observa-se pouca possibilidade, visto que a língua circula de modo restrito. Este fato repercute de modo impactante em todo o processo de educação escolarizada de surdos.

Na escola bilíngue de surdos a língua de sinais tem função preponderante como primeira língua, como objeto de ensino e língua de instrução. Estes aspectos são caracterizados em um currículo próprio e metodologias específicas para contemplar as particularidades nas formas de aprender do surdo, para explorar sua visualidade, cultura e identidade. Dentre os profissionais da escola bilíngue atua o professor surdo, modelo linguístico para as crianças e presença que marca uma posição política e pedagógica altamente relevante aos surdos. A aquisição da língua, neste contexto, nos sugere maior possibilidade de apropriação pela criança surda. A língua não é concebida como uma forma de concessão para o uso, e sem ela em plena interatividade no espaço escolar e nas práticas não há como se pensar na escola bilíngue.

As classes bilíngues também são espaços de escolarização para os surdos. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), cidades que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues, nas escolas comuns. Para Stumpf e Linhares (2021), quando não for possível construir escolas bilíngues em um município, as classes bilíngues são a alternativa para ofertar a educação bilíngue. Nestas classes, os alunos surdos são enturmados, deve-se haver a presença de professores bilíngues e professores surdos, e a Libras é a língua de instrução, de aquisição e objeto de ensino, “todos os conhecimentos acadêmicos são desenvolvidos na classe bilíngue em Libras, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua e segunda modalidade. A Libras também é ensinada nesse espaço, além de ser a língua de instrução” (STUMPF; LINHARES, 2021, p.



201). Preza-se que o ensino nas classes bilíngues aproxime-se ao máximo do que é projetado como oferta nas escolas bilíngues. O desafio em organizar classes bilíngues está, entre outros, criar um espaço no qual as classes não fiquem isoladas do restante do contexto da escola.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO DE SURDOS: AS TOMADAS DE POSIÇÃO EM UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

As propriedades de um campo apontam que há lutas e oposições nesse espaço para manter inalteradas as posições nele (ortodoxia) ou para transformá-las (heterodoxia). As discussões e ações políticas voltadas aos surdos apresentam os movimentos tanto de ortodoxia quanto de heterodoxia. Nas últimas duas décadas as transformações para subverter a ordem no campo têm se apresentado com força, especialmente pelas construções de relações com outros campos, em destaque os campos político, acadêmico e científico.

#### 1.1 DISPUTAS INTERNAS NO CAMPO: O DIREITO LINGUÍSTICO *VERSUS* A DEFICIÊNCIA AUDITIVA.

Os discursos socialmente construídos sobre a surdez estão presentes na escolarização dos surdos, inevitavelmente. As classificações sobre o ser surdo são assumidas como verdades e transpostas às práticas escolares, curriculares e à cultura escolar. Historicamente, destacam-se o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo como as abordagens educacionais para surdos<sup>7</sup>.

No oralismo a surdez é uma patologia, e o surdo é visto apenas por esse viés. A educação tem o papel de normalização da deficiência, tornar o surdo apto à comunicação oral, as práticas educacionais são reabilitativas para a audição e fala. “A ideia central do oralismo é que o ‘deficiente auditivo’ sofre de uma patologia crônica, (...) a *linguagem* é um *código* de formas e regras estáveis que tem na *fala* precedência histórica e na *escrita* sua via de manifestação mais importante” (SOUZA, 1998, p. 4, grifos da autora).

Na comunicação total, objetivava-se a comunicação entre surdos e ouvintes utilizando todas as formas possíveis para isso, de ordens auditivas, orais, visuais, incluindo a língua de sinais, e “pressupõe a utilização de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação com a pessoa surda, como a fala, a língua de sinais, o alfabeto datilológico, a leitura labial, a

---

<sup>7</sup> Para maior aprofundamento sobre as abordagens historicamente adotadas na educação de surdos sugere-se os seguintes estudos: SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, 1998.  
SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.  
FERNANDES, S. **Língua Brasileira de Sinais**: Libras. Curitiba: IESDE, 2018.

mímica, a dramatização, entre outros” (FERNANDES, 2018, p.27). A comunicação total pouco se altera em bases epistemológicas do oralismo, o olhar sobre o ser surdo é pelo viés da patologia e necessidade de “conserto”. Continua compreendendo-o pela deficiência e na busca de implementar práticas pedagógicas para normatizá-lo. Não permite que a língua de sinais seja explorada como língua, mas como um recurso linguístico, especialmente no uso bimodal das línguas (quando se utiliza língua oral e língua de sinais concomitantemente) e mistura-se as estruturas gramaticais.

O bilinguismo na educação de surdos parte do conceito de diferença linguística e cultural. Há a necessidade de se ter uma língua adquirida e aprender outra língua. No Brasil, “educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua” (SKLIAR, 1998, p. 52). O contato com as duas línguas é parte fulcral do processo de tornar-se bilíngue. As práticas educacionais partem dessa premissa e sistematizam-se na escola promovendo tanto a aquisição da primeira língua quanto a aprendizagem da segunda, o que é um grande desafio, considerando que a maioria das crianças surdas chegam às escolas sem língua materna<sup>8</sup> (SKLIAR, 1997).

Apresentamos brevemente as concepções epistemológicas como abordagens na educação de surdos para alocarmos no campo os discursos que decorrem delas, ou seja, a concepção de surdez e surdos que há e se diferem no campo, se transformam em políticas e em práticas pedagógicas e linguísticas. Fernandes (2018) destaca as abordagens oralista e a bilíngue como marcos que lhes situam historicamente, a comunicação total não apresenta um marco histórico que a definiu, foi “sendo construída na insatisfação que se manifesta mundialmente com os resultados da educação Oralista” (SÁ, 1999, p. 106).

O oralismo é marcado como a única abordagem educacional a partir do II Congresso Internacional de Educadores de Surdos de 1880, ocorrido em Milão – Itália (SKLIAR, 1997; SACKS, 1998; SILVA, 2006, FERNANDES, 2011, 2018). O impacto da decisão foi imenso, transformando o cenário educacional de surdos, rebaixando os professores surdos de suas funções acadêmicas. Não havia mais espaço para eles na escola oralista. Ficou abolido o gestualismo (termo da época) que coexistia com o oralismo desde o século XVIII, especialmente na Europa e Estados Unidos (KENDRICK, 2017; KENDRICK; CRUZ, 2018).

Cem anos mais tarde, a partir de 1990, o bilinguismo é fortemente reivindicado pelo movimento surdo, e a Libras é reconhecida como língua de comunicação e instrução para os

---

<sup>8</sup> Adotamos o conceito de Quadros e Cruz (2011) para língua materna utilizado na área da linguística como sendo aquela que, normalmente, é a mesma de seus pais e/ou do meio em que a criança vive. A estimulação da linguagem ocorre naturalmente, através da língua a criança se signfica e signfica o outro.

surdos brasileiros (BRASIL, 2002; 2005). Pesquisas acadêmicas apontam a importância da língua de sinais aos surdos enquanto minoria linguística, e denunciam as condições restritas de acesso ao conhecimento escolar e, por conseguinte, a fragilidade dos contextos educacionais em que os surdos estavam inseridos, por não se ter uma educação que contemplasse as necessidades linguísticas e culturais deles. Nas palavras de Fernandes (2018), o campo acadêmico é denunciador e contestador das práticas e concepções adotadas para conceber a surdez e o surdo. Os Programas de Pós-Graduação começaram a promover em suas pesquisas denúncias “de todas as formas de opressão sofridas pela comunidade surda por mais de um século, instituem as bases para a compreensão histórica, sociológica e antropológica dos surdos e sua cultura e impulsionam as políticas bilíngues” (FERNANDES, 2018, p. 27).

Ao pensarmos as abordagens adotadas na educação de surdos e seus períodos históricos, não podemos fazê-los em um *continuum* linear sequencial, seria simplista, reducionista e desconsideraria os matizes que compõem complexamente o campo da educação de surdos (VIEIRA; MOLINA, 2018). Ao contrário, a análise deve ser relacional, que compreende a existência das abordagens diluídas e difundidas em diferentes graus, subsistindo muitas vezes concomitantemente, ou, ainda, de formas veladas, nos currículos e nos períodos históricos.

As abordagens linguísticas e educacionais, *oralismo* e *bilíngüismo* demarcam epistemologias diferentes na compreensão do ser surdo (deficiente/diferente) e da surdez (deficiência/diferença) e apresentam-se como opostas, ambíguas e polarizadas na educação de surdos. Se materializam em propostas educacionais historicamente contrastantes e fortemente arraigadas aos discursos sociais sobre a surdez. Denotam as características de dois grupos dentro do campo da educação de surdos que, desde o século XVII, buscam dominar os discursos sobre a surdez, impondo uma disputa entre oralistas *versus* gestualistas. Os recursos que são movimentados no campo têm imposto para que ora um grupo detenha o domínio do campo, ora outro.

Em 1755, na França, temos o primeiro grande marco dos gestualistas, com a fundação da primeira escola pública para surdos. O propósito de seu fundador, o abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), era um projeto educacional baseado na língua de sinais, que ficou conhecido como *sistema de sinais metódicos*, “uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais” (SACKS, 1998 p. 31). O método alcançava o objetivo de alfabetizar os surdos, sendo considerado bem-sucedido para escolarização, o que o tornou modelo para outras escolas de surdos que começaram a surgir na Europa e Estados Unidos. Professores surdos destacavam-se na atuação junto às crianças surdas

dentro das escolas. De l'Épée faleceu em 1789, mas deixou um legado espalhado pelo mundo e contou com discípulos aguerridos à causa dos sinais metódicos. No entanto, outras figuras adeptas do oralismo despontavam e ganhavam notoriedade mundialmente, contando com um capital simbólico incomparável e assumindo a dianteira no campo da surdez.

Mesmo com bons resultados educacionais, os oralistas defendiam outra posição no campo. Tendo em Alexander Graham Bell (1847-1922) a figura mais proeminente, sendo herdeiro de uma tradição familiar que vinha desde seu avô e pai ao ensinarem surdos a oralizarem e corrigirem os impedimentos da fala, casado com uma surda oralizada e filho de uma mãe nas mesmas condições, contava com um capital simbólico invejável. Desenvolveu inúmeros recursos tecnológicos, sendo considerado um gênio na área que atuava e lembrado até hoje, por nós, pela sua criação de maior destaque, o telefone (SACKS, 1998). Graham Bell, segundo Lane (1992), dedicou-se a criticar ferozmente a língua de sinais através de inúmeros artigos, sendo contundente ao questioná-la enquanto possibilidade pedagógica e, de acordo com ele, a língua de sinais era inferior à língua oral e não possibilitava desenvolvimento cognitivo aos surdos. Empenhou-se na participação e divulgação do movimento eugênico. Esse movimento procurava aperfeiçoar os grupos raciais através do controle de reprodução, assim, surdos não poderiam se casar entre si. Se os membros de uma comunidade de surdos sofressem de fato de uma enfermidade, como preconizavam os defensores da medicalização da surdez e a surdez fosse um mal familiar hereditário, como o chegou a ser claramente nalgumas épocas, seria então de bom senso, segundo um grande número de audistas, que se desencorajasse a reprodução de pessoas surdas (LANE, 1992). Graham Bell foi um grande defensor desse movimento e utilizou toda sua reputação para dar credibilidade ao que defendia.

Para avançarmos na contextualização, é pertinente conceituar o *Audismo*, visto que o termo perpassa de modo transversal o campo da educação de surdos e se evidencia em discursos e práticas recorrentemente. O termo *Audismo* foi elaborado por Humphries (1977) e amplamente utilizado por Lane (1992) e Wrigley (1996), nos Estados Unidos, e está relacionado com o conceito de *colonialismo*, o qual compreende a existência de uma relação de poder entre dois grupos distintos, em que “um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)” (WRIGLEY, 1996, p. 72). A relação é verticalizada e desconsidera a diferença, assumindo-a como inferioridade e passível de dominação, que envolve práticas etnocêntricas de conquistas e subordinação. As práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos denominam-se audismos, pois impõe a cultura e

língua majoritária<sup>9</sup> como a única com *status* aceitável socialmente. No Brasil o termo audismo é utilizado em uma variação: o *ouvintismo*, criado por Skliar (1998) para definir as práticas de violência simbólica, silenciosas e arbitrárias de ouvintes sobre os surdos e sua consequência no olhar do surdo para si mesmo. As práticas reguladoras e normalizadoras dos ouvintes geram no surdo a imagem invertida sobre si, pois ao ver-se e comparar-se com o ouvinte, percebe a diferença existente de forma negativa.

Desta forma, ao tratarmos da eugenia, claramente observamos práticas audistas sobre os surdos. No entanto, a eugenia não se aplicava apenas aos surdos. Em 1920, Graham Bell publicou um texto alertando a sociedade estadunidense do perigo do aumento do nascimento de filhos de estrangeiros no país, e do risco que isso proporcionava à população americana como perda de espaço. Wrigley (1996) e Lane (1992) comentam que, ao advertir sobre a necessidade de cuidar da reprodução dos menos aptos socialmente, Graham Bell alertava também do perigo das crianças surdas que utilizavam línguas de sinais; por estarem organizadas em uma escola única, havia no seu pensamento o perigo de uma criança ensinar a outra a língua de sinais e assim sucessivamente, e de se agruparem, como acontecia em comunidades que ultrapassavam o período da escola e se mantinham pela vida. A teoria de Graham Bell defendia que a organização em comunidades, pelos surdos, possibilitava que os congênitos casassem entre si e que mais surdos nascessem congênitos, prolongando isso de geração em geração até chegar a um momento que só nasceriam crianças surdas nessas comunidades. Todo empenho dedicado por Graham Bell a desacreditar a língua de sinais e valorizar o oralismo, em impor uma restrição no convívio dos surdos, teve um impacto muito forte sobre o povo surdo.

Neste cenário, no campo da educação de surdos se impunha o oralismo. Observa-se que havia movimento de ambas as partes, oralistas liderados pelas ideias colonialistas de Graham Bell, o qual contava com boas relações em diferentes campos, o que lhe dava grande vantagem para que seu discurso fosse ouvido. De outro lado, havia estudos que comprovavam que a escolarização dos surdos a partir da língua de sinais era possível, exequível e exitosa. No entanto, neste momento repercutia com menor unicidade no campo. As articulações dos oralistas no campo político desembocaram na constituição de um método baseado na concepção patológica da surdez e amplamente aceito como única forma de educar e/ou reabilitar o surdo para ser útil na sociedade. Esse método teve seu ápice no Congresso de Milão (1880) e perdurou

---

<sup>9</sup> Neste estudo, os conceitos de majoritário e minoria são abordados nos termos de Skliar (2002): “Não é o quantitativo o que demarca o território do minoritário e majoritário, é sim, um certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados” (SKLIAR, 2002, p. 9).

100 anos no campo da educação de surdos. Lane (1992) apresenta relato que ilustra com maestria a articulação política no processo:

Escrevendo de Milão, um professor britânico rebatia: “A vitória pela causa do discurso puro foi ganha antes que o congresso começasse”. E o diretor da Royal Scholl for Deaf Children em Inglaterra declarou que o congresso “foi sobretudo uma assembleia partidária. A maquinação para elaborar os decretos segundo as linhas dos seus promotores evidentemente que tinha sido preparada antes e, quanto a mim, parecia que a principal característica era o entusiasmo [pela] “*orale puro*” em vez de uma deliberação calma sobre as vantagens e desvantagens dos métodos”. O local escolhido, a constituição do comitê de organização, o programa e as demonstrações do congresso, a composição dos participantes, os responsáveis do encontro – todos os elementos foram arditamente arranjados para produzir o efeito desejado (LANE, 1992, p. 110).

As articulações apresentadas para o oralismo ser adotado como abordagem foram meticulosamente elaboradas, incluindo a proibição dos professores surdos em participarem da votação. No entanto, considere o movimento que levou a este resultado, ou seja, o Congresso foi o resultado de ações que já vinham sendo articuladas. Imprescindível destacarmos o estudo de Rodrigues, Machado e Vieira (2020), ao problematizar o Congresso de Milão e sua pontualidade histórica, demarcando o início do oralismo como única abordagem linguística e educacional e o fim do gestualismo. Neste estudo, consideram não ser este congresso o único evento do século XIX a tratar da educação de surdos. Houve eventos anteriores e posteriores a ele que movimentaram o campo da educação de surdos, na Europa e Estados Unidos.

Os estudos de Rodrigues, Machado e Vieira (2020) nos permitem ter clareza que o movimento no campo da educação de surdos é contínuo, há resistências. Ao tratar de um campo e as lutas que nele são impostas, de ordem ortodoxa e heterodoxa, seria ingenuidade concluir que em 100 anos não existiram movimentos em busca da transformação do que os surdos apontavam como acultramento, colonialismo e repressão: “impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina” (LACERDA, 1998, p. 69). Havia um movimento de resistência sobre o imposto.

A abordagem oralista conta com o senso comum que aprisiona a surdez na deficiência, abre pouca ou nenhuma possibilidade de observar o surdo por outra perspectiva, reproduz discursos patológicos e enfatiza a necessidade de “conserto”. Quando o discurso oralista busca bases científicas, apoia-se em estudos eugenistas de hereditariedade que classificam sujeitos e

submetem o surdo a um espaço de bizarrice. O discurso sobre a surdez não é construído por uma ou outra pessoa, mas social e historicamente aceito e imposto de modo arbitrário como verdade. Se sustenta como verdade exatamente por ser uma construção imposta pela maioria ouvinte que entende a surdez pelo seu viés de deficiência e de limitações que podem vir a existir. A subversão desse processo engendra busca por forças em diferentes campos para que se legitime outro discurso: a surdez como diferença linguística e cultural. A leitura, nem sempre consciente, dos agentes sobre todos os fatores no campo e de quais capitais estão em jogo, movimentam a luta e a organização.

Com essa premissa, destaca-se, muitos anos após o Congresso de Milão (1880), os estudos linguísticos de Willian Stokoe (1960), nos Estados Unidos, sobre a Língua de Sinais Americana (ASL). Professor de literatura medieval na Universidade de Gallaudett<sup>10</sup>, dedicou-se a aprender o que eram os sinais. O oralismo era a abordagem que sustentava o ensino aos surdos, à época. No entanto, Stokoe observou que os surdos usavam a língua de sinais em outros espaços que não o acadêmico. E foi com os surdos que decidiu aprender a forma pela qual se comunicavam, havendo um envolvimento com a comunidade surda no *campus*. Participou de um seminário de linguística, em 1957, onde apresentou um trabalho que tratava da ASL. O trabalho foi recebido com reservas pelos colegas. Em 1960, publica "*Language Structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*" (Estrutura da Linguagem: Um esboço dos sistemas de comunicação visual dos surdos americanos), em que aprofundou as pesquisas e análise linguística da ASL. Esta obra é considerada importantíssima e demarca uma quebra de paradigma<sup>11</sup> sobre o olhar que se tinha da surdez, foi a primeira vez que uma língua de sinais foi estudada na linguística e detalhadas as suas características. Ao entender que a ASL

---

<sup>10</sup> A Universidade Gallaudet é a única no mundo que desenvolve programas de formação para pessoas surdas. Está localizada em Washington, Estados Unidos, fundada em 1864, por Laurent Clerc e Thomas Hopkins Gallaudet. "*Aqui ser surdo não é algo a ser superado, mas o lugar para abraçar a si mesmo, construir conexões dentro e além da comunidade gestual e surda. Na Gallaudet, nossos alunos encontram uma aceitação afirmativa e positiva de quem são e de tudo o que têm a oferecer ao nosso mundo. A liberdade de se comunicar facilmente com todos ao seu redor, sem barreiras, mudará sua vida*" (Texto de apresentação da Universidade em seu site: <https://www.gallaudet.edu/>).

<sup>11</sup> Paradigma, nos termos de Khun (1997): "considero 'paradigmas' as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (p. 13). Um paradigma é determinado por dados e teorias que, aplicados a uma pesquisa, confirmam a existência desse paradigma e determinam, também, até onde se pode pensar. A quebra de um paradigma traz à ciência novo modo de ver e analisar um objeto. No contexto que destacamos a quebra de paradigma sobre a língua de sinais e o novo *status* linguístico que lhe é conferido, a partir dos estudos de Stokoe (1960), demarca-se uma nova posição no campo da educação de surdos, pelos gestualistas. Para considerar um novo paradigma leva-se tempo, constância e usos das teorias e dados em pesquisas para se confirmar. Em outras palavras, para afirmarmos que Stokoe e suas pesquisas instauram novo paradigma, só é possível pelo resultado das pesquisas posteriores que lhe garantiram a existência desse paradigma.



era compreendida como uma língua natural, pois apresentava características das línguas naturais, como flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, padrão etc., a ideia de que as línguas de sinais são concretas e por isso não conseguem expressar sentimentos, nem discutir assuntos mais profundos por serem icônicas, é rechaçada (KENDRICK, 2017). Stokoe, em 1960, em uma abordagem estruturalista, comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma estrutura interior. Descreveu minuciosamente a formação dos sinais, como se produzia a articulação dos mesmos a partir da configuração de mão, localização e movimento das mãos (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Seu trabalho representou o início de um caminho novo e de um novo espaço de estudo, o campo dos estudos das línguas de sinais. Em diversos outros países, surgiram novas pesquisas na área, em que se procurava "descrever, analisar e demonstrar o *status* linguístico das línguas de sinais, desmistificando concepções inadequadas" (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31). Ao campo da educação de surdos, para os adeptos das línguas de sinais, o legado de Stokoe (1960) é imensurável e trouxe cientificidade para os estudos sobre as línguas de sinais, buscando impor um caráter de prestígio. "O que difere De l'Éppe, para Stokoe, é a cientificidade empregada para o estudo das línguas de sinais e seu uso, a obrigatoriedade de ser analisada a partir dos nativos usuários das mesmas sem uma imposição de querer adaptá-la ou "melhorá-la" com intervenção ouvinte" (KENDRICK, 2017, p. 45).

Consequentemente, no Brasil, os estudos sobre a língua de sinais usada pelos surdos brasileiros foram impulsionados pelas descobertas de Stokoe (1960), mas tiveram início duas décadas depois. A primeira pesquisadora a se dedicar à Libras foi a Ferreira-Brito (1984). Ela tratou dos aspectos descritivos da Libras e apresentou um estudo comparativo entre a Libras e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), língua de povo indígena da região norte do Brasil. A pesquisadora conseguiu identificar similaridades e diferenças entre as duas línguas de sinais. Na década seguinte, anos 1990, tivemos outros estudos acadêmicos sobre a Libras e sua constituição linguística, a saber: Felipe (1998) tratou sobre a relação sintático-semântica dos verbos; Karnopp (1994, 1999) e Quadros (1995) pesquisaram a aquisição da Libras por crianças surdas. Alguns estudos, na área da linguística, nas últimas décadas sobre a Libras tiveram inspiração bakhtiniana, cognitivistas e estudos gerativistas chomskianos. Mesmo com diferentes perspectivas teóricas, as pesquisas apontam a necessidade de valorização da Libras com o acesso e aquisição pelas crianças surdas o mais cedo possível, dada sua relevante importância para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos surdos. O trabalho de

Quadros e Karnopp (2004), de perspectiva gerativista, destaca-se como um dos mais completos dentro da área dos estudos linguísticos da Libras, ao descrever os níveis de análise da Libras e revelá-la como um sistema complexo, regido por regras que a tornam completa enquanto língua.

O movimento dos sinalizantes, no campo da educação de surdos, baseia-se em pesquisas científicas para aprofundar o debate sobre suas questões linguísticas e educacionais. Mais que denunciar a ineficácia educacional que estava imposta pela abordagem oralista e se apresentava com um número muito restrito de surdos que conseguiam desenvolver a leitura-orofacial e a fala, destacam a língua de sinais como condição *sine qua non* para o desenvolvimento integral do surdo e na constituição de sua identidade, elementos necessários para sua educação. O debate no campo científico aponta a porosidade dos campos, outros campos foram mostrando-se importantes para a empreitada dos sinalizantes frente ao discurso médico que sustenta o oralismo e é tão ovacionado socialmente, quase nunca contestado, como se a área fosse detentora de todas as respostas corretas. A balança não é equilibrada entre os discursos.

#### 1.1.1 O movimento surdo e seu papel frente à educação reivindicada

Anteriormente, demarcamos que a reivindicação da educação bilíngue para os surdos é uma luta dos movimentos surdos. No Brasil, a legislação marca as conquistas: Lei nº 10.436, de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, reconhecendo-a como língua de comunicação e expressão de surdos (BRASIL, 2002); Decreto nº 5626, de dezembro de 2005, que regulamenta a lei supramencionada (BRASIL, 2005); Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras (BRASIL, 2010); a Lei nº 13.005, de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com a Meta 4 (estratégia 4.7) para criação de escolas bilíngues de surdos (BRASIL, 2014); a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). A legislação que trata de temas caros à comunidade surda brasileira é fruto de intensa articulação com outros campos.

A comunidade surda brasileira rapidamente percebeu que, para que o seu posicionamento no campo da educação de surdos assumira dominância, adentrar ao campo político seria inevitável. A legislação acima só foi passível de aprovação graças à rede de contatos e relações que se estabeleceram no campo político e se articularam com os campos acadêmico e científico. Com os estudos científicos apontando a língua de sinais como

necessária à educação de surdos, associado à conquista de espaços nas universidades, com cursos de graduação e pós-graduação específicos à área, com o número de surdos pesquisadores matriculados em programas de mestrado e doutorado aumentando, cria-se uma rede articulada que busca validar e reestruturar o projeto de educação escolarizada de surdos no Brasil.

Cabe considerar a especificidade do papel do movimento surdo, dentro do campo, como articulador com os demais campos, em especial com o político sendo respaldado pelos campos acadêmico e científico. Mesmo com os surdos vivendo sob o estatuto do oralismo por cem anos, não foi possível extinguir as línguas de sinais. A Libras manteve-se viva, os surdos brasileiros clandestinamente a usavam nos espaços escolares. E fora deles se organizavam em grupos, se comunicavam através da Libras, ensinando-a e aprendendo-a (RAMOS, 2007; PEIXOTO, 2006). Movimento de resistência diante da repressão imposta.

Nesse contexto, surge o movimento surdo brasileiro, “representado politicamente pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e é composto por ativistas de coletivos organizados em escolas de surdos, universidades, órgãos de classe e entidades filantrópicas” (FERNANDES, MOREIRA, 2017, p. 129). Historicamente, teremos, ao final da década de 1980, a organização de diferentes movimentos sociais, período em que a ditadura militar como regime governamental acabava e o país vivia a possibilidade da liberdade de expressão ofertada pela tão desejada democracia, constituída a partir desse momento (KENDRICK; CRUZ, 2018).

Políticas públicas para pessoas com deficiência e a abertura para representantes desse grupo em entidades representativas civis e governamentais começaram a ser implantadas. Brito (2013) considera alguns marcos importantes e pontuais do movimento das pessoas com deficiência: o discurso de “Sociedade para todos” foi celebrado em 1981, ano internacional das pessoas com deficiência, como luta pelo direito à plena participação na sociedade; na década seguinte, em 1990, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos; 1991, a ONU reafirma o conceito da "Sociedade para Todos", pedindo maiores transformações sociais e a aceitação das diferenças individuais e o valor da diversidade humana; o Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência, em 1992, propôs que a sociedade mudasse para que os direitos das pessoas com deficiência fossem respeitados; com a Declaração de Salamanca, em 1994, a UNESCO fomenta ainda mais as discussões sobre a necessidade da sociedade inclusiva para todos.

A década de 1990 foi profícua em documentos internacionais para a valorização e inclusão escolar das pessoas com deficiência, dos quais o Brasil se fez signatário. Parece contrassenso observarmos os surdos sinalizantes se alocarem no grupo das pessoas com

deficiência, visto que já assumimos anteriormente a posição na qual os surdos sinalizantes se opõem ao discurso da surdez como patologia. No entanto, ao compor esse grupo, trouxe notoriedade às causas que lhes eram caras e que posteriormente têm se transformado, paulatinamente, na luta pela compreensão da surdez pelo viés da diferença linguística e do direito linguístico.

Lane (1992) resgata historicamente o surgimento da participação dos surdos no grupo das pessoas com deficiência. O autor destaca que, na década de 1960, nos Estados Unidos, foi difundido o termo “deficiente auditivo”, pelo que chamou de instituições audistas, que acreditavam que a criança surda seria melhor tratada se a terminologia deficiente fosse empregada; para ele, o termo não expressa a realidade do surdo. "Se os responsáveis pela criação do termo deficiente auditivo tivessem consultado a comunidade dos surdos, saberiam que 'surdo' não tem valor negativo, enquanto que 'deficiente auditivo' tem" (LANE, 1992, p. 90), o que implica numa forma de manutenção da dominação ouvinte sobre o surdo que gera e é gerada pela violência simbólica<sup>12</sup> (BOURDIEU, 2014).

Isto posto, não desconsideramos a relevância que o movimento de luta das pessoas com deficiência teve e tem para o movimento surdo, enquanto espaço de organização e articulação das minorias. No entanto, mais à frente, apontaremos a insistência dos surdos sinalizantes em desvincularem-se do termo deficiência. Inegavelmente, em meio ao movimento das pessoas com deficiência que lutam por políticas de valorização das pessoas com deficiência, inclui-se o movimento surdo, com suas demandas específicas e sua forma de reivindicar seus direitos. O movimento surdo, no Brasil, inspirava-se no que acontecia em outros países, como nos Estados Unidos, onde, desde a década de 1960, havia minorias que viviam a luta pelos direitos civis à liberdade. O movimento surdo norte-americano, nas décadas de 1970 e 1980, vivia o ápice do orgulho surdo, do poder surdo, “emergiram líderes entre os outrora passivos surdos” (SACKS, 1998, p. 76). Isso significou muito para a comunidade surda local e despertou um empoderamento surdo que ultrapassou barreiras e motivou mundo afora outras comunidades surdas, inclusive a brasileira.

No Brasil, nos anos 1980, a participação de pessoas surdas no então emergente movimento das pessoas com deficiência resumia-se “a poucos ativistas vinculados a

---

<sup>12</sup> A violência simbólica se caracteriza porque exerce uma força sobre os que a sofrem, e acontece na esfera das significações, do sentido que é dado pelos dominantes no mundo social. Ela tem como características ser oculta e arbitrária, "se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceber ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural" (BOURDIEU, 2014, p. 56).

associações de surdos de alcance local" (BRITO, 2013, p. 87), a maior parte das atividades desenvolvidas nas associações eram esportivas. Na década de 1990, houve uma guinada nas associações. Os surdos começaram a mobilizar-se em mais espaços na busca para conseguir mais recursos para suas lutas, especialmente em associações, o que impulsionou a criação da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis) como espaço de organização dos surdos que possibilitou aos seus diretores, nas décadas de 1980 e 1990, expandirem o alcance sobre outros surdos para suas lutas e notícias a nível nacional.

Não há nenhum exemplo que nos pareça mais significativo da dimensão e do alcance dessa evolução do que a trajetória da Feneis, a principal organização do movimento. Em 1987, quando ela foi criada pelos ativistas surdos, representava apenas 16 entidades de e para surdos de sete estados brasileiros e do Distrito Federal [...]. Dez anos depois, as instituições de e para surdos filiadas eram 88, situadas em 19 estados brasileiros e no distrito federal [...]. Além disso, membros surdos e ouvintes da sua diretoria ocupavam cadeiras permanentes nos colegiados de órgãos públicos federais, estaduais e municipais, assegurando a representação política do movimento nessas instâncias (BRITO, 2013, p. 87).

A Feneis é entidade representativa do movimento surdo no país, atuando com propostas para constituição de políticas públicas linguísticas e educacionais valorativas para os surdos (SOUZA, 1998). Ela é uma liderança que movimenta uma luta nacional que envolve associações, escolas, familiares, professores, parceiros, surdos e surdas, entre outros. A Feneis vincula-se à *World Federation of the Deaf* (WFD), organização não governamental internacional, oficialmente ligada, entre outras, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Conselho da Europa; ela representa e promove os direitos humanos de aproximadamente 70 milhões de pessoas surdas em todo o mundo. É uma federação de organizações surdas de 135 nações; sua missão é promover os direitos humanos de pessoas surdas e a plena qualidade e a igualdade de acesso a todas as esferas da vida, incluindo autodeterminação, língua de sinais, educação, emprego, educação e vida comunitária, tem um *status* consultivo na Organização das Nações Unidas (ONU) e é membro fundador da *International Disability Alliance* (IDA)<sup>13</sup>. Sobre a questão da escolarização das crianças surdas, a WFD enfatiza a priorização da língua de sinais como L1 às crianças surdas e a língua oficial dos países como L2, em modalidade escrita (WFD, 2022). Essa articulação mostra a organização da Feneis na busca pelas melhorias sociais, econômicas, culturais e educacionais aos surdos.

---

<sup>13</sup> Informações retiradas do site <https://wfdeaf.org/who-we-are/>.

Na década de 1990, a maior luta da Feneis foi a legitimação e valorização da Libras como meio de comunicação dos surdos, priorizando-a como meio de instrução dos surdos nos espaços escolares. Ainda não tinha a configuração de educação bilíngue, "ao que tudo indica, a defesa da língua de sinais pelo movimento social surdo, sobretudo pela sua principal organização [Feneis], desenvolveu-se nesse momento histórico ainda sob a configuração discursiva da comunicação total" (BRITO, 2013, p. 126).

O movimento surdo não descansou enquanto não foi criada a *Lei da Libras*. O movimento impôs um ritmo ao processo de oficialização da Libras em âmbito federal. As associações de surdos tiveram muitas conquistas nos municípios, também articulando e criando leis municipais que oficializaram a Libras. Antes de ser aprovada a Lei federal, em 2002, já existia em diversas cidades o reconhecimento legal da língua de sinais como meio de comunicação dos surdos. Seguramente, essas conquistas locais refletiram na conquista em âmbito federal (THOMA; KLEIN, 2010). O processo que deu origem à Lei da Libras (BRASIL, 2002) foi iniciado em 13 de junho de 1996, com a senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que apresentou o Projeto de Lei do Senado nº 131/1996. O Projeto tramitou nas duas casas legislativas por vários anos. No projeto original a principal reivindicação do movimento surdo era o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão e demais recursos de expressão a ela associados, apontando que se tratava de uma língua com gramática própria de natureza viso-espacial (BRITO, 2013).

Nos anos seguintes, enquanto se debatia o projeto de lei, a Feneis teve muita representatividade para impulsionar o movimento surdo às discussões que aconteciam no Senado e Câmara dos Deputados, sobre a Libras, para que não perdessem o foco das reivindicações que acreditavam serem necessárias aos surdos. Foram promovidas diversas ações no sentido de pressionar o legislativo para a importância da Lei, e isso se deu por meio de abaixo-assinados, manifestações no Congresso Nacional e por momentos de conversas corpo a corpo com os parlamentares. Exitosamente, em 24 de abril de 2002, é sancionada a Lei 10.436/2002, como "[...] meio legal de comunicação e expressão [...]" das comunidades surdas no Brasil (BRASIL, 2002). A aprovação e oficialização da Libras foi um processo rico de autoafirmação na constituição do movimento surdo. Três anos depois, a Lei da Libras foi regulamentada pelo Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005). Este decreto instituiu várias ações para a inclusão dos surdos em diferentes espaços sociais, tendo como ponto de partida o reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas brasileiras.

O movimento surdo foi extremamente atuante para a criação de políticas educacionais e linguísticas que buscam garantir a educação bilíngue para surdos como uma modalidade de

educação, bem como a garantia que a escolarização aconteça na escola bilíngue, e não apenas na escola regular inclusiva. A seguir contemplamos essa discussão.

### 1.1.2 A modalidade de educação de surdos na LDB: o jogo em movimento

O movimento que se desenha no campo da educação de surdos, no Brasil, nas duas últimas décadas, é único, e delineia-se a dominância de ganhos legais para os sinalizantes. Parece uma análise fácil de ser feita, mas não é. Se desde o fim do século XIX e todo o século XX predominaram diretrizes educacionais de abordagem oralista, temos no século XXI discursos pautados na educação bilíngue.

O oralismo como única abordagem possível para pensar práticas educacionais e linguísticas é fortemente rechaçado na atualidade, pois “os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses” (LACERDA, 1998, p. 72). Na esteira do afirmado por Lacerda (1998), outras pesquisas asseveram que a linguagem artificial dos métodos oralistas não possibilitou para a grande maioria dos surdos um desenvolvimento linguístico e conseqüentemente outras esferas do seu desenvolvimento foram afetadas, tantas outras questões que o compõe como sujeito biopsicossocial foram sufocadas juntamente com a sua escolarização e o acesso ao conhecimento (SKLIAR, 1998a, 1999; VIEIRA; MOLINA, 2018; NOGUEIRA; PANOSSIAN, 2018). Os discursos oralistas ganham tons de notícia velha, no século XXI, para a educação de surdos. O que não significa que as práticas pedagógicas extinguiram métodos oralistas, Souza (2006) pondera que alterações legais não significam, necessariamente, mudanças nas práticas. Skliar (1998) alerta para observarmos que as abordagens educacionais na educação de surdos não podem ser analisadas linearmente ou simplesmente como opostas, mas a melhor compreensão se dá ao entender que “os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas” (SKLIAR, 1998, p. 9), existem e coexistem. Ou seja, as práticas educacionais podem conter ambas as abordagens, pode-se assumir um discurso, mas legitimar o outro na prática. São possibilidades que consideram não só o ordenamento legal, mas os agentes envolvidos, suas formações, os espaços que as mantenedoras das instituições ocupam e designam como prioridades educacionais e tantas outras condições que afetam as práticas em sala de aula.

O discurso oralista que trata a surdez como uma patologia e não a vê de outra forma

ainda é socialmente um discurso com grande força, como era nos séculos anteriores, mesmo não estando contemplada na legislação e diretrizes educacionais para a educação bilíngue de surdos. A área médica com toda sua legitimidade social delimita as medidas do que é ser “normal” e impõe a linha de corte. O que difere da “normalidade” deve ser consertado. A tecnologia médica contribui para que cada vez mais cedo se acione mecanismos de intervenções cirúrgicas para reversão da surdez, especialmente em sujeitos com surdez pré-linguística, sendo o implante coclear (IC) um exemplo de intervenção cirúrgica altamente recomendada, que “deve ser realizada dentro de um período em que a plasticidade neuronal assegura um desenvolvimento adequado das vias auditivas centrais e idioma, que pode ser identificado entre 12 e 24 meses de idade” (FRANCHELLA, *et al.* 2018). Os estudos na área médica reafirmam o discurso da abordagem oralista:

[...]um tempo de privação sensorial auditiva acompanhado de uma entrada sonora por meio do IC, bem como uma obtenção prejudicada à comunicação oral têm efeitos de longo prazo na linguagem, na função executiva e nos fatores pontuais na formação de conceito e cognição. Dessa forma, concluíram que as intervenções podem ser feitas desde os primeiros anos de vida, quando a plasticidade neural e reorganização cerebral ocorrem de forma mais provável, além de sugerirem, também, que o aprendizado de conceitos seja por meio da linguagem falada por meio de processos de inibição e concentração. A partir das afirmações citadas pelos autores podemos concluir que a intervenção precoce é importante para desenvolvimento das funções de linguagem e de fala, assim como os que provêm dessas. Tendo o objetivo de minimizar atrasos, ou seja, que as crianças surdas tenham o progresso semelhante aos seus pares (TORRES, 2020, p. 9 e 10).

A família da criança surda é exaustivamente orientada por essas informações médicas intervencionistas sobre a surdez. Não há políticas públicas que criem possibilidades de que informações referentes à língua de sinais e as condições que ela pode oferecer ao desenvolvimento das funções de linguagem e para o desenvolvimento integral da criança sejam repassadas para as famílias para que, de posse de ambas as informações, possam optar por uma ou outra possibilidade de intervenção, e até mesmo por ambas. Estudos longitudinais sobre a aquisição bilíngue e bimodal por crianças surdas com implante coclear e crianças ouvintes, filhas de pais surdos que utilizam a língua de sinais em sua comunicação, têm sido recentemente realizados (QUADROS; LILLO-MARTIN; CHEN PICHLER, 2013; QUADROS; PIZZIO; CRUZ; SOUSA, 2016). Dentre os achados, os estudos destacam que “a aquisição da linguagem em crianças bilíngues bimodais acontece por meio das duas línguas de forma análoga a de crianças bilíngues unimodais [...] [crianças] bilíngues bimodais com implante coclear com acesso à língua de sinais e à língua falada precocemente apresentam um desenvolvimento



análogo ao observado em crianças bilíngues bimodais” (QUADROS; LILLO-MARTIN; CHEN PICHLER, 2013, p. 387).

A intervenção médica não necessariamente precisa anular a aquisição de língua de sinais, ao contrário, pode beneficiar a criança ao torná-la bilíngue bimodal. No entanto, há em disputa a centralidade da língua. E, como já afirmamos, a língua majoritária tende a ser a língua principal para se ofertar à criança, por isso as intervenções médicas contam com um *status* e meios de chegar aos pais muito mais rapidamente que as intervenções através da língua de sinais que, notoriamente, acontecem de forma tardia para a grande maioria das crianças surdas, quando, infelizmente, as intervenções médicas não foram exitosas (STUMPF *et al.*, 2019).

Nesse contexto, a abordagem oralista pode não estar explicitada como modelo para práticas pedagógicas, mas pode existir nas práticas sociais as quais em alguma medida se transferem para as práticas educacionais, seja pela imposição de um currículo que não abarque as questões linguísticas e culturais dos surdos ou se materializa nas relações vividas nos espaços escolares, ou ainda, na associação das duas situações.

Inegavelmente a legislação tem ordenado a educação bilíngue para o surdo. A discussão, agora, pauta-se no local de instrução: escola inclusiva *versus* escola bilíngue. Não são somente espaços educacionais distintos, são propostas formativas diferentes. Ambos os espaços preconizam a educação bilíngue do aluno surdo. Então, qual seria a diferença? A principal diferença está arraigada à condição da língua de sinais, sua circulação, constituição, possibilidade de estar no currículo e seu uso no espaço escolar. Vamos esclarecer: no Brasil, a escola inclusiva conta com a presença do intérprete educacional de Libras/Língua Portuguesa e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), este, realizado em contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais - surdez (SRM-surdez), (BRASIL, 2008). A Libras na escola inclusiva é compreendida, por alguns pesquisadores, como um instrumento de acessibilidade linguística, recurso pedagógico e instrumental, não potencializando a constituição do sujeito surdo, nem lhe permitindo uma via de instrução escolar coerente para sua construção identitária, que perpassa pela língua (LACERDA; GURGEL, 2011; CASTRO JR.; PROMETI, 2018). A figura do intérprete educacional é indispensável como mediador linguístico para os surdos, colegas ouvintes, professores e demais pessoas da escola e para acesso ao conhecimento. Uma escola inclusiva com alunos surdos sem um profissional intérprete é imponderável. O currículo e metodologias são adaptados para que possam ir ao encontro das mais diferentes condições do alunado. Na escola bilíngue o surdo assume característica de grupo linguístico e a língua de sinais circula livremente no espaço escolar, com metodologias e currículo que consideram as diferentes facetas que compõem o “ser surdo”, sua identidade, cultura e língua (CAMPELLO;

REZENDE 2014; FERNANDES; MOREIRA 2014).

Desta forma, a polarização dos discursos sobre a educação de surdos está posta, nos últimos anos, caracterizada por dois grupos, os inclusivistas *versus* sinalizantes da língua de sinais. Podemos dizer que os inclusivistas acreditam que a educação bilíngue é totalmente viável na escola regular, visto que o arranjo para viabilizá-la é garantir que as questões de restrições e barreiras de comunicação sejam sanadas. Nesse contexto, a figura do intérprete educacional seria o necessário. Em outro polo, os sinalizantes dedicam-se a afirmar que não é possível uma educação de qualidade aos surdos, na qual a língua de sinais não seja entendida como fulcral, ofertada na escola de modo abundante e irrestrito. Vamos nos empenhar a analisar as nuances que envolvem o dilema.

A partir dos anos 1990, no Brasil, a ideia de inclusão ganha maior projeção, como “um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas” (CAMARGO, 2017, p. 3). No âmbito educacional, o ordenamento legal e as diretrizes educacionais assumem os pressupostos inclusivistas como meio de equacionar a histórica dívida, que acreditam existir pelo isolamento de pessoas com deficiência em escolas especiais, local que não possibilitava as relações sociais e educacionais com pessoas com as mais diferentes condições. A escola inclusiva está ligada ao paradigma da equidade, ao projeto de desenho universal<sup>14</sup>. Nela as identidades, diversidades de gênero, etnia, idade, estatura, deficiência, ritmos de aprendizagem e diferenças representam vantagens sociais e contribuem para criar relações de solidariedade e colaboração para permitir espaços realmente acessíveis a práticas educacionais formais (BRASIL, 2015). Isto é,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), (BRASIL, 2008)<sup>15</sup>, ainda em vigor, prevê a inclusão escolar como a

---

<sup>14</sup> “[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 29).

<sup>15</sup> Cabe pontuar que em 30 de setembro de 2020 foi sancionado o Decreto nº 10.502, que institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*, que substituiria o documento *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, de 2008. O decreto

melhor forma de escolarização para todas as pessoas. As pessoas com deficiência devem ser mais que acolhidas na escola regular, mas proporcioná-las uma educação escolarizada efetiva. As escolas especiais são restritas e, após 2008, o número de escolas especiais diminuem significativamente, inclusive com diminuição de investimentos públicos para mantê-las.

A PNEEPEI, ao tratar da inclusão dos surdos, afirma que deve acontecer contemplando as duas línguas: Língua Portuguesa e Libras. Libras como L1 e a portuguesa como L2, modalidade escrita, ambas precisando contar com serviços de intérprete educacional. Aos alunos ouvintes deve ser ofertado o ensino de Libras como L2. Os surdos devem contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com profissionais com conhecimentos específicos para ensinar a Libras e a Língua Portuguesa. A organização das turmas na sala regular deve priorizar a enturmação dos alunos surdos com seus pares linguísticos (BRASIL, 2008).

A inclusão escolar para os surdos, nas três últimas décadas, tem se caracterizado como um espaço limitante, pouco efetivo na proposta inclusivista para esse público. Estudos acadêmicos tratam das limitações existentes nesta proposta para que se considere, pelos surdos, a inclusão escolar como referência educacional (LACERDA, 2006, 2010; JESUS, 2016; VIEIRA; MOLINA, 2018; LINS, 2020). Lins (2020) aponta que a organização educacional considera nas políticas públicas de inclusão para surdos a questão da barreira linguística, “a comunicação entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes. Com isso, os caminhos que as escolas têm seguido para que esta inclusão aconteça, em sua grande maioria, têm sido trilhados nessa perspectiva” (LINS, 2020, p. 10). Desconsidera-se outras questões que também têm sido

---

resultou em grande alvoroço socioeducacional, promovido por grupos que defendem a inclusão educacional de modo irrestrito, com a alegação que a lei feria a Constituição Federal e levava a um retrocesso no projeto nacional de inclusão escolar, visto que retomava as escolas e classes especiais como um espaço de escolarização das pessoas com deficiência e incluía as escolas ou classes bilíngues de surdos, com financiamentos públicos para mantê-las. Mais de 50 organizações sociais se organizaram em uma rede denominada *Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva*, no intuito de fortalecer o movimento para revogação do Decreto. Uma vitória desse movimento foi a liminar concedida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, pelo Superior Tribunal Federal (STF). O Ministro do STF, Dias Toffoli, alegou que a Constituição Federal garante atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na escola regular, conforme compromisso assumido pelo país ao assinar documentos internacionais comprometendo-se com a educação inclusiva, e compreendeu, ainda, que o novo decreto segregava em grupos apartados as pessoas com deficiência. Os defensores do decreto, incluindo os surdos sinalizantes, compreendiam não haver violação constitucional, mas, sim, a abertura de mais uma possibilidade educacional. Nessa perspectiva, seriam espaços reorganizados de escolarização especializada com novas diretrizes, que não causariam isolamento e segregação, mas permitiriam uma educação mais adequada ao público em questão, sem excluir a educação inclusiva, como preconiza a Constituição Federal, e as famílias teriam a possibilidade de escolher qual escola seria mais adequada aos filhos. Nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, foram iniciadas audiências públicas convocadas pelo STF para debater o tema. O Decreto ficou suspenso até início de 2023, ano que foi revogado pelo novo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva.

impeditivas para que a escolarização de surdos na inclusão obtenha maiores possibilidades de sucesso.

Lacerda (2006, 2010) apresenta pesquisas na educação básica sobre a inclusão escolar do surdo e o papel do intérprete educacional nesse contexto. Seus estudos destacam limitações e incoerências existentes no projeto de inclusão escolar para os surdos. Jesus (2016) faz um estudo comparativo entre o AEE para surdos e a escola bilíngue. Aponta considerações relevantes ao destacar a grande diferença com que a língua de sinais é movimentada, usada e relacionada com o currículo nos dois espaços, tendo características de instrumento de acessibilidade na escola regular. Vieira e Molina (2018) sinalizam que na atual configuração da escola inclusiva para os surdos, mesmo com o pressuposto de educação bilíngue, tem-se o entendimento equivocado de chamar de “bilinguismo o uso concomitante e/ou a sobreposição das línguas. Todas essas constatações corroboram com o mau entendimento da proposta e faz com que os surdos continuem no prejuízo dentro dos espaços escolares, ainda que legalmente tenham seus direitos linguísticos garantidos” (VIEIRA; MOLINA, 2018, p. 20).

As perspectivas sobre a educação bilíngue apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) têm se diferenciado das propostas requeridas pelo movimento surdo (STÜRMEER; THOMA, 2015). As disputas na educação de surdos têm se apresentado claramente, ilustra-se esse embate ao observarmos as discussões na formulação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), entre a Feneis e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI). Nas conferências realizadas para apurar as proposições para o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), as solicitações dos surdos não foram acolhidas ao tratar da criação de escolas bilíngues como espaços legítimos para a educação de surdos.

A Feneis (2011, 2013) posicionou-se no campo político e logrou êxito ao conseguir a aprovação de sua proposição de escola bilíngue para surdos na redação final da Meta 4, estratégia 4.7, considerando a Libras como L1 e Língua portuguesa como L2, na modalidade escrita, na educação básica para alunos de 0 a 17 anos em “escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014, p. 56). As audiências públicas que aconteceram no Senado foram memoráveis. Destacam-se as professoras Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, surda, professora associada do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e representante da Feneis, e a Dra. Rosângela Machado, ouvinte, que à época atuava como coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC e foi coordenadora-geral da Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do

Mec (2008-2009)<sup>16</sup>. O principal embate se dá na insistência pela inclusão irrestrita da professora Dra. Rosângela Machado, que questiona a criação de escolas bilíngues de surdos, pois na sua perspectiva os surdos sinalizantes não representam todos os surdos, especialmente os oralizados que não querem a Libras. A professora Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende firmemente defendeu as ideias do movimento surdo, que busca aos surdos uma educação que respeite a Libras e possa ofertar às crianças surdas a aquisição da língua de sinais e que possibilite aprimorar seu papel linguístico e pedagógico dentro do currículo e do espaço escolar.

Proposta contemplada no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), a tarefa de implementação das escolas e classes bilíngues no Brasil tem sido hercúlea (ALBRES, 2017; STÜMER; THOMA, 2015; THOMA, 2016). As secretarias municipais de educação afirmam ser pouco exequível, pois o “agrupamento de um número pequeno de alunos não se configura como algo viável na atual conjuntura capitalista que adentra a educação”; e, assim, “o discurso cego de ser ‘politicamente correto’ de inclusão em salas mistas tem prevalecido” (ALBRES, 2017, p. 19). Tal assertiva não pode ser tomada como definitiva. Ao contrário, a busca pela implementação das escolas e das classes bilíngues ainda é uma questão recorrente na pauta das lutas do movimento surdo. Recentemente a Educação bilíngue foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como uma modalidade de ensino (BRASIL, 2021).

O processo de alteração da LDB não ocorreu sem embates. Como aconteceu na construção do PNE (BRASIL, 2014), a polarização na educação dos surdos assumiu extremos. O PL, em sua emenda, propunha alterar a Lei nº 9.394/96, que estabelecia as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por exemplo, é um espaço de referência nos estudos que tratam da inclusão educacional no Brasil, e se coloca contrário às escolas bilíngues de surdos. O Leped está sob coordenação da professora Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan e tendo a professora Dra. Rosângela Machado como integrante. Recordemos que Rosângela já havia participado das audiências públicas no processo da construção da Meta 4, no PNE (BRASIL, 2014) e, agora, foi convidada para se pronunciar nas audiências sobre o PL 4.909/2020, em nome do Leped, e manteve sua posição e argumentos da inadequação de criar escolas bilíngues de surdos. Em carta assinada pela coordenadora do Leped houve um posicionamento determinado contra o PL:

---

<sup>16</sup> Para vistas à audiência: <https://www.youtube.com/watch?v=ds4MsrLKM1w>

O Brasil enfrenta uma nova ameaça de retrocesso na educação em razão do Projeto de Lei 4.909/2020, aprovado no dia 25/05/2021 pelo Senado Federal e que, agora, segue para a Câmara dos Deputados. O texto prevê a educação escolar de pessoas com surdez que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em escolas e classes bilíngues exclusivas. Esse projeto, que busca legitimar ambientes educacionais segregados, afronta o marco legal e o espírito vanguardista do sistema escolar brasileiro. Ademais, retrocede em relação ao Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002 (Lei de Libras). Esse decreto já garante, há 16 anos, o bilinguismo nas escolas comuns. É preciso, portanto, garantir sua execução plena, e não propor segregação escolar em pleno Século 21 (MANTOAN, 2021, p. 1).

Concluem seu conclave em defesa da educação inclusiva alegando que a modalidade de educação bilíngue de surdos, como as demais modalidades de ensino, seria complementar ao ensino comum, não garante obrigatoriedade do ensino de 04 a 17 anos, que deve ocorrer exclusivamente no ensino regular. A Dra. Rosângela Machado e demais participantes das audiências públicas<sup>17</sup> que defendiam a não efetivação do PL afirmavam que os surdos sinalizantes não representam todos os surdos, os não sinalizantes não se incluem na escola bilíngue almejada e seriam impostos a eles estarem nessas escolas se a modalidade fosse criada. Na mesma linha de raciocínio, o Sr. Eduardo Moreira de Souza, vice-presidente da Associação Nacional dos Surdos Oralizados (ANASO), pontuou que a oferta de uma escola exclusiva de surdos sinalizantes gera exclusão dos surdos oralizados e desconsidera a diversidade que envolve os surdos, pois existem surdos sinalizantes, oralizados e bimodais. Para a ANASO, o PL não considerava a diversidade surda e criaria algo que não é unanimidade como reivindicação de todos os surdos. Outra afirmação apresentada pela professora Dra. Rosângela Machado é que o PL desconsidera a história da educação especial e inclusiva e renega as conquistas que foram alcançadas pelos surdos sinalizantes dentro da educação especial e inclusiva, como o ordenamento legal que lhes garante a educação bilíngue.

Nas audiências, os surdos sinalizantes, representantes da Feneis e ligados à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue, professores e professoras ouvintes da comunidade surda com estudos na área da educação e linguística, fizeram a defesa da criação da modalidade de educação bilíngue de surdos. Não rejeitaram ou denegaram as conquistas já alcançadas na educação especial e inclusiva, mas afirmaram a necessidade de uma escola que considere as particularidades linguísticas e culturais surdas, que não estão sendo contempladas em plenitude na escola regular. Pontuam a importância da escola ser um espaço que não contemple apenas o

---

<sup>17</sup> Para vistas à audiência: <https://edemocracia.camara.leg.br/audiencias/sala/2012/>.

convívio com o diferente. Parece-lhes insuficiente que a escola seja um lugar de socialização, mas que precisa assumir e garantir acesso ao conhecimento e livre uso de uma língua que se apresenta extremamente necessária para todo o processo de instrução do surdo.

Em uma das audiências públicas, a Dra. Flaviane Reis, professora surda, titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na área de Educação Especial e Libras desta instituição e diretora de política educacional e linguística da Feneis, se posicionou na defesa do PL, destacando que o movimento surdo é um movimento de resistência e de lutas há muitos anos, e não mede esforços em favor de uma educação de qualidade para os surdos. Traçou um retrospecto dos movimentos que os surdos sinalizantes fizeram para conquistas legais em defesa dos direitos que lhes são garantidos. A professora relatou que o PL surgiu dos estudos realizados dentro da Feneis, com pesquisadores surdos.

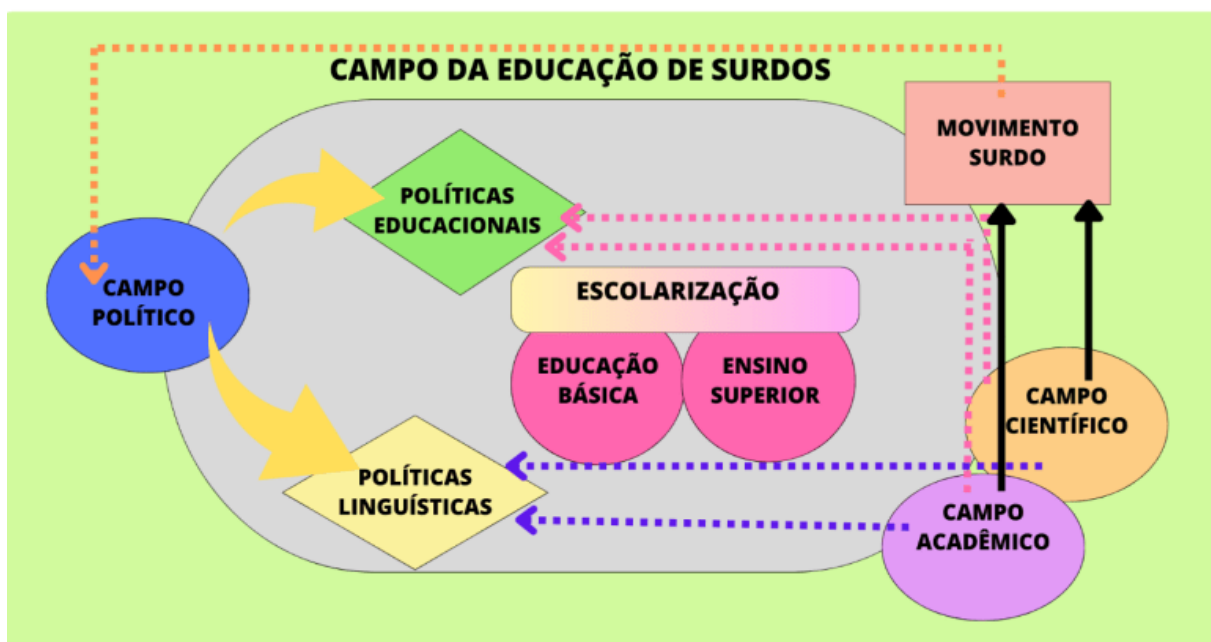
Os debates nas audiências foram cruciais para conhecer ambas as perspectivas. O êxito na aprovação do PL nas casas parlamentares e sua rápida sanção presidencial demonstraram grande articulação política da Feneis, que foi pontual para que a modalidade de educação bilíngue de surdos fosse criada. Anteriormente destacamos que, mesmo com a inclusão da meta 4, estratégia 4.7 no PNE (BRASIL, 2014), o processo de implantação das escolas bilíngues apresentou-se pouco exequível. A principal dificuldade estava na questão orçamentária. Com a nova Lei nº 14.191/2021, no “Art. 79C - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL, 2021, p. 10). Se o principal problema estava no financiamento, ele parece ser equalizado com a nova lei.

O próximo passo para a efetivação de escolas e classes bilíngues implantadas no Brasil, na modalidade da educação de surdos, é aguardar as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, posteriormente as diretrizes dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. De modo geral, o que fica claro em todo o processo de escolarização dos surdos sinalizantes é o imperativo da necessidade de lutas para conquistar espaços e estabelecer a ortodoxia no campo. O discurso da educação de surdos feito pelos surdos sinalizantes não pode ser menosprezado, sendo que à frente das reivindicações estão os próprios surdos. O lugar de fala deles sobre a educação que eles almejam não pode ser ignorado. Essa característica tem sido ímpar para os ganhos legais das 3 últimas décadas, no Brasil.

### 1.1.3 Configuração do campo da educação de surdos: agentes, capitais e instituições

As lutas, o jogo no campo da educação de surdos se dão pelos seus agentes, capitais, instituições e relação com os demais campos. Essas condições do jogo permitem a criação de diretrizes e proposições de ordem política que afetam diretamente a educação escolarizada dos surdos. No campo da educação de surdos há uma dinâmica de relações, que esboçamos na figura (Figura 1) abaixo:

Figura 1 - Relações no campo da educação de surdos.



Fonte: A autora.

O movimento que se mostra no campo da educação de surdos aponta para a constituição de políticas linguísticas e educacionais para a escolarização de pessoas surdas. As políticas criadas não surgem sem que as relações e investimentos dos agentes sejam utilizados. Neste sentido, observarmos os espaços e capitais dos agentes e as instituições no campo serve para compreendermos o movimento dentro do campo.

Posicionamentos no campo da educação de surdos partem dos discursos sobre a surdez, como tratamos anteriormente. A surdez pelo viés de diferença linguística e cultural coloca o surdo em uma condição de explorar a língua de sinais e por ela ser escolarizado, numa perspectiva bilíngue. O viés da surdez como deficiência objetiva o surdo pelo que ele não tem, a audição, e restringe sua escolarização pela constante busca de ajustes para que ele possa participar da vida escolar.

Cabe destacarmos algo muito singular sobre os surdos. De modo recorrente nesta pesquisa, temos apresentado o *surdo sinalizante*, ou seja, o surdo que utiliza a língua de sinais.



Mesmo esse grupo de surdos não pode ser vislumbrado como um grupo homogêneo, muitas nuances, características e condições lhes conferem distintos traços, como o grau de perda auditiva, tipo de perda auditiva, idade e condições em que ocorreu a perda, condições socioeconômicas, culturais e educacionais, relações familiares, idade e formas de aquisição da língua de sinais, dentre outras tantas circunstâncias possíveis. Ao tratarmos da língua de sinais como um fator de alta relevância para o desenvolvimento integral do surdo, o fazemos por compreender que a língua de sinais é extremamente democrática, acessível e confortável. O surdo oralizado ou leitor labial pode desfrutar do conforto da língua de sinais, a visualidade da língua e sua estrutura concebe ao seu utente a oportunidade de comunicação e desenvolvimento linguístico. Não há requisitos para aprendê-la e usá-la.

Neste sentido, a língua se constitui em capital dentro do campo da educação de surdos. A língua de sinais e a língua majoritária do país assumem relevância no campo, a legitimação de qual língua pode dar condições para acesso e acúmulo ao/de capital cultural é uma das questões que movimentam o campo. Os sinalizantes apontam a língua de sinais como a que cria condições de apropriação do capital cultural, mas ela não vem sozinha, parte do conceito de diferença linguística que está atrelado à diferença cultural e à forma como o surdo se apropria e interage com o mundo, perspectiva atrelada aos Estudos Culturais e Estudos Surdos (LOPES, 2011; KARNOPP, 2013; BAUMAN; MURRAY, 2016). A língua de sinais viabiliza bases linguísticas para o acesso e aprendizado da língua majoritária, em sua modalidade escrita.

A língua de sinais na escolarização das crianças surdas tem sido a principal pauta para a construção do currículo, organização e instrução para os surdos e embasa as propostas e diretrizes das políticas educacionais e linguísticas. Observa-se que no campo das propostas de escolas bilíngues de surdos e escolas inclusivas, ambas admitem a educação bilíngue como a adequada aos surdos. Mencionamos com frequência, neste estudo, que a forma de compreensão e proposição da educação bilíngue nestes espaços são distintos e é nesse impasse que a língua ganha características de capital.

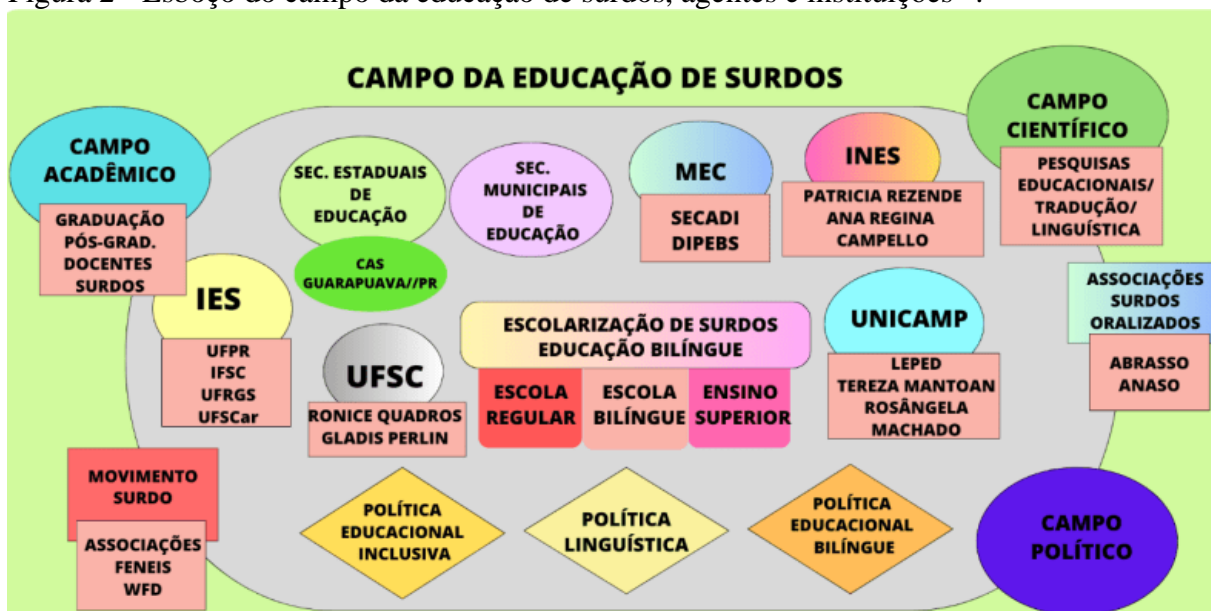
Cabe considerar como a língua de sinais é compreendida nos projetos educacionais de escolarização bilíngue de crianças surdas. Se ela assume um papel de “meio” pelo qual se objetiva chegar à língua majoritária, suas características linguísticas e culturais estão em segundo plano, e ela assume propriedade de acessório pedagógico e/ou recurso pedagógico, ganhando características de “menor”, “menos relevante” que a língua majoritária. Se a língua de sinais é entendida como uma condição que constitui o surdo, sem ela não é possível se propor uma escolarização adequada a esse grupo. Ela assume propriedades de língua, com *status* linguístico bem definido, não é “menor” nem “maior” que a língua majoritária, mas

imprescindível para o projeto de educação bilíngue, independente do espaço em que ela aconteça.

Essas características do entendimento da língua de sinais geram no campo o paradoxo, e as lutas dentro dele registram-se nas relações entre os agentes, instituições e outros campos. Obviamente há condições sociais e culturais que atribuem “pesos” diferentes às línguas. O domínio e uso adequado da língua portuguesa aos surdos pode gerar maiores condições de apropriar-se do mundo social, em relações sociais que extrapolam a comunidade surda. Não se nega a importância da língua portuguesa para o surdo. A língua de sinais, como primeira língua, acaba tendo seu uso e interação em grupo mais restrito, o que não diminui sua relevância, pois ao surdo é ela indispensável e quanto mais for possível ensiná-la como segunda língua para ouvintes, maiores condições para disseminá-la socialmente.

Os agentes têm grande importância dentro do campo. Seus capitais, as instituições as quais estão vinculados, as relações com outros campos e suas posições geram disposições dentro do campo, no sentido de ortodoxia e heterodoxia. A partir do exposto até o momento podemos esboçar alguns dos agentes e algumas das instituições que compõem o campo da educação de surdos (Figura 2).

Figura 2 - Esboço do campo da educação de surdos, agentes e instituições<sup>18</sup>.



Fonte: A autora.

<sup>18</sup> O esboço do campo da educação de surdos objetiva apresentar através do meu olhar de pesquisadora, como o campo tem se constituído. Demarco esta informação para salientar a *impossibilidade* de incluir *todos* os possíveis agentes e instituições que o compõem. Ressalto que agentes que não aparecem em detalhamento, neste texto, mas se apresentam durante todo o estudo registrados em citações e referências, devem ser considerados proeminentes e constituintes do campo, caso contrário, não estariam contemplados. Estudos que se desdobrarão desta tese, podem e devem vigorosamente investigar o campo da educação de surdos, seus agentes, instituições e relações com maior adensamento, na busca por explorar aspectos que aqui não foram possíveis de serem aprofundados.

A figura 2 apresenta algumas instituições e seus agentes, a fim de ilustrar como a dinâmica do campo da educação de surdos tem se constituído. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) destaca-se como Instituição de Ensino Superior (IES) berço de pesquisas, com cursos de graduação e pós-graduação, e principalmente como espaço que tem contribuído na constituição de ações e propostas para políticas públicas para a educação de surdos sinalizantes. A professora Dra. Ronice de Quadros, nas últimas décadas, desempenha um papel relevante nesse sentido, liderando ações como a organização do Exame Prolibras<sup>19</sup> nas primeiras edições, e atua em consultorias e grupos de trabalhos junto ao MEC, como representante da área, bem como destaca-se com o volume e número de pesquisas nacionais e internacionais que muito tem contribuído para o campo. Como orientadora de mestrado e doutorado tem acompanhado e formado pesquisadores de visibilidade no campo com suas contribuições, como Fernanda Machado, Nelson Pimenta, Carina Cruz, Rimar Ramalho Segala, Ana Regina e Souza Campello e Shirley Vilhalva.

A professora Dra. Gladis Perlin, docente da UFSC, é a primeira doutora surda, com titulação conquistada em 2003, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo sido orientada pelo professor Dr. Carlos Skliar, que liderava, enquanto esteve atuando no PPGE-UFRGS, o NUPPES, mencionado anteriormente, pelo seu pioneirismo e relevância para os Estudos Surdos. Destaca-se na UFRGS, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), atualmente sob a liderança da professora Dra. Lodenir Becker Karnopp, figura de alta relevância nas pesquisas sobre aquisição da língua de sinais. O GIPES tem realizado estudos e investigações sobre educação de surdos no país ao longo de quase 20 anos, estando presente em 12 IES, sendo 8 nacionais e 4 internacionais (KRAEMER; LOPES; WITCS, 2022). Muitos pesquisadores vinculados ou formados na UFRGS sobressaem-se por suas pesquisas e vínculos institucionais nas Universidades onde atuam, a saber: Dra. Madalena Klein, Dra. Marcia Lunardi, Dra. Adriana Thoma (*in memoriam*) e Dr. Cláudio Mourão.

Outras IES se destacam no campo. O Instituto Federal de Palhoça Bilíngue/SC, por ser uma unidade de ensino especializada para educação bilíngue. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) conta com prestígio por ofertar cursos de Bacharelado em Tradução e

---

<sup>19</sup> De acordo com o Decreto 5.626/06 (BRASIL, 2005), foi estipulado um prazo de 10 anos para certificar profissionais ouvintes proficientes em Libras para atuarem como TILS e profissionais surdos para a função docente de Libras. Para maior conhecimento sobre o Exame e seu processo de organização e dados obtidos nas 3 primeiras edições, sugere-se a leitura do livro: QUADROS, R. M. *et al.* **Exame Prolibras**. Florianópolis, 2009. Disponível em: [http://www.prolibras.ufsc.br/files/2015/08/livro\\_prolibras.pdf](http://www.prolibras.ufsc.br/files/2015/08/livro_prolibras.pdf).

Interpretação em Libras (Libras/Língua Portuguesa), vários cursos de especialização na área e ter docentes pesquisadores no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs): Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins e Dra. Lara Ferreira dos Santos, que atuam nos grupos de pesquisa da área: *Surdez e Abordagem Bilíngue; Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi)*. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) conta com o curso presencial de Letras-Libras Licenciatura, docentes que atuam no PPGE, nível mestrado e doutorado, como professores que formam pesquisadores na área, como a professora Dra. Sueli Fernandes e o professor Dr. André Xavier.

O INES, de acordo com as informações contidas em seu *site*<sup>20</sup>, é órgão vinculado ao MEC, tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o país, e busca subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda. Fundado em 1857, é uma das instituições mais antigas e de larga tradição na educação de surdos. A ele vinculam-se importantes representantes das lideranças surdas, com grande contribuição ao campo, como a professora Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, a professora Dra. Ana Regina Campello, professor Dr. Nelson Pimenta e professor Paulo André de Bulhões. O Instituto oferta graduação em Pedagogia Bilíngue, cursos de pós-graduação, nível especialização em *Educação de Surdos em perspectiva bilíngue; Língua portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos; Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos; Tradução de Textos de Português para Libras*, e em nível mestrado oferta o Mestrado Profissional em Educação Bilíngue. Na educação básica há o Colégio de Aplicação do INES (CAp/INES), sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica (DEBASI), que oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A proposta de ensino considera a Libras como primeira língua e é a língua de instrução no currículo, a Língua Portuguesa é a segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita.

O INES, através do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT), no setor de Divisão de Cooperação Técnica (DICTE), atua como interlocutor entre os Centros de Apoio aos Surdos (CAS). Em seu *site*, o instituto destaca que são desenvolvidas ações no que se refere à disseminação de conhecimentos e capacitação dos profissionais da área, colaborando com os CAS em território nacional, os quais têm por objetivo

---

<sup>20</sup> <http://portal.mec.gov.br/ines>

promover a educação bilíngue, ofertando formação continuada aos profissionais que atuam no AEE, através da produção de materiais didáticos aos estudantes surdos.

Nas IES de todo país, a disciplina de Libras se tornou obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e em nível médio nos cursos de formação de docentes (BRASIL, 2005). A presença da disciplina de Libras no campo acadêmico deve ser considerada uma grande vitória aos surdos sinalizantes, da mesma forma que a criação dos cursos de Letras/Libras licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2005). Após 18 anos da implantação da disciplina, é essencial que seja analisado como este espaço da Libras no currículo acadêmico tem se configurado como lugar de ação política e como contribui para a educação de surdos, para além de respeitar o ordenamento legal (KENDRICK, 2017; KENDRICK; CRUZ, 2018; 2020). Bem como analisar em que condições os egressos têm sido formados e como a língua de sinais é tratada e utilizada nesses cursos. Tem sido suficiente os profissionais formados para a área? A qualidade formativa dos cursos pode ser analisada de que forma? Estas questões são algumas que, recorrentemente, precisamos compreender melhor para produzir ações no campo que validem e otimizem estes espaços cada vez mais.

As secretarias municipais e estaduais de educação são instituições que organizam e ofertam o ensino na educação básica a partir da legislação e diretrizes nacionais em vigência, que norteiam suas diretrizes e orientações para a educação dos surdos. Estudos têm indicado que algumas secretarias municipais e estaduais têm assumido a educação bilíngue de surdos como uma tarefa a ser realizada nos pressupostos de ensino baseado na diferença linguística, educação bilíngue em classes e/ou escolas bilíngues (LACERDA; SANTOS; MARTINS; 2016). Outras tantas secretarias não investem com o necessário empenho que se requer, mesmo com o ordenamento legal posto (STÜMER; THOMA, 2015; THOMA, 2016; ALBRES, 2017). Essa realidade demarca a insistência dos movimentos surdos em que se crie a modalidade de educação de surdos e que a União seja a financiadora para implantação de escolas bilíngues nos municípios brasileiros.

Em contato com o campo da educação de surdos temos o movimento surdo. Já abordou-se anteriormente sua função primordial como articulador com os campos acadêmico, científico e político para conquistar a construção de políticas públicas linguísticas e educacionais para os surdos sinalizantes. E temos as associações que representam surdos oralizados, que não acreditam ser a Libras uma necessidade para todos os surdos e declaram-se contra políticas educacionais e linguísticas que direcionam a escolarização dos surdos tendo a língua de sinais como primeira língua. Podemos citar a Associação Brasileira dos Surdos Oralizados

(ABRASSO) e a Associação Nacional dos Surdos Oralizados (ANASO) como entidades representativas de surdos oralizados.

Atualmente os surdos oralizados têm pleiteado uma alteração na LDB (BRASIL, 1996). Projeto de Lei (PL) nº 2729, de 22 de maio de 2023, apresentado na Câmara dos Deputados pela deputada Beatriz Kicis Torrents de Sordi, do Partido Liberal (PL), para acrescentar o §4º ao art. 58, que trata da modalidade de educação especial na rede pública e particular de ensino, a saber, “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” (BRASIL, 1996, p. 40). Incluindo o novo parágrafo com a seguinte redação: “§4º No caso em que os pais, ou responsáveis legais, ou o próprio aluno surdo oralizado, ou deficiente auditivo oralizado optarem pela modalidade da educação especial descrita no *caput* deste artigo, poderão formalizar a sua opção ou preferência pelo ensino sem o uso de Libras” (BRASIL, 2023, n.p.).

Cabe lembrarmos que no campo da educação de surdos a surdez é plural, os surdos são atravessados por diferentes condições sociais, econômicas, culturais e até mesmo em relação à surdez. Há pessoas com surdez que não querem a língua de sinais, investem em tecnologias médicas para reabilitação e desconsideram a importância da Libras no seu processo de escolarização e desenvolvimento. Isto pode ocorrer por falta de conhecimento sobre a Libras, por preconceito ou por outras questões. No entanto, nos parece legítimo que busquem melhorias educacionais que vão ao encontro de suas necessidades, o que a escola regular, na modalidade de educação especial e perspectiva da inclusão, deve oferecer.

Cabe ressaltar que a língua de sinais é possível de ser aprendida por todos e se mostra de fácil aprendizado pelas pessoas surdas. Nesta pesquisa citamos diversos estudos que assinalam a ineficiência dos métodos para oralização impostos aos surdos, por décadas, que não conseguiram atender a todos e lhes dar condições de construir suas bases linguísticas e desenvolvimento apropriado. Reiteramos que não se trata de deixar de ofertar aos surdos outras possibilidades, mas a língua de sinais tem a condição de ser viável a todos irrestritamente.

Um fato a ser considerado na atual proposição do PL é o acesso às informações que as famílias das crianças surdas não têm sobre a língua de sinais, logo nos primeiros momentos que descobrem a surdez dos seus filhos. Via de regra, tem-se informações médicas atreladas à concepção da surdez como patologia e nesse sentido buscam seu “conserto” em processos longos de reabilitação que, como mencionado, não são exitosos para todos (NÓBREGA *et al.*, 2012; VIEIRA, 2017).

Na esteira de propostas inclusivistas que tratam a educação de surdos como responsabilidade da escola inclusiva, citamos a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na qual a professora Dra. Teresa Égler Mantoan é figura prestigiada por seus estudos que tratam da educação especial e defendem a inclusão irrestrita, e como liderança do grupo de pesquisa Leped: “Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16). No discurso dos inclusivistas, as questões da educação bilíngue de surdos são abordadas como questões de ordem comunicativa, as quais são equalizadas com a presença dos Tils. A Professora Dra. Rosângela Machado, membro do Leped, acompanha o discurso de Mantoan e é contundente ao posicionar-se contra a escola e classes bilíngues de surdos:

Nada substitui a convivência que estudantes surdos e estudantes ouvintes têm na escola regular e nada justifica a volta aos espaços segregados. O lema “Nada sobre nós, sem nós” nasceu de um movimento de pessoas com deficiência que eram excluídas das decisões políticas, e a participação delas é de fundamental importância para que o contrato social inclusivo se efetive. No entanto, recomendo o lema: Tudo sobre nós, com todos nós – porque é responsabilidade de todos, surdos e ouvintes, a construção de uma sociedade e de uma escola inclusivas (MACHADO, 2021, n.p.).

Posicionamentos e discursos distintos dentro do campo que movimentam o jogo. Nesse sentido, quando a Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende apresentou, em 23 de maio de 2022, os resultados obtidos com o seu trabalho de pós-doutoramento, intitulado: *Epistemicídio nas Políticas Públicas em Educação de Surdos*, sob a supervisão da professora Dra. Regina Maria Souza (figura de relevância na UNICAMP por suas pesquisas sobre a linguística da Libras, desde a década de 1990), Patrícia destaca que ao realizar o estudo na Faculdade de Educação (FE), da UNICAMP, este foi um ato político de resistência estar nesta instituição. Seu estudo, ao tratar do epistemicídio surdo, traz a discussão da tentativa de apagamento do *ser surdo* nas políticas que são destinadas a eles<sup>21</sup>.

Nessa dinâmica de ortodoxia e heterodoxia, alguns acontecimentos e movimentação no campo têm apresentado que o jogo está em pleno curso, desenvolvendo-se. Ilustramos isso ao evidenciar que no Mec o lugar destinado à educação bilíngue de surdo, nas pastas e na estrutura do ministério, sofre alterações com as mudanças de governo federal. A partir de 2019, com o governo Bolsonaro (2019-2022), as pastas que eram de responsabilidade da SECADI, onde estava alocada a educação de surdos, foram reorganizadas e/ou diluídas em outras pastas.

---

<sup>21</sup> Para assistir à apresentação pública de Pós-Doutorado da Professora Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende: <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU>

A educação de surdos ficou disposta na Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue (DIPEBS), diretoria inexistente anteriormente, e vinculou-se à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Em 2023, a SECADI foi reativada no novo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A DIPEBS inicialmente foi extinta, porém, com a reivindicação e articulação dos surdos, a diretoria foi reativada e ligada à SECADI, logo nos primeiros meses de governo.

Os agentes que assumem cargos dentro da SEMESP, SECADI e DIBEPS para atender às demandas da educação de surdos contam com capitais e relações que os colocam nas posições que ocupam. O que temos visto nos últimos anos, desde 2019, é a troca constante dos agentes nestes cargos.

O esboço que traçamos do campo da educação de surdos como um campo em construção nos permite compreender que os agentes e instituições relacionam-se e como a dinâmica do jogo tem acontecido. Obviamente, uma análise mais profunda sobre os agentes, instituições, interesses e capitais que o configuram merece ser realizada para que tenhamos maior clareza sobre o campo.



## CAPÍTULO 2

### A LÍNGUA DE SINAIS E SUA FUNÇÃO PARA A CRIANÇA SURDA

A aquisição da linguagem pela criança surda torna-se uma questão educacional pelas suas características muito particulares, especialmente pela não aquisição natural da língua à maioria das crianças surdas. Consideramos aquisição natural quando a criança relaciona-se de modo natural com uma língua desde seu nascimento e por ela há possibilidades de desenvolvimento linguístico, psicológico, cultural e social. Nessas condições e acesso à língua, a criança “ouve ou vê a língua que está sendo usada no seu ambiente e, a partir dela, com base nos princípios e parâmetros da Gramática Universal (GU), forma sua gramática estável. A língua ou as línguas às quais a criança é exposta funcionam como uma espécie de ‘gatilho’ que desencadeia a aquisição da linguagem” (QUADROS; FINGER, 2007, p. 60).

Não existindo a aquisição natural da língua, a escola apresenta-se como um espaço possível de aquisição, mesmo que tardia, o que geralmente acontece. A organização estrutural, curricular e profissional da escola precisa considerar a especificidade do surdo, viabilizar a aquisição da língua de sinais e pode sistematizar esse processo. Pode parecer insólito que para uma criança surda seja “preparado” um espaço de aquisição de língua, sendo que deveria acontecer de modo natural. No entanto, as condições sociais e linguísticas da criança podem comprometer o processo de aquisição e os prejuízos em seu desenvolvimento serem imensuráveis. Não se trata de “remediar” o prejuízo, mas de proporcionar um espaço linguisticamente mais apropriado para ela.

#### 2.1 A CRIANÇA SURDA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O QUE OS ESTUDOS APONTAM

Lillo-Martin é uma linguista e pesquisadora norte-americana que se dedica há décadas aos estudos sobre aquisição de língua de sinais, mais especificamente a Língua de Sinais Americana (ASL), com a produção recorrente de estudos longitudinais comparativos entre diferentes línguas de sinais (QUADROS, LILLO-MARTIN; MATHUR, 2001; LILLO-MARTIN; QUADROS; CHEN PICHLER, 2004). Seus estudos têm apontado que a aquisição da língua de sinais acontece à criança surda com as mesmas características que para a criança ouvinte. Em termos de desenvolvimento da linguagem os estágios são os mesmos e o que se diferencia são os acessos de entrada dessas línguas (BONVILLIAN; ORLANSKY; NOVACK,

1983; BONVILLIAN; FOLLVEN, 1993; LILLO-MARTIN, 1999, 2009; LILLO-MARTIN; SMITH; TSIMPLI, 2020). Em 2006, apresentou um trabalho com uma visão geral de aspectos relacionados aos estudos de aquisição de língua de sinais, conduzidos por ela, dos quais destaca 5 temas recorrentes e analisados, a saber: (I) estudos paralelos sobre aquisição de língua de sinais e língua oral, nos quais constatou as similaridades nos períodos de aquisição das línguas, quando as crianças surdas têm acesso natural à língua de sinais desde a mais tenra idade, e também destaca a língua de sinais como uma língua completa e desenvolvida; (II) explicação sobre as diferenças entre aquisição da língua de sinais e das línguas orais, relacionadas com as modalidades distintas; (III) estudos que relacionam a gramática da língua de sinais com a aquisição da língua de sinais para apontar como os estudos de aquisição podem influenciar questões teóricas na análise gramatical; (IV) os dados obtidos sobre a aquisição de língua de sinais oferecem informações sobre teorias de aquisição da linguagem; a pesquisadora acredita que qualquer teoria sobre aquisição de língua pode ser utilizada para explicar que qualquer criança possui habilidade de aprender uma língua de modo natural quando exposta a ela; (V) estudos sobre aquisição de língua de sinais contribuem ao oferecer informações sobre a natureza da linguagem. As categorias apontadas por Lillo-Martin (2006) representam o que tem se estudado nas últimas décadas sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas, mas não restringe os estudos apenas a essas categorias.

Não discutimos mais sobre a questão da língua de sinais ser língua, está posto, comprovado. No entanto, as pesquisas têm sido recorrentes ao destacar a necessidade de se ter acesso à língua de sinais desde bebê. Sobre esse processo de aquisição, Pizzio e Quadros (2011) apresentam uma relação de estudos internacionais que se iniciam ao final da década de 1970 e nacionais a partir dos anos de 1990: “as investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas” (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 4).

A grande maioria dos estudos nas décadas de 1990 e 2000 buscam compreender a aquisição da linguagem em crianças surdas com aquisição natural da língua, filhas de pais surdos, para analisar as fases da aquisição e processos de aquisição. Os achados confluem para a compreensão de que as fases de aquisição da linguagem pela criança surda acontecem nas mesmas etapas que para a criança ouvinte (PETITTO; MARENTETTE, 1991; QUADROS, 1997, KARNOPP, 1999). Nesse sentido, a forma natural de contato com a língua é impreterível para que ocorra o desenvolvimento da linguagem nas fases e tempos apropriados. Mas quando o processo de contato e interação com a língua não acontece no tempo correto, e a criança adquire língua de sinais mais tarde, chama-se esse fenômeno de aquisição tardia, “isso acontece

porque há uma incidência significativa de crianças surdas com pais ouvintes que não adquirem a língua de sinais no período comum de aquisição da linguagem” (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 42). Muitos pesquisadores, ao tratarem da aquisição tardia, a utilizam nos termos de Lenneberg (1967), que em seus estudos sobre a linguagem, destaca que há um período crítico para a aquisição da linguagem que se inicia no nascimento e encerra-se por volta dos 12 anos. Quando não acontece aquisição nesse período o desenvolvimento linguístico é prejudicado. No entanto, estudos mais recentes têm sugerido que entre 3 ou 4 anos de idade, progressivamente há uma diminuição no recebimento dos *inputs* linguísticos; não se fala em encerramento completo, mas redução (STUMPF *et al.*, 2019). Os estudos sustentam a afirmação de que aquisição de linguagem após os 4 anos já é possível considerar como aquisição de linguagem tardia. A aquisição após o período crítico pode acontecer, porém as crianças apresentam maiores dificuldades e inadequações em algumas construções da língua e da linguagem (SINGLETON; NEWPORT, 2004; STUMPF *et al.* 2019).

Um estudo experimental apresentado por Quadros, Cruz e Pizzio (2007), sobre a aquisição tardia da língua de sinais, objetivou avaliar como se dava o desenvolvimento de crianças em idades distintas em aquisição de língua de sinais; ainda, analisaram o desenvolvimento da linguagem nessas crianças considerando os contextos de aquisição, e por fim almejavam verificar as hipóteses de *input* empobrecido e período crítico. O grupo de participantes foi organizado em dois grupos: (I) 40 crianças com idades de aquisição antes dos 4-6 anos; (II) 51 crianças com idades de aquisição entre 4-7 e 9 anos. De modo sintético, destacam-se entre os resultados que

[...] as crianças com aquisição tardia parecem não adquirirem elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce os adquirem. Assim, os dados apresentam evidências que indicam a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem. O tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento na linguagem (QUADROS; CRUZ; PIZZIO, 2007, p. 42).

Para as pesquisadoras os resultados sugerem proposições intervencionistas linguísticas para que haja o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, retomando a ideia supracitada sobre as diferenças na aquisição da língua oral e da língua de sinais que estão relacionadas por serem modalidades distintas. Nesse aspecto, Cruz (2016) e Meier (2006) traçam apontamentos semelhantes. Para Cruz (2016), as línguas de sinais se diferenciam das línguas orais pelo meio físico que recebe a informação linguística, por isso são modalidades diferentes. As línguas orais utilizam o som e são recebidas pela audição, sendo de modalidade

oral-auditivo, enquanto as línguas de sinais são articuladas no espaço, com uso das mãos, movimento, configuração de mãos (CM) e os componentes não manuais, sendo recebidas visualmente, como uma modalidade viso-espacial. A esse respeito Meier (2006) apresenta um estudo que identificou que crianças surdas filhas de surdos tendem a ter menores *inputs* que crianças ouvintes com pais ouvintes, dado o canal de recebimento, porque,

a criança-falante pode prestar atenção às palavras e a seus referentes simultaneamente, sem desviar os olhos do referente. Em contrapartida, um sinal e seu referente estão geralmente disponíveis à criança através de um único canal sensorial (visão). Na língua de sinais, os sinais e seus referentes devem competir pela atenção visual limitada da criança. As crianças geralmente devem desviar seu olhar do referente para o nome (MEIER, 2006, p. 212).

Meier (2006) refere que, para a criança ouvinte no contato com adultos ouvintes, quando lhes apresentam um objeto, a criança utiliza-se do canal visual para ver o referente e a audição para saber do que se trata, pela informação auditiva. A criança surda tem apenas o canal visual para ver o referente e seu sinal. Por isso, a atenção visual da criança surda divide-se, leva mais tempo nos processos de *input*, mas isso não provoca atrasos no desenvolvimento. O pesquisador é categórico ao destacar que tanto para criança ouvinte quanto para a surda os estágios de desenvolvimento da linguagem, em mesmas idades e em interação social com as línguas, adequadamente, acontecem de modo similar. “Resumindo-se, apesar das diferenças possíveis na quantidade de *input* de sinais disponível para as crianças sinalizantes, a aquisição de sinais tem se mostrado consistente, de forma semelhante à aquisição da fala” (MEIER, 2006, p. 213).

A variação das idades em que a criança surda adquire línguas de sinais é um fator muito considerável, como Pizzio e Quadros (2011) destacaram. Na mesma linha de raciocínio, Silva (2018) apresenta, em sua tese, estudos internacionais do início dos anos 2000, que contribuem com as pesquisadoras brasileiras, ao estabelecer que são encontrados surdos que têm contato desde muito cedo com a língua de sinais; outros surdos em situação de contato nos primeiros anos de vida, com aquisição precoce e, por fim, surdos que tiveram contato tardiamente, na adolescência ou vida adulta (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; MORFORD; MAYBERRY, 2000; MAYBERRY, 2007). A fase da vida em que a pessoa surda adquire a língua de sinais impacta todo seu desenvolvimento linguístico e global, pois a idade tem efeitos de longo prazo na compreensão e produção de surdos sinalizadores. Meier (2016) pesquisa sobre a aquisição de crianças surdas filhas de pais ouvintes e a aquisição da língua de

sinais em período crítico. Detectou que nas famílias ouvintes com filhos surdos, sem língua de sinais, cria-se uma forma de comunicação que podemos denominar “caseira”, que, via de regra, será no espaço escolar que as crianças encontrarão um ambiente linguístico mais adequado.

A esse respeito, Carneiro (2020) salienta que a maioria dos pais ouvintes com filhos surdos desconhecem os aspectos linguísticos da língua de sinais, que eles passam por um processo de luto pela quebra das expectativas sobre os filhos, a partir dos conceitos sociais que arraigam a surdez a um espaço limitador para a criança e na vida adulta. E por isso, a família geralmente privilegia a oralização na conversa com a criança e cria um meio de comunicação por gestos para tratar de questões cotidianas, o que traz prejuízo à criança, pois é menor o conhecimento de mundo quando comparada às crianças ouvintes das mesmas idades.

Os estudos da aquisição da língua têm sido recorrentes na área da linguística nas últimas décadas e nos oferecem resultados e inquietações que reverberam na área educacional. Para a grande maioria das crianças surdas o acesso à língua de sinais acontecerá na escola. Por isso, os debates sobre o mais adequado espaço de instrução das crianças não podem ignorar os dados que as colocam em isolamento linguístico nas famílias. Assim, não há como desvincular os estudos linguísticos da língua de sinais e a educação. Isso é uma característica muito particular do grupo de surdos, a questão da língua, e dela derivam tantos outros desdobramentos que podem afetar suas vidas e desenvolvimento.

## 2.2 LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Nessa perspectiva, a escola, ao garantir a oferta da aquisição da língua de sinais aos surdos em um espaço de educação bilíngue, pode dar condições para seu desenvolvimento e maiores possibilidades de sucesso escolar. Silva (2018) assegura que “uma das principais diferenças dos surdos em relação a outros grupos de bilíngues diz respeito à alta variação na idade de aquisição da L1” (SILVA, 2018, p. 52). Mencionamos que os surdos não são um grupo homogêneo, várias questões podem resultar nas diferenças de idades de aquisição, como a idade da perda auditiva, o tipo de perda, o período que a família teve a certeza do diagnóstico de surdez do filho/a, a resistência familiar em aceitar a língua de sinais como uma possibilidade linguística, entre outros fatores de ordem econômica e cultural. Por isso, a interação e aquisição da língua de sinais geralmente acontece na escola (SCHMITZ, 2016).

Stumpf e Linhares (2021), ao tratarem da educação escolarizada dos surdos brasileiros, alertam para as diferentes condições de acesso à língua e à escola que ocorre pelos surdos. Nesse sentido, ponderam ser desafiador elaborar uma proposta curricular bilíngue, mas

necessária, porque “pressupõe uma nova organização do cenário escolar e das práticas docentes, demandando formação escolar continuada, contratação de profissionais adequados à proposta e às ações internas às variadas situações escolares, diante de suas realidades tão distintas” (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 148). Os autores asseveram que os surdos no espaço escolar demandam um planejamento para promover o aprendizado de dispositivos linguísticos de comunicação interpessoal e acesso à Libras. Nesse percurso é essencial que se considere as especificidades linguísticas e educacionais e,

para isso, há que se assegurar ao ambiente escolar a compreensão de que o sujeito surdo se constitui por experiências visuais, e que a Língua de Sinais é a base dessa diferença surda, devendo ser tema norteador para tais ações. Portanto, o que se quer apontar é que, ao propor a construção do conhecimento escolar tendo a Língua de Sinais como produtora e mediadora dos conteúdos curriculares na escola, é necessário inicialmente entender que a língua produz realidades sociais (individuais e coletivas), pois interfere, conduz e efetiva alterações culturais, linguísticas e sociais. Assim, a língua não está descolada e desvinculada da produção cultural (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 148 e 149).

A partir dessa compreensão, há a defesa da língua de sinais como condição essencial para a vida dos surdos e para a sua escolarização. Além de sua condição de língua de interação e comunicação, as autoras asseveram a importância de ser incorporada ao currículo na condição de língua de instrução, ao passo que todo o ensino deve ser ofertado em língua de sinais e como objeto de estudo, contemplado como componente curricular. Ideia que Mertzani e colaboradores (2020) ressaltam: “o currículo tem como objetivo fornecer aos professores os parâmetros para o ensino e desenvolvimento da Libras, desde a educação infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Os parâmetros apresentados devem ser desenvolvidos pelos alunos em cada estágio de seu progresso linguístico e educacional” (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020, p. 17).

Schmitz (2016), ao investigar a oferta de ensino para surdos no sistema educacional francês, considerou a Língua de Sinais Francesa (LSF) como condição inegociável para a educação de crianças surdas francesas, sendo esta uma questão crucial a ser atendida. Aponta que legalmente há um arcabouço de leis que avançaram nas conquistas referentes à LSF nos espaços escolares, nos últimos anos. Porém, as crianças surdas não têm acesso à educação bilíngue, por não haver um reconhecimento social e cultural da LSF e das comunidades surdas, no país. O que lhe deixa em um patamar abaixo da língua majoritária e prejudica o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e linguísticas aos surdos. A pesquisadora reitera que a língua de sinais, na escola, não é apenas um meio de comunicação aos surdos, mas

fonte primária de aquisição de competências linguísticas que constituem as comunidades surdas e constroem a identidade surda. A esse respeito, a aquisição das línguas de sinais para as crianças surdas de famílias ouvintes requer da escola proposta educacional e linguística para ofertar a língua neste espaço.

RINALDI *et al.* (2018), em estudo sobre a aquisição da Língua Italiana de Sinais (LIS), destacam que:

a maioria das crianças surdas, no entanto, normalmente tem sua primeira exposição à LS na idade da creche ou da escola primária. Estudos sobre aquisição de LS nessa população de crianças relataram grande variabilidade individual e observaram que as habilidades linguísticas parecem estar fortemente relacionadas à idade de exposição da criança a LS. Pizzuto e colaboradores (2001), por exemplo, não relataram diferenças claras nas tarefas lexicais da LIS entre esses filhos de pais ouvintes e filhos surdos de pais surdos, embora tenham sido encontrados escores mais baixos em compreensão gramatical para filhos de pais ouvintes. Mayberry e Eichen (1991) descobriram que os alunos tardios de ASL eram menos precisos em recordar frases do que os alunos nativos. Os dois grupos de crianças também diferiram nos tipos de erros cometidos, com os alunos nativos cometendo erros que ainda estavam semanticamente relacionados ao sinal alvo, enquanto os alunos atrasados cometeram erros fonologicamente semelhantes, mas semanticamente não relacionados ao sinal alvo (RINALDI *et al.*, 2018, p. 409).

Os dados apresentados de investigações sobre diferentes línguas de sinais indicam a imprescindibilidade da língua de sinais para os surdos em seus processos de escolarização, outro dado em comum é que a maioria das crianças acaba tendo acesso à língua quando chega à fase escolar. Em seus estudos, RINALDI *et al.* (2018) destacam que foi observável por pesquisadores que o nível de habilidades linguísticas da LIS quando mensurado na idade escolar também é influenciado por outros contextos, como a escola e o seio familiar.

Vieira (2017) apresentou em seu estudo a experiência da educação bilíngue na Suécia. Inicialmente, aos pais das crianças surdas são realizadas intervenções para esclarecimento sobre a Língua de Sinais Sueca (LSS), capacitação dos professores ouvintes e surdos para trabalhos específicos com as crianças surdas. Desde a mais tenra idade as crianças surdas têm contato com a LSS (não especifica como ocorre esse processo inicial). Na fase escolar as crianças surdas frequentam escolas específicas para surdos, a língua de instrução e acesso ao currículo é a de sinais, sem prejuízos na aprendizagem, quando comparado com outras crianças ouvintes da mesma faixa etária. Para iniciar o ensino da LSS utilizam-se de literatura infantil, com materiais acessíveis (não especifica os tipos de materiais) e em vídeos, sempre contextualizados.

Outra característica relevante apresentada por Vieira (2017) sobre as escolas de surdos na Suécia é a manutenção desses espaços escolares para criar uma comunidade linguística, para que tenha trocas e possibilidades de desenvolvimento ampliadas. A LSS é a língua compartilhada por todos e os conteúdos curriculares são semelhantes aos das demais escolas, para garantir o aprendizado científico e formal. A realidade sueca se difere da brasileira, mas o projeto que está se consolidando no cenário nacional é para alterar essa diferença. As escolas bilíngues, no âmbito legal, são uma realidade (BRASIL, 2021). Para a implantação das escolas bilíngues, na modalidade de educação bilíngue de surdos, é preciso considerar inúmeras questões, desde a organização curricular até os profissionais bilíngues que atuarão nelas.

O papel da escola para a criança surda para que possa ter um ambiente com língua de sinais é extremamente importante, nas palavras de Moura (2014), para que possa ter um desenvolvimento de linguagem que leve em conta suas particularidades. Só é possível quando a criança está em contato e interação em diferentes ambientes, com diferentes sinalizadores como modelos em situações espontâneas, de modo natural. “Assim, a escola deve oferecer ao aluno a oportunidade de encontrar a sua diferença. Isso pressupõe mudanças de concepção e de práticas, de forma que a instituição também se configure como um território surdo” (CARNEIRO, 2020, p. 7).

A pesquisadora mexicana Cruz-Aldrete (2017) assevera que ao ingressarem na escola existe uma grande desvantagem às crianças surdas que não tiveram aquisição da língua de sinais quando comparadas com as ouvintes, ao tratar do conhecimento de mundo, da cultura majoritária, das relações sociais. À escola cabe a responsabilidade de promover ações para que as crianças surdas possam adquirir e desenvolver sua linguagem. Carneiro (2020) sugere que “os profissionais da educação avaliem adequadamente o perfil linguístico das crianças surdas em língua de sinais, para o acolhimento dessas crianças, a institucionalização dos programas de ensino de língua de sinais como primeira língua e o estabelecimento de intervenções específicas” (CARNEIRO, 2020, p. 7).

As pesquisadoras Lodi e Albuquerque (2016) descrevem uma experiência desenvolvida em 2010, em uma escola brasileira, na qual a Libras era a língua de ensino, de interlocução entre professor-estudantes e tratada como a base de todo processo de aprendizagem. Chamava-se esta turma, de 3º ano do ensino fundamental, de *sala de Libras língua de instrução*. Os conteúdos eram os mesmos que dos demais 3º anos, com professora regente ouvinte bilíngue, instrutora de Libras e Tils. A professora era responsável pela turma e ensino, a instrutora oferecia oficinas de Libras para a turma, como L1 e, quando necessário, auxiliava a professora regente. Para as demais turmas da escola ministrava aulas de Libras,



como L2. A Tils viabilizava a comunicação da instrutora em reuniões e atividades da escola em que fosse necessária essa função. A organização da turma, na escola, apresentada pelas autoras é de uma classe bilíngue; ao longo da descrição da experiência foi possível mensurar que não se tratava de uma sala de aula à parte, fora do contexto da escola, mas integrada à dinâmica da instituição e assumindo a Libras no espaço da escola regular, para além da sala de aula dos alunos surdos. “Uma mudança das condições educacionais aos alunos surdos, que realmente contemple a diferença linguística e cultural que os constitui, deve converter-se em práticas escolares que priorizem a língua de sinais e a participação de adultos surdos em todo o processo educacional” (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 31).

No mesmo sentido de experiência educacional ofertada na escolarização de surdos, na perspectiva de educação inclusiva bilíngue, Lacerda, Santos e Martins (2016) apresentam a experiência de implantar um programa inclusivo bilíngue na rede municipal de ensino de Campinas/SP, com objetivos de criar escolas preparadas para atender alunos surdos em todos os níveis da educação básica e na modalidade de jovens e adultos, buscar resultados satisfatórios de escolarização destes alunos, sendo a Libras incorporada à escola, nas metodologias e práticas pedagógicas adequadas aos surdos, e oferecer formação aos profissionais da escola sobre os aspectos próprios do desenvolvimento da linguagem, sobre os processos de ensino e aprendizagem destinados aos surdos, as particularidades discursivo-enunciativos da Libras e, por fim, os processos de interação dos estudantes surdos incluídos nas diversas práticas sociais existentes na escola.

As autoras destacam o modelo educacional que buscava ser implantado, cada nível de ensino teve uma organização; de modo geral, a Libras era apontada como língua de instrução, comunicação e interação na escola, com o objetivo que as escolas criassem um perfil de instituição bilíngue, com a língua de sinais e a língua portuguesa circulando no espaço escolar, tendo professores com formação específica e adequada para atuarem com os alunos. A figura do instrutor surdo tem destaque, assim como o professor regente bilíngue e o Tils. Era ofertado aos estudantes surdos oficinas de Libras, ministradas pelo instrutor, com objetivo de criar momentos de imersão na língua de sinais; não se destinava ao ensino formalizado da Libras, mas tratava-se de partilhar a língua de forma lúdica. As oficinas foram relevantes, visto a realidade linguística dos surdos, pois “este espaço tinha como objetivo propiciar o desenvolvimento de linguagem dos alunos, considerando-se que a maioria chega à escola sem ter tido contato anterior com a Libras ou com experiências restritas com esta língua” (LACERDA; SANTOS E MARTINS, 2016, p. 34).

As experiências descritas e as pesquisas apresentadas confluem para compreendermos a centralidade da língua de sinais nos processos de escolarização das crianças surdas. A Libras deve ser explorada e ofertada na escola em suas dimensões de aquisição e interação, como objeto de ensino, ao ser um componente curricular, e como língua de instrução, ao ser a língua pela qual o processo de ensino é realizado.

É neste sentido que se enquadram as propostas do Laboratório Bilíngue que são descritas e analisadas ao longo deste trabalho. Não é um espaço destinado à escolarização, mas à produção de materiais e realização de práticas pedagógicas e linguísticas que podem ser utilizadas nas salas de aulas e escolas para a aquisição da língua de sinais por crianças surdas, bem como tem a função de refletir sobre as práticas, os materiais e os processos que envolvem a escolarização das crianças surdas e a língua de sinais neste contexto, como base para propostas educacionais mais pertinentes aos surdos.

### CAPÍTULO 3

#### AS BASES TEÓRICO-EPISTEMETODOLÓGICAS E TÉCNICAS PARA A ANÁLISE RELACIONAL

Neste estudo, Pierre Bourdieu contribuiu para direcionar o nosso olhar investigativo e de análise com os componentes teórico-epistemetodológicos. A sua sociologia relacional (BOURDIEU; WACQUANT, 1992) subsidia a compreensão da educação de surdos como um campo e nos permite localizar, nele, as práticas do *Laboratório Bilíngue*, no CAS Guarapuava/PR, e em quais medidas elas são relevantes para o campo. Neste sentido, adotamos da teoria e da metodologia bourdieusiana elementos que nos orientaram na construção do objeto, na sua análise e nas considerações que foram produzidas ao final da investigação e se materializaram como tese.

Neste capítulo apontamos os componentes colaborativos dos estudos bourdieusianos que se mostraram relevantes. Ou seja, não nos deteremos em detalhar todos ou grande parte de seus conceitos e noções. O desafio que a sociologia relacional de Bourdieu nos apresenta é fugir da necessidade exacerbada de conceitualização que pode, em alguma medida, gerar aprisionamento teórico em detrimento de sua utilização. Não é simplesmente importar conceitos, mas inspirar-se nele (Bourdieu) para pensar o mundo social em suas relações e como os conceitos, nesta perspectiva, expressam uma determinada visão de mundo e auxiliam na pesquisa. O foco é operacionalizar a pesquisa dentro desse referencial. Apresentamos, portanto, a *Sociologia Reflexiva* de Bourdieu e os conceitos que se destacaram na pesquisa.

#### 3.1 PIERRE BOURDIEU E A SOCIOLOGIA RELACIONAL: CAMPO E PENSAMENTO RELACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO E COMO COMPONENTES ANALÍTICOS

O mundo social para Bourdieu (2004) é feito pelas experiências que temos sobre o mundo e as representações que fazemos dele são de ordens objetiva e subjetiva, num encontro histórico dessas duas esferas que se transformam em práticas sociais. Para ele,

nossa percepção e nossa prática, particularmente nossa percepção do mundo social, são guiadas por taxionomias práticas, oposições entre o alto e o baixo, o masculino (ou o viril) e o feminino, etc., e as classificações que essas

taxionomias práticas produzem devem sua virtude ao fato de serem "práticas", de permitirem introduzir uma lógica na proporção justa o bastante para as necessidades da prática, nem mais, [...] nem menos (BOURDIEU, 2004, p. 92).

A teoria científica utilizada por Bourdieu destaca a necessidade de compreendermos como são geradas e acontecem as práticas em que as estruturas sociais são constituintes do processo, mas ao mesmo tempo os agentes as constituem. É exatamente nesse contexto que a Sociologia Reflexiva bourdieusiana é forjada, para *capturar* em sua dupla existência a vida no mundo social, em suas ordens objetiva e subjetiva. A ação dos agentes, as suas práticas seguem uma lógica prática, um senso prático que estão ajustados às condições em que se desenvolvem. Bourdieu não analisa as práticas pelas práticas, que seria o resultado das ações, mas como e por que as ações dos agentes acontecem como elas acontecem, numa “dialética do *opus operatum* e do *modus operandi*” (BOURDIEU, 2013a, p. 87); em outras palavras, a relação dialética entre o produto (a prática) e o processo que desencadeia a prática. Dessa forma, para ele só é possível realizar uma análise sociológica científica despolarizando as duas formas tradicionalmente usadas nas ciências sociais para compreender o mundo social: objetivismo e subjetivismo. Desse modo,

em termos muito gerais, a ciência social, tanto a antropologia como a sociologia e a história, oscila entre dois pontos de vista aparentemente incompatíveis, entre duas perspectivas aparentemente inconciliáveis: o objetivismo e o subjetivismo, ou, se preferirem, o fisicalismo e o psicologismo (que pode tomar diversas colorações - fenomenológica, semiológica, etc.). De um lado, ela pode "tratar os fatos sociais como coisas", segundo a velha máxima durkheimiana, e assim deixar de lado tudo o que eles devem ao fato de serem objetos de conhecimento - ou de desconhecimento - na existência social. De outro lado, ela pode reduzir o mundo social às representações que dele se fazem os agentes, e então a tarefa da ciência social consistiria em produzir uma "explicação das explicações" (*account o/the accounts*) produzidas pelos sujeitos sociais (BOURDIEU, 2004, p. 150).

Ao tentar transcender a antinomia dos modos de conhecimentos objetivista e subjetivista, Bourdieu a faz no intuito de construir um quadro sintético que uniu as forças analíticas de cada modo de conhecimento permitindo-o embasar o que acredita ser uma forma de conhecimento mais coerente, a praxiologia ou a teoria da prática.

Hessen (2003) descreve que, para o objetivismo, o objeto determina o sujeito, os objetos são prontos e acabados, que serão reconstruídos pelos sujeitos. Portanto, nessa perspectiva é elemento decisivo na relação de conhecimento, “o sujeito [que], de certo modo, incorpora, copia as determinações do objeto” (HESSEN, 2003, p. 70). Em outras palavras, no

objetivismo as ações dos sujeitos são regidas por forças externas, as estruturas sociais, as regras e os sistemas de relações agem de modo a limitá-lo a “atores sociais como marionetes cujos fios seriam as estruturas” (BOURDIEU, 2004, p. 21), reduzindo-os a “epifenômenos da estrutura” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Os condicionantes externos são preponderantes para explicar como acontecem as relações sociais e ao agente acarreta pouca ou nenhuma mobilidade diante desses fatores, sendo um simples executor de regras. Nessa forma de conhecimento a prática se restringe à execução, sendo sob esse aspecto a maior crítica de Bourdieu ao conhecimento objetivista, por compreender que “a ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades antigas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Para ele, o objetivismo trata os agentes como atores sociais que desempenham papéis sem poder criador. No entanto, ao criticar que a ação dos agentes não acontece de modo automático ele não desconsidera que existem forças reguladoras, estruturadas e estruturantes que influenciam a vida social, as práticas sociais.

Em outro polo, o subjetivismo, também denominado por Bourdieu (2002) como conhecimento fenomenológico, “predispõe a reduzir as estruturas às interações” (BOURDIEU, 2004, p. 155), o mundo social é entendido como mundo natural, como experiência primeira, na qual a ação dos agentes é vista “como a realização deliberada de uma intenção consciente, como o projeto livre de uma consciência que coloca seus próprios fins e maximiza sua utilidade pelo cálculo racional” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 96, tradução nossa)<sup>22</sup>. Para Hessen (2003), é a tentativa de ancorar no sujeito o conhecimento, onde todos os objetos são produções da consciência, produtos do pensamento, não sendo possível existirem independentes da consciência. O que justifica pensar que as práticas dos agentes são determinadas por um conjunto de disposições apreendidas socialmente de forma subjetiva e analisadas em si mesmas.

O conhecimento subjetivo restringe as práticas a uma explicação simplificada e descritiva a partir das experiências vividas do mundo social sem relacionar as estruturas que as determinam, “as escolhas, as percepções, as apreciações, as falas, os gestos, as ações e as interações não deveriam, sob o risco de se construir uma concepção enganosa do mundo social, ser analisados em si mesmos, de forma independente em relação às estruturas objetivas que os constituem” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 22). No conhecimento objetivista as práticas são determinadas pelas relações objetivas estruturadas no mundo social, como por exemplo, pela

---

<sup>22</sup> Citação no original: “comme l’accomplissement délibéré d’une intention consciente, comme libre projet d’une conscience posant ses propres fins et maximisant son utilité par le calcul rationnel” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 96).

economia. Há a tendência em não articular as estruturas e a ação. Assim sendo, ao se limitar a ação à execução de regras, não há questionamento sobre como as regras são produzidas e reproduzidas no mundo social. Por isso,

em contraposição ao subjetivismo, o conhecimento objetivista caracterizar-se-ia pela ruptura que promove em relação à experiência subjetiva imediata [...] Bourdieu considera legítima e necessária essa ruptura com a experiência imediata promovida pelo objetivismo [...] Seria necessário investigar as estruturas sociais que organizam, que estruturam a experiência subjetiva, inclusive para escapar da concepção de que os indivíduos são seres autônomos e plenamente conscientes do sentido de suas ações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 22 e 23).

Ao colocar em xeque os dois modos de conhecimento, Bourdieu ambiciona superar as limitações encontradas em cada um, fundindo-os em suas possibilidades analíticas do mundo social. Dessa forma, as práticas sociais são condicionadas pelas estruturas (objetivismo), por forças que o agente não tem consciência, no entanto as estruturas não são frutos da natureza, nem estáticas, são históricas e se mantêm pelo movimento, pelas práticas individuais de cada agente, é nesse momento que o subjetivismo é recuperado, ao analisar a ação dos agentes. Mais que uma fusão entre objetivismo e subjetivismo, Bourdieu apresenta o modo de conhecimento praxiológico, que extrapola as antinomias e possibilita compreender o mundo social e as práticas sociais em todas as suas condições objetivas e subjetivas. Isso significa que há uma relação dialética entre os dois modos de conhecimento, uma articulação entre a ação e as estruturas. Portanto,

[...] de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas (BOURDIEU, 2004, p. 152).

Desta forma, o conhecimento praxiológico não se restringe a identificar as estruturas sociais, mas investiga como as estruturas são interiorizadas nos e pelos agentes que lhes produzem um conjunto de disposições estruturadas e estruturantes nas práticas historicamente constituídas. O conhecimento praxiológico bourdieusiano só consegue realizar a fusão entre os modos de conhecimentos objetivista e subjetivista porque lança mão do conceito de *habitus*, fundante para a relação dialética entre estrutura e ação dos agentes, para compreendermos “o

processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2013, p. 49).

O *habitus* funciona como uma matriz geradora de esquemas de percepções e ações que viabiliza realizar uma infinidade de ações, é constituído nas relações nas quais as condições históricas e sociais dos agentes são internalizadas sob a forma de disposições mentais e corpóreas duráveis (BOURDIEU, 2013). Ele produz as ações e práticas ao reproduzir as regularidades que são próprias das condições objetivas da vida social, são ajustáveis diante das diferentes situações, “que podem ter um objetivo, mas sem supor a intenção consciente deste, que podem ser coletivamente determinadas, sem a existência de um indivíduo determinante para estas” (TARGA, 2017, p. 25). O *habitus* não se refere a um conjunto de comportamentos mecânicos e repetitivos, mas sim gerador de condutas práticas, pois permite mobilidade nas ações dos agentes por apresentar uma capacidade inventiva, adaptativa e versátil. Ou seja,

o *habitus* está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica (o que suporia, por exemplo, que elas fossem apreendidas como uma estratégia entre outras possíveis) (BOURDIEU, 2013, p. 54).

Nesse sentido, é através do *habitus* que as condições de vida se tornam sedimentadas na subjetividade do agente sob a forma de propensões (possibilidades e probabilidades de/para) a pensar, sentir e agir que estão associadas às estruturas, às condições, o que Bourdieu denomina subjetividade socializada (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). O conceito de *habitus* é fundamental para compreensão das ações dos agentes, explica por que agem como agem e por que as estruturas sociais são como são, “o *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’ e objetivamente orquestradas (BOURDIEU, 2013, p. 65).

A partir do conceito de *habitus* é possível sustentar a existência de uma estrutura social objetiva com inúmeras relações de luta e dominação entre grupos e classes, das quais os agentes são ativamente participantes e essenciais para a perpetuação, o que ocorre pelas suas ações do dia a dia, sem necessariamente terem consciência disso. Os agentes agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência de que pertencem, exercem e são submetidos à dominação de modo não intencional. Em suas práticas a conduta é marcada pelos símbolos que os situam nas posições sociais, as estratégias de ação e de reprodução que lhes são próprias; as crenças, os gostos, as preferências são incorporados pelos agentes e tornam-se parte de sua natureza.

O *habitus*, em uma relação dialética com certa situação, produz a prática (BOURDIEU, 2013). O termo “situação” deve ser compreendido como “campo”, ou seja, a prática surge da relação dialética do *habitus* no campo. Assim, a teoria da prática formulada não é “apenas uma teoria das práticas sociais, mas uma teoria do social como prática ou, dito de outro modo, uma teoria da prática como o modo fundamental de existência do social” (PETERS, 2020, p. 177).

Nesta pesquisa, o *habitus* dos agentes do campo da educação de surdos, incluindo os participantes da investigação, nos permite analisar como a relação *habitus*←→campo contribui para a constituição do campo da educação de surdos, como um mundo significativo com sentidos de valores no qual os agentes acreditam que vale a pena investir.

A partir dessas premissas, ao investirmos na pesquisa com bases teórico-metodológicas bourdieusianas, nos lançamos à busca para explicar como as práticas investigadas estão dispostas nas relações com a estrutura objetiva que define as condições sociais em que o *habitus* é produzido e nas condições em que ele é exercido, para compreender como “a parte das práticas que permanece obscura aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas às outras práticas e às estruturas; o próprio produto deste ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas” (BOURDIEU, 2013, p. 65). Para tanto, exige-se o exercício de superar a conclusão aligeirada do que é visto e entendido em primeira análise, ou seja, o que está na superfície das relações, com o intuito de se avançar no estudo para entender as relações em suas mais profundas condições, possibilidades e homologias.

A Sociologia Reflexiva exorta à pesquisa científica romper com o modo de pensamento substancialista que define as práticas e relações dos agentes como propriedades imutáveis e essenciais, “e que leva a não reconhecer nenhuma outra realidade além das que se oferecem à intuição direta na experiência cotidiana os indivíduos e os grupos” (BOURDIEU, 2004, p.152), situando-se no ordinário do cotidiano. Para isso, Bourdieu (2013a) articula o pensamento científico ao pensamento prático que denomina de pensamento relacional. O pensamento relacional apresenta-se como fundante no *modus operandi* de pesquisa do sociólogo; para ele os agentes, grupos, classes e/ou instituições só adquirem propriedades em relação um ao outro.

O pensamento relacional faz sentido se compreendermos o conceito de campo. Bourdieu (2011), ao explicar a gênese do conceito de campo, pontua que a ciência moderna exige do pesquisador o modo de pensar relacional para interpretar o mundo social, para gerar o rompimento com a percepção comum, linear. Nas palavras de Jourdain e Naulin (2017), Bourdieu impõe às suas pesquisas questionar a naturalização do mundo social. Por que as coisas



são tratadas como inquestionáveis e arbitrariamente impostas como naturais? É uma questão constante a ser respondida. Para ele, a pesquisa científica só consegue romper com o senso comum se conseguir analisar as forças que criam a naturalização nas e pelas relações sociais (BOURDIEU, 2004a).

Nesse contexto, o conceito de campo é o modo de analisar o mundo social em espaços de posições. As posições dentro do campo são desiguais dadas as posses dos recursos também serem desiguais. Há movimento neste espaço causado pelas disputas entre os agentes aos recursos, nas palavras do sociólogo: “um campo pode ser definido como uma rede, [...] microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específica e irreduzíveis àquelas que regem os outros campos” (BOURDIEU, WACQUANT, 1992, p. 72 e 73, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Os recursos acima mencionados, disputados pelos agentes no campo, Bourdieu denomina-os de capitais. O conceito de capital é fundamental para entender o que fomenta as lutas no campo. “A razão dessas lutas é a acumulação de capital que garante a dominação do campo” (BONNEWITZ, 2003, p. 60-61). O sentido atribuído a capital extrapola o entendimento comum de capital relacionado a lucro monetário. O sentido de “lucro” pode ser mantido, mas não se restringe ao capital econômico, há capitais de diferentes naturezas (capital cultural, social, econômico, simbólico...) e que aparecem como recursos sociais para os agentes a serem usados e acumulados para se manter posições ou movimentá-las, dentro do campo (JOURDAIN; NAULIN, 2017). Bourdieu emprega o conceito de modo mais amplo e os “bens” são trocados e transformados dentro de circuitos complexos, nos diferentes campos e entre eles.

Assim, as posições dos agentes no campo se dão de acordo com a maior ou menor detenção de capital(is). Os campos não são estruturas fixas, nem isoladas, se constituem e são constituídos das relações de força da ação dos indivíduos e grupos que investem no jogo e o retorno são os recursos de cada campo. Existem forças que atuam dentro dos campos, as lutas são orquestradas por uma lógica. “O que determina a existência de um campo e demarca os seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um *habitus* e as instituições nele inseridas” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.36).

Bourdieu (2004a) compara o campo a uma disputa esportiva coletiva (como o futebol), na qual há adversários, regras, sentido do jogo, posições, vitória e derrota. No campo, as regras

---

<sup>23</sup> Citação no original: “un champ peut être défini comme un réseau, [...] microcosmes sociaux relativement autonome, espaces de relations objectives qui sont le lieu d’une logique et d’une nécessité spécifiques et irréductibles à celles qui régissent les autres champs” (BOURDIEU, WACQUANT, 1992, p. 72 e 73).

do jogo devem ser observadas como regularidades, leis gerais, às quais os agentes tendem a obedecer, e quem quer ganhar o jogo apropria-se do que está em jogo. O campo é um espaço simbólico, as relações são hierarquizadas e desiguais entre dominantes e dominados. “Cada um, no interior desse universo, empenha, em sua concorrência com os outros, a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias” (BOURDIEU, 1997, p. 57). As lutas de conservação no campo (ortodoxia) buscam manter o instituído e inalterada a *doxa* e o *nomos*<sup>24</sup> do campo. As lutas para alterar o campo (heterodoxia) buscam a transformação do que arbitrariamente é imposto e naturalizado.

O campo tem propriedades (BOURDIEU, 1983; 2021) as quais permitem-nos observar as características que o constituem, a saber: o campo é microcosmo do mundo social; cada campo tem regras e desafios específicos; é um sistema estruturado de posições ocupadas pelos agentes, e para se entender as estratégias dos agentes é necessário saber a posição que eles ocupam no campo; o campo apresenta concorrência, lutas, competição entre os agentes; o(s) capital(is) do campo são o mote para as lutas, para manter ou alterar o campo; o(s) capital(is) está/estão desigualmente distribuído(s), e varia(m) pela posição dos agentes e as hierarquias que são estabelecidas (dominantes e dominados); as lutas legitimam a própria existência do campo; para conservá-la, há “a cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos” (BOURDIEU, 1983, p. 90), ou seja, há o interesse que o campo continue existindo; o sistema de disposições incorporadas é o *habitus* de cada campo, e quem o tiver incorporado terá maiores condições na disputa em entender o funcionamento do campo e acreditar na importância dele; há uma lógica própria nas lutas em cada campo, uma autonomia relativa.

As propriedades do campo são observáveis, por isso, campo é uma noção unificadora dentro da Sociologia Reflexiva. Só é possível operacionalizar com o conceito de campo a partir do uso do pensamento relacional. O modo de pensar relacional permite afirmar que os fatos sociais não são analisáveis ou explicáveis em si mesmos, mas são trazidos à luz pelas relações objetivas construídas e vividas no mundo social; são, assim, forjados nas relações objetivas e há homologias estruturais e funcionais entre os campos. Em outras palavras, existem semelhanças entre os campos de ordem estrutural e funcional, por isso, o pensamento relacional opera desvelando estruturas, funcionamentos e agentes.

---

<sup>24</sup> *Doxa* é a noção que Bourdieu adota para designar aquilo que é socialmente naturalizado no campo, os agentes têm sem questionar, dado o desconhecimento da arbitrariedade e está ligado ao *habitus* e ao campo sob o sistema de classificação. “Não há nada mais dogmático do que uma *doxa*, conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo” (BOURDIEU, 2001a, p. 25). A noção de *nomos* designa as leis gerais, invariáveis que fundamentam o campo. *Nomos* é “a lei fundamental do campo, o princípio de visão e de divisão” (BOURDIEU, 1996, p. 253).

Dessa forma, analisar um campo exige considerar as homologias estruturais e funcionais que são nele encontradas e que são similares em outros campos. É considerar a “relação entre relações que deve ser conquistada contra as aparências e construída por um verdadeiro trabalho de abstração e por meio da comparação conscientemente operada” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 69).

Thiry-Cherques (2006) nos auxilia na compreensão do pensamento de Bourdieu ao destacar que a estrutura do campo é um espaço relacional, pois as ações e práticas dos agentes não se dão de forma desconexa de outras instâncias sociais, formativas e históricas. Apreender a realidade não pode ser entendida como fato isolado. O modo de pensamento relacional designa uma exterioridade e uma interioridade mútuas, pois o campo é um espaço de relações objetivas entre indivíduos e instituições que ocupam posições relativas na estrutura. As posições determinam a forma como produzem e acumulam capital(is). “A nossa posição em um campo determina a forma como consumimos não só as coisas, mas também o ensino, a política, as artes” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.36). O *habitus* constrói e resulta da posição no campo, evidenciando a classe à qual o agente pertence. O pensamento relacional permite operacionalizar os conceitos bourdieusianos na investigação, romper com as taxionomias de primeira ordem e construir classificações a partir de uma cuidadosa análise relacional.

Observa-se claramente que os conceitos traçados por Bourdieu são sistêmicos, meticulosamente construídos na empiria e pressupõem uma referência permanente ao sistema complexo de relações e inter-relações sociais. Os conceitos por ele formulados evidenciam a teoria que surge como recurso teorizador da pesquisa. Na Sociologia Reflexiva, demarca-se o campo investigado, os sistemas de relações, as posições objetivas dos agentes, observa-se a origem dessas posições, delinea-se a matriz estrutural.

A partir desse olhar o objeto de pesquisa está no cerne do problema, envolto em questões que emergem e geram a necessidade de investigação científica. A construção do objeto de pesquisa impõe romper com o pré-estabelecido, sendo um processo complexo, já que somos parte do mundo social e há condicionantes sociais que nos influenciam no processo (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015). Nas ciências sociais não existe objeto isolado, analisado em laboratório, tampouco o pesquisador exime-se de influenciar e ser influenciado pelo objeto.

O objeto só pode ser concebido e estabelecido "em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada" (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 48). Essa observação feita por Bourdieu pode ser melhor explicada por

ele mesmo, ao afirmar que para a construção do objeto não há separação entre a teoria e a metodologia, nem tampouco tratá-las como abstrações: “estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações” (BOURDIEU, 2011, p. 24). As técnicas de investigação são inseparáveis da teorização do objeto. A teoria é dissipada no trabalho científico que ela mesma permitiu realizar. Para Bourdieu e Wacquant (1992), à teoria e à metodologia junta-se a esfera da epistemologia, como três níveis para a prática científica, cada qual com certo grau de autonomia, mas inseparáveis para a construção do objeto na prática científica.

Bourdieu (2015) alerta para a vigilância epistemológica, para a sociologia reflexiva (BOURDIEU, 2011), para a objetivação do sujeito objetivante (BOURDIEU; WACQUANT, 1992), e aponta para a cautela que o pesquisador necessita ter na construção do objeto, em todas as etapas da pesquisa, “o sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser ponto de vista, sobre um ponto de vista” (BOURDIEU, 2012, p. 713). E também que “só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, [...] os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (BOURDIEU, 2012, p. 694).

O objeto da pesquisa foi o *Laboratório Bilíngue*, do CAS Guarapuava/PR, e buscou-se responder às questões em que ele está envolto. Para construção das respostas foi essencial que se desvelassem as relações que são constituídas no campo da educação de surdos. Como tais relações estruturam e são estruturadas no/pelo campo, desta forma, não se analisa o *Laboratório Bilíngue* isoladamente, mas busca-se as arbitrariedades que constituem o próprio campo, os agentes, as lutas, interesses e relações de poder e como a educação de surdos está implicada nesse processo, para só então compreendermos o nosso objeto.

### 3.2 TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

Na coleta de dados, as técnicas escolhidas destinaram-se a contribuir para responder à questão central, o problema da pesquisa, propiciando meios para alcançar os objetivos delimitados. Diante dessa premissa, as técnicas que se mostraram adequadas à produção de dados foram: Observação e Grupo Focal.

### 3.3.1 Observação

A observação foi extremamente importante para avaliar o processo de aplicação das práticas e dos materiais pedagógicos. O grupo focal teve relevância para a construção propositiva das práticas e materiais, bem como a análise deles, pela equipe, após usos.

A observação foi utilizada na perspectiva bourdieusiana de objetivação participante (BOURDIEU, 2003; 2011; BOURDIEU; WACQUANT, 1992), visto que a pesquisadora se envolve em todo o processo de produção, realização e análises das práticas e dos materiais desenvolvidos pela equipe do CAS Guarapuava/PR. O trabalho de objetivação consiste em lançar o olhar sobre o objeto, ao mesmo tempo em que ocupa uma posição particular no campo (BOURDIEU, 2011), de explorar as condições sociais que envolvem o objeto, os participantes e a pesquisadora, o que já denominamos de pensamento relacional. “Ela [objetivação participante] tem em vista a objetivação da relação subjetiva com o objeto que, longe de atingir um subjetivismo realista e mais ou menos anticientífico, é uma das condições da objetividade científica” (BOURDIEU, 2005, p. 44). A observação na perspectiva da objetivação participante só se realiza de modo científico a partir da vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015), que é o zelo, o cuidado em todo o percurso investigativo, uma espécie de autoanálise constante e de análise das construções teóricas e metodológicas empregadas.

No uso da Observação como técnica para coleta de dados, ela organizou-se da seguinte forma:

(I) Momento das atividades remotas: 1. *Meets*. A pesquisadora, em conversa com a equipe, registrava as impressões de todos do que se destacou para eles no transcorrer das atividades. Em um segundo momento, a pesquisadora redigia o relatório com a equipe, após assistirem e analisarem as *Meets* que foram gravadas. Cada encontro teve um relatório. A equipe assistia aos vídeos das atividades realizadas pelas crianças e encaminhadas pelas famílias. Ao final do ano, redigimos um relatório geral dos encontros, via *Google Meet*.

Para usar a técnica de Observação necessitou-se direcionar o olhar ao que se pretendia explorar nas *Meets*, tanto no momento que ela acontecia quanto na análise que a equipe fez posteriormente das gravações. Para isso, perguntas foram elencadas e buscava-se encontrar os elementos nelas tratadas, a saber: a) O tema de interação despertou interesse nas crianças? b) Houve interação entre crianças-personagens/professores e crianças-crianças? c) Houve tentativas de sinalização livre pelas crianças? d) Os professores/personagens exploraram os materiais conforme proposta para o encontro? e) As crianças exploraram os materiais

recebidos? f) As crianças repetiam a sinalização como pedido pelos professores/personagens? g) As crianças faziam perguntas ou colocações de modo livre?

As perguntas, no desenvolvimento da técnica de observação, foram importantes para que a equipe do CAS Guarapuava/PR conseguisse avaliar em que medidas as proposições das práticas e de materiais estavam sendo relevantes para a proposta do *Laboratório Bilíngue* e orientava as propostas das atividades que se seguiram.

(II) Momento das atividades presenciais: As impressões da equipe referentes ao último encontro eram registradas pela pesquisadora na reunião semanal que fazíamos para elaborar as atividades para o próximo encontro. Essas anotações serviam como base para os assuntos que seriam tratados e analisados no grupo focal. As 4 horas semanais que as crianças estiveram no *Laboratório* e participaram das atividades foram gravadas. Ao final de cada ano (2021 e 2022) a equipe redigiu relatório geral dos encontros.

Como aconteceu ao assistir as gravações dos encontros remotos, havia questões que norteavam a observação das gravações dos encontros presenciais. A saber as questões para observação das gravações dos encontros presenciais: a) Houve interação das crianças com os professores e colegas na realização das atividades? b) Os professores utilizaram os materiais como proposto na preparação do encontro? c) As crianças exploraram e interessaram-se pelo material utilizado? d) As crianças sinalizavam livremente com tentativas espontâneas? d) As crianças sinalizavam conforme solicitação dos professores? e) As crianças exploraram o ambiente da sala do laboratório? f) As crianças repetiam a sinalização dos professores? g) As crianças faziam perguntas ou colocações de modo livre? h) Como eram as interações (comunicação) entre as crianças nos momentos de intervalo, lanche e brincadeiras livres? As questões foram importantes no direcionamento do olhar na observação, mas cabe ressaltar que elencar questões não significa observar com rigidez, ao contrário, itens que poderiam não ter sido contemplados nas perguntas norteadoras para observação deveriam ser considerados pela equipe e compartilhadas.

O relatório foi redigido ao final dos anos de 2021 e de 2022, com a participação de todos os membros da equipe do CAS Guarapuava/PR, após assistirem as gravações e pontuarem suas considerações. A PSRM não participou deste momento devido à indisponibilidade de horário e também porque as análises levaram vários dias para serem finalizadas. Para esta pesquisa, utilizamos os dados e relatórios do período de março de 2021 a dezembro de 2022, produzidos pela equipe.

### 3.3.2 Grupo Focal

O grupo focal foi a técnica que apoiou a observação para construção dos dados. Utilizamos o grupo focal nos termos de Gatti (2005), ao entender que “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações” (GATTI, 2005, p. 9), por um período determinado de tempo. A configuração da equipe CAS Guarapuava/PR atendia aos requisitos para se utilizar do grupo focal na construção dos dados. A organização do grupo focal se deu da seguinte forma:

(I) Os 9 profissionais do CAS Guarapuava/PR e a PSRM, sendo: Moderadora: a pesquisadora, TILS2; Relatora: TILS5; Tempo de duração: 1h30min (em média); Periodização: Um encontro mensal, de março de 2021 a dezembro de 2021, totalizando 10 encontros;

(II) Em 2022, de março a dezembro, os participantes foram 8 profissionais do CAS Guarapuava/PR. Em fevereiro de 2022, a TLS4 desligou-se da equipe e a PSRM não teve mais disponibilidade para participar dos encontros. Neste período, a moderadora e a mediadora continuaram as mesmas; Tempo de duração: 1h30min (em média); Periodização: Um encontro mensal, totalizando 10 encontros.

A dinâmica dos encontros iniciava com um tema elencado pela moderadora (a partir das observações das atividades realizadas com as crianças, via *Google Meet* e/ou presencial, naquele mês). A discussão buscava abordar as questões que se apresentavam mais sensíveis na dinâmica com as crianças, na aplicação das atividades, como uma prática ou outra se mostrou mais frágil ou potente para o objetivo de gerar a interação, compreensão e expressão pela língua. Nesses encontros acontecia a avaliação do que foi realizado no período de um mês, avaliava-se os materiais, as práticas e projetava-se as ações futuras que seriam materializadas e retomadas em conversas semanais pela equipe do CAS Guarapuava/PR, responsável pela produção e execução.

As técnicas foram importantes para dar a devida qualidade aos dados produzidos por ocasião da pesquisa. A observação, utilizando as gravações, trazia muita clareza sobre todas as ações que foram realizadas nos encontros e que escapavam à percepção dos profissionais durante a realização das atividades. Os encontros do grupo focal diferenciavam-se das reuniões semanais da equipe pela sua estrutura e organização, mas traziam o mesmo envolvimento nas discussões e proposições. Tudo que foi relatado e registrado nos encontros do grupo focal foram úteis, juntamente com os relatórios das observações para a construção das categorias de análise dos dados produzidos, que apresentamos no capítulo 5.

## CAPÍTULO 4

### OS AGENTES, O LABORATÓRIO BILÍNGUE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LINGUÍSTICAS: A PRODUÇÃO DE DADOS

A produção dos dados contou com um complexo e organizado levantamento. Ao que pese o detalhamento dos agentes, suas formações, escolas que estudam, lugares em que vivem, relação com a Libras, entre outros, justifica-se a necessidade da descrição pormenorizada para que a *Análise Relacional* seja possível de se realizar com profundidade. Pois, tratou-se dos agentes envolvidos na elaboração das propostas desenvolvidas no *Laboratório*, bem como das crianças que participaram das atividades. Os dados sobre os agentes apresentados nos quadros, neste capítulo são analisados no capítulo seguinte.

Houve grande atenção aos princípios éticos neste estudo, respeitando os participantes. Tivemos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava (SME), visto que as crianças são alunas da Sala de Recursos Multifuncional-surdez (SRM), anuência do CAS Guarapuava/PR, onde as atividades se realizaram<sup>25</sup>. Os pais participaram de uma reunião com a pesquisadora e foi esclarecida como aconteceria a pesquisa, pedindo-lhes autorização para a participação de seus/suas filhos/filhas. Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE). Da mesma forma, houve reunião com os profissionais do centro que também autorizaram a pesquisa<sup>26</sup>. As autorizações nos permitem utilizar os nomes reais e imagens dos participantes. Por uma questão de ordem técnica e operacional, optamos em não apresentar os nomes deles, mas as imagens foram necessárias para destacar como os dados foram produzidos. De modo nenhum houve quebra dos princípios éticos, estabelecidos.

#### 4.1 AGENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS POSIÇÕES NO CAMPO

Apresentarmos os participantes é imprescindível no percurso metodológico adotado. Não se trata de descrevê-los. A mera descrição seria insuficiente para compreensão total dos processos que são realizados no *Laboratório Bilíngue*, bem como insuficiente para uma visão abrangente dos objetivos propostos da pesquisa. Afinal de contas, cada participante se constitui

---

<sup>25</sup> O Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) aprovou o Projeto de Pesquisa sem restrições; após avaliação documental, concluiu-se que ele encontrava-se dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016. Número do Parecer: 5.196.375.

<sup>26</sup> Os modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) estão nos Apêndices.



em um agente dentro do campo da educação de surdos. O lugar em que cada um está no campo é conferido pelas características particulares e coletivas que repercutem na construção e participação das/nas atividades do *Laboratório Bilíngue*. A construção do lugar que cada um ocupa diz respeito às diferentes ordens, sociais, formativas, culturais, econômicas, etc.

Organizamos os participantes em dois grupos: (I) Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM-surdez, da rede municipal; (II) As crianças que participaram do *Laboratório Bilíngue*, no período de março de 2021 a dezembro de 2022.

Os professores surdos são apresentados na pesquisa como PS1, PS2, PS3. Os tradutores e intérpretes de Libras são TILS1, TILS2, TILS3, TILS4 e TILS5. A professora da Sala de Recursos Multifuncional está denominada como PSRM e, por fim, a secretária do centro, SEC1. As 9 crianças foram denominadas como C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8 e C9. Observemos os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM-surdez, 2021- 2022, no quadro (Quadro 1) abaixo:

Quadro 1 - Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM

(continua)

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo empregatício SEED</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência profissional na área</b>	<b>Tempo de atuação na educação de surdos</b>
SEC1	Agente II-secretária.	QFEB	Licenciada e bacharel em Educação Física; Fisioterapeuta; Especialização em Educação Física Escolar.	Atuou em escola regular com alunos surdos incluídos de 2007 a 2021; Secretária CAS Guarapuava desde 2021.	—
PS1	Professora	PSS	Pedagogia - Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO (2014); Licenciatura Letras/Libras - Universidade Federal do Paraná, UFPR (2018); Especialização em Educação Especial: Tradução e interpretação de Libras (2018); Declaração da Feneis e CAS, professora bilíngue;	Instrutora de Libras rede municipal de educação, (de 2006 a 2010 e de 2012 a 2015); Professora bilíngue em escola bilíngue, rede estadual (2016 a 2017); Professora CAS Curitiba, (2018 a 2020); Professora CAS Guarapuava, (desde 2021);	17 anos

Quadro 1 - Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM

(continuação)

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo empregatício SEED</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência profissional na área</b>	<b>Tempo de atuação na educação de surdos</b>
			Mestrado em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2023-)	Professora do ensino superior, disciplina de Libras, (desde 2021).	
PPS2	Professor	PSS	Licenciatura Letras/Libras - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (2014); Especialização em Educação Especial: Tradução e interpretação de Libras (2014); Prolibras - Certificação para o ensino de Libras, nível médio (2007).	Professor da disciplina de Libras no ensino superior, (de 2011 a 2021); Professor educação básica, rede estadual, Sala de Recursos Multifuncional em Atendimento Educacional Especializado (de 2017 a 2018); Professor CAS Guarapuava (desde 2019); Professor em curso de especialização (2020); Professor de Libras em escola de idiomas (desde 2019).	12 anos
PS3	Professor	PSS	Tecnólogo em Recursos Humanos - Centro de Ensino Superior de Maringá, CESUMAR (2013); Licenciatura em Letras/Libras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE (2021)	Professor de Libras em escola de idiomas (de 2010 a 2020); Professor de Libras do Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), rede estadual (em 2018); Professor da disciplina de Libras no curso de	13 anos

Quadro 1 - Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM

(continuação)

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo empregatício SEED</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência profissional na área</b>	<b>Tempo de atuação na educação de surdos</b>
			Especialização em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial (2016); Especialização em MBA - Gestão Estratégica e Marketing de Negócios (2021).	formação de docentes, rede estadual (em 2018) Professor surdo CAS Guarapuava (desde 2019).	13 anos
PSRM	Professora da Rede Municipal, SRM-surdez.	QPM-Rede Municipal	Pedagoga (2006); Mestra em Educação (2015); Especialização em Intervenção Cognitiva e Aprendizagem Mediada (2011); Certificada como TILS pelo Prolibras (2008).	TILS educação básica (de 2006 a 2012); TILS no Ensino Superior (desde 2008); TILS do CAS Guarapuava (2018 a 2019). Professora em curso de especialização (desde 2015); Professora de SRM-surdez (desde 2020)	17 anos
TILS1	Tils.	PSS	Pedagogo - Faculdade Educacional de Arapoti - FATI (2019); Bacharel em Letras/Libras- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE (2023); Especialização em Libras - Faculdades UNINA (2021); Especialização em Educação Especial	TILS educação básica, em sala de aula (2016 a 2019); TILS no ensino superior (desde 2020). TILS educação básica, CAS Guarapuava (2021).	7 anos

Quadro 1 - Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM

(continuação)

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo empregatício SEED</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência profissional na área</b>	<b>Tempo de atuação na educação de surdos</b>
			Inclusiva - Faculdades UNINA (2021); Curso técnico/profissionalizante e em Formação em Tradução e Interpretação de Língua Portuguesa/Libras - QSI (2021) Declaração de Proficiência em Libras expedida pelo CAS (2018). Mestrado em andamento em Letras – Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO (2022-)		
TILS2	Tils e Coordenação do CAS Guarapuava/PR (2021-)	QPM	Pedagoga - Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO (2003); Especialização em educação especial: Atendimento às Necessidades Especiais Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação - ESAP (2004); Especialização em Educação do Campo - São Braz Educacional, SÃO BRAZ (2014);	TILS educação básica, rede estadual em sala de aula (2004 a 2018); Professora educação básica, rede estadual, Sala de Recursos Multifuncional em Atendimento Educacional Especializado (2009 a 2018); TILS ensino superior (2004 a 2013); Docente da disciplina de Libras Ensino Superior (2014 a 2017);	19 anos

Quadro 1 - Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM

(continuação)

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo empregatício SEED</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência profissional na área</b>	<b>Tempo de atuação na educação de surdos</b>
			<p>Certificada como TILS pelo Prolibras (2006)</p> <p>- Licenciatura Letras/Libras - Instituto Brasil de Ensino - IBRA (2023);</p> <p>Mestre em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2017);</p> <p>Doutorado em andamento em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2019-) -</p>	<p>Docente de cursos de especialização (desde 2008);</p> <p>TILS educação básica do CAS Guarapuava (desde 2018).</p>	
TILS3	Tils	QPM	<p>Pedagoga- Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO (2005);</p> <p>Bacharel em Letras/Libras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE (2021);</p> <p>Especialização em Educação especial - Instituto Superior do Litoral do Paraná, ISULPAR (2007)</p> <p>Certificada como TILS pelo Prolibras (2015).</p>	<p>Professora bilíngue em classe de surdos;</p> <p>Professora bilíngue em Atendimento Educacional Especializado, rede municipal de ensino (desde 2007);</p> <p>TILS, educação básica, rede estadual (2011 a 2018);</p> <p>TILS ensino superior (2009 a 2012);</p> <p>TILS educação básica do CAS Guarapuava (desde 2018).</p>	16 anos

Quadro 1 - Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM

(continuação)

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo empregatício SEED</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência profissional na área</b>	<b>Tempo de atuação na educação de surdos</b>
TILS4	Tils e coordenação do CAS Guarapuava/PR (2018-2021)	QPM	Formação de professores para Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais (1996) Pedagoga - Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE (2001); Especialização em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem. - Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Brasil (2003) Bacharel em Letras/Libras - Universidade Federal do Paraná, UFPR (2012); Certificada como TILS pelo ProLibras (2006).	Professora em classe de surdos; rede municipal de ensino (1997-2009); TILS, educação básica, na rede estadual (2003-2012); TILS ensino superior (2009 a 2013); Coordenação Pedagógica NRE Guarapuava/PR (2013-2017; 2022-) Coordenação e TILS do CAS Guarapuava (2018 a 2021).	26 anos
TILS5	Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.	PSS	Letras Português e Espanhol - Faculdades Integradas de Itararé, FAFIT (2012); Especialização em Educação Especial - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, FIVALE (2013); Mestra em Letras Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO (2019); Certificada como TILS pelo ProLibras (2015);	TILS na educação básica, rede estadual, em sala de aula (2009 a 2015); Professora educação básica, rede estadual, Sala de Recursos Multifuncional em Atendimento Educacional Especializado (2014 a 2015); TILS ensino superior (desde 2015); TILS do CAS Guarapuava, (desde 2018);	14 anos

Quadro 1 - Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM

(conclusão)

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo empregatício SEED</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência profissional na área</b>	<b>Tempo de atuação na educação de surdos</b>
			Doutorado em andamento em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2022-)	Professora de cursos de especialização (desde 2021)	

Fonte: A autora.

Neste momento destacamos alguns aspectos relevantes no que diz respeito aos participantes da pesquisa. Os profissionais do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM-surdez são atuantes na comunidade surda da região. Estão presentes na Associação de Surdos, alguns em espaços religiosos, todos em espaços educacionais, de lazer e em ações do movimento surdo nas lutas da comunidade surda local. A participação efetiva no movimento surdo e em espaços de convivência com a comunidade surda conferem aos membros do CAS Guarapuava/PR e à professora PSRM proximidade com as reivindicações e agendas atuais do movimento. É uma característica muito peculiar, que extrapola questões de atividades profissionais e vincula-se à condição de adeptos a uma causa, o que parece trazer uma experiência diferente, que pode repercutir de modo, também diferente nas relações profissionais.

Os professores surdos do CAS Guarapuava/PR têm a comunidade surda como ponto de ligação entre eles, mas cada um com características muito particulares. Os 3 professores surdos têm como característica comum, entre eles, a aquisição da língua de sinais tardiamente. Passaram por práticas educacionais voltadas à reabilitação da audição e fala. Dentre eles, apenas o professor PS2 apresenta maior habilidade em oralizar e realizar a leitura orofacial. Todos têm surdez profunda bilateral, PS1 e PS2, surdez congênita; PS3, surdez adquirida com 1 ano de idade. Em todos os casos, se configura em surdez pré-linguística. A condição de uso da Libras é diferente entre os professores. O PS1 e o PS3 utilizam a Libras em sua estrutura gramatical com pouca influência da estrutura da língua portuguesa, o PS2 se apoia na fala na maior parte do tempo, especialmente quando está entre os ouvintes, mesmo junto àqueles que sabem Libras. A estrutura gramatical da língua portuguesa se apresenta sobreposta à Libras.

PS1, com experiência no ensino de Libras para ouvintes, em cursos de idiomas e na disciplina de Libras no ensino superior. Foi instrutora de Libras na escola regular em classes bilíngues de crianças surdas, na rede municipal de Guarapuava. Em Curitiba, trabalhou em uma escola bilíngue como professora bilíngue, na educação infantil. Destaca-se pelo dinamismo para sugerir e elaborar atividades para o *Laboratório Bilíngue* e como professora para as crianças menores. Dentre suas atividades, as principais são a produção, gravação e edição de histórias para usar no laboratório; sugestões e produção de práticas e materiais pedagógicos para serem desenvolvidas com as crianças. É muito participativa na comunidade surda, especialmente na Pastoral do Surdo.

PS2, professor surdo, filho de pais ouvintes, tem 1 irmão surdo. A família é muito atuante na comunidade surda, principalmente da Pastoral do Surdo. O professor tem experiência na docência, na educação básica, em SRM-surdez e no ensino superior com a disciplina de Libras. Não é natural de Guarapuava, e desde que se mudou para a cidade começou a atuar no CAS Guarapuava/PR. Dentre suas principais atividades, dedica-se às produções de vídeos, edições e cursos de Libras. No *Laboratório Bilíngue* dá suporte para realização das atividades, preparando o espaço; faz as gravações das *Meets* e as gravações das atividades presenciais. De todos os profissionais do centro, foi o que menos participou do projeto do *Laboratório Bilíngue*, em 2021. No ano seguinte, foi convocado pela coordenação a se envolver mais nas atividades do *Laboratório Bilíngue*, atuando como docente, do mesmo modo que os outros professores surdos faziam. É atuante na comunidade surda.

PS3, professor surdo, com experiência no ensino de Libras para ouvintes e como instrutor de Libras na educação básica, com crianças surdas, na rede municipal de Guarapuava. No CAS Guarapuava/PR se destaca no *Laboratório Bilíngue* na confecção dos materiais, com sugestões de práticas pedagógicas e linguísticas, na criação e gravações de histórias para as crianças surdas. Acompanha e participa das atividades da comunidade surda local.

SEC1 é secretária do CAS Guarapuava/PR, tem experiência em escola regular com alunos surdos, por muitos anos conviveu e atendeu alunos, professores surdos e Tils no que se refere a assuntos da secretaria escolar. Iniciou as atividades no centro e logo mostrou-se muito receptiva às ideias do *Laboratório Bilíngue*, colabora nas proposições de práticas pedagógicas e linguísticas e na confecção de materiais. Realiza atividades com as crianças do *Laboratório*, que envolvem aprofundar a temática abordada no tema de interação através de jogos e brincadeiras que envolvam competição, corrida, atividades físicas em geral.



PSRM é professora da SRM-surdez, rede municipal, desde 2020. Integrou a equipe do CAS Guarapuava/PR em 2018. Tem muita familiaridade com os projetos que são desenvolvidos no centro e como a equipe se organiza. Tem experiência como TILS.

TILS1, de todos os intérpretes do CAS Guarapuava/PR, é o que tem menor tempo de experiência profissional da área. Iniciou as atividades na educação de surdos em sua cidade como Tils da rede estadual, na educação básica. Em Guarapuava, é Tils no ensino superior e no CAS; dentre todas as atividades que desenvolve no centro, destaca-se pela organização e conteúdos do canal do YouTube, incluindo as edições dos vídeos. No *Laboratório Bilíngue*, contribui com sugestões, produção de materiais, práticas pedagógicas e linguísticas e auxilia na realização das atividades. Atuante na comunidade surda local.

TILS2, ainda na graduação, começou a estudar Libras e logo iniciou trabalhos na rede estadual de ensino e no ensino superior, como intérprete. Os anos 2000, período de início das atividades como Tils no Paraná, foram tempos de muitas formações na educação de surdos ofertados pela SEED/PR, o que possibilitou uma boa base formativa. Apresenta fluência em Libras, tem realizado pesquisas de mestrado e doutorado voltados à educação de surdos. No CAS Guarapuava/PR, uma das ocupações é escrever os projetos e textos; entre os anos de 2020 e 2021 esteve à frente da organização do *Laboratório Bilíngue*, propondo atividades, produzindo materiais, na aplicação das atividades e analisando os encontros. Atuante na comunidade surda.

TILS3 tem experiência na educação de surdos como intérprete educacional, na educação básica e no ensino superior, além de experiência como professora da rede municipal, em classes bilíngues<sup>27</sup>, conhecimento na área da cegueira e desenvolvimento de atividades na SRM com alunos surdocegos e surdos (rede municipal). No CAS, como os demais profissionais, desenvolve atividades propositivas para a formação dos profissionais da área. É responsável pela organização das bancas de proficiência para Tils e para professores bilíngues. Propõe atividades, produz materiais e participa das análises das atividades realizadas no *Laboratório Bilíngue*. É atuante na comunidade surda local e na Pastoral do Surdo.

---

<sup>27</sup> O município de Guarapuava, por alguns anos, aderiu ao *Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado – Área da Surdez* (PERAE), para a oferta de classes de educação bilíngue, nas séries iniciais do ensino fundamental, em que a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, eram as línguas de instrução e interação em sala de aula. As turmas funcionavam em escola regular, mas se constituíam apenas por crianças surdas, o currículo era o mesmo do ensino regular. Com a redução no número de crianças surdas matriculadas na rede municipal e com a política nacional de inclusão (BRASIL, 2008), o programa foi gradativamente sendo cessado. Atualmente as crianças surdas do município estão em salas regulares, em escolas diferentes, algumas delas com a presença de Tils e no contraturno frequentam a SRM-surdez.

A TILS4 apresenta maior tempo de experiência na educação de surdos, foi professora reabilitadora nos tempos de Comunicação Total e especializou-se para atuar na educação bilíngue; conta com fluência em Libras. É referência como profissional na região. Conta com capital social muito considerável, o que lhe confere respeitabilidade e credibilidade nas ações propostas no CAS Guarapuava/PR. No período de 2018 a 2021, esteve na coordenação do centro e deu o tom da organicidade e dinamismo que o CAS tem. Destaca-se pela larga experiência na área da educação de surdos. No *Laboratório Bilíngue* contribuiu na elaboração, aplicação e análise dos encontros, bem como na produção dos materiais. Atuante na comunidade surda e Pastoral dos Surdos<sup>28</sup>.

TILS5, iniciou suas atividades profissionais na educação de surdos como Tils e professora da SRM-surdez, na educação básica. Em Guarapuava, atua no ensino superior e no CAS Guarapuava/PR, como Tils. Entre as atividades que desenvolve no CAS, destaca-se na atuação no *Laboratório Bilíngue*, sugerindo e produzindo práticas e materiais pedagógicos e auxiliando na realização das atividades; na organização das escritas dos textos e projetos; propostas e gravações para o canal do YouTube. Realizou pesquisa na área da linguística, no mestrado e na educação de surdos, atualmente no doutoramento, iniciado em 2022. É atuante na comunidade surda local e na Pastoral do Surdo.

Uma característica do CAS Guarapuava/PR é a premissa de que todos da equipe devem conhecer, se envolverem, sugerirem com profundidade todos os projetos desenvolvidos no centro. Para maior estruturação das atividades desenvolvidas no CAS, se propõe que um dos profissionais fique à frente para organizar o processo de desenvolver a atividade, mas é imprescindível que todos tenham conhecimento sobre todas as atividades realizadas. A coletividade no trabalho para as propostas, execução e avaliação de cada uma é característica particular do grupo e que tem se mostrado muito valiosa nas realizações do que tem sido desenvolvido desde que o CAS Guarapuava foi criado.

As crianças que participaram das atividades do *Laboratório Bilíngue* no período da pesquisa estão relacionadas no quadro abaixo (Quadro 2). Neste momento, assim como apresentamos a equipe do CAS Guarapuava/PR e a professora da SRM-surdez, não nos deteremos em analisar as relações que perpassam cada agente, cada criança; nos dedicaremos às análises no capítulo seguinte.

---

<sup>28</sup> A Pastoral dos Surdos é a ação da Igreja Católica que congrega surdos e ouvintes católicos. Define-se como lugar para o fortalecimento da Libras, cultura, religiosidade cristã/católica e identidades surdas. Para conhecimento sobre a Pastoral, *site*: <https://cnbbs2.org.br/pastoral-dos-surdos/>.

Quadro 2 - As crianças participantes da pesquisa, dados em 2021

(continua)

<b>Criança e idade</b>	<b>Ano escolar, escola e local de instrução</b>	<b>Condição auditiva</b>	<b>Relação com a Libras no âmbito familiar</b>	<b>Conhecimento de Libras ao iniciar as atividades no laboratório</b>	<b>Local de residência</b>
C1 7 anos	2º ano. Escola Regular sem Tils. <b>Escola B</b> , em Guarapuava/PR.	Perda leve, ouvido direito e perda profunda, ouvido esquerdo. Surdez congênita	Mãe e pai ouvintes. Tem primos mais velhos (adultos) surdos que usam Libras	Vocabulário pequeno, sinais soltos, uso maior de gestos caseiros e pantomima	Palmeirinha, distrito de Guarapuava.
C2 6 anos	1º ano. Escola Regular com Tils. <b>Escola B</b> , em Guarapuava/PR.	Surdez profunda bilateral, congênita.	Mãe e pai ouvintes. Não tem surdos na família.	Poucos sinais. Maior uso de apontamentos e gestos.	Guará, distrito de Guarapuava.
C3 3 anos	Infantil II, <b>Centro Municipal de Educação Infantil</b> (CMEI), sem Libras no CMEI, em Guarapuava/PR	Surdez severa bilateral, congênita.	Mãe e pai ouvintes. Não tem surdos na família.	Sem conhecer Libras. Uso de Apontamentos.	Guarapuava.
C4 9 anos	4º ano. Escola Regular com Tils. <b>Escola B</b> , em Guarapuava/PR.	Surdez profunda bilateral, congênita.	Mãe e pai ouvintes. Não tem surdos na família.	Um vocabulário pequeno, mas não organizava frases em Libras, sinais soltos.	Guarapuava.

Quadro 2 - As crianças participantes da pesquisa, dados em 2021

(conclusão)

<b>Criança e idade</b>	<b>Ano escolar, escola e local de instrução</b>	<b>Condição auditiva</b>	<b>Relação com a Libras no âmbito familiar</b>	<b>Conhecimento de Libras ao iniciar as atividades no laboratório</b>	<b>Local de residência</b>
C5 7 anos	1º ano. Escola Regular, sem Tils. <b>Escola C</b> , em Palmeirinha, Guarapuava/PR.	Surdez leve bilateral, congênita.	Pai ouvinte, mãe, 1 irmã e tia materna surdas, usam Libras.	Vocabulário coerente com sua idade.	Palmeirinha, distrito de Guarapuava.
C6 4 anos	Pré-I. Escola Regular, sem Tils. <b>Escola D</b> , em Turvo/PR.	Surdez profunda bilateral, congênita.	Mãe e pai ouvintes. Tios surdos (adultos) que usam Libras.	Sem sinais, comunica-se por apontamentos, gestos e gritos.	Turvo, cidade a 42 km de Guarapuava.
C7 6 anos	Pré-II. Escola Regular, sem Tils. <b>Escola C</b> , em Palmeirinha, Guarapuava/PR.	Surdez profunda bilateral, congênita.	Mãe e pai ouvintes. Não tem surdos na família	Sem sinais. Faz uso de apontamentos e gritos.	Palmeirinha, distrito de Guarapuava.
C8 7 anos	2º ano. Escola Regular, sem Tils. <b>Escola E</b> , em Entre Rios, Guarapuava/PR.	Surdez moderada orelha direita, severa orelha esquerda. Surdez congênita.	Mãe e pai ouvintes. Não tem surdos na família.	Sem sinais. Faz uso de apontamentos e gritos, oraliza um pouco.	Entre Rios, distrito de Guarapuava.
C9 9 anos	4º ano. Escola Regular, sem Tils. <b>Escola F</b> , em Guarapuava/ PR.	Surdez moderada, ouvido direito; e mista moderada, ouvido esquerdo. Surdez adquirida.	Mãe e pai ouvintes. Não tem surdos na família.	Sem sinais. Comunica-se em língua portuguesa, oralmente.	Guarapuava.

Fonte: A autora.

As informações do Quadro 2 foram recolhidas pela pesquisadora a partir das anamneses que a PSRM fez com os pais, em 2020 e 2021.

Em 2021, início da pesquisa de campo, havia 9 crianças surdas frequentando a SRM-surdez, rede municipal de Guarapuava/PR. Destas, 8 foram autorizadas pelos pais a participarem das atividades do *Laboratório Bilíngue*. A C6 era a única criança surda matriculada na rede municipal da cidade de Turvo/PR, a 42 km de Guarapuava/PR, uma cidade de pequeno porte com população de 12.997 habitantes, de acordo com dados do IBGE (2021). A mãe quis que a filha participasse das atividades do laboratório. A coordenação do CAS Guarapuava/PR, em contato com a Secretaria Municipal de Educação do Turvo, articulou os meios para que ela tivesse o transporte e comparecesse regularmente às atividades presenciais do Laboratório. Assim, 9 crianças participaram da pesquisa.

Registramos, no Quadro 2, o local de residência das crianças. Das 9 crianças, 5 viviam em localidades, distritos, regiões agrícolas com populações pequenas. A C6 também vivia em sítio, na cidade do Turvo/PR, sendo essa uma característica peculiar do grupo e relevante como dado a ser analisado, juntamente a todas as características que atravessam as crianças surdas participantes.

A surdez congênita é um traço de semelhança em 8 crianças, a C9 apresenta perda auditiva pós-linguística. Em relação ao contato com a língua de sinais, apenas a C5 destaca-se pelo contexto familiar contar com a Libras; 8 crianças não têm Libras no seio familiar. Destas, a C1 tem convívio com primos adultos surdos que usam Libras e C6 tem contato com tios paternos surdos, adultos, falantes de Libras. Das 9 crianças participantes, 6 têm contato com a Libras exclusivamente no espaço escolar, mais especificamente na SRM-surdez, com a professora bilíngue e o instrutor de Libras. C2 e C4 têm Tils em sala de aula. Questão extremamente delicada, visto que são crianças surdas em processo de aquisição da Libras e o Tils tem uma função muito específica na qual o estudante surdo necessita já ter uma boa base linguística da língua de sinais para que seu papel seja apropriado em sala de aula (LODI; LACERDA, 2009).

Na rede municipal de educação de Guarapuava/PR, as crianças surdas estavam dispersas em escolas regulares diferentes quando iniciamos as atividades com elas, em 2021, no Laboratório Bilíngue, dado significativo quando falamos de crianças surdas que precisam de uma comunidade linguística que lhes forneça contato com a língua (QUADROS, 2006; QUADROS; VASCONCELLOS, 2006; LEBEDEFF, 2010). Lebedeff (2010) assevera que, “até entrar para a escola, ou ter contato com a cultura surda através de interações com a comunidade surda, a criança surda filha de família ouvinte não conhece os valores culturais que

estão agregados ao domínio da Língua de Sinais. A interação cultural, deste modo, dá-se sob o modelo do ouvinte” (LEBEDDEF, 2010, p.178). A escola que a autora cita é uma escola que permita à criança surda conviver com seus pares e com os modelos surdos adultos para que possa perceber-se como pertencente à comunidade surda.

A C2 e a C4 estudavam na mesma escola onde acontece o atendimento na SRM-surdez, em contraturno; C5 e C7 estudavam na mesma escola do distrito em que moram. Não se priorizava reuni-las em uma escola e formar uma comunidade linguística, mesmo que na escola inclusiva. A Escola B que oferta a SRM-surdez é conhecida no município pelo seu atendimento aos alunos com deficiência. Nos anos 1990 e 2000, os centros municipais especializados estavam alocados nesta escola, incluindo as turmas de crianças surdas.

Os participantes da pesquisa, com suas características e trajetórias, compõem um grupo heterogêneo. Os profissionais contam com muitas semelhanças em seus processos formativos e de experiências profissionais. As crianças são muito distintas, mas a relação de cada uma com a Libras tende a ser parecida para a maioria, por serem filhas de pais ouvintes, por não terem o contato com a Libras fora do ambiente escolar, especificidades que afetam a aquisição da Libras de modo natural.

#### 4.2 O CAS GUARAPUAVA/PR, O LABORATÓRIO BILÍNGUE E SUA POSIÇÃO NO CAMPO

Ao destacarmos o CAS Guarapuava/PR, necessitamos especificar sua função, organização e finalidade, que é comum a todos os CAS do estado do Paraná e se assemelha as especificidades dos CAS, em âmbito nacional. Vilhalva, Arruda e Albres (2014), fazem uma análise da implementação dos centros no país e contextualizam os mecanismos políticos e sociais que possibilitaram a criação dos CAS. Assim, nos ajudam a compreender que foram projetados, a partir dos anos 2001, para oferecer formação específica aos profissionais da área e faziam parte do Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos, um projeto do Ministério da Educação (MEC).

Os Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS) são setores subordinados à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED)/Departamento de Educação Inclusiva (DEIN), por meio do Núcleo Regional de Educação (NRE), onde estão sediados. Há em funcionamento, no estado, 7 CAS distribuídos por regiões (Figura 3). O Paraná tem 399 municípios, organizados em 32 NREs. É recente a implantação dos centros. O primeiro foi inaugurado no ano de 2010, na capital Curitiba

(PARANÁ, 2010); oito anos depois criou-se o CAS Guarapuava (PARANÁ, 2018), com início de suas atividades em março de 2018. Os demais CAS foram criados ao final de 2018, mas o funcionamento ocorreu no início do ano de 2021. O último CAS a ser inaugurado foi o CAS Maringá/PR, criado em 2022, com funcionamento de suas atividades em 2023.

Figura 3 – Núcleos Regionais de Educação/PR (NREs/PR) jurisdicionados pelos 7 Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS/PR).



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

No Brasil todo, há CAS vinculados às secretarias de educação estaduais ou municipais. Todos os CAS têm como interlocutor, em nível federal, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>29</sup>, que desenvolve ações para disseminação de conhecimentos e capacitação dos profissionais da área da educação de surdos e está subordinado ao MEC. O *site* do INES disponibiliza informações e localização de 26 CAS distribuídos pelo Brasil<sup>30</sup>, no entanto, as informações são do ano de 2016 e encontram-se desatualizadas. Considerando apenas os 6 CAS criados no Paraná, desde 2018, subiria o número para 32 em território nacional. É possível que esse número seja maior ou menor, caso tenha cessado ou sido criado algum centro. O INES destaca que as funções dos CAS são: orientações escolares, orientações de saúde, inter-relações entre instituições e distribuição de material informativo, bem como devem atuar na elaboração

<sup>29</sup>O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundado em 1857, é reconhecido, na estrutura do MEC, como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo.

<sup>30</sup> <https://www.gov.br/ines/pt-br>

de metodologias de ensino e materiais didáticos e acompanhar a atuação de intérpretes educacionais nas escolas. Devem oferecer formações por meio de cursos de Libras, L1 e L2, interpretação e tradução, língua portuguesa como L2, formação pedagógica aos profissionais da área e comunidade interessada sobre temas relacionados à surdez<sup>31</sup>.

A partir dessa prerrogativa, no estado do Paraná, a SEED tem normativas que regulamentam e dispõe sobre o CAS. A Resolução nº 5844, de 2017 (PARANÁ, 2017), e a Instrução nº 20, de 2018 (PARANÁ, 2018a), determinam que a finalidade do Centro é “a disseminação da política de inclusão vigente e a valorização da diversidade linguística dos estudantes surdos no Estado do Paraná, difundindo o uso da Libras para familiares e comunidade em geral e promovendo a formação continuada de profissionais da educação de surdos” (PARANÁ, 2017, p. 1), e para cumprir a finalidade o centro deve “atuar em colaboração com os Núcleos Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Colégios/Escolas Bilíngues para Surdos, Salas de Recursos Multifuncionais e Centros de Atendimento Educacionais Especializados - Área da Surdez” (PARANÁ, 2018a, p. 1).

Para atingir a finalidade do centro as atividades são divididas em 5 núcleos de atuação, a saber: (I) Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação de Surdos (NCP), oferece cursos de Formação Continuada e Exames de Proficiência para tradução e interpretação da Libras - Língua Portuguesa e exames de proficiência para professores bilíngues que atuam na educação de surdos na educação básica; (II) Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), deve desenvolver políticas educacionais voltadas ao Atendimento Educacional Especializado - Surdez, e orientar quanto ao atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos estudantes surdos de acordo com a legislação vigente; (III) Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico e Tecnológico (NADPT), deve disponibilizar aos estudantes surdos, professores e comunidade um acervo de materiais e equipamentos específicos imprescindíveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e dar suporte técnico à produção de vídeos didáticos e outras tecnologias em língua de sinais, principalmente produzidos para as escolas públicas da Educação Básica, por meio da inserção de janelas para a interpretação em língua de sinais, ou legendas em língua portuguesa, tornando o material acessível aos surdos; (IV) Núcleo de Pesquisa (NP), deve desenvolver pesquisas que favoreçam a criação de materiais específicos para o ensino da Libras como L1 para surdos e como L2 para ouvintes, bem como para o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita,

---

<sup>31</sup> Informações retiradas do site do INES. Na página há a indicação que as informações foram atualizadas em 27 de outubro de 2021.



como segunda língua para surdos e pesquisas em tradução e interpretação no contexto educacional; (V) Núcleo de Convivência (NC), tem por finalidade oferecer espaço interativo que favoreça a convivência, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, integrando a comunidade surda e ouvinte (PARANÁ 2017; 2018, 2018a).

A equipe técnico-pedagógica para atuar no centro deve ser composta por profissionais do Quadro Próprio do Magistério (QPM) ou contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS). A competência técnica (ser bilíngue – Libras/língua portuguesa e ter conhecimento sobre a educação de surdos) é requisito para os cargos, a equipe de trabalho deve ser composta pelos seguintes profissionais: (I) coordenador/a professor/a especialista em Educação Especial, com fluência em Libras e proficiência comprovada; (II) professor/a pedagogo/a especialista em Educação Especial, com fluência em Libras e proficiência comprovada; (III) tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa - profissional com proficiência comprovada; (IV) professor/a de Libras – professor/a surdo/a, especialista em Educação Especial ou Educação Bilíngue Libras/Língua Portuguesa, habilitado/a para o ensino da Libras e com proficiência comprovada; (V) apoio técnico-administrativo - Agente II; (VI) auxiliar de serviços gerais - Agente I. As formas de comprovação de proficiência em Libras admitidas pela SEED: Certificado Prolibras/MEC; Declaração de Proficiência expedido pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), ou CAS, ou SEED/DEIN; diploma de graduação em Letras Libras.

Os profissionais concursados são indicados pelo NRE e devem ser anuídos pelo DEIN. Os profissionais contratados via PSS seguem o edital de distribuição de aulas. É possível que a coordenação do centro faça a indicação de nomes para atuarem no CAS, mas eles seguem a ordem de escolha de vagas conforme se apresenta no edital. Esse processo visa constituir uma equipe que não tenha tantas alterações de um ano para o outro. A inconstância na fixação dos profissionais contratados gera uma ruptura na organização do centro, que prejudica a continuidade das atividades de um ano para o outro. Uma característica peculiar sobre os profissionais habilitados para trabalhar no centro é o número de profissionais concursados ser menor que o de profissionais contratados, esta é a realidade de todos os 7 CAS do Paraná.

No estado do Paraná tivemos dois momentos com concursos públicos da SEED para servidor QPM, incluindo a educação especial que abrangia a educação de surdos (2005 e 2007) e um concurso público da SEED para servidor QPM, específico para tradutor intérprete de língua de sinais (Tils) (2007). A demanda de profissionais concursados como intérpretes educacionais é pequena. Duas possíveis explicações para o fato: 1) muito tempo sem concurso público para a área, se passaram 15 anos desde a última oferta; 2) à época do concurso para Tils

(2007) a oferta de cursos de graduação em Letras/Libras bacharelado (BRASIL, 2005) estava iniciando em território nacional, não havendo profissionais graduados. A exigência do edital era licenciatura plena, especialização em educação especial e certificação de Tils expedido pela SEED/DEE ou Certificado de Proficiência de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa do ProLibras/MEC ou, ainda, Declaração de Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa da Feneis<sup>32</sup>. Me recorro que em muitos lugares no Paraná havia mais vagas do que candidatos. Era o caso do NRE de Guarapuava ao qual me inscrevi, havia 8 vagas e 5 candidatos, poucos profissionais certificados conforme exigia o edital.

Essa realidade era nacional, a demanda de alunos surdos para as escolas regulares nem de longe acompanhava a demanda de profissionais Tils para atuarem, ou seja, muitos alunos surdos não tinham a presença do intérprete educacional na escola. O número de profissionais que construíram a fluência em Libras a partir de outros contextos, principalmente o religioso, e migraram para a área da educação era significativo, portanto, não se enquadravam nos requisitos exigidos para assumirem a função nas instituições escolares (LACERDA; GURGEL, 2011; CARDOSO, 2019). Hoje, contamos com cursos de graduação em Letras/Libras, bacharelado, em todo o Brasil, o que caracteriza um número maior de Tils formados, mas ao assumirmos a dimensão continental do Brasil ainda há em muitos lugares surdos totalmente desassistidos de profissionais ouvintes e de surdos especialistas em educação de surdos. Certamente a questão formativa dos Tils deve ser minuciosamente estudada, investigada. Só a partir de informações científicas é possível termos um panorama sobre a questão, principalmente sobre um aspecto extremamente relevante ao intérprete: ser bilíngue, fluente em Libras.

A contextualização geral da organização, finalidade e disposição das atividades do Centro, no Paraná, serviu como base para apresentarmos o CAS Guarapuava/PR, local da pesquisa. O Centro segue as normas da mantenedora, e é interlocutor com o INES em nível federal, mas devemos agregar as particularidades que compõe o CAS Guarapuava/PR, a saber, a sua localização geográfica, sua estrutura física, organização, componentes da equipe e qual o espaço de produção que lhes cabe para materializar a finalidade do centro, disposto na Resolução nº 754/18 (PARANÁ, 2018).

O posicionamento geográfico do CAS Guarapuava/PR, região centro-sul do Paraná, foi um fator relevante para sua criação, encurtando a distância entre cidades do oeste, noroeste e sudoeste do estado, visto que até 2018 havia apenas o CAS Curitiba, região leste, que atendia

---

<sup>32</sup> Informações do edital disponível em site da SEED, endereço:  
[http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_externos/seed2007/documentos/edital\\_122007\\_ed\\_especial.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_122007_ed_especial.pdf).

todo o Paraná. Entre 2018 e 2020, ficaram sob jurisdição do CAS Guarapuava 22 NREs e o CAS Curitiba, por 11 NREs; o critério para a divisão dos núcleos sob a responsabilidade de cada CAS foi o número de profissionais e escolas de cada região. A área metropolitana de Curitiba conta com um número grande de profissionais e escolas, justificando o menor número de NREs sob sua responsabilidade. Com a abertura dos demais centros se readequou a organização e distribuição de NREs jurisdicionados, conforme apresentado na figura 3.

O processo de abertura do CAS Guarapuava/PR considerou a formação da equipe a partir dos profissionais do QPM que se encaixavam nos requisitos para atuação. Inicialmente a equipe contou com 4 Tils efetivos, 2 Tils contratados, 1 Professor surdo e 1 agente II - técnico administrativo. Houve modificações na equipe, em 2019: 2 Tils assumiram cargos em outros concursos e saíram da equipe, o professor surdo teve contrato encerrado em 2018 e a agente II, ao final de 2019, também teve contrato encerrado. Em 2019, 2 novos professores surdos se juntaram à equipe (via PSS), mantendo-se até 2022. Em 2021, mais 1 professora surda e mais 1 Tils ingressaram na equipe (via PSS). A composição da equipe em 2021: 1 Tils, QPM, na coordenação (carga horária de 40h); 2 Tils, QPM (1 com carga horária de 20h e outra com carga horária de 40h); 2 Tils, PSS (carga horária de 20h cada); 3 professores surdos, PSS (1 com carga horária de 40h e 2 com carga horária de 20h); uma agente II – técnica-administrativa, do Quadro dos Funcionários da Educação Básica (QFEB) (carga horária de 40h); Agente I - auxiliar de serviços gerais, contrato terceirizado (carga horária de 40h). Em 2022, a coordenadora saiu do CAS Guarapuava/PR, reduzindo, assim, 1 Tils, QPM, de 40h, na equipe. Mais adiante nos deteremos a classificar os agentes que atuam no CAS Guarapuava/PR mais detalhadamente.

Situada a organização estrutural dos centros no Paraná, e, especificamente, do CAS Guarapuava/PR, partimos para o detalhamento do projeto que o centro desenvolve e que possibilita a investigação proposta nesta pesquisa.

Entre as várias atividades que são realizadas no CAS Guarapuava/PR, dentro dos seus núcleos de atuação, está o *Laboratório Bilíngue*, inicialmente vinculado ao Núcleo de Pesquisa (NP). No entanto, a maneira como as atividades do *Laboratório* se desenvolve acaba sendo articulada e perpassa transversalmente todos os 5 Núcleos. Os dados produzidos nesta pesquisa evidenciam essa assertiva.

O objetivo do laboratório é construir materiais e práticas pedagógicas e linguísticas: (I) para a aquisição de Libras por crianças surdas como L1 e, (II) para a aprendizagem de língua portuguesa como L2, por crianças surdas. Nesta pesquisa, investigamos o período que a equipe destinou para a aquisição de Libras por crianças surdas.

O *Laboratório Bilíngue* foi criado pela inquietação da equipe do CAS Guarapuava/PR, decorrente da existência de poucos materiais pedagógicos voltados para atividades pedagógicas e linguísticas para aquisição da Libras por crianças surdas. A equipe já sabia de estudos acadêmicos que apontam crianças surdas sem acesso à língua de sinais como primeira língua no seio familiar. Além dos estudos, as trajetórias dos membros da equipe na educação de surdos em associações de surdos também contribuíram para afirmar que as crianças surdas, na grande maioria, estão em lares de ouvintes e sem acesso a uma comunicação efetiva, com língua estruturada. Nesse contexto, a escola assume um papel de extrema relevância para o acesso e aquisição da língua de sinais por crianças surdas. Tal responsabilidade não pode ser negligenciada pelos espaços responsáveis e/ou que contribuem no processo de escolarização dos surdos inseridos no campo da educação de surdos.

Imbuídos da responsabilidade sobre a educação de surdos no Paraná e certos de que para ela existir é imprescindível que tenha a língua de sinais e seus utentes para que os processos de ensino e aprendizagem sejam possíveis na escolarização dos surdos e principalmente para o desenvolvimento integral do surdo. Assim, a questão principal que movimentou o grupo foi: como é possível desenvolver materiais, práticas pedagógicas e linguísticas para proporcionar a aquisição da Libras por crianças surdas? Para responder à questão foram realizadas reuniões de estudos nas quais abordávamos a discussão a partir de pesquisas sobre o assunto e análise de materiais disponíveis na internet, em artigos acadêmicos e em relatos de estudos. O nível de insatisfação diante dos materiais era grande, pois havia poucos materiais pedagógicos que não tinham a língua portuguesa vinculada. Nosso propósito era inicialmente a discussão e proposição didática-pedagógica-linguística sobre a Libras, a aquisição da língua de sinais como base linguística para em um segundo momento tratarmos do aprendizado da língua portuguesa como L2.

Concordamos com Stumpf e Linhares (2021), ao destacarem a centralidade da Libras na educação bilíngue de surdos, pois, “isso não pode ser perdido de vista. Centralizar algo não é excluir o restante, mas propor outras formas de configuração do jogo, que, nesse caso, refere-se à busca por novos modos de organização da oferta de educação escolar especializada para estudantes surdos” (STUMPF; LINHARES, 2021, p.91). Desse modo, pensar em estruturar material pedagógico em Libras faz total sentido, para que a língua de sinais tenha seu *status* linguístico, pedagógico e educacional firmado no currículo e no espaço escolar, a considerar a Libras, em sua visualidade e formas de experiência-la, entrelaçando-a no contexto escolar como artefato cultural e social dos surdos.

Com esta clareza e os estudos realizados pela equipe, as bases teóricas que se apresentaram como balizares sobre aquisição da língua de sinais foram Karnopp (1994, 1999), Quadros (1995, 1997), Campos (2009), Quadros e Cruz (2011). Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler (2014) e Christmann (2015) que compreendem que, quanto mais precoce for a exposição da criança surda à língua de sinais, de forma natural, sua aquisição acontece de forma mais semelhante ao que ocorre com as crianças ouvintes. Nesse sentido, pensar na Libras para criança surda desde a mais tenra idade é uma questão linguisticamente debatida e comprovada como essencial para seu desenvolvimento global. “Pessoas que adquiriram uma Língua de Sinais desde cedo demonstram mais fluência, consistência e complexidade para desenvolver as estruturas gramaticais da língua” (CHRISTMANN, 2015, p. 28).

A partir desses pressupostos teóricos, organizamos uma sistemática de trabalho que consistiu em elaborar um projeto para que os objetivos do laboratório fossem descritos e desencadeassem as proposições para atingi-los. Ficou clara para nós a função do laboratório, que é de experimentar práticas e materiais pedagógicos e linguísticos com as crianças que dele participam para avaliá-los, reorganizá-los, refutá-los ou utilizá-los.

O *Laboratório Bilíngue*, devido às atividades remotas em função da realidade pandêmica vivenciada mundialmente, não iniciou suas atividades no ano de 2020. Naquele momento de crise pandêmica passamos o ano em estado de alerta, sempre vislumbrando uma possível volta à normalidade, o que permitiria realizar as atividades presencialmente, *in loco*. Expectativas não concretizadas, mas comprometidos para iniciar em 2021 com o ano letivo, e assim foi feito. As atividades do laboratório iniciaram no mês de março de 2021.

#### 4.3 O PROCESSO E MOMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A equipe do CAS Guarapuava/PR e a PSRM redimensionaram o projeto do *Laboratório* para que pudessem realizá-lo mesmo de modo remoto, durante o ano de 2021, e conforme foi sendo viabilizado, outras possibilidades foram acontecendo para os encontros com as crianças, em momentos de atividades híbrida e presencial. Dessa forma, três momentos foram realizados a partir de 2021:

- (I) Momento de Atividades Remotas (22 de março a 30 de julho de 2021);
- (II) Momento de Atividades Híbridas (02 de agosto a 14 de outubro de 2021);
- (III) Momento de Atividades Presenciais (15 de outubro de 2021 a 01 de dezembro de 2022).

#### 4.3.1 Momento de Atividades Remotas

Ao final do ano de 2020, a equipe CAS Guarapuava/PR e a professora PSRM planejaram como seriam e se desenvolveriam as atividades em 2021. Entre os desafios de trabalhar de modo remoto com crianças surdas, as quais na maioria não tinham língua de sinais, especialmente para aquisição de língua, estava a impossibilidade de controle sobre como a criança receberia o material que era preparado e enviado pela equipe à PSRM. Como a família aplicaria a atividade e participaria do processo. A PSRM organizou um grupo no *WhatsApp*, com a equipe CAS, pais e/ou responsáveis pelas crianças. Nesse ponto, dois aspectos eram relevantes: oferecer às crianças um material que explorasse a visualidade das informações e que propusesse interação a partir dele em língua de sinais. Com essa prerrogativa, a literatura, com a contação de história, pareceu-nos pertinente. Criou-se 3 personagens: Cadu (menino, surdo, de 9 anos de idade); Clara (menina, surda, de 9 anos de idade); Ana (adolescente, ouvinte, 12 anos de idade). Cadu e Ana eram irmãos e primos da Clara. Cadu e Clara eram alunos da PSRM e frequentavam a SRM-surdez. Os personagens foram representados por componentes da equipe do CAS Guarapuava/PR.

Os personagens viviam histórias do cotidiano, apresentavam as atividades e faziam interações com as crianças de duas formas:

(I) Histórias gravadas com antecedência, com duração de no máximo 4 minutos, encaminhadas por *link*, via *WhatsApp*;

(II) Histórias contadas nos encontros síncronos, via *Google Meet*, com a presença da PSRM.

Figura 4 - Clara, Cadu e Ana contam uma história.



Fonte: CAS Guarapuava/PR. <https://www.youtube.com/watch?v=SzINilIJJO>

Havia uma orientação da SME para que atividades fossem encaminhadas, quinzenalmente, às crianças para que, com a família, realizassem-nas. Orientação tanto para as atividades da sala de aula regular quanto para a SRM. Para isso, a organização das entregas de atividades se deu da seguinte forma:

As histórias eram encaminhadas, quinzenalmente, em *link*, via *WhatsApp*, no grupo organizado pela professora PSRM. As atividades que acompanhavam as histórias eram entregues nas casas pelo transporte escolar da SME ou retirados pelos pais e/ou responsáveis, na escola.

Para realizar a atividade:

(I) A criança e o familiar deveriam ver o vídeo de orientação da professora da SRM e como os pais ou familiares fariam o registro da execução pela criança;

(II) Assistirem ao vídeo com a temática abordada, a história;

(III) Realizar o que se era requerido como atividade e registrar em vídeo;

(IV) Os vídeos gravados pelas famílias deveriam ser encaminhados à PSRM, no prazo de uma semana. A professora os encaminhava à pesquisadora para posterior análise junto à equipe do CAS Guarapuava/PR.

O objetivo das atividades era permitir que a criança explorasse o material e mostrasse sua compreensão sobre as histórias e ao que era pedido na atividade. Todos os vídeos contavam com sinalização e voz, e ficavam guardados no canal do CAS Guarapuava/PR, no YouTube, como vídeo “não listado”. Assim, só teria acesso ao material audiovisual quem recebesse o *link*.

Exemplificamos como eram desenvolvidas as atividades e a devolutiva das famílias e crianças:

(I) Tema de Interação: Família

(II) Vídeo produzido pela equipe CAS Guarapuava/PR

Figura 5 - Cadu, Clara e Ana apresentaram suas famílias.



Fonte: CAS Guarapuava/PR. <https://youtu.be/-dCttEPLp74>

(III) PSRM explicava a atividade

Figura 6 - Professora explica a atividade.



Fonte: CAS Guarapuava/PR. [https://youtu.be/REkPDc\\_ZKyI](https://youtu.be/REkPDc_ZKyI)

(IV) PSRM orienta aos pais e familiares.

Figura 7 - Professora orienta aos pais e/ou familiares sobre as atividades.



Fonte: CAS Guarapuava/PR. <https://youtu.be/HjB8CvfKjn4>

(V) Pais e/ou familiares encaminharam o registro da atividade realizada.



Figura 8 - Atividade registrada pelos pais e enviada à PSRM.



Fonte: CAS Guarapuava/PR. <https://youtu.be/IxOz3Dhs2eo>

Outra atividade em período remoto foram os encontros virtuais, síncronos, semanais, via *Google Meet*, com duração de 1 hora. Os encontros virtuais partiam sempre de um tema de interação escolhido pela equipe e PSRM, planejado com antecedência. O objetivo dos encontros era gerar interação em língua de sinais a partir do tema, proporcionar a exploração de sinais referentes ao tema e dos materiais que foram encaminhados com antecedência.

Exemplificamos a realização da atividade:

(I) Tema de Interação: Festa Julina

(II) Produção do material que foi enviado às crianças

Figura 9 - Material pronto para ser encaminhado às crianças.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

(III) Envio do convite, via *WhatsApp*, para participarem do encontro

Figura 10 - Post de convite.



Fonte: *WhatsApp*, Grupo Laboratório Bilíngue.

(IV) Realização da atividade síncrona.

Figura 11 - Preparação para o encontro *Via Google Meet*.



Fonte: A autora.

Figura 12 - Interação professores e crianças.





Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Abaixo, destacamos no próximo quadro (Quadro 3) os registros dos temas, datas dos encontros, material utilizado, quantidade de crianças que receberam os materiais em casa e quais participaram ao vivo.




Quadro 3 - Encontros síncronos, período remoto

(continua)

1	<p><b>Tema de Interação</b> Super-heróis</p> 	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Não
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	----
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C2; C9
2	<p><b>Tema de Interação</b> Super-heróis</p> 	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Sim
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	C1; C2; C6
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C1; C2; C5; C6; C9

Quadro 3 - Encontros síncronos, período remoto

(conclusão)

3	<p><b>Tema de Interação</b> Festa Junina</p> 	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Não
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	----
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	Fiorella(*); C6; C9
4	<p><b>Tema de Interação</b> Festa Julina</p> 	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Sim
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	Todas receberam
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	Fiorella; C1; C2; C6; C9
5	<p><b>Tema de Interação</b> Expressões Faciais</p> 	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Sim
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	Não foi possível contabilizar
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C9

Fonte: A autora.

Nota: (\*) Fiorella (6 anos, à época) é uma criança surda, que vive em Pelotas/RS. Sua família tem como característica serem todos surdos, utentes de Libras (pai, mãe e irmã mais nova). Seus pais são professores, pesquisadores e atuantes do movimento surdo. A coordenadora do CAS Guarapuava/PR, através da mãe da família, convidou Fiorella para participar de dois encontros síncronos, que foi aceito pela pequena e permitido pelos pais. Desde o nascimento de Fiorella a família compartilha suas experiências nas redes sociais com *O Diário da Fiorella*. Para conhecer o conteúdo: <https://www.instagram.com/odiariodafiorella/>.



A participação da Fiorella foi muito rica para o grupo, ela é uma criança expressiva, comunicativa, interagiu muito com os professores/personagens, chamava as outras crianças, interagia, perguntava. Sua condição de aquisição de linguagem é muito diferente da maioria das crianças que participam do *Laboratório Bilíngue*, ela tem a Libras como língua materna, bases linguísticas fortemente constituindo-se, fruto de uma língua que é adquirida de modo livre, no seio familiar. Não há dúvida que Fiorella pode ser considerada uma criança surda privilegiada por estar nessa família, no que se refere às possibilidades linguísticas. Uma realidade que não é recorrente para a maior parte das crianças surdas brasileiras.

O Quadro 3 destaca a participação das crianças nos encontros síncronos, tivemos a participação das crianças C1, C2, C3, C6 e C9 com frequência regular. Duas razões para pouca participação ou nenhuma participação de algumas crianças foram possíveis de serem levantadas. Primeiro, a localidade em que vivem, com dificuldades de acesso à internet, foi uma questão que impactou todo o processo de escolarização de muitas crianças no período de isolamento, com atividades remotas. o mesmo acontecendo em nível nacional (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020; LIMA; NOVATO; CARVALHO, 2022). Segunda razão, não houve por parte de alguns pais o investimento de tempo e disponibilidade para participarem com as crianças, era necessária a ajuda de um adulto para acessar as reuniões e acompanhar a criança. Mesmo não alcançando todos, como era o desejado, esses encontros foram muito profícuos.

Outro elemento de destaque no período remoto foram os vídeos produzidos pela equipe e que constituem parte dos materiais pedagógicos do *Laboratório Bilíngue*. Seus usos mantiveram-se em todas as etapas que se sucederam. Durante o período que compreende a nossa pesquisa, foram criados 42 vídeos. Os gêneros contemplaram autobiografia, biografia, tutorial, receita, fábula, conto, lenda, apólogo, crônica e vídeos instrucionais. Sempre priorizando vídeos com no máximo 4 minutos, sendo as histórias contadas e vividas pelos personagens, sinalizadas e com interpretação de voz.

#### 4.3.2 Momento de Atividades Híbridas

O período de atividades híbridas compreende de 02 de agosto a 17 de setembro de 2021. Algumas famílias optaram por manter os filhos em atividades remotas (C2, C5, C7), os demais iniciaram atividades presenciais.

A organização do período híbrido:

(I) envios das histórias, quinzenalmente, via *WhatsApp*. As atividades que acompanhavam as histórias eram entregues nas casas pelo transporte escolar da SME ou retirados pelos pais ou responsáveis, na escola. Manteve-se a forma de registro e entrega das atividades à PSRM, do período remoto;

(II) encontros virtuais, ao vivo, semanais, via *Google Meet*, com duração de 1 hora. Com as mesmas características do período remoto;

(III) encontros presenciais, na sede do CAS Guarapuava/PR, uma vez por semana, por 4 horas.


Quadro 4 - Encontros via *Google Meet*, período híbrido

(continua)

1	<b>Tema de Interação</b> Ambientes da Casa	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Não
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	-----
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C2; C9
2	<b>Tema de Interação</b> Trânsito	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Sim
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	Não foi possível contabilizar
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C2; C9.
3	<b>Tema de Interação</b> Animais e seus habitats	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Não
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	-----
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C2; C5; C9

Quadro 4 - Encontros via *Google Meet*, período híbrido

(conclusão)

<p style="text-align: center;"><b>Tema de Interação</b> Cultivando Plantas</p> 	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Não
	<b>Crianças que não receberam o material</b>	-----
	<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C2; C5; C9

Fonte: A autora.

As atividades, no presencial, eram elaboradas com bastante antecedência, partindo de um tema de interação que a equipe elegia e construía o plano de atividades. Uma característica para construção dos encontros era pensar nas práticas que pudessem potencializar as relações de comunicação, explorar a linguagem compreensiva das crianças foi o foco principal; em menor proporção, mas também presente, explorou-se a linguagem expressiva delas. Essas características são melhor exploradas em nossa análise de dados.

#### 4.3.3. Momento de Atividades Presenciais

Esta etapa compreende de 15 de outubro de 2021 a 01 de dezembro de 2022. Sem dúvida um período muito aguardado pela equipe do CAS Guarapuava/PR e PSRM. As atividades presenciais se organizaram da seguinte forma em 2021:



(I) por duas semanas mantiveram-se encontros via *Google Meet*. Porém, com a impossibilidade de as crianças participarem, por coincidirem os horários em que estavam na escola, encerrou-se essa atividade;

(II) para manter o fluxo de histórias sendo criadas, optou-se por envio semanal de uma história, pelo *WhatsApp*, para que as crianças e família assistissem. As histórias poderiam ser retomadas nos encontros presenciais, não sendo essa uma questão obrigatória;

(III) encontros presenciais, com atividades a partir de um tema gerador. Inicialmente se configurou em um único grupo, com as mesmas atividades, porém foi rapidamente observado pela equipe e professora PSRM que seria mais adequado separar em dois grupos, por faixas

etárias próximas. O ritmo para fazer as atividades pelas crianças maiores era diferente das menores. O mesmo se observava quanto à atenção às atividades, enquanto os maiores concentravam-se com mais facilidade, os menores tinham um tempo mais curto de atenção. Assim, optou-se por duas salas, para os dois grupos. As atividades se dividiam em momentos com os dois grupos realizando as mesmas atividades e momentos com os grupos separados.

Quadro 5 - Encontros via *Google Meet*, período presencial em 2021

1	<p><b>Tema de Interação</b> O Ciclo da Água</p> 	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Não
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	-----
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C2, C4, C5 e C9
2	<p><b>Tema de Interação</b> Viagem</p> 	<b>Material enviado para ser explorado no encontro</b>	Não
		<b>Crianças que não receberam o material</b>	-----
		<b>Crianças que participaram do encontro</b>	C2

Fonte: A autora.

Em 2022, manteve-se a organização das atividades em dois grupos. A partir da análise da equipe do que foi produzido e do relatório geral final de 2021, algumas mudanças foram efetivadas para mobilizar cada vez mais o espaço do *Laboratório*, a saber: a coordenação do *Laboratório Bilingue*, que estava sob a responsabilidade da TILS 2, durante o ano de 2021, foi passada à PS1, como uma proposta que se mostrou pertinente ao perfil do *Laboratório*. Ter um outro olhar, uma outra dinâmica na organização nos pareceu muito oportuno, o grupo entende ser enriquecedor que haja anualmente troca de coordenação dos projetos, é uma forma de desafiar a todos. O professor PS2 sinalizou o grande interesse em envolver-se mais diretamente nas atividades de docência, no *Laboratório*. O professor PS3 dedicou-se mais à construção dos



materiais e a sugerir práticas como suas atividades principais no projeto, mas durante o ano desenvolveu muita a docência, pois as crianças recorriam a ele em muitos momentos como a figura do docente; também durante os encontros com as crianças foi muito explorada sua performance como contador de histórias, como o personagem Cadu.

Para a construção das atividades, toda a equipe CAS Guarapuava/PR reunia-se uma vez por semana e apontava os pontos positivos e negativos que foram encontrados no último encontro, uma análise rápida do que “funcionou” ou “não funcionou” dentro do proposto. Se os materiais e a forma de condução e apresentação das atividades pelos professores conseguiu estabelecer interação e fomentou nas crianças a aquisição. Posteriormente retomados aspectos centrais no encontro do Grupo Focal. Mas, de imediato, as análises da equipe proporcionavam as condições para se pensar o próximo encontro, organizar as atividades, materiais e práticas. Abaixo a descrição da organização de um encontro, para exemplificar.

Quadro 6 – Organização de atividade para encontro presencial em 2021.

<p>ENCONTRO: 17/09/21</p> <p><b>Tema de interação:</b> Partes de uma Planta</p> <p><b>Dois Grupos juntos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rotina.</li> <li>2. História sobre planta: Vídeo (apresentar a historinha em Datashow) e presencial.</li> <li>3. Fazer terrário em potes de vidro, individuais (responsável, PS1).</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Grupo 1 (maiores):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colagem da árvore no caderno (ver material, responsável TILS2) (sinais que precisam ser fotografados (responsável, PS3): copa, caule, flor, fruto, água, sol, terra).</li> <li>2. Intervalo.</li> <li>3. Construção da árvore coletiva no papel Paraná (folhas, cascas, barbante tingido de marrom).</li> <li>4. Brincadeira livre.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Grupo 2 (menores):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brincar montando a árvore com bolinhas coloridas (cesto e lençol, responsável TILS2).</li> <li>2. Colagem da árvore no caderno (mesmo material do grupo dos maiores).</li> <li>3. Carimbos de folhas (tintas e caderno, responsável TILS2).</li> <li>4. Brincadeira livre.</li> </ol>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte :CAS Guarapuava/PR.

Figura 13 - Atividade com o Grupo 2. Árvore com bolinhas coloridas.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Figura 14 - Atividade com Grupo 1 e 2. História sobre a Planta.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Figura 15- Atividade de colagem com sinais sobre o tema de interação.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Na organização das atividades, não foi priorizado detalhar como as atividades seriam feitas e qual professor conduziria. Durante a reunião, ao se sugerir uma atividade, era feita a

explicação detalhada de como seria realizada a prática, para que a equipe pudesse sugerir, adaptar a ideia e até mesmo cancelá-la. Mas não ficou registrado detalhadamente na organização das atividades por escrito. Essa ausência de detalhamento foi percebida ao final dos encontros, em dezembro de 2021, quando a equipe construía o relatório geral e constatou que a não explicação do passo a passo das atividades prejudicava a lembrança sobre como foi realizada, precisando assistir as gravações para lembrar. Por isso, projetou-se para o ano seguinte que a mudança na forma de registrar as atividades seria importante, detalhando-as na descrição.

Objetivou-se em todos os encontros gerar possibilidades de aquisição de língua de sinais por meio das práticas e materiais pedagógicos a partir de um tema de interação, que não necessariamente tenha relação com conteúdos do currículo, mas temas que a equipe acredite despertar o interesse das crianças. Isso deve ser bem esclarecido. Não significa que não se dava atenção ao conteúdo; como no quadro acima, em que o tema de interação era “Partes de uma planta”, obviamente que se explorou o tema dentro de sua cientificidade, e é um meio para explorarmos a língua de sinais.

Ao final do ano, com as análises do grupo, observou-se que muito tempo das atividades focavam em recortes, colagens, desenho, pintura em cadernos, atividades que não geravam interação entre as crianças, do modo que foram propostos. Ou seja, as crianças realizavam as atividades no caderno, compreendiam as instruções e explicações, mas não produzia conversa entre eles e entre eles e professores.

Quadro 7 – Organização de atividade para encontro presencial em 2022

(continua)

<b>ATIVIDADES/2022</b>	
<b><u>29 de março</u></b>	
<b>TURMA 01 (Ed. infantil)</b>	<b>TURMA 02 (Ens. fund.)</b>
<b>Tema: CAMPO E CIDADE</b>	
1- (Retomando da semana anterior) Brincar com a casinha e suas partes. - Crianças tenham uma experiência de uma prática em sinais natural; - Interação das crianças;	1- (Retomando da semana anterior) Assistir às histórias do “Leão surdo” e da “Lagarta comilona” (usar os painéis).  - Retomar os painéis utilizados na brincadeira “Detetive da história”, fazer perguntas para

Quadro 7 – Organização de atividade para encontro presencial em 2022

(continuação)

<b>ATIVIDADES/2022</b>	
<b><u>29 de março</u></b>	
<b>TURMA 01 (Ed. infantil)</b>	<b>TURMA 02 (Ens. fund.)</b>
<b>Tema: CAMPO E CIDADE</b>	
<p>- Professora mostrar os sinais dos objetos e ambientes;</p> <p>- Deixar que as crianças explorem brincando com a casinha</p>	<p>perceber o que as crianças lembram das histórias.</p> <p>- Assistir ao vídeo do “Leão surdo”</p> <p>- Deixar que as crianças preencham o painel com as imagens.</p> <p>- Assistir ao vídeo da “Lagarta comilona” e deixar que as crianças preencham o painel com as imagens.</p> <p>- É importante que o professor explore as histórias, os personagens, possibilitando que as crianças se expressem.</p> <p><i>Link</i> da história: <a href="https://youtu.be/nAliyH2Ab48">https://youtu.be/nAliyH2Ab48</a></p> <p><i>Link</i> da história: <a href="https://youtu.be/AoZYvhOFWmM">https://youtu.be/AoZYvhOFWmM</a></p>
2 - História: “Ambientes campo e cidade” prof PS2 (slides + criação da história PS1 e PS2) (Momento de atividades que junta os grupos)	
<p>3 - Maquete sobre os ambientes.</p> <p>Explorar as maquetes da cidade e do campo, buscando que as crianças interajam e participem do processo, uma estratégia é que as crianças coloquem os objetos das maquetes nos lugares, explorem os sinais, os ambientes e possam fazer relações com seu cotidiano.</p>	<p>3 - Maquete sobre os ambientes;</p> <p>Explorar as maquetes da cidade e do campo, buscando que as crianças interajam e participem do processo, uma estratégia é que as crianças coloquem os objetos das maquetes nos lugares, explorem os sinais, os ambientes e possam fazer relações com seu cotidiano.</p>
<p>4 - Intervalo.</p> <p>Explorar a conversação entre todos.</p>	

Quadro 7 – Organização de atividade para encontro presencial em 2022

(conclusão)

<b>ATIVIDADES/2022</b>	
<b><u>29 de março</u></b>	
<b>TURMA 01 (Ed. infantil)</b>	<b>TURMA 02 (Ens. fund.)</b>
<b>Tema: CAMPO E CIDADE</b>	
<p>5 - Ordenha (processo da retirada do leite). - Esse momento será para que as crianças tenham uma experiência de uma prática realizada na zona rural: a ordenha; - Chamar uma criança por vez para retirar o “leite” da vaca. Se tiver tempo, deixe que façam isso mais de uma vez; - Utilizar o baldinho para colocar o “leite”.</p> <p>6- Degustação de leite (interação sobre os derivados de leite c/ degustação de requeijão, creme de leite, leite condensado, doce de leite, iogurte e queijo). - Após o processo de ordenha, reunir as crianças e apresentar a elas os alimentos citados acima para que elas experimentem alguns derivados de leite.</p> <p>7 - Roleta dos animais para explorar (CM e CL).</p> <p>8 - Explorar CL dos animais da caixa de brinquedos.</p>	<p>.5 - Ordenha (processo da retirada do leite). - Esse momento será para que as crianças tenham uma experiência de uma prática realizada na zona rural: a ordenha; - Chamar uma criança por vez para retirar o “leite” da vaca. Se tiver tempo, deixe que façam isso mais de uma vez; - Utilizar o baldinho para colocar o “leite”.</p> <p>6 - Degustação de leite (interação sobre os derivados de leite c/ degustação de requeijão, creme de leite, leite condensado, doce de leite, iogurte e queijo). - Após o processo de ordenha, reunir as crianças e apresentar a elas os alimentos citados acima para que elas experimentem alguns derivados de leite. - Permitir que elas degustem. Sempre contextualizando e explorando o que é, qual sabor, para que serve, se já experimentaram etc. - Utilizar toucas descartáveis no momento da degustação.</p> <p>7 - Roleta dos animais para explorar (CM e CL). 8- Explorar CL dos animais da caixa de brinquedos.</p>
<p>9 - Jogos de correr - fogo na floresta Material: arco (bambolê) Formar 2 grupos. Imaginando um cenário de floresta que está em chamas, o líder deve salvar os animais (grupo), levando-os para um lugar seguro. No ponto de partida o líder está com o arco em mãos: ao sinal (fogo), deve correr até o grupo, trazer dentro do arco um integrante de cada vez até o ponto seguro. Vence o grupo que salvar todos os animais em menor tempo.</p>	

Fonte: CAS Guarapuava/PR

Figura 16 - Atividade com Grupo 1. Explorando o ambiente da cidade.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Figura 17 - Atividade com Grupo 2. Ordenha.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Figura 18 - Atividade com Grupo 2. Provando alimentos derivados do leite.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Em 2022, a organização das atividades ficou diferente, mais especificada e detalhada no Plano. Agregou-se ao final do dia uma brincadeira que, geralmente, buscava ter relação com o tema de interação. A forma de explicar a brincadeira era com os professores fazendo uma rodada, assim percebeu-se que as crianças captam mais rápido as regras e objetivos do jogo. Uma das atividades mais aguardadas no dia pelas crianças.

Observa-se que as atividades foram se transformando com o passar dos encontros, buscando maior interação entre as crianças e professores; as propostas de atividades desvincularam-se da necessidade do registro em caderno, assim explorando as potencialidades da comunicação entre os pares durante as práticas.

#### 4.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LINGUÍSTICAS E MATERIAIS PRODUZIDOS NO LABORATÓRIO BILÍNGUE

Para uma análise de maior consistência sobre as práticas e os materiais produzidos no *Laboratório Bilíngue*, faz-se necessário pontuarmos de onde parte, nesta pesquisa, o entendimento do termo *prática pedagógica*. Concordamos com Silva (2021) ao conceituar que a prática pedagógica traz a teoria e a prática “no exercício de ensinar e apreender conhecimento, na ação pedagógica. Essas práticas envolvem tomar consciência de todo processo educativo e

as ferramentas utilizadas pelos professores para que ele aconteça” (SILVA, 2021, p. 3). A prática pedagógica necessita de intenção pedagógica, com uma teoria que a oriente. Qual o olhar que se dá ao fazer pedagógico? Essa questão é importante na reflexão para a ação que se deseja realizar.

A teoria que embasa as práticas pedagógicas e linguísticas no *Laboratório* assume que a aquisição de língua de sinais é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança surda, como mencionada alhures. Ao afirmarmos que há uma teoria que fundamenta as práticas pedagógicas e linguísticas, nos arriscamos a deixar subentendido que esse processo é linear, no qual teríamos primeiro a teoria e depois a prática. Para não correremos o risco de má interpretação, pontuamos que esse processo é contínuo e espiralizado, não necessariamente com um ordenamento do que vem primeiro. As práticas colocam à prova a teoria, o tempo todo, e se ela – a teoria – ainda se sustenta, permite que as práticas também sejam colocadas à prova. Se a teoria não se sustenta surge a necessidade de nova teoria, colocada à prova, e o mesmo ocorre com as práticas, num *continuum*.

Lembramos, apoiados em Hoffmeister; Karipi; Kourbetis (2022), que a língua de sinais necessita ser tratada na escola como uma questão fundamental para as crianças surdas, visto que é parte fulcral para o processo de escolarização. Desta forma, lançar mão de estratégias para, como os autores denominam, ensinar a língua de sinais. “O ensino bilíngue de línguas para alunos Surdos envolve dois grandes entendimentos fundamentais: (1) estabelecer um ambiente favorável para que a língua seja adquirida; e (2) estabelecer um ambiente onde o ensino de LS envolva ensinar sobre a LS” (HOFFMEISTER; KARIPI; KOURBETIS, 2022, p. 228).

É nesse contexto que as práticas e os materiais pedagógicos foram elaborados. Numa relação multidimensional de fatores que se equalizam na ação, no fazer pedagógico. Desde a concepção do projeto do *laboratório* se assumiu que a figura do professor surdo teria papel central na docência. Sempre havia um professor surdo na condução das atividades e um ouvinte no auxílio, mas o professor surdo deveria assumir o comando do processo nas explicações, na contação de histórias e de todas as atividades, por ser referência como modelo linguístico. Outra característica relevante era pensar o *laboratório* como o espaço de experimento das práticas e dos materiais, não condicionar a inflexibilidade. Durante os anos de pesquisa, acompanhamos que foram realizadas constantes modificações no modo de condução das atividades, um processo importante que se definiu desde o início do projeto: o *laboratório* ser um espaço que gerasse experimento e análise.



A dinâmica para a produção dos materiais e práticas parte da escolha dos temas de interação. Nesse processo utilizou-se jogos pedagógicos, vídeos, brinquedos, maquetes, roupas, fantasias, entre outros. Na sequência apresentamos alguns destes materiais e práticas.

#### 4.4.1 A contação de história como recurso pedagógico e linguístico

Dentre os materiais e práticas produzidos pela equipe, destacam-se as histórias. Concordamos com estudiosos que destacam a literatura surda como um recurso para a escolarização das pessoas surdas e como possibilidade de fruição das histórias (KARNOPP, 2013, GURGEL; XAVIER NETA, 2016; FERREIRA; CÓRDULA, 2017; ARAÚJO; FREITAS; ARAUJO, 2022).

A literatura pode e deve exercer várias funções no ambiente escolar como educar, socializar, informar, argumentar, por isso sua importância de ser compartilhado no universo infantil. No caso das crianças surdas, as histórias são contadas na língua de sinais, por isso a importância que desde muito cedo, eles possam ter o acesso a Libras. Quanto mais cedo o acesso à cultura surda, maior e melhor a possibilidade de comunicação e aprendizagem dos surdos se colocando precocemente em contato com a língua natural – como língua – e do português escrito – como segunda língua (ARAÚJO; FREITAS; ARAUJO, 2022p. 778).

Nesse contexto, as histórias produzidas no *laboratório* são de diversos gêneros e buscam criar uma proximidade com as crianças, por isso os personagens criados pela equipe são os principais contadores das histórias, sejam as gravadas ou presenciais. A produção de histórias em vídeos foi um dos principais recursos pedagógicos e linguísticos utilizados nos momentos de atividades remotas e híbridas. Como mencionado, os personagens criados contavam suas histórias e outras histórias. Foram produzidos 42 vídeos, tendo como principais gêneros: autobiografia, biografia, tutorial, conto, fábula, receita. Nas atividades presenciais, a contação das histórias gerava interação, participação e fruição entre as crianças e professores.

Como recurso das atividades presenciais, as histórias eram utilizadas em todos os encontros para introduzir o tema de interação daquele dia.

Buscou-se produzir histórias com adaptações de literaturas, outras eram inéditas, algumas destas tinham como foco a língua de sinais, como no enredo da história do *Leão Surdo*.

Figura 19 - História: O Leão Surdo.



Fonte: CAS Guarapuava/PR. <https://youtu.be/nAliyH2Ab48>

As histórias, semanalmente, eram encaminhadas para as famílias via WhatsApp. Sempre se indicava que a família assistisse com as crianças, o que oportunizava que elas assistissem quantas vezes quisessem e que no cotidiano da casa tivessem momentos que ela pudesse ver e rever as histórias. A família poderia interagir com a criança sobre os temas e as histórias.

Figura 20 - Criança surda assistindo história em casa.



Fonte: CAS Guarapuava/PR. <https://youtu.be/QcSXkjIrCc8>

As histórias sempre eram produzidas a partir do tema de interação. Quando das atividades presenciais, a história introduzia o tema de interação. Os recursos de uso de imagens na TV ou DataShow eram utilizados quando necessário, em outros momentos a dramatização na contação de história era o recurso.

Figura 21- Interação com as crianças, história presencial.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Abaixo o quadro organizado pela equipe com as histórias trabalhadas em 2022, se foram utilizadas em vídeo ou presencialmente.

Quadro 8 - Lista de histórias produzidas em 2022

(continua)

<b>Tema</b>	<b>Data</b>	<b>TURMA 01 (Ed. infantil)</b>	<b>TURMA 02 (Ens. fund)</b>	<b>Presencial</b>	<b>Vídeo</b>	<b>Não teve história</b>
Onde passaram as férias	22 de março	X	X	X		
Leão surdo	29 de março		X		X	
Vamos às compras	05 de abril	X	X	X		
Páscoa	12 de abril	X	X		X	
O Grande Rabanete	29 de abril	X	X	X		

Quadro 8 - Lista de histórias produzidas em 2022

(continua)

<b>Tema</b>	<b>Data</b>	<b>TURMA 01 (Ed. infantil)</b>	<b>TURMA 02 (Ens. fund)</b>	<b>Presencial</b>	<b>Vídeo</b>	<b>Não teve história</b>
Nossa família	13 de maio					
Era do Gelo	20 de maio		X		X	
Três Porquinhos	27 de maio	X		X		
Gralha Azul	03 de junho		X		X	
Três Porquinhos	03 de junho	X		X		
	10 de junho					X
	24 de junho					X
Cinema	01 de julho		X		X	
Cadu, Clara e Ana na fazenda	01 de julho	X			X	
Sobre o bom convívio	12 de agosto	X	X	X		
Branca de Neve	19 de agosto	X	X	X		
Do que eu gosto	09 de setembro	X	X		X	
Bom dia todas as cores	23 de setembro	X	X		X	
Branca de neve	30 de setembro	X			X	
Trânsito	07 de outubro	X	X	X		
A bicicleta voadora	21 de outubro	X			X	
Chapeuzinho Vermelho	04 de novembro	X		X		

Quadro 8 - Lista de histórias produzidas em 2022

(conclusão)

Tema	Data	TURMA 01 (Ed. infantil)	TURMA 02 (Ens. fund)	Presencial	Vídeo	Não teve história
A bicicleta voadora	04 de novembro		X		X	
	18 de novembro					X
Papai Noel	01 de dezembro	X	X	X		

Fonte: CAS Guarapuava/PR.

As histórias em vídeo estão alocadas em uma *Playlist* no canal do *YouTube* do CAS Guarapuava/PR. Não está disponível para acesso público. A equipe tem intenção de organizar as histórias em uma proposta pedagógica e linguística, aos moldes do que é desenvolvido no *Laboratório Bilíngue* para liberar o acesso às histórias.

Para além das histórias criadas, algo fundamental do processo de utilizá-las como recurso pedagógico e linguístico é pensar no uso da literatura como possibilidade de produzir significados, no qual o professor surdo, enquanto contador de história, propicia às crianças a imersão cultural, como uma prática cultural, e experimentar a articulação de diferentes temas ou conteúdos escolares que podem ser abordados a partir da contação da história. Colomer (2007) contribui ao apontar que os benefícios de inter-relacionar os campos de aprendizagem com a literatura pode ser muito significativo para as crianças, tanto porque apresenta a literatura e suas dimensões no mundo, “como pelo seu poder de converter as demais aprendizagens em algo mais vivo” (COLOMER, 2007, p. 161).

Nos termos de Gurgel e Xavier Neta (2016), a literatura tem uma dimensão artística, sem reduzi-la a um objeto restrito ao desenvolvimento de conteúdos de componentes curriculares, visto que amplifica e transcende as possibilidades de aprendizagem, e seu conceito “liga-se ao de experiência, de conhecimento de si, do outro e da própria língua” (GURGEL; XAVIER NETA, 2016, p. 10). Assim, explorar os elementos da literatura surda com as crianças surdas na contação de história é uma experiência viva e ativa que as crianças surdas merecem vivenciar no espaço escolar.

#### 4.4.2 Jogos e materiais produzidos

Não é possível apresentar todos os materiais e jogos que foram produzidos ao longo destes 2 anos, mas nos empenhamos em apresentar alguns que darão a dimensão da proposição do *Laboratório Bilíngue*.

Ao pensar em materiais para aquisição da Libras, a equipe do CAS Guarapuava/PR considerava a imprescindibilidade que os materiais explorem a visualidade, os sinais, os contextos que o jogo ou material buscam explorar, serem livremente manipulados e, se necessário, constantemente os materiais devem ser revistos, analisados, e se preciso, refeitos. Nesse processo é indispensável que os objetivos do material e do jogo sejam bem claros para serem utilizados.

O princípio para utilizar os jogos e materiais lúdicos parte da ideia de que tornam mais fácil a interação das crianças com o novo que está sendo apresentado. Silva e Soares (2023) apontam o jogo pedagógico ou educativo como sendo aquele que é utilizado dentro do ambiente escolar e que, entre outras funções, tem a capacidade de divertir, cooperar, interagir e tornar a aprendizagem mais eficaz. Há duas dimensões implicadas nos jogos, a dimensão lúdica e a educativa. Neste contexto dos jogos e materiais produzidos pelo CAS Guarapuava/PR intencionava-se pedagogicamente serem ferramentas ou recursos para apropriação, ampliação e inserção na língua de sinais.

Jogos de fácil manipulação foram confeccionados com materiais simples, de baixo custo, mas buscando uma qualidade em sua apresentação e possibilidade de manipulação.

Figura 22- Jogo Dominó das frutas



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

As cartas são compostas por imagens de frutas, sinais das frutas e a escrita de sinais. Joga-se com as mesmas regras do dominó de pontos. Mas o diferencial é que o sinal deve ser encaixado na imagem, não sinal e sinal ou imagem e imagem.

Figura 23 - Jogo da memória com 3 peças.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

O Jogo da Memória tem as imagens, no caso, de animais, os referidos sinais e a configuração de mão referente ao sinal. Explora-se com as crianças essas 3 esferas, a imagem associada ao sinal e a configuração de mão.

Figura 24 - Jogo dos lugares na cidade.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

O Jogo dos lugares na cidade explora diferentes ambientes que encontramos em uma cidade. O tabuleiro tem as imagens dos lugares (agência bancária, farmácia, escola, supermercado, praça, igreja, prefeitura, loja de roupas, restaurante). Há círculos com os sinais referentes a cada um dos lugares do tabuleiro, e é necessário encaixar sinal e imagem no tabuleiro.

Figura 25 - Mapa do Brasil, regiões.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.



Montar as 5 regiões do Brasil, alocando os sinais de cada região. Este material foi explorado de diversas formas, o clima, comidas, bebidas, danças. Outros materiais complementavam o uso deste mapa: trabalhamos o planeta Terra, o continente, o país, o estado, a cidade em que vivemos.

Figura 26 - Mala para viagem.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

As roupas e os bonequinhos foram impressos em papel e plastificados. Cada criança recebia uma malinha para organizar a partir da história que a professora contava. As imagens impressas mostram 4 ambientes diferentes: praia, piscina, quintal com chuva e gramado com geada. Explorava-se cada um dos ambientes e quais roupas eram adequadas para eles. Há mais formas de explorar o material, inclusive sugerir que a criança crie uma história com os personagens e vá contando-a e manipulando os materiais.

Figura 27- Roleta temática.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

A roleta temática funciona ao organizar sinal, imagem e a configuração de mão referente ao sinal. Inicialmente pode colocar a imagem, e deixar à disposição das crianças sobre a mesa as configurações de mão e os sinais. Roda a roleta e, conforme a imagem em que para a criança procura o sinal de referência e depois a configuração de mão. Pode-se variar os temas: na figura 28 o tema era animais. Mas há muitas outras possibilidades de temas.

Figura 28 - Jogo de Encaixe.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

O jogo de encaixe pode explorar as figuras que devem ser encaixadas, as cores das figuras e os sinais de cada uma. No tabuleiro há 9 tampinhas de garrafa pet, cada uma com uma cor, as figuras ficam à disposição das crianças para que realizem os encaixes para, posteriormente, procurar o sinal e colocar junto ao referente. Há várias possibilidades de contextualizar o uso do jogo.

Figura 29 - Pescaria da Configuração de mãos.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

A caixinha representa a água onde os peixes ficam encaixados e devem ser pescados pela criança. Em cada peixe há uma imagem de uma configuração de mão: a criança, ao pescar, pensa em algum sinal que tenha aquela configuração como referência. Há possibilidades de ampliar o jogo, como pedir à criança que sinalize o maior número de sinais que lembra a partir daquela configuração. As configurações podem ser trocadas, assim não há repetições e o jogo sempre pode ser um novo desafio.

Figura 30 - Maquetes ambientes do campo e da cidade.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

A criação de maquetes viabiliza explorar diversas possibilidades de criação pelas crianças. Este material foi utilizado por algumas vezes, sempre diversificando o uso. Foi utilizado para descrever as características de cada ambiente, para que as crianças contassem suas experiências nestes ambientes, rotinas e quais lugares conhecem. No ambiente da cidade, o comércio, escola, agências bancárias tinham o logotipo de lugares reais da cidade de Guarapuava/PR. Essa familiaridade com os lugares gera maior contexto para elas contarem suas experiências.

Figura 31 - Jogo dos Países.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Há uma tabela para ser completada. Com 5 colunas, cada coluna se refere a um país e conta com 8 linhas que devem ser preenchidas com alguns elementos: o país, o mapa, a bandeira, um prato típico, uma roupa típica, uma dança típica, um local turístico, o sinal de brincar na língua de sinais do país. Há 3 dados, um com os sinais dos países, e 2 com os elementos a serem encontrados nas imagens que estão distribuídas em fichas redondas.

Regras: Dividir em dois grupos. Lançar primeiro o dado que contém a representação em sinais do país, em seguida lançar o dado para o elemento que preenche a tabela. Correr até o ponto demarcado onde todos os elementos estão misturados em uma caixa e encontrar o comando sorteado no dado, voltar e fixar na tabela. Vence a equipe que todos os participantes tenham jogado. Pode-se criar variações, a corrida até os elementos a serem encontrados pode ser feita de várias formas, corrida do saco, chinelão, numa perna só, de costas.

Figura 32 - Jogo Explorando a Língua de Sinais com o Cadu e a Clara.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

O jogo é uma trilha, o tabuleiro tem a dimensão de 0,8m x 1m, necessita utilizar celular para leitura de QR Code. As casas vazias são preenchidas por sinais, não fixos, móveis, para poderem ser alterados conforme a necessidade e intenção do professor, pois assim possibilita trabalhar de diferentes formas os sinais, como por exemplo em categorias. São 55 casas. Nas que contém o QR Code há gif em Libras com o Cadu ou a Clara dando alguns comandos (volte ao início, volte duas casas, volte três casas, avance uma casa, fique uma rodada sem jogar). O objetivo é completar o percurso primeiro, pode ser jogado em equipes ou duplas.

O jogo foi pensado para diferentes faixas etárias, por isso as cartas azuis ou amarelas contêm perguntas diferentes. São 3 grupos de crianças contempladas, as da educação infantil, do ensino fundamental I e do ensino fundamental II.

Exemplificamos com a educação infantil. São 10 cartas de cada cor, dispostas em um monte. Nas cartas azuis são apresentadas Configurações de Mãos, e o jogador terá que realizar um sinal com a configuração de mão correspondente. As cartas amarelas têm um QR Code que leva a uma pergunta e os jogadores devem respondê-las (Qual seu nome? Qual seu sinal?). São 10 perguntas diferentes. Caso o jogador não responda às perguntas, ficará uma rodada sem jogar. Quando o jogador cair em uma casa que contém o sinal, ele terá que encontrar a imagem que corresponde ao sinal no gabarito.

As perguntas e ações requeridas nos outros níveis buscam maior complexidade, mas a dinâmica é a mesma apresentada acima.

Figura 33 - Sinalário para Educação Infantil e Ensino Fundamental I.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

O Sinalário contém 105 sinais relacionados ao ambiente e rotina escolar. Foi produzido a partir da demanda requisitada por professores que queriam organizar o espaço da escola com sinais para deixar os ambientes mais acessíveis e as atividades, como a roda de rotina com as crianças dos Centros de Educação Infantil (CMEIS), com maiores possibilidades de compreensão e gerar participação da criança surda, geralmente incluída em turma regular, e proporcionar interação com os colegas ouvintes, na medida que eles também podem aprender os sinais correspondentes. Cada item é composto pelo sinal, uma imagem de referência, a escrita em língua portuguesa e um ícone de QR Code que acessa o *gif* do sinal, para que saibam exatamente como sinalizar, evitando possíveis confusões que apenas a imagem estática do sinal pode causar, dando assim a clareza de todos os elementos que compõem o sinal, como o movimento correto e localização.

Todos os materiais produzidos têm como característica usar as imagens dos personagens Cadu e Clara, essa estratégia traz uma familiaridade às crianças, pois são personagens conhecidos das histórias. Outra característica é não vincular a língua portuguesa. Nesse momento a equipe buscou produzir materiais que explorassem a Libras e não estivessem vinculados à língua portuguesa.

Hoffmeister; Karipi; Kourbetis (2022) realizaram estudos sobre a produção de materiais pedagógicos para o ensino da língua de sinais para crianças surdas e sugerem que identificaram práticas para ensinar a L1, com estratégias embasadas na visualidade, a linguagem visual com as seguintes condições sociolinguísticas em uso pela comunidade surda, a saber:

- A exposição sistemática deve ocorrer dentro de um processo de aquisição de linguagem natural (input).
- A instrução para aprender a LS como L1 deve ser claramente separada do aprendizado sobre os componentes gramaticais da LS (adquirir vs. aprender sobre a língua).
- Os alunos precisam de exposição frequente na língua-alvo dentro e fora da sala de aula (modelagem).
- As atividades educativas devem ser sempre interessantes (motivação).
- As atividades devem sempre focar no uso natural da LS (foco no significado na interação).
- Os erros têm enorme valor pedagógico e exigem discussão em sala de aula (erros de produção) (HOFFMEISTER; KARIPI; KOURBETIS, 2022, p. 246).

Os apontamentos de Hoffmeister e colaboradores (2022) são os mesmos que temos realizado ao longo do trabalho desenvolvido no *Laboratório*. Nesse sentido, os jogos e materiais produzidos pela equipe buscaram estruturar o acesso à Libras, com foco na interação entre os pares, proporcionado de forma lúdica e divertida.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE RELACIONAL DOS DADOS PRODUZIDOS

Na análise dos dados, 3 categorias são analisadas: 1) Os agentes da equipe CAS Guarapuava/PR, os seus investimentos dentro do campo da educação de surdos e como suas trajetórias se destacam na proposta do *Laboratório Bilíngue*; 2) O desenvolvimento da linguagem das crianças surdas participantes da pesquisa para que, em alguma medida, possamos mensurar qual a efetiva contribuição do *Laboratório* para o processo de aquisição da língua de sinais das crianças surdas que participam do projeto; 3) Os limites e possibilidades do CAS Guarapuava/PR dentro do campo da educação de surdos, nas dimensões linguística, política e pedagógica, a partir das experiências produzidas no *Laboratório*.

#### 5.1 OS PROFISSIONAIS DO CAS GUARAPUAVA/PR COMO AGENTES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Alguns aspectos de ordem prática da constituição da equipe do CAS Guarapuava/PR são relevantes para o exercício de compreender a posição que cada um ocupa no centro. Já abordamos, ao apresentar os participantes da pesquisa, que os profissionais do CAS são convidados pela chefia do NRE ao que o CAS está subordinado, e pela coordenação do centro, para compor a equipe e há anuência do DEIN/SEED/PR. Até o momento, a chefia do NRE tem considerado as indicações feitas pela coordenação. A cada ano, há a necessidade de convocar os profissionais novamente, visto que a maior parte deles têm vínculo com a SEED/PR por meio de contratos temporários realizados por Processo Seletivo Simplificado (PSS). Ao final de cada ano a equipe reúne-se e avalia-se, para observar se a configuração do grupo está adequada para o propósito do centro e com os propósitos pessoais de cada um, bem como se os profissionais estão respondendo ao que é requerido nas demandas de trabalho. O intuito é realinhamento das propostas e replanejamento da equipe para o ano seguinte. Busca-se manter o grupo do ano anterior, mas caso exista a necessidade de desvincular o profissional ou desejo pessoal de sair, a equipe avalia qual(is) profissional(is) se encaixa(m) no perfil do grupo para ser convidado.

Ao longo do texto exploraremos a importância com que tem se apresentado manter a equipe de um ano para outro, para que as propostas desenvolvidas pelo CAS Guarapuava/PR



se fortaleçam e se estruturam de modo robusto, visto que os projetos são delineados na grande maioria para acontecerem a médio e longo prazo.

Na organização da equipe devemos considerar algo que é extremamente relevante: a forma de vínculo profissional. A diferença nos modos de vínculo, no caso estatutário ou contratado, é uma característica que influencia na composição do grupo. Neste sentido, Freund e Biar (2017) nos ajudam ao problematizarem que há diferenças em contratos, em direitos e possibilidades de carreira, de funções, de salários, entre *efetivos* e *contratados*. Uma das questões pontuais entre as diferenças existentes no vínculo está na instabilidade que o contrato temporário apresenta. Conseguir contrato em um ano letivo não garante que no próximo ano ele seja mantido ou renovado. Pode haver alterações nos requisitos de contratação, que podem acarretar mudanças na lista de classificação. Todos esses aspectos geram impacto para a composição da equipe.

Ilustramos a questão ao destacar que no NRE de Guarapuava/PR há o número de 6 intérpretes educacionais concursados, que fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Destes, 2 estão no CAS Guarapuava e 1 em atividade técnica pedagógica no NRE. Atualmente, a demanda para o NRE de Guarapuava/PR<sup>33</sup> requer 11 profissionais. As vagas que não são supridas com QPMs são distribuídas aos intérpretes PSS. No caso dos professores surdos, não há nenhum no Quadro Próprio do Magistério, seus vínculos são por contratos temporários.

Esses aspectos não são irrelevantes nem podem ser ignorados. Freund e Biar (2017) evidenciam que a diferenciação entre estatutário e contratado pode gerar ideias equivocadas como a de “experiente/inexperiente”, “mais preparado/menos preparado”. Efetivamente o que a diferença de vinculação institucional ocasiona é a instabilidade em se manter na mesma função ou mesmo setor por um longo tempo. No caso do CAS, essa instabilidade contratual gera instabilidade organizacional na equipe, anualmente. A cada início de ano se faz necessário acompanhar como as demandas de aulas são distribuídas, em qual colocação do PSS o inscrito está e se será possível convidá-lo para compor a equipe, visto que inicialmente as demandas de contratação de Tils e professores surdos devem sanar as necessidades das escolas.

Na condição de instabilidade contratual, há a incidência dos profissionais se vincularem a mais de uma instituição por questões de interesses salariais ou profissionais. Enfim, acumulam jornadas de trabalho de 60h semanais, o que pode levá-los a quadro de desgaste físico e mental (FRANCA; SOUZA, 2021). Os Tils TILS1 e TILS5 atuam como

---

<sup>33</sup> Dados do site <http://www.rhseed.pr.gov.br/>, demanda e suprimento SEED/PR. Acesso em: 06 mar. 2023.

intérpretes em sala de aula, em uma Universidade. Os professores surdos PS1 e PS2 atuam também como docentes no Ensino Superior.

Observemos esses dados registrados no quadro abaixo:

Quadro 9 - Vínculo Institucional da equipe CAS Guarapuava/PR (2021-2022).

<b>Profissional</b>	<b>Vínculo empregatício</b>	<b>Carga Horária no CAS Guarapuava/PR</b>	<b>Surdo ou ouvinte</b>
SEC1	Estatutária	40h	Ouvinte
PS1	Contratada	20h	Surda
PS2	Contratado	40h	Surdo
PS3	Contratado	40h	Surdo
TILS1	Contratado	20h (2021) 40h (2022)	Ouvinte
TILS2	Estatutária	40h	Ouvinte
TILS3	Estatutária	20h	Ouvinte
TILS4	Estatutária	40h	Ouvinte
TILS5	Contratada	20h	Ouvinte

Fonte: A autora.

Os dados revelam um pouco das condições de trabalho dos profissionais da equipe. A maior parte é composta por contratados. Veremos mais adiante algumas possíveis explicações para o fato. No entanto, o que o vínculo empregatício e jornada de trabalho nos indicam é a instabilidade em manter a equipe com a mesma configuração. Os profissionais para atuarem no centro são os docentes surdos e os tradutores e intérpretes de Libras (Tils). Ao destacar a docência de Libras (professores surdos) e a tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Tils) como carreiras profissionais e como implica a forma de vínculo empregatício, faz-se necessário considerar que, a partir do Decreto Federal 5626/05 (BRASIL, 2005), há o

ordenamento para a formação de docentes para o ensino de Libras e para Tils. Temos um período de 18 anos da legislação que regulamenta a formação acadêmica destes profissionais. Consideramos um período que possibilitaria a oferta de concursos públicos no estado do Paraná para tais profissionais. No entanto, para que a realização de certames públicos seja efetivada, apenas a existência de demanda de vagas e de profissionais habilitados para atuação não são suficientes como critérios. Deve-se considerar alguns aspectos de ordem política governamental. Se na proposta de governo o funcionalismo público tem caráter de importância e assim estima-se provável oferta de concursos públicos, ou se regulariza as atividades públicas a partir da terceirização contratual. Ou seja, há relações de poder e perspectivas ideológicas governamentais que demarcam condições.

Os dados sobre a situação de vínculo com a instituição SEED/PR devem ser examinados nestas relações que a atravessam. Outro dado significativo e não explorado ainda é o tempo de atuação na área, que se entrelaça com as faixas etárias dos profissionais. As estatutárias, com idades entre 40 e 50 anos, apresentam mais tempo de serviço na área. Tiveram a possibilidade de ingressar no QPM da SEED/PR entre as décadas de 2000 a 2010, mas já tinham a experiência do magistério na rede municipal como professoras efetivas. Os contratados, com idades entre 23 e 36 anos, têm menor tempo de serviços na área. O que parece uma relação lógica, maior idade = maior tempo de serviço, não é uma regra, mas que no caso dos participantes da pesquisa, se aplica.

#### Quadro 10 - Experiência Profissional na Educação de Surdos

(continua)

Profissional	Experiência profissional na área
SEC1	Atuou em escola regular com alunos surdos incluídos (2007 a 2021); Secretária CAS Guarapuava (desde 2021).
PS1	Instrutora de Libras rede municipal de educação (de 2006 a 2010 e de 2012 a 2015); Professora bilíngue em escola bilíngue, rede estadual (2016 a 2017); Professora CAS Curitiba (2018 a 2020); Professora CAS Guarapuava (desde 2021); Professora do ensino superior, disciplina de Libras (desde 2021). <b>Experiência: 17 anos</b>
PS2	Professor da disciplina de Libras no ensino superior (de 2011 a 2021); Professor educação básica, rede estadual, Sala de Recursos

Quadro 10 - Experiência Profissional na Educação de Surdos

(continuação)

Profissional	Experiência profissional na área
	<p>Multifuncional em Atendimento Educacional Especializado (de 2017 a 2018);  Professor CAS Guarapuava (desde 2019);  Professor em curso de especialização (2020);  Professor de Libras em escola de idiomas (desde 2019).</p> <p style="text-align: center;"><b>Experiência: 12 anos</b></p>
PS3	<p>Professor de Libras em escola de idiomas (de 2010 a 2020);  Professor de Libras do Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), rede estadual (em 2018);  Professor da disciplina de Libras no curso de formação de docentes, rede estadual (em 2018);  Professor surdo CAS Guarapuava (desde 2019).</p> <p style="text-align: center;"><b>Experiência: 13 anos</b></p>
TILS1	<p>TILS educação básica, em sala de aula (2016 a 2019);  TILS no ensino superior (desde 2020).  TILS educação básica, CAS Guarapuava (2021).</p> <p style="text-align: center;"><b>Experiência: 7 anos</b></p>
TILS2	<p>TILS educação básica, rede estadual, em sala de aula (2004 a 2018);  Professora educação básica, rede estadual, Sala de Recursos Multifuncional em Atendimento Educacional Especializado (2009 a 2018);  TILS ensino superior (2004 a 2013);  Docente da disciplina de Libras Ensino Superior (2014 a 2017);  Docente de cursos de especialização (desde 2008);  TILS educação básica do CAS Guarapuava (desde 2018).</p> <p style="text-align: center;"><b>Experiência: 19 anos</b></p>
TILS3	<p>Professora bilíngue em classe de surdos; Professora bilíngue em Atendimento Educacional Especializado, rede municipal de ensino (desde 2007);  TILS, educação básica, rede estadual (2011 a 2018);  TILS ensino superior (2009 a 2012);  TILS educação básica do CAS Guarapuava (desde 2018).</p> <p style="text-align: center;"><b>Experiência: 16 anos</b></p>
TILS4	<p>Professora bilíngue em classe de surdos; rede municipal de ensino (1997-2009);  TILS, educação básica, na rede estadual, em sala de aula (2003-2012);  TILS ensino superior (2009-2013);</p>

Quadro 10 - Experiência Profissional na Educação de Surdos

(conclusão)

Profissional	Experiência profissional na área
	Coordenação Pedagógica NRE Guarapuava/PR (2013-2017; 2022-) Coordenação e TILS do CAS Guarapuava (2018 a 2021). <b>Experiência: 26 anos</b>
TILS5	TILS na educação básica, rede estadual, em sala de aula (2009 a 2015); Professora educação básica, rede estadual, Sala de Recursos Multifuncional em Atendimento Educacional Especializado (2014 a 2015); TILS ensino superior (desde 2015); TILS do CAS Guarapuava (desde 2018); Professora de cursos de especialização (desde 2021). <b>Experiência: 14 anos</b>

Fonte: A autora.

Os dados apresentados no Quadro 12 só fazem sentido se forem contextualizados e observados relacionalmente. O tempo de experiência em si só pode ser um dado vazio se não considerado o percurso constitutivo do profissional, que ele representa. Não partimos do julgamento de valor simplista que pontua “quem tem mais experiência, sabe mais”. A relação de desempenho profissional tem a ver com a constituição do ser profissional (SILVA, 1999), do *habitus* que é estruturado e estruturante no campo e do grau de envolvimento que existe no que se faz. A ideia de envolvimento no campo pode ser conceituada como a *Illusio*, tem relação com interesse, é o investimento que se faz no campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1992; BOURDIEU, 2001a; 2011). “Cada campo exige e ativa uma forma específica de interesse, uma *Illusio* específica como reconhecimento tácito do valor das apostas envolvidas no jogo e como domínio prático das regras que o regem” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 93, tradução nossa)<sup>34</sup>.

*Ludus* é termo-raiz latino, dele deriva as palavras *jogo* e *illusio*. A *illusio* é o encantamento pelo jogo que se joga em um determinado campo, é o sentido dos jogos sociais, tem/gera relações entre *habitus*, campo e o agente, na teoria de Bourdieu. Os agentes estão “presos” ao jogo ao acreditarem que seus investimentos valem a pena no campo. Os que

<sup>34</sup> Citação no original: “Chaque champ appelle et active uniforme spécifique d’intérêt, une *illusio* spécifique comme reconnaissance tacite de la valeur des enjeux engagés dans le jeu et comme maîtrise pratique des règles qui le régissent” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 93).

dominam e incorporaram a lógica do jogo, no campo, têm vantagens por compreender o funcionamento do campo e do jogo (BOURDIEU, 2001a).

Bourdieu (2011) nos auxilia na compreensão ao apontar que não há desinteresse nas condutas: “Por que é importante questionar o interesse que os agentes podem ter em fazer o que fazem?” (p. 137). Como o agente age, se integra ao campo, relaciona-se com o que acredita ser de relevância para si e para o campo, é o sentido de pertencimento e participação naquele universo, compartilhamento “da mesma *Illusio*, da crença fundamental em seu interesse” (AGUIAR, 2017, p. 231). A ideia de *Illusio* aparece como um produto do campo para legitimar as práticas e os interesses, ao mesmo tempo que capitaliza o campo nas trocas que ele faz acontecer. Nessa perspectiva, a *Illusio* permite que haja manutenção do campo para se reforçar e ganhar autonomia, almejando a consolidação e legitimidade.

A *Illusio* é o ajustamento no campo entre o *habitus* (estruturas mentais) com o próprio campo (estruturas objetivas), com as regras do jogo, com as disputas, com o envolvimento e investimento que se requer no campo. Portanto,

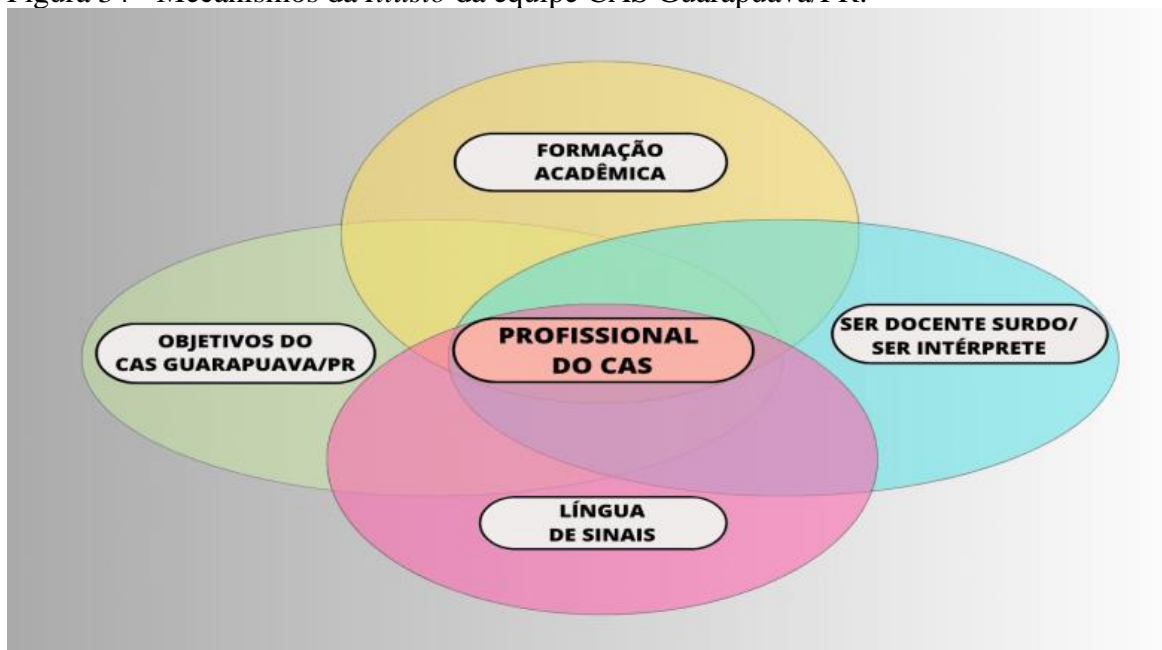
[...] esses agentes são constituídos socialmente como ativos e atuantes no campo pelo fato de possuírem as propriedades necessárias para serem eficientes ali, para produzirem efeitos ali. E é mesmo a partir do conhecimento do campo em que se inserem que melhor se pode apreender o que constitui a sua singularidade, a sua originalidade, o seu *ponto de vista* enquanto posição (num campo) a partir da qual estabelece a sua visão particular do mundo, e do próprio campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 83, grifo dos autores, tradução nossa)<sup>35</sup>.

Em outras palavras, há relação entre o *habitus* e o campo, que é relação de condicionamento e conhecimento, pois o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* contribui à constituição do campo, conferindo-lhe significado (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). No que se refere aos participantes da pesquisa, eles engendram forças que são produzidas e produzem seus *habitus* e a *Illusio* no campo da educação de surdos. Apresentam a condição de pertencimento ao campo e a crença de que suas ações são importantes neste espaço, há investimentos necessários para estar no campo, os mecanismos da *Illusio*.

---

<sup>35</sup> Citação no original: “ces agents sont socialement constitués comme actifs et agissants dans le champ par le fait qu’ils possèdent les propriétés nécessaires pour y être efficaces, pour y produire des effets. Et c’est même à partir de la connaissance du champ dans lequel ils sont insérés que l’on peut le mieux saisir ce qui fait leur singularité, leur originalité, leur *point de vue* comme position (dans un champ) à partir de laquelle s’institue leur vison particulière du monde, et du champ lui-même” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 83, grifo dos autores).

Figura 34 - Mecanismos da *Illusio* da equipe CAS Guarapuava/PR.



Fonte: A autora.

A constituição dos mecanismos da *Illusio* se dá porque os agentes do campo assimilam e incorporam os alvos a serem conquistados, e entendem que o campo se mantém estruturado com a constante vontade de perseguir, de alcançar, criar novas motivações e, novamente, perseguir e alcançar. É a continuação no campo, a crença de que estar neste campo vale a pena, que o jogo nele jogado é importante. “É o reconhecimento da estrutura colocada pelo *habitus*. A naturalização do jogo, regida pelo *habitus*, infere na cumplicidade sobre as estruturas do campo” (MEDEIROS, 2017, p. 111). Deve-se ter claro que a relação é tácita, advinda das ações práticas, a *Illusio* só existe se há concordância com a importância do jogo, sua pertinência, e faz parte da incorporação do jogo, inconscientemente.

Os investimentos que cada agente do CAS Guarapuava/PR faz no campo não são desinteressados ou desvinculados do campo. Todos os investimentos gerados pelos mecanismos da *Illusio* apontam para suas constituições de si no campo e como o campo se estrutura e como se incorpora o jogo.

A respeito da *formação acadêmica*, alguns aspectos devem ser considerados para analisar como configura-se em um mecanismo da *Illusio* dos profissionais. Inicialmente destacar que a condição *ouvinte* e *surdo* colocam os profissionais em perspectivas diferentes dentro do próprio campo. Observamos que as reivindicações educacionais têm exigido a constituição de políticas que ofereçam aos surdos prioridade para exercer a docência e para formar-se como docentes de Libras, vide o Decreto 5626/05, nos Art. 4º, 5º, 6º e 7º; ao tratar da

formação e atuação para o ensino de Libras, nos diferentes níveis de ensino, “As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput” (BRASIL, 2005, p. 2); “§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras” (BRASIL, 2005, p. 3).

A prioridade se dá por alguns aspectos de ordem histórica, linguística e de pertencimento. A WFD (2018) ressalta que para os alunos surdos há a necessidade singular da língua de sinais ser a língua de instrução e de poder participar com os pares no ambiente de escolarização para interação que permite oportunidades de desenvolvimento linguístico e cultural, as quais são potencializadas quando se tem professores surdos na escola. “Devido às ontologias e às experiências compartilhadas, os alunos surdos também têm necessidade de instrução por professores surdos que possam advogar por seus alunos e transmitir capital social e cultural” (WFD, 2018, p. 2, tradução nossa)<sup>36</sup>. Neste sentido, Lodi, Rosa e Almeida (2012) destacam que para assegurar a educação bilíngue em seus princípios e valores, para além do plano do discurso, é importante assegurar princípios inegociáveis, sendo o primeiro a garantia de que alunos surdos desenvolvam a linguagem e aprimorem a Libras como L1, “por meio da interação com interlocutores usuários desta língua, membros da(s) comunidade(s) surda(s) brasileira(s), que devem assumir lugares sociais de pertinência nos espaços educacionais – professores surdos” (LODI, ROSA E ALMEIDA, 2012, p. 2). A prioridade do professor surdo é pertinente, relevante e busca colocá-lo em lugar de destaque no campo da educação de surdos, especialmente no espaço escolar. Os professores surdos do CAS Guarapuava/PR têm formação específica para a docência de Libras.

#### Quadro 11 - Formação Professores Surdos CAS Guarapuava/PR.

(continua)

Profissional	Formação
PS1	Pedagogia - Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO (2014); Licenciatura Letras/Libras - Universidade Federal do Paraná- UFPR (2018); Especialização em Educação Especial: Tradução e interpretação de Libras (2018); Declaração da Feneis e CAS, professora bilíngue;

<sup>36</sup> Citação no original: “Due to shared ontologies and experiences, deaf learners also have a need for instruction from deaf teachers who can advocate for their students and transmit social and cultural capital” (WFD, 2018, p. 2).



Quadro 11 - Formação Professores Surdos CAS Guarapuava/PR.

(conclusão)

<b>Profissional</b>	<b>Formação</b>
	Prolibras - Certificação para o ensino de Libras (2010); Mestrado em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2023-)
PS2	Licenciatura Letras/Libras - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (2014); Especialização em Educação Especial: Tradução e interpretação de Libras (2014); Prolibras - Certificação para o ensino de Libras, nível médio (2007).
PS3	Tecnólogo em Recursos Humanos - Centro de Ensino Superior de Maringá, CESUMAR (2013); Licenciatura em Letras/Libras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE (2021) Especialização em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial (2016); Especialização em MBA - Gestão Estratégica e Marketing de Negócios (2021).

Fonte: A autora.

Os professores apresentam investimento na formação acadêmica para se habilitarem como docentes de Libras. PS1 e PS2 se destacam pelo foco na área da educação, em especial da educação de surdos. O professor PS3 apresenta interesse na área da Administração e Recursos Humanos, mas conta com a formação específica para a licenciatura em Libras.

Uma característica em comum aos professores surdos, no que se refere à formação, é o interesse pelo ingresso no mestrado e doutorado. PS1 tem se inscrito em processos de seleção em mestrados acadêmicos, tendo logrado êxito em aprovação em um Programa de Pós-Graduação em Letras, em Universidade pública, na qual a orientadora é professora ouvinte de Libras da instituição.

Sobre a delicada situação dos surdos no ensino superior, Bisol *et al.* (2010) destacam “o desafio da adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos ouvintes” (p. 147). As questões de acesso, ensino, permanência e conclusão dos estudos dos surdos neste nível de ensino, seus investimentos na continuidade de estudos em nível de pós-graduação, são extremamente significativos ao debate e análise que nos propomos. Na perspectiva de Fernandes e Moreira (2017), não há no ensino superior uma alternativa de escolarização superior aos surdos que não seja na universidade e faculdades comuns, e a inclusão apresenta-se como desafio, principalmente pela necessidade de assegurar à Libras a condição de língua desses acadêmicos,

em um espaço de ensino e aprendizagem comum “para estudantes surdos com perfis e competências comunicativas em Libras e Língua Portuguesa muito variados, em razão da pré-história educacional que vivenciaram promoveram, ou não, experiências de bilinguismo significativas na infância e juventude” (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 130); a pós-graduação *stricto sensu* pode se apresentar como inalcançável para muitos surdos.

O investimento na *formação acadêmica* é um dos mecanismos da *Illusio* expressivo na constituição dos agentes do CAS Guarapuava/PR. Destaca-se aos professores surdos que a prioridade que lhes são dadas no ingresso aos cursos de formação de licenciatura em Letras/Libras e na docência da Libras é uma forma que busca equalizar diferenças históricas de acesso ao ensino superior e de condições para equidade efetivas para sua permanência e conclusão no ensino superior, como Fernandes, Moreira (2017) e Bisol *et al.* (2010) bem pontuam.

Quadro 12 - Formação dos Tils.

(continua)

Profissional	Formação
TILS1	Pedagogo - Faculdade Educacional de Arapoti - FATI (2019); Bacharel em Letras/Libras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2023); Especialização em Libras - Faculdades UNINA (2021); Especialização em Educação Especial Inclusiva - Faculdades UNINA (2021); Curso técnico/profissionalizante em Formação em Tradução e Interpretação de Língua Portuguesa/Libras - QSI (2021); Declaração de Proficiência em Libras expedida pelo CAS (2018); Mestrado em andamento em Letras - Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2022-).
TILS2	Pedagoga - Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO (2003); Especialização em educação especial: Atendimento às Necessidades Especiais - Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação - ESAP (2004); Especialização em Educação do Campo - São Braz Educacional, SÃO BRAZ (2014); Certificada como TILS pelo Prolibras (2006); Licenciatura Letras/Libras - Instituto Brasil de Ensino - IBRA (2023); Mestre em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2017); Doutorado em andamento em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2019-).
TILS3	Pedagoga - Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO (2005);

Quadro 12 - Formação dos Tils.

(conclusão)

Profissional	Formação
	Bacharel em Letras/Libras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2021); Especialização em Educação especial - Instituto Superior do Litoral do Paraná - ISULPAR (2007); Certificada como TILS pelo Prolibras (2015).
TILS4	Formação de professores para Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais (1996) Pedagoga - Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (2001); Especialização em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem. -Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Brasil (2003); Bacharel em Letras/Libras - Universidade Federal do Paraná, UFPR (2012); Certificada como TILS pelo Prolibras (2006).
TILS5	Letras Português e Espanhol - Faculdades Integradas de Itararé, FAFIT (2012); Especialização em Educação Especial - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - FIVALE (2013); Mestra em Letras - Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO (2019); Certificada como TILS pelo Prolibras (2015); Doutorado em andamento em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2022-).

Fonte: A autora.

A *formação acadêmica* dos Tils do CAS Guarapuava/PR segue um padrão. Inicialmente com graduações em uma licenciatura, sendo 4 pedagogos e 1 em Letras. Visto que 3 Tils se graduaram até o ano de 2005, ano que marca o Decreto Federal 5626/05 e trata da formação para Tils, com curso específico, bacharelado em Letras/Libras, no Art. 17, “A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, p. 6). Houve investimento de 3 profissionais na graduação específica em bacharelado em Letras/Libras. O TILS5 tem concentrado sua formação no *stricto sensu*; atualmente em doutoramento, expressa interesse em graduar-se em Letras/Libras, licenciatura, ao término do doutorado, para futuro investimento em certame no ensino superior. O TILS2 recentemente investiu na licenciatura em Letras/Libras, mas anteriormente concentrou-se nos estudos de *stricto sensu*, mestrado e doutoramento. A licenciatura em Letras/Libras é parte do investimento que se requer para possíveis concursos públicos no espaço acadêmico de nível superior, como docente.

Alhures salientamos a prerrogativa da prioridade ao docente surdo nas instituições de ensino superior; no entanto, há questões práticas que deixam a carreira de Tils neste nível de

ensino pouco atrativa e pode irromper no investimento da carreira docente. Para explicitar, partimos da Lei 12.319/10 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão do TILS, mas não especifica a necessidade de formação em nível superior, contrariando o que já está colocado no Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005). Atualmente, o Projeto de Lei (PL) 9382/2017 (BRASIL, 2017), já aprovado na Câmara dos Deputados e em tramitação no Senado, dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras; assim, revogando a Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), busca-se melhorias para a categoria, incluindo a questão da formação acadêmica e condições de trabalho. As inconsistências relacionadas à profissionalização dos Tils, inexistência do cargo para criação de concursos públicos em diversos estados do país, a remuneração que tende a seguir a função técnica de nível médio, são questões de primeira ordem a serem consideradas quando se trata do investimento na formação para Tils.

Outro mecanismo que se mostrou constitutivo dos profissionais do CAS Guarapuava/PR foi o *ser docente* (surdos) e o *ser Tils* (ouvintes). Observa-se grande relação com a formação acadêmica. Durante as conversas realizadas pela equipe, no grupo focal, recorrentemente as experiências educacionais (sendo aluno/a), formativas e profissionais dos participantes se entrelaçavam às discussões, especialmente dos professores surdos. A participante PS1 expressou-se com grande certeza de que sua formação acadêmica se deu pelo apreço que tem pela docência, por ser professora, por ser um desejo de infância de ensinar crianças surdas. O professor PS2 apontou que as circunstâncias o encaminharam para a docência, destaca a questão da prioridade que o surdo tem no ingresso à graduação em Letras/Libras, pelo seu envolvimento na comunidade surda e por fazer parte de um momento histórico em que muitos amigos surdos também faziam a escolha pela docência - período pós Decreto 5626/05. O professor PS3 destacou que via na docência uma possibilidade de trabalho mais possível do que na área da administração e afirma não ver problemas em ter interesse em duas áreas distintas.

A equipe guarda os valores, que já mencionamos, da importância dos professores surdos para ensinar a criança surda, em concordância com o que Lodi, Rosa e Almeida (2012) asseveram sobre estes profissionais, de que eles “tornam-se os interlocutores responsáveis pela imersão dos estudantes na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem” (LODI, ROSA, ALMEIDA, 2012, p. 4). No *Laboratório Bilíngue* se prioriza os professores surdos como as figuras docentes que guiam as atividades. Durante o período que concerne esta pesquisa, frequentemente uma questão aparecia nas conversas do grupo focal, a necessidade de termos clareza sobre o que compreendemos que é ser um professor surdo para crianças surdas.

Os professores sempre pontuam que ser professor surdo é ser modelo linguístico, mas não exploravam o que isso significa, ou seja, a dimensão que nos parece ser maior que apenas um adulto que utiliza a mesma língua. Os domínios teóricos e didáticos que fazem parte do trabalho docente não podem ser desconsiderados.

Neste sentido, Xavier (2014) traz uma análise sobre a construção da identidade docente, que é pertinente para o debate. A autora aponta que existe a “importância de reconhecer que a escola e o professor são construções históricas e que, portanto, nem sempre foram vistos ou se fizeram perceber da forma como são vistos hoje em dia” (XAVIER, 2014, p. 845). Amplia-se essa questão ao tratarmos do docente surdo, uma presença que historicamente foi negada na escola, e nas últimas décadas vem buscando ser atualizada neste espaço, ressignificando o que implica seu papel e função na escola para a sua construção identitária docente.

No que se refere ao professor surdo, ao compartilhar as experiências visuais, o relacionar-se na comunidade surda, a língua de sinais, as suas experiências educacionais e de aquisição de língua sem dúvida geram proximidade e pertencimento entre ele e criança surda, e assim “possibilita que alunos surdos, filhos de ouvintes, olhem a si próprios como surdos, apropriando-se de formas de se relacionar com o(s) outro(s) e com o mundo que difere daquela realizada por seus pais, professores e colegas ouvintes” (LODI, ROSA, ALMEIDA, 2012, p. 6), e amplia as possibilidades das crianças surdas se virem mais positivamente, como surdos. Com essas características que são caras ao processo de construção do ser surdo, articula-se a atividade de docência que trata de saberes específicos, no caso a Libras como objeto de ensino, língua de instrução, de aquisição e de interação. Recorrentemente o debate entre a equipe sobre estas características do professor eram levantadas, questionadas e elaboradas entre todos. O que foi extremamente produtivo, víamos os professores surdos constantemente questionarem quais as melhores formas de explorar a língua de sinais com as crianças surdas num contexto de ensino, sobre os domínios teóricos e didáticos que se requeriam, ampliando o conceito de modelo linguístico, para além da figura adulta que sabe uma língua e ensina na interação com a criança. Mas que, de modo sistematizado, trata a língua em seus aspectos comunicativos, interativos, de produção e objeto de ensino.

Nesse contexto, a organização do *Laboratório Bilíngue* passa em grande medida pelo olhar do docente surdo, pelo seu processo de elaboração das práticas linguísticas visuais. Observa-se que realizar isso com os Tils, que têm a experiência da docência também, gerou maiores momentos de reflexão sobre as práticas e nas proposições. Algo que se apresentou recorrente na pesquisa entre os professores surdos e tem relação com a formação deles foi a explicitação de suas trajetórias formativas, desde a educação básica, as experiências vividas nos

espaços de escolarização que se constituíram em parte integrante de seus *habitus*. Ou seja, toda a experiência como aluno surdo se estrutura também na concepção do que é ser professor e repercute nas suas práticas.

Não é apenas na graduação que se constitui o professor, mas em todas as suas experiências educacionais ao longo da vida. Com essa premissa, no primeiro ano de atividades do *Laboratório Bilíngue* era recorrente nas proposições de práticas pedagógicas que os professores surdos apresentassem ideias a partir do que foram ensinados quando estavam na escola. Destacam proposições que vinculavam o uso de imagem com o sinal e a escrita em língua portuguesa, como na imagem abaixo.

Figura 35 - Imagem bilíngue com escrita em Língua Portuguesa.



Fonte: App Pinterest.

A proposta do *Laboratório* parte de produzir práticas e materiais que explorem a visualidade, o sinal e a produção de linguagem expressiva e compreensiva pela criança surda e não necessitaria, neste momento, vincular à língua portuguesa. Na figura 36, o principal elemento que trouxe ganho no seu uso, foi utilizar os personagens na construção dos sinais. Inegavelmente, as crianças criaram conexão com os personagens, pela ludicidade que foram empregadas em sua caracterização e nas histórias que contavam e como as contavam.

Figura 36 - Imagem do sinal MOCHILA.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Com frequência, os docentes surdos apresentavam ideias no mesmo formato, bilíngue; falavam não conhecer materiais que não fossem nessa estrutura, porque era importante a língua portuguesa estar presente e relatavam as experiências do período de aquisição da língua de sinais. Os professores lhes apresentavam a Libras na escola em concomitância com a língua portuguesa, na maior parte do tempo. As trajetórias educacionais de cada professor surdo impactam nas suas formações e constituições como docentes.

A experiência profissional dos 3 professores surdos na docência passa pela educação infantil ao ensino superior. PS1 trabalhou em escola bilíngue, com educação infantil, em escola com classes bilíngues, sendo instrutora de Libras, professora no ensino superior da disciplina de Libras. Tem experiência na docência em cursos de idiomas, de Libras. PS3, com experiência na docência em cursos de idiomas, de Libras, como docente de Libras na Formação de Professores, nível médio. PS2 foi professor da SRM-surdez e professor de Libras no ensino superior e cursos de especialização, na pós-graduação.

Dentre eles, PS1 se mostrou mais segura para iniciar as atividades do *Laboratório* com as crianças menores, pela sua experiência anterior na educação infantil. Destaca-se ao realizar as atividades e, quando percebe a necessidade, altera estratégias e explora outros aspectos que se apresentam durante as práticas com as crianças. Algumas vezes a equipe já a questionou pelo exagero em mudar as atividades, ficando estabelecido pelo grupo a necessidade de seguir o Plano de Atividades, e se necessário buscar alternativas que no momento da aplicação pareçam mais assertivas, mas manter o Plano é importante para a equipe avaliar o processo do que e como foi proposto e como foi a execução. Os demais professores tendem a seguir o Plano de Atividades, mesmo quando percebem que não está sendo produtivo. Registram a sua insatisfação em comentários com os Tils que estão presentes, mas não criam nada fora do que foi proposto no Plano. Em algumas dessas ocasiões os Tils fazem sugestões ou uma indicação que pode colaborar na dinâmica, que tende a ser acatada pelo professor. Do mesmo modo, a equipe busca não fazer grandes alterações nas estratégias para que na avaliação posterior a dinâmica seja analisada.

Os Tils, exceto o TILS1, contam com experiência na docência com estudantes surdos. TILS4 atuou em classes especiais, depois em classes bilíngues, TILS3 em classes bilíngues, TILS2 e TILS5 foram professoras de Salas de Recursos Multifuncional da surdez (SRM-surdez). A experiência como docentes trouxe relatos, expectativas e propostas que partem dessa realidade, dessa constituição do *habitus* docente de cada um. TILS4, com larga experiência como professor de surdos, relatou por vezes como era a escolarização deles quando pautava-se na reabilitação da fala, momento da Comunicação Total, uso de gestos, escrita e muito treino

da fala, que no estado do Paraná vai até os anos de 1995 (FERNANDES, 2003; NOGUEIRA; PANOSSIAN; SOARES, 2018), momento que a proposta de educação bilíngue para surdos inicia implantação no estado.

Cabe retomarmos uma ideia exposta em capítulo anterior para não tratarmos a "passagem" da Comunicação Total para o Bilinguismo como um acontecimento linear, sem resistência ou ainda definitivo. A legislação e orientações das instituições reguladoras não necessariamente constituem-se em mudança efetiva nas práticas. Skliar (1998) denuncia que “a mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser, compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização” (SKLIAR, 1998, p. 9), e conclui que as alterações estão nas concepções sobre o surdo, sua língua, as políticas educacionais, as relações sobre os saberes e poderes entre surdos e ouvintes. Assim, faz-se necessário pensar as práticas educativas e as abordagens da educação de surdos de modo relacional. Práticas oralistas, de Comunicação Total, podem ainda estar presentes no dia a dia das escolas, nas práticas educativas, nas metodologias e provavelmente este seja um dos pontos nevrálgicos na educação de surdos, haver uma proposta educacional que nem sempre se consolida nas práticas.

Enquanto proposta educacional, existiu um período em que professores (ouvintes) em suas práticas pedagógicas destinavam momentos de atividades fonoarticulatórias para reabilitar a fala dos estudantes surdos, e

à época, a escola para esse público era muito mais um espaço terapêutico do que necessariamente escolar. O trabalho dos professores não era apenas o de passar conteúdos e discutir os conceitos, mas, sobretudo, o de reabilitação da fala, ainda que para tal utilizassem recursos muito próximos aos que eram utilizados com crianças ouvintes e os pressupostos de alfabetização se aproximavam muito. A formação desse professor incluía a aprendizagem de recursos para colocação de fonemas, o funcionamento e manuseio dos Aparelhos de Amplificação Sonora Coletivos e Individuais. A crença estava na normalização dos sujeitos, que os tornaria quase ouvintes; por isso, realizava-se um trabalho de cunho fonoaudiológico em detrimento do trabalho pedagógico (VIEIRA; MOLINA, 2018, p. 5, 6).

A realidade apresentada pelas autoras contextualiza e contribui para o entendimento do que o TILS4 destacou como práticas educativas aos surdos, em classes especiais. TILS4 passou por um processo de novas disposições em seu *habitus* de docente, um novo olhar sobre a educação de surdos. Extremamente rico ouvi-lo relatar como esse processo foi complexo e de como a proposta da educação bilíngue fez sentido para a maioria dos profissionais; relata que alguns se mostravam resistentes, pois deles se exigia aprender língua de sinais, mas que nem todos conseguiram apresentar fluência e domínio da Libras. Houve professores que deixaram



de atuar com surdos. Naquele momento, com a nova proposta, a figura do instrutor surdo ganhou destaque no espaço escolar.

Compreendamos que não criamos um novo *habitus*, não acontece apagamento das disposições já estruturadas, deixando-as para trás, mas vamos acumulando coisas a partir da sócio-autoanálise tomando conta de quem somos. Desse modo faz sentido analisarmos que nem todos os professores que passaram pelo período de transição de propostas conseguiram agregá-las às suas disposições.

Os Tils TILS2, TILS3 e TILS5 iniciaram o percurso profissional no período em que a proposta da educação bilíngue já havia iniciado, assim as disposições sobre ser professor de surdo passa por outras questões de autoanálise, mas não aponta um ponto de ruptura. Nesse sentido, as experiências destes profissionais atravessam pela classe bilíngue e SRM-surdez. A organização e proposta bilíngue nestes espaços são diferentes. Em seção anterior tratamos dessas diferenças que, em linhas gerais, nas classes bilíngues os alunos surdos têm a Libras como língua de aquisição e interação, língua de instrução e objeto de ensino; a língua portuguesa com o ensino de L2, escrita. O AEE, da SRM-surdez, tem por foco o ensino em Libras, o ensino de Libras e o ensino da língua portuguesa, escrita. Não somente isso, mas AEE tem caráter complementar na escolarização, funciona por cronogramas de atendimento e está na escola regular, na qual nem sempre a Libras circula gerando espaço linguístico adequado ao surdo. As diferenças dos espaços são significativas, ao ler a proposta pode dar a impressão de que são parecidas, mas não são. Jesus (2016) nos ajuda a compreender um aspecto da complexidade,

[...] acerca da organização do trabalho pedagógico, concentramos nossos esforços em verificar se haveriam diferenças significativas na organização da prática pedagógica na oferta da educação bilíngue na escola para surdos e na escola inclusiva. Extraímos de nossas análises que há diferenças. No que diz respeito à carga horária de atendimento de alunos surdos, o AEE apresenta atendimento com carga horária menor do que a escola bilíngue, que se configura integral (JESUS, 2016, p. 146).

O espaço em que as Tils tiveram a experiência com a docência é relevante na constituição de seus *habitus*, concepções sobre a educação de surdos e como problematizam esses espaços e suas próprias atuações. O mesmo se aplica quando realizam a autoanálise de suas trajetórias como Tils. Com frequência, traziam ao debate as experiências vividas na atuação como Tils, na educação básica e no ensino superior relatando as diferenças percebidas no desenvolvimento educacional dos estudantes surdos quando vinham com a vivência das

classes bilíngues com aqueles que não participaram desse espaço, ou dos surdos que conviveram em escola com outros surdos, entre outras possibilidades. Tais experiências reverberam nas proposições do *Laboratório Bilíngue*.

Outro mecanismo da *Illusio* que apareceu como constituinte dos profissionais do CAS Guarapuava/PR é a *Língua de Sinais*. Como os profissionais usam a língua e se apropriaram e apropriam dela. Provavelmente seja um dos principais mecanismos que os colocam em um espaço determinado no campo da educação de surdos, o de serem usuários da língua de sinais, os professores surdos sinalizantes e os ouvintes intérpretes. Observe a relação da surdez e aquisição da língua de sinais pelos professores surdos, no quadro abaixo.

Quadro 13 - Surdez e Aquisição da Língua de Sinais dos professores surdos.

<b>Profissional</b>	<b>Tipo de Surdez</b>	<b>Perda auditiva</b>	<b>Passou por reabilitação da fala na escola</b>	<b>Idade que iniciou aquisição da Libras e onde</b>	<b>Principal Língua usada na comunicação diariamente</b>
PS1	Congênita	Surdez profunda, bilateral.	Sim, dos 3 aos 8 anos.	6 anos, na escola.	Libras
PS2	Congênita	Surdez profunda, bilateral.	Sim, dos 5 aos 16 anos.	16 anos, associação de surdos.	Libras e Língua Portuguesa
PS3	Adquirida com 1 ano de idade, em virtude de uma otite.	Surdez profunda, bilateral.	Sim, dos 2 aos 8 anos.	10 anos, na escola.	Libras

Fonte: A autora.

A aquisição da língua de sinais pelos professores surdos do CAS Guarapuava/PR se relaciona com suas trajetórias escolares. Os 3 professores são de famílias ouvintes, 2 não apresentam casos de surdez na família, o professor PS2 tem irmão mais novo surdo. Todos com surdez profunda bilateral, pré-linguística. Professor PS3, dos 2 aos 8 anos de idade, frequentou a escola que ofertava atendimento para reabilitação da fala, período da década de 1990, a família buscou muitas alternativas médicas com insucesso para a reversão da surdez. Dos 8 aos 10 anos,

as atividades na escola estavam mais voltadas para a Comunicação Total, não focava apenas na reabilitação da fala. A PS1 também frequentou, no mesmo período, a mesma escola, igualmente a família fez algum investimento para reabilitação, sem sucesso. O professor PS2 passou por processo de reabilitação da fala e frequentou a escola regular. Deste modo, consideramos todos surdos com aquisição tardia da língua de sinais.

O professor PS3 começou a aquisição da Libras aos 10 anos de idade, PS1 aos 6 anos e PS2 aos 16 anos. As experiências de PS3 e PS1, na aquisição e escolarização, na educação básica são parecidas. Eles têm pouca diferença de idade, PS1 mais jovem, mas vivenciaram o advento da língua de sinais na mesma escola e participaram das classes bilíngues quando foram criadas na sua cidade. Os instrutores surdos foram os mesmos e as professoras ouvintes bilíngues também. Passaram da Comunicação Total para o Bilinguismo. Ambos têm como característica quase nenhuma oralização, uma palavra ou outra que oralizam, a leitura labial é muito inconsistente e cansativa para eles. Utilizam a Libras, a qual se apresenta com grande riqueza gramatical, fluidez e características mais refinadas, muito semelhante a surdos com aquisição no período correto. PS3 faz uso de Classificadores de diversas ordens. PS1 domina um léxico grande de sinais de uso acadêmico.

O professor PS2 teve o período de aquisição após os 16 anos, quando começou contato com surdos na associação de surdos de sua cidade. Anterior a isso, os profissionais da área médica orientaram aos pais para evitar o contato com outros surdos e utilizar atividades fonoarticulatórias para desenvolver a fala e a leitura labial, descartando a possibilidade de aquisição da Libras na infância. Ele utiliza a fala, muito mais que a Libras, para comunicar-se com ouvintes, no entanto nem sempre é clara sua oralização e recorre à Libras concomitantemente, o que chamamos de bimodalismo. Fernandes e Moreira (2014) assinalam que o Bimodalismo é uma prática amplamente utilizada por ouvintes não fluentes em língua de sinais, que falam e sinalizam simultaneamente e “geralmente, a língua de sinais é prejudicada, pois a sinalização fica subordinada à gramática da língua portuguesa” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 59), criando o que é denominado de “português sinalizado”. A gramática da Libras é afetada em sua estrutura e muitos surdos podem não compreender o que está sendo dito. Mesmo o bimodalismo sendo mais utilizado por ouvintes, a forma como PS2 se comunica segue o padrão do português sinalizado quando está na presença de ouvintes e se apoia muito mais na oralização. Na presença de surdos, a conversa é em Libras, pouco uso da oralização, no entanto observa-se que há um predomínio da estrutura gramatical da língua portuguesa.

A aquisição tardia da língua de sinais pelos professores surdos evidencia o que recorrentemente temos tratado nesta pesquisa, que pode haver prejuízos na aquisição da língua

e em alguns aspectos da linguagem, especialmente como apresenta o professor PS2. "Provavelmente, as diferentes experiências que esses surdos têm desde o nascimento, bem como fatores individuais, é que vão determinar as consequências da aquisição tardia da língua de sinais na vida dessas pessoas" (QUADROS, 2017, p. 78). A autora assegura que os efeitos da aquisição tardia encontram variações que ainda não foram explicadas.

Nesse sentido, o professor PS2 busca o uso da Libras nas atividades que são desenvolvidas com as crianças surdas no *Laboratório Bilíngue*, priorizando-a nas práticas. Dentre os professores, ele mostrou mais resistência em aplicar as atividades com as crianças, justificou que não tinha experiência na docência com crianças surdas, mas sim com adolescentes. Mas relata que tem sido satisfatória a experiência com as crianças surdas. Nas análises das observações foram recorrentes momentos que PS2 utiliza do "português sinalizado" durante as atividades. Sua própria observação sobre o fato gerou maior atenção de sua parte na busca por apresentar a língua de sinais em sua estrutura, fugindo do português sinalizado.

As diferenças entre os professores surdos em relação à aquisição da língua de sinais mostram-se uma disposição importante na constituição de seus *habitus*. Outras disposições relevantes: como se percebem como surdos, de como se envolvem na comunidade surda, a perspectiva que têm sobre a surdez, como a língua de sinais é utilizada ou não no ambiente familiar, entre outras, são constituintes do ser surdo.

O aprendizado da Libras pelos Tils tem características totalmente diferentes. Os 5 profissionais não têm relações familiares com surdos. A aproximação com a comunidade surda e o investimento em aprender Libras se deu por ordem profissional. TILS4, como supramencionamos, passou pelo período de transição de proposta educacional na educação dos surdos, momento que aprofundou a língua de sinais. O convívio com os surdos, na comunidade surda local, Associação de Surdos, Pastoral do Surdo, foi importante para a construção de sua fluência e proficiência em Libras. Além disso, teve o seu investimento em cursos de formação continuada, ao longo de sua trajetória profissional, que lhe deram condições de ser bilíngue. TILS3, atuando como professora da rede municipal na escola que tinha classe bilíngue, optou em investir no aprendizado da Libras para estar habilitada à docência na escola, nas classes bilíngues e posteriormente como Tils na rede estadual. Sabia que havia poucos profissionais com formação adequada para o trabalho com os surdos. Por isso, fez cursos de língua de sinais, manteve-se atuante na comunidade surda, participando da Associação de Surdos e Pastoral do Surdo, e investiu na formação continuada. TILS2 teve contato com a língua de sinais, inicialmente quando viu uma apresentação de um "coral de surdos" na Universidade onde

estudava; surgiu interesse pessoal em conhecer a língua, fez curso de Libras e, como as demais colegas, atuou na Associação de Surdos e Pastoral do Surdo. Rapidamente, percebeu que era uma área que contava com poucos profissionais habilitados, o que a levou ao investimento formativo para atuação como Tils educacional, através de formações continuadas ofertadas pela SEED/PR e particulares. TILS5 teve contato com a língua de sinais quando cursava magistério e participou de Seminário voltado à área da surdez, no qual aprendeu elementos básicos da Libras, sobre como era a educação de surdos, o que lhe causou interesse na atuação profissional com esse público. Investiu em cursos de Libras, tendo contato amiúde com os surdos na Associação da sua cidade e na escola e formações continuadas específicas para Tils. O TILS1 estudou na mesma sala com 3 alunas surdas desde a 7ª série. No ensino médio, estreitou mais os laços com as colegas, à época cursava Magistério, foi incentivado pelos Tils da escola em dedicar-se a uma formação específica para Tils, visto que existiam poucos profissionais habilitados e a área se mostrava interessante para atuação, por conta da pouca concorrência. Investiu em cursos de Libras, formações continuadas e foi atuante na comunidade surda de sua cidade, em especial na Associação de Surdos.

Os Tils do CAS Guarapuava/PR apresentam o mesmo interesse que os motivou a aprender a língua de sinais, de ordem profissional. Anteriormente destacamos suas trajetórias formativas que indicam o investimento que realizaram para isso. No entanto, é necessário considerar particularidades de seus percursos formativos, profissionais e de proficiência na língua de sinais, bem como a representação que têm como Tils, ou seja, o prestígio profissional. Os espaços acadêmicos que frequentaram, os professores que lhes formaram, as instituições em que trabalharam, o reconhecimento pelos seus pares, tudo isso são elementos que constituem seus capitais simbólicos.

O capital simbólico da equipe se configura, também, mas não somente, pelos mecanismos da *Illusio* que destacamos. Nogueira e Nogueira (2004) contribuem para compreendermos o conceito bourdieusiano, “o capital simbólico diz respeito ao prestígio, boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.43). Um acúmulo de capitais que se transformam em capital simbólico.

Nesse sentido, o espaço que ocupam frente à educação de surdos do estado do Paraná, na rede estadual de ensino, sugere certo destaque. Os profissionais dos CAS/PR são as referências nas ações e proposições voltadas à educação de surdos dentro da rede de ensino estadual, SEED/PR. No entanto, consideremos os existentes, ou seja, as possibilidades de maior

ou menor articulação; o fomento e produção de suas ações se condicionam em grande medida à política governamental e à linha adotada para a Educação da rede estadual e nela a perspectiva adotada para e sobre a educação de surdos. A partir dessa clareza, podemos analisar com maior rigor como os profissionais podem ser considerados referências ou não a partir do lugar que ocupam.

Pontuamos, inicialmente, as condições de contratação e vinculação dos membros do grupo, condições que não devem ser desconsideradas. Na composição da equipe geralmente delibera-se com a equipe existente quais novos integrantes podem ser convidados, dentro da demanda de carga horária existente. Nesse momento, a avaliação e reconhecimento dos pares é o que terá peso na seleção. Ao escolher convidar um Tils e não outro que tenha as mesmas formações, certificações, possibilidades de contratação semelhantes, o que diferencia na escolha são aspectos de ordem do prestígio dadas pelos “pares-concorrentes” (BOURDIEU, 2004a, p. 26). Caracteriza-se muito essa questão entre os Tils, analisa-se propriedades que transpõe o capital cultural em seu estado institucionalizado (BOURDIEU, 1999) ; os certificados, as competências e habilidades interpretativas dos candidatos são definidoras para classificá-los em aptos ou não para a equipe. O mesmo acontece com os professores surdos, que são classificados pelas suas formas de serem professores de Libras. Essas classificações fazem parte da organização do próprio campo, não apenas na escolha de um membro para a equipe, e elas acontecem como “naturais” no campo.

Associam-se a esta classificação outras questões que se relacionam com o último mecanismo em destaque, *os objetivos do CAS Guarapuava/PR*. Busca-se integrantes para a equipe que mostrem potencial em articular-se com as proposições do centro. Em capítulo anterior apresentamos a finalidade do CAS, conforme a Resolução nº 5844, de 2017 (PARANÁ, 2017), e a Instrução nº 20, de 2018 (PARANÁ, 2018a). Para além do proposto por esses documentos, é possível considerar itens que se impõem como compromisso que o CAS Guarapuava/PR tem estabelecido com a educação de surdos, para contribuir com o campo, junto aos profissionais, ofertando formações e estudos continuados a partir das demandas dos próprios profissionais que estão nas escolas em debates com pesquisadores surdos e ouvintes da área da linguística e educação de surdos sobre os temas que são inquietantes e necessários. Fortalecer o protagonismo surdo na educação de surdos. A parceria com os ouvintes busca contribuir para o campo. Pensar a surdez em sua pluralidade e nas relações que abarcam os estudantes surdos das mais diversas ordens, a saber, linguística, social, cultural, familiar, de envolvimento com a comunidade surda. Gerar espaço para proposições de uma educação bilíngue a partir das reivindicações dos próprios surdos. Manter-se em constante pesquisa sobre

os assuntos que envolvem a educação de surdos. Produzir materiais pedagógicos, didáticos e teóricos que venham ao encontro das demandas do campo. Constituir-se como interlocutor em diferentes esferas, escolas, professores, SEED, INES, MEC sobre a educação de surdos. Ofertar aos profissionais, estudantes e familiares possibilidades que lhes deem ciência do pertencimento à comunidade surda, orgulhar-se disso e criar engajamento.

Possivelmente existam mais objetivos que se destacam dentro do Centro e a equipe que o compõem precisa partilhar das mesmas premissas, do mesmo interesse, envolver-se. Não queremos atribuir características de que é um trabalho romantizado. Destacamos os objetivos do centro e a partir dele o perfil da equipe exatamente porque compreendemos que para todo esse contexto existe um investimento que é individual e coletivo, não necessariamente consciente; diferencia-se da intenção, mas necessário para o campo, é o sentido do jogo, “o jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer” (BOURDIEU, 2011, p. 164).

Os mecanismos destacados, *formação, ser docente, ser Tils, a Libras e os objetivos do CAS Guarapuava/PR* se relacionam com as condições de trabalho, vínculo empregatício e são gerados pelo pertencimento ao campo da educação de surdos. As regras do jogo estabelecem as necessidades de investimentos de cada membro da equipe para estar no campo. Compor a equipe do centro também se reverte em um capital, cria relações de interesse. A filiação estabelecida por ser componente da equipe pode produzir “o volume de capital social possuído por um agente individual (portanto, pelo grupo a que pertence) depende do volume do capital que detém cada um de seus membros e do grau de integração do grupo” (BOURDIEU, SAINT-MARTIN, 1978, p. 28, tradução nossa)<sup>37</sup>. Em outras palavras, os capitais do grupo contribuem para a geração de capital individual e vice-versa.

## 5.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DAS CRIANÇAS SURDAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LINGUÍSTICAS DO LABORATÓRIO BILÍNGUE

No processo de aquisição da língua de sinais, especialmente com crianças em período de aquisição tardia, como é o caso da maioria dos participantes da pesquisa, é produtivo e

---

<sup>37</sup> Citação no original: “le volume du capital social détenu par un agent individuel (donc par le groupe dont il fait partie) dépend du volume de capital détenu par chacun de ses membres et du degré d’intégration du groupe” (BOURDIEU, SAINT MARTIN, 1978, p. 28).

aconselhável que seja acompanhado como acontece a aquisição e em qual nível linguístico está a criança, se é compatível com o esperado para sua idade, caso esteja em defasagem, é pertinente propor ações que estimulem a aquisição (QUADROS; CRUZ, 2011).

Quando as 9 crianças surdas participantes desta pesquisa iniciaram as atividades presenciais no *Laboratório Bilíngue*, foi possível à equipe observar com maior clareza a forma como elas se comunicavam, especialmente se apresentavam uso da Libras ou não. Veja o quadro abaixo:

Quadro 14 - As crianças participantes da pesquisa, dados em 2021.

<b>Criança e idade</b>	<b>Conhecimento de Libras ao iniciar as atividades no laboratório</b>
C1 7 anos	Vocabulário pequeno, uso maior de gestos caseiros, e pantomima e gritos.
C2 6 anos	Poucos sinais. Maior uso de apontamentos e gestos.
C3 3 anos	Sem conhecer Libras. Uso de Apontamentos.
C4 9 anos	Um vocabulário pequeno, mas não organizava frases com mais de 3 sinais. Apresenta sinais soltos.
C5 7 anos	Características de aquisição bilíngue bimodal. Utilizava mais a oralidade e a estrutura da língua portuguesa nas duas línguas.
C6 4 anos	Sem sinais. Comunica-se por apontamentos, gestos e gritos.
C7 6 anos	Sem sinais. Faz uso de apontamentos e gritos.
C8 7 anos	Sem sinais. Faz uso de apontamentos e gritos, oraliza um pouco.
C9 9 anos	Sem sinais. Comunica-se em língua portuguesa, oralmente.

Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Em 2021, nas atividades iniciais a equipe não elaborou nenhum instrumento ou recurso que possibilitasse avaliar o nível linguístico das crianças. A breve descrição que está no quadro



(Quadro 14) foi construída a partir das observações da equipe e das análises que fizeram ao assistirem as gravações. O fato da não aplicação de um instrumento, inicialmente, foi muito debatido pelo grupo nos últimos encontros do grupo focal, mas avaliaram que não gerou impedimento para que a equipe produzisse os materiais e práticas, como aconteceu. No entanto, ao final do ano de 2022, foi consenso que um instrumento de avaliação traria maiores informações sobre os níveis linguísticos e seria pertinente para adequações nas práticas propostas, mas direcionadas para suprir as possíveis carências em aspectos específicos da aquisição.

Com o passar do tempo, ao desenvolver as atividades, as práticas e as interações que o ambiente do *Laboratório* gerou para as crianças, a equipe conseguia observar que estava sendo gerada a compreensão, a expressão e a interação entre elas, da Libras. Foi extremamente relevante utilizar um instrumento que desse condições para avaliar os níveis linguísticos das crianças para mensurar, dentro de cada contexto de vida e de exposição à língua de sinais em que cada uma delas está inserida, como estava acontecendo o desenvolvimento linguístico, incluindo o *Laboratório Bilíngue* como componente do processo.

O material de referência para a avaliação foi o Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais (IALS), desenvolvido por Quadros e Cruz (2011)<sup>38</sup>. De modo muito didático as pesquisadoras apresentam um instrumento de fácil entendimento e utilização, ao mesmo tempo que traçam as especificidades da aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança surda, oferecendo elementos básicos para que os resultados da avaliação sejam interpretados. Nosso objetivo é apresentar os resultados da aplicação do instrumento com cada criança participante, por isso não nos deteremos em minuciosamente detalhar todo o material de Quadros e Cruz (2011), mas indicamos o instrumento para ser utilizado na avaliação dos níveis linguísticos de crianças surdas, pela sua relevância, precisão e fácil aplicação.

O Instrumento de Avaliação é organizado para avaliar a linguagem compreensiva e a linguagem expressiva, ou seja, como a criança entende o que lhe é dito e requerido em Libras (aspecto compreensivo) e como a criança expressa-se em Libras para se comunicar (aspecto expressivo), “a avaliação pode ser aplicada para indicar o estágio em que a criança se encontra em conjunto com outros instrumentos de avaliação e ser ou não indicada a intervenção” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 88). O material utiliza-se de avaliação do tipo somática ao avaliar a linguagem compreensiva, e do tipo formativa ao avaliar a linguagem expressiva. As autoras adotaram 3 opções ao elaborarem o instrumento: há critérios ou regras específicos para

---

<sup>38</sup> QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: Instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

realização do que é pedido à criança; as respostas que são construídas ou selecionadas pela criança; e, por fim, avaliação de múltiplas escolhas com respostas curtas.

Pontuamos as principais características dos aspectos das linguagens compreensiva e expressiva e como são buscados durante a avaliação, no uso do instrumento:

(I) Linguagem Compreensiva: Avaliação objetiva, a criança responde às tarefas selecionando figuras, não há a necessidade de sinalizar. São-lhe apresentadas imagens, das quais ela seleciona o que vê sendo sinalizada no vídeo. A cada fase, nas tarefas, os níveis de complexidade sintática discursiva vão aumentando. Nessa etapa, as tarefas são divididas em Tarefas de Demonstração, são 3 fases e cada fase com 3 tarefas, na terceira fase há uma tarefa que requer dois momentos: 1) a criança selecionar as figuras da sequência da história, descartando as 3 imagens que não têm relação; 2) a criança organizar as imagens na ordem como a história foi sinalizada. Nas Tarefas de Demonstração, o avaliador pode intervir e fazer a criança refletir sobre as escolhas, serve como uma “preparação” para a próxima etapa, na qual não terá ajuda para realizar. Para quantificar os acertos há uma porcentagem que deve ser considerada em cada fase, observe:

Quadro 15 - Tarefas de Demonstração da Linguagem Compreensiva.

Tarefas de demonstração		
<p><b>Fase I</b></p> <p>Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c)</p> <p>Acertos: _____%</p> <p><input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Insuficiente</p>	<p><b>Fase II</b></p> <p>Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c)</p> <p>Acertos: _____%</p> <p><input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Insuficiente</p>	<p><b>Fase III</b> Tarefa 1</p> <p><b>A - Seleção:</b> <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Insuficiente</p> <p><b>B - Ordem:</b> <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Insuficiente</p>

Fonte: Quadros e Cruz (2011).

Após as Tarefas de Demonstração são realizadas as Tarefas de Avaliação. Seguem as mesmas regras da tarefa anterior, mas agora o avaliador não intervém nas respostas, não questiona nem conduz à reflexão. Espera-se que a criança tenha clareza sobre como deve proceder. Nesta etapa, há 3 fases, cada uma com 5 tarefas. A contagem de acertos mantém-se como na tarefa anterior.

Quadro 16 - Tarefas de Avaliação da Linguagem Compreensiva.

Tarefas de avaliação		
<b>Fase I</b> Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c) Tarefa 4 (a) (b) (c) Tarefa 5 (a) (b) (c)  Acertos: _____ % <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Insuficiente	<b>Fase II</b> Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c) Tarefa 4 (a) (b) (c) Tarefa 5 (a) (b) (c)  Acertos: _____ % <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Insuficiente	<b>Fase III</b> Tarefa 1 <b>A - Seleção:</b> <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Insuficiente <b>B - Ordem:</b> <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Insuficiente

Fonte: Quadros e Cruz (2011).

Ao final da ficha há dois campos a serem preenchidos: Observações e Interpretação dos resultados. O avaliador deve especificar fatos relevantes durante a aplicação das tarefas. É pertinente utilizar o campo “Observações” para registrar o período de início da aquisição da língua de sinais pela criança e detalhar na Interpretação dos resultados as dificuldades da criança nos diferentes aspectos observados e indicar possibilidades de intervenção linguística e pedagógica para a melhoria em seu processo de aquisição da linguagem.

Quadro 17 - Observações e Interpretação dos resultados da Linguagem Compreensiva.

<b>Observações:</b> _____ _____ _____ _____ _____ <b>Interpretação dos resultados:</b> _____ _____ _____ _____
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Quadros e Cruz (2011).

(II) Linguagem Expressiva: A avaliação é descritiva, composta por uma tarefa. Há um desenho animado com duração de 1'10" que deve ser assistido pela criança, no mínimo 2 vezes. O avaliador dá as orientações de que, após assistir, ela deverá contar a história para o professor surdo que será chamado à sala e não conhece a história. O desenho tem 15 fatos, é rico em detalhes, exige atenção da criança, por isso não é necessário limitar em assistir uma vez, não se busca avaliar a memória. As autoras orientam para que essa etapa seja gravada em vídeo.

Quadro 18 - Transcrição da Narração da Tarefa da Avaliação da Linguagem Expressiva.

<p><b>Transcrição da narração:</b> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Quadros e Cruz (2011).

Ao assistir à gravação, o avaliador consegue fazer a transcrição da história contada pela criança, pode fazer a tradução da transcrição e deve-se manter o rigor para não alterar o conteúdo.

Quadro 19 - Aspectos a serem considerados na Avaliação da Linguagem Expressiva.

Aspectos fonológicos (adequado/inadequado)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não/inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequência lógica (sim/não/inconsistente)	Quantidade de fatos

Fonte: Quadros e Cruz (2011).

Do mesmo modo que na ficha da Avaliação da Linguagem Compreensiva, há os itens Observações e Interpretação dos Resultados. Nas observações, especifica questões que o avaliador considera relevantes que sejam pontuados durante a sua observação na aplicação e realização da tarefa pela criança. No registro da Interpretação dos Resultados, o avaliador caracteriza o desempenho da criança, se sua narração teve a sequência lógica, como relatou os 15 fatos, explora-se os itens elencados no Quadro (acima), se houve omissões, uso do espaço de enunciação, entre outros. Importante que o avaliador faça a relação do que a criança apresentou e do se esperava em relação à sua idade e de acordo com as fases de desenvolvimento

em período de aquisição natural, para que na sequência possam ser sugeridas possibilidades de investimentos pedagógicos e linguísticos para potencializar a aquisição da língua.

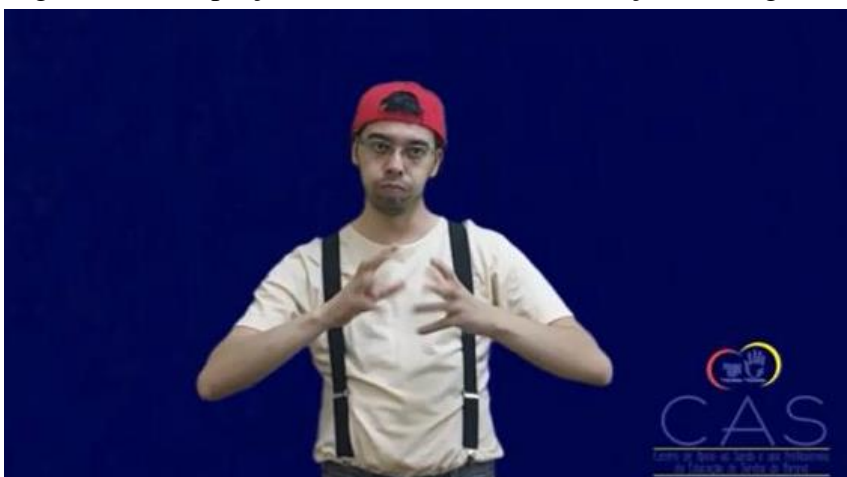
Para que a equipe do CAS tivesse domínio do processo de aplicação do material e de como analisá-lo foi necessário estudarmos juntos. A pesquisadora TILS2 apresentou ao grupo um resumo do material, de sua organização, estruturação e forma de utilizá-lo. A equipe decidiu que os vídeos sinalizados, que no material original são apresentados em um *DVD*, fossem refeitos e sinalizados pelos personagens Cadu e Clara, no entanto, manteve-se a mesma sinalização do material original, sem alteração do conteúdo. A escolha de apresentar o instrumento a partir dos personagens se deu pela familiaridade que as crianças têm com eles. E realmente foi um diferencial interessante ao apresentar os vídeos às crianças, a maioria, quando via o personagem, já fazia o sinal dele.

Figura 37 - Original do Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais.



Fonte: Quadros e Cruz (2011).

Figura 38 - Adaptação do Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Para utilizar o material, antecedeu-se ostensivo estudo da equipe, a divisão das tarefas entre os membros. A PS1 e o PS3 revezaram-se em serem os avaliadores, havia um Tils para ajudar na organização do material e um outro professor surdo para ser chamado a assistir a história contada pela criança na Avaliação da Linguagem Expressiva. Optou-se por gravar todo o processo, desde as tarefas da Avaliação de Demonstração. No momento da aplicação o avaliador marcava as escolhas da criança, fazia o cálculo dos acertos, colocava algumas observações, mas o registro final das interpretações dos resultados das avaliações era feito pela equipe toda; após assistirem as gravações, o professor que foi avaliador conduzia o processo com a equipe. A avaliação com as crianças ocorreu no início do ano letivo de 2023, entre os meses de fevereiro e março.

A equipe adotou o IALS como um material a ser utilizado no início de cada ano letivo, quando novas crianças ingressarem no *Laboratório Bilíngue* e para reavaliar as que já participam, como meio de verificar o desenvolvimento no período de 1 ano. O instrumento se mostrou útil como meio de rever as proposições de práticas e materiais com foco específico nas necessidades de aquisição das crianças, bem como de ampliação da língua de sinais em toda sua potencialidade.

Figura 39 - Aplicação do Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Uma questão relevante no processo de aplicação do IALS foi apresentá-lo à PSRM. Ela pôde acompanhar a aplicação, entender o funcionamento do instrumento e debater com a equipe sobre ele. Também propusemos e apresentamos às outras professoras das SRM-surdez (redes municipal e estadual de Guarapuava/PR). A equipe do CAS Guarapuava/PR acredita que

o IALS é um material que pode ser utilizado para avaliar o nível linguístico das crianças e adolescentes surdos nas Escolas Bilíngues de Surdos e SRM-surdez e, se bem utilizado, pode apresentar indicativos importantes. Não só o IALS de modo isolado, mas ele sendo utilizado dentro de uma avaliação linguística que engloba outros aspectos de ordem sociocultural que envolvem a aquisição da língua, em especial os espaços onde acontecem as interações linguísticas e sociais das crianças surdas.

Com a breve apresentação do instrumento e de sua utilidade no *Laboratório*, destacamos os principais aspectos analisados no desenvolvimento da linguagem das crianças participantes, no período de 2 anos de atividades. Alguns pontos nos parecem importantes: a percepção inicial quanto ao uso ou não da Libras; os lugares em que a criança tem contato com a Libras; os principais aspectos dos resultados obtidos na avaliação da linguagem; análise do processo de aquisição da língua de sinais.

Quadro 20- IALS C1

<b>C1 - 7 anos (2021) / 9 anos (2023)</b>	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Vocabulário pequeno, uso maior de gestos caseiros, pantomima e gritos.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	Escola regular, tinha mais um colega surdo na mesma sala de aula e contava com a presença de Tils; SRM-surdez, nos 2 atendimentos semanais (4h, em média) que participa com a professora bilíngue e mais 2 atendimentos semanais (4h, em média) com o instrutor surdo; Laboratório Bilíngue, 1 encontro semanal (4h, em média); Encontros com os primos adultos surdos.
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<b>Linguagem compreensiva:</b> Fácil entendimento para associar a sinalização com a imagem. Nas tarefas que necessitavam fazer a seleção das imagens e organizá-las na ordem que a história foi sinalizada, cumpriu a primeira parte com sucesso, mas ordenou a sequência com uma troca. <b>Linguagem expressiva:</b> Todos os níveis linguísticos encontram-se em defasagem. O nível fonológico apresenta-se pouco mais adequado. Faz uso de Classificadores, mas de modo inconsistente. Vocabulário bom. Narração denominativa, nível sintático com maior defasagem, sem uso de marcação de olhar e pouco se explora dos recursos para utilizar o espaço de sinalização.
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	Apresenta as características recorrentemente encontradas em crianças surdas com processo de aquisição tardio, com defasagem linguística em relação à idade/aquisição. Seu vocabulário em Libras aumentou, sua linguagem compreensiva tem se mostrado bem desenvolvida em relação à sua idade. Mas há muitas limitações na linguagem expressiva. Suas sentenças são construídas com 2 ou 3 sinais. No espaço neutro, raramente usa marcadores e localiza referentes em posições diferentes. É muito perceptível o seu crescente desenvolvimento linguístico nesse período.

Fonte: A autora.

Quadro 21 - IALS C2

C2 - 6 anos (2021) / 8 anos (2023)	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Poucos sinais. Maior uso de apontamentos e gestos.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	Escola regular, tem mais uma colega surda na mesma sala de aula e conta com a presença de Tils; SRM-surdez nos 2 atendimentos semanais (4h, em média) que participa com a professora bilíngue e mais 2 atendimentos semanais (4h, em média) com o instrutor surdo; Laboratório Bilíngue, 1 encontro semanal (4h, em média); A mãe conversa com ele em sinais.
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<b>Linguagem compreensiva:</b> Demonstrou facilidade em compreender o que era sinalizado. Na tarefa que precisava fazer a seleção das imagens e organizá-las conforme a ordem que acontecia a história, se preocupou em, ao mesmo tempo que assistia a sinalização, já procurar a imagem, mas essa estratégia fez com que ele perdesse informações da história. De modo geral, não houve dificuldades na compreensão. <b>Linguagem expressiva:</b> Apresentou 12 dos 15 fatos da história em sequência. Narração descritiva. Níveis linguísticos adequados, o nível sintático deve ser estimulado, faz confusão no uso do espaço, na organização dos sujeitos e objetos. O vocabulário é bom. Uso de Classificadores adequados. Organiza sentenças complexas, dentro do esperado para sua idade e período de aquisição da Libras
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	Características de aquisição tardia. Desde que as atividades remotas iniciaram no Laboratório foi a criança que mais realizou as atividades, a mãe esteve muito presente nesse momento, ajudando e estudando com ele. Notável como vem desenvolvendo a língua de sinais. Conta fatos contextualizando-os, gera conversação com os colegas, faz perguntas aos professores.

Fonte: A autora

Quadro 22 - IALS C3

(continua)

C3 - 3 anos (2021) / 5 anos (2023)	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Sem conhecer Libras. Uso de Apontamentos.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	Na SRM-surdez nos 2 atendimentos semanais (4h, em média) que participa com a professora bilíngue e mais 2 atendimentos semanais (4h, em média) com o instrutor surdo; No Laboratório bilíngue, 1 encontro semanal (4h, em média).
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<b>Linguagem compreensiva:</b> Apresentou um pouco de dificuldade em compreender as sinalizações mais complexas das Tarefas de Avaliação. Na Tarefa de seleção e organização da história teve um desempenho bom. <b>Linguagem expressiva:</b> Não conseguiu realizar a Tarefa.
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	Começou a ter contato com a língua de sinais quando as atividades do Laboratório se organizaram presencialmente, no mesmo período iniciou



Quadro 22 - IALS C3

(conclusão)

<b>C3 - 3 anos (2021) / 5 anos (2023)</b>	
	atendimentos na SRM-surdez. Ele copia muitos sinais, o tempo todo, dos professores surdos. Ainda se utiliza muito de apontamentos para solicitar algo, tem um vocabulário pobre. Não produz sentenças com mais de um sinal, usa muito o direcionamento do olhar para comunicação

Fonte: A autora

Quadro 23 - IALS C4

<b>C4 - 9 anos (2021) / 11 anos (2023)</b>	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Um vocabulário pequeno, não organizava frases com mais de 3 sinais. Apresenta sinais soltos.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	Escola regular, tem mais colegas surdos na mesma escola e sala de aula, conta com a presença de Tils; SRM-surdez, nos 2 atendimentos semanais (4h, em média) que participa com a professora bilíngue e mais 2 atendimentos semanais (4h, em média) com o instrutor surdo; Laboratório Bilíngue, 1 encontro semanal (4h, em média).
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<b>Linguagem compreensiva:</b> Teve um ótimo desempenho, respondeu com agilidade, atenção e precisão. Sua compreensão da Libras está dentro do que se espera para sua idade; <b>Linguagem expressiva:</b> Apresentou os 15 dos 15 fatos da história em ordem sequencial, com narração descritiva. Ótimo uso de Classificadores. Os níveis linguísticos estão satisfatórios. No nível sintático necessita aprimoramento no uso do espaço, marcação de olhar e pontos no espaço.
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	Iniciou o processo de aquisição da Libras em atendimentos da SRM-surdez da rede municipal aos 2 anos de idade. Tem contato com colegas surdos na mesma escola e sala de aula. Precisa ser estimulado na ampliação dos aspectos da linguagem expressiva, nos usos de Classificadores e do espaço neutro para aprimorar a utilização na organização da enunciação.

Fonte: A autora

Quadro 24 - IALS C5

(continua)

<b>C5 - 7 anos (2021) / 9 anos (2023)</b>	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Características de aquisição bilíngue bimodal. Utilizava mais a oralidade e a estrutura da língua portuguesa nas duas línguas.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	Na família, mãe e 2 das 3 irmãs são surdas, tia materna surda, todas com uso da Libras. Tem os atendimentos na SRM-surdez 2 vezes na semana (4h, em média) que participa com a professora bilíngue e mais 2 atendimentos semanais (4h, em média) com o instrutor surdo; Laboratório Bilíngue, 1 encontro semanal (4h, em média).

Quadro 24 - IALS C5

(conclusão)

C5 - 7 anos (2021) / 9 anos (2023)	
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<p><b>Linguagem compreensiva:</b> Não teve dificuldades em realizar as Tarefas, tendo excelente resultado.</p> <p><b>Linguagem expressiva:</b> Conseguiu relatar 6 dos 15 fatos da história, resultado considerado simples. Durante a avaliação estava desatenta e pouco interessada. A estrutura da língua portuguesa se sobrepõe à língua de sinais para relatar os fatos. A narração foi descritiva, com sentenças curtas. O nível sintático apresenta necessidade de maior investimento para que ela melhore o uso do espaço e faça marcações mais adequadas</p>
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	Tem a Libras no seio familiar, sua estrutura de uso da Libras está vinculada à estrutura da Língua Portuguesa. Tem um vocabulário bom em Libras. Na construção das sentenças, organiza as frases com sentido, flexão verbal, em alguns momentos comunica-se bem com os professores surdos em Libras; quando está na presença de ouvintes que sabem Libras prioriza a oralidade na conversa, mesmo quando o interlocutor sinaliza para ela, ela oraliza na conversa.

Fonte: A autora

Quadro 25 - IALS C6

C6 - 4 anos (2021) / 6 anos (2023)	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Sem sinais. Comunica-se por apontamentos, gestos e gritos.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	Laboratório Bilíngue, 1 encontro semanal (4h, em média); Encontros de família, quando se reúne com os tios surdos (adultos).
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<p><b>Linguagem compreensiva:</b> Apresentou dificuldade em realizar as atividades. É extremamente desatenta. Nas atividades que conseguiu olhar toda a sinalização, teve resposta correta, mas de modo geral não conseguiu realizar satisfatoriamente as Tarefas.</p> <p><b>Linguagem expressiva:</b> Teve atenção ao assistir a história, mas não conseguiu contá-la, nenhum fato foi relatado. Mostrou-se dispersa depois de ver o desenho e sem vontade de interagir com o professor surdo para quem deveria narrar a história.</p>
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	Apresenta grande dificuldade em manter foco, no último ano começou a apresentar melhoria no contato visual. Poucas atividades chamam sua atenção e interage pouco com os colegas surdos e professores. Seu vocabulário aumentou desde o início das atividades no Laboratório, porém está aquém do que deveria para sua idade. Não se utiliza mais de gritos para se comunicar.

Fonte: A autora

Quadro 26 - IALS C7

<b>C7 - 6 anos (2021) / 8 anos (2023)</b>	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Sem sinais. Faz uso de apontamentos e gritos.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	Conta com a presença de Tils na escola regular; SRM-surdez nos 2 atendimentos semanais (4h, em média) que participa com a professora bilíngue e mais 2 atendimentos semanais (4h, em média) com o instrutor surdo; Laboratório Bilíngue, encontros eventuais no ano de 2022.
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<b>Linguagem compreensiva:</b> Compreendeu facilmente como funcionava a realização das Tarefas, teve um bom desempenho nas Tarefas de Avaliação. Na sequência que precisava selecionar as imagens e ordená-las foi muito bem.  <b>Linguagem expressiva:</b> Apresentou narração denominativa, sinais soltos sem sequência da história, contou 4 fatos dos 15, sem Classificadores. Todos os níveis linguísticos se apresentam defasados, especialmente níveis semântico e sintático pobres, sinais isolados, excesso de gestos, confusão no uso do espaço de anunciação.
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	Participou de poucos encontros do Laboratório no ano de 2022 por ocorrerem no mesmo horário da aula do ensino regular e a direção da escola não permitir a saída. Tem apresentado aumento de vocabulário em Libras e pouco contato com outras crianças e adultos surdos. Quando estava nas atividades do Laboratório, interagiu pouco com as outras crianças, brincava sozinho.

Fonte: A autora

Quadro 27 - IALS C8

(continua)

<b>C8 - 7 anos (2021) / 9 anos (2023)</b>	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Sem sinais. Faz uso de apontamentos e gritos, oraliza um pouco.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	SRM-surdez nos 2 atendimentos semanais (4h, em média) que participa com a professora bilíngue e mais 2 atendimentos semanais (4h, em média) com o instrutor surdo; Laboratório Bilíngue, 1 encontro semanal (4h, em média).
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<b>Linguagem compreensiva:</b> Não teve dificuldades em responder às atividades. Tem como característica se mostrar mais desatenta quando se requer a atenção dela por um tempo um pouco mais longo. Durante a avaliação da linguagem compreensiva, dialogou com a avaliadora relacionando fatos de sua vida com os fatos sinalizados nas Tarefas, especialmente nas Tarefas de Demonstração. A avaliadora deixou-a se expressar. Seus relatos são feitos com sentenças muito simples, com 2 sinais, pouca expressão facial. <b>Linguagem expressiva:</b> Mesmo com a avaliadora explicando mais de uma vez como seria a atividade, não esboçou expressões que mostrassem ter tido entendimento. Assistiu ao desenho, mas não relatou nenhum fato, apenas sinalizou: “GATO/NÃO SEI”
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	Poucos espaços de contato com a Língua de Sinais. Estuda em uma escola regular, no distrito em que mora, sem contato com outras crianças surdas ou adultos surdos. Tem apresentado uma aquisição muito lenta, a qual a equipe do CAS Guarapuava/PR atribuiu à condição de contato precário.

Quadro 27 - IALS C8

(conclusão)

<b>C8 - 7 anos (2021) / 9 anos (2023)</b>	
	com a Libras. A compreensão em todos os níveis linguísticos está em grande defasagem

Fonte: A autora

Quadro 28 - IALS C9

<b>C9 - 9 anos (2021) /11 anos (2023)</b>	
<b>Percepção inicial sobre uso da Libras (2021)</b>	Sem sinais. Comunica-se em língua portuguesa, oralmente.
<b>Espaços de contato com a Libras (2021 a 2022)</b>	SRM-surdez nos 2 atendimentos semanais (4h, em média) que participa com a professora bilíngue e mais 2 atendimentos semanais (4h, em média) com o instrutor surdo; Laboratório Bilíngue, 1 encontro semanal (4h, em média).
<b>Principais aspectos do resultado da Avaliação da Libras pelo IALS (2023)</b>	<b>Linguagem compreensiva:</b> Não teve dificuldades em realizar as Tarefas, apresentando um desempenho excelente. Esteve atento à sinalização e na organização do que era requerido. <b>Linguagem expressiva:</b> Não quis assistir mais de 1 vez a história. Conseguiu contar 5 dos 15 fatos na sequência em que aconteceram; a narração foi denominativa, com sinais soltos, sem construir sentenças complexas. Todos os níveis da Linguagem em Libras apresentam-se fora do que se espera em relação à idade.
<b>Análise do processo de aquisição da Língua de Sinais (2021 a 2022)</b>	C9 tem a linguagem estruturada, a Língua Portuguesa é sua L1, há 4 anos tem apresentado perda auditiva e visual. Na construção da aprendizagem da Libras se apoia na Língua Portuguesa, suas sentenças são muito simples, contendo 1 ou 2 sinais. Vocabulário pobre. Percebe-se que no contato com as crianças surdas se mobiliza com maior empenho para gerar conversa em Libras ou em gestos. Quando está com os ouvintes, oraliza e solta sinais durante a conversa.

Fonte: A autora

As crianças participantes desta pesquisa têm características de aquisição tardia da língua de sinais. Exceto C5, com aquisição natural da Libras e da língua portuguesa, constituindo-se em bilíngue bimodal (QUADROS; LILLO-MARTIN; CHEN PICHLER, 2014). Para analisarmos os possíveis efeitos que o *Laboratório Bilíngue* tem exercido no processo de aquisição da Libras destas crianças, não podemos deixar de relacionar os espaços em que todos têm contato com a língua, a forma como acontece e suas demais condições sociais e culturais, haja vista que

[...] o processo de aquisição da L1 poderá variar em relação à quantidade, à qualidade e aos contextos de exposição linguística. O acesso à língua de sinais

poderá ocorrer em poucas ou muitas horas em um dia, alguns dias ou em todos os dias da semana, e em diferentes contextos (no lar, na clínica, na escola, na comunidade surda, etc). A interação poderá ser com nativos, ouvintes proficientes, com tradutores-intérpretes de língua de sinais e/ou com aprendizes iniciantes de língua de sinais (CRUZ, 2016, p. 17).

Cruz (2016) contribui para analisarmos como os espaços educacionais têm sido os lugares de contato com a língua para essas crianças (SRM-surdez, *Laboratório Bilíngue* e quando contam com a presença de Tils em sala de aula). Dado significativo que alerta para algo que reiteradamente tem se apresentado como relevante nesta pesquisa: a importância da escola como espaço de aquisição da Libras. As práticas pedagógico-linguísticas voltadas às crianças em processo de aquisição devem considerar essa característica tão particular, bem como profissionais ouvintes bilíngues fluentes em Libras e professores surdos capacitados para desempenhar a função docente para além do papel de modelo linguístico, tão significativo na construção da linguagem e identidade das crianças.

Quadros e Lillo-Martin (2021) pontuam a imprescindibilidade da Libras transitar enquanto prática linguística no espaço escolar de forma a garantir um ambiente bilíngue. No mesmo sentido, Lacerda, Santos e Rocha (2023) aprofundam a questão ao salientarem que “a Libras é ferramenta fundamental, mas a utilização desta língua constitutiva dos alunos surdos por si só não basta. Existem modos de se trabalhar em Libras, estratégias que dependem da competência do professor em perceber as necessidades conceituais dos alunos” (LACERDA; SANTOS; ROCHA, 2023, p. 59-60). As formas com que a língua de sinais é ofertada, tratada e trabalhada na escola se apresentam de modo complexo. Expor as crianças em relações de interação umas com as outras e com seus pares adultos é uma das partes que envolvem a aquisição da língua, mas ao tratarmos a Libras em outras esferas que a compõem no ambiente escolar, vemos que necessita de intenção pedagógica, que perpassa por domínios pedagógicos e linguísticos dos profissionais envolvidos.

Neste sentido, o IALS permitiu observar que para todas as crianças houve um desenvolvimento da língua de sinais nos 2 últimos anos e que há necessidade de investimento pedagógico e linguístico para potencializar a aquisição, visto que demonstram estarem aquém do que seria esperado em sua relação idade/desenvolvimento da linguagem. E a escola, como o principal lugar de aquisição, urge pensá-la e organizá-la para cumprir essa função. Anteriormente destacamos que para as crianças ouvintes não há necessidade da escola oferecer recursos para construção das bases linguísticas, mas às crianças surdas, especialmente estas, neste contexto a escola assume papel crucial.

Quando afirmamos que para esse grupo de crianças os espaços educacionais são seus ambientes de aquisição, observamos que para elas a língua de sinais é ofertada restritamente. A língua está mais presente nas atividades complementares, SRM-surdez e no *Laboratório*, que, pela sua configuração (1 encontro semanal de 4h), acaba atuando como uma atividade complementar. Não parece correto que às crianças seja ofertada a língua de sinais em suas diferentes dimensões, de modo tão restrito. Como com essa configuração de escola é possível corrigir defasagens do processo de construção da linguagem, se não há cotidianamente, e em todos os momentos na escola, a Libras? Nos parece mais penoso, danoso e perverso o processo de escolarização dessas crianças.

São questionamentos dessa natureza que explicam por que os surdos sinalizantes têm militado em busca de construir espaços educacionais nos quais a língua de sinais seja abundante, irrestrita e profícua, permitindo-lhes serem surdos e desta forma serem educados e escolarizados.

No caso dos participantes da pesquisa, a escola regular necessita de muitos ajustes para lhes oferecerem condições para escolarização. Dentre elas, oportunizar práticas pedagógicas e linguísticas para aquisição e uso da Libras. Nesse sentido, o *Laboratório*, que se organiza como um espaço de experimentos para escolarização das crianças surdas, também considera-se lugar para fomentar estratégias para melhorias de aquisição e exploração da Libras, na busca por ampliar as possibilidades de sucesso escolar.

Com os dados do processo de aquisição da Libras pelas crianças participantes do *Laboratório* a equipe se organizou em elencar os principais aspectos que deveriam ser focados para ampliar as práticas e materiais produzidos dentro das necessidades de ajustes na linguagem das crianças. A linguagem compreensiva apresentou-se com bons resultados para todas as crianças. Em contrapartida, a linguagem expressiva necessita de muito investimento. Esse dado foi relevante para a equipe refletir sobre os materiais e práticas produzidos, observando que muito se explorou atividades que destacavam a "cópia" dos sinais, o reforço sobre o vocabulário. Havia uso contextualizado dos vocabulários e sentenças complexas sendo utilizados, mas sempre com reforços nos léxicos.

Exemplifica-se quando a PS1, após uma prática contextualizada sobre o tema de interação *A fazenda*, utiliza uma cartela com imagens de animais antes mencionados e pergunta os sinais de cada um. As crianças ao responder fazem o sinal do referido animal. Ou seja, PS1 sinaliza: "Que animal é esse?" (apontando para a imagem do cavalo). A criança sinaliza: "cavalo". Essa estratégia era muito utilizada para verificar se os vocabulários tratados eram compreendidos pelas crianças. Com a avaliação da língua de sinais pelo IALS, a equipe se deu

conta que não oferecia muitos momentos para que a criança produzisse suas hipóteses de sinalização à produção da linguagem expressiva.

Obviamente que o desempenho delas na avaliação da linguagem não pode ser atribuído apenas à participação no *Laboratório*, visto que há práticas pedagógicas e linguísticas desenvolvidas na SRM-surdez. No entanto, o que cabe ao *Laboratório* é ressignificar as práticas que realiza para potencializar ajustes no desenvolvimento da linguagem em todas as esferas. Como as professoras da SRM-surdez participaram da aplicação do IALS e receberam os relatórios, nos quais sugere-se atividades que podem incrementar os ajustes no processo de aquisição, elas também são capazes de refletir sobre suas práticas e, em parceria com a equipe do CAS Guarapuava/PR, redimensionar as atividades para cada criança. Esta é a proposta desenvolvida pela equipe para 2023.

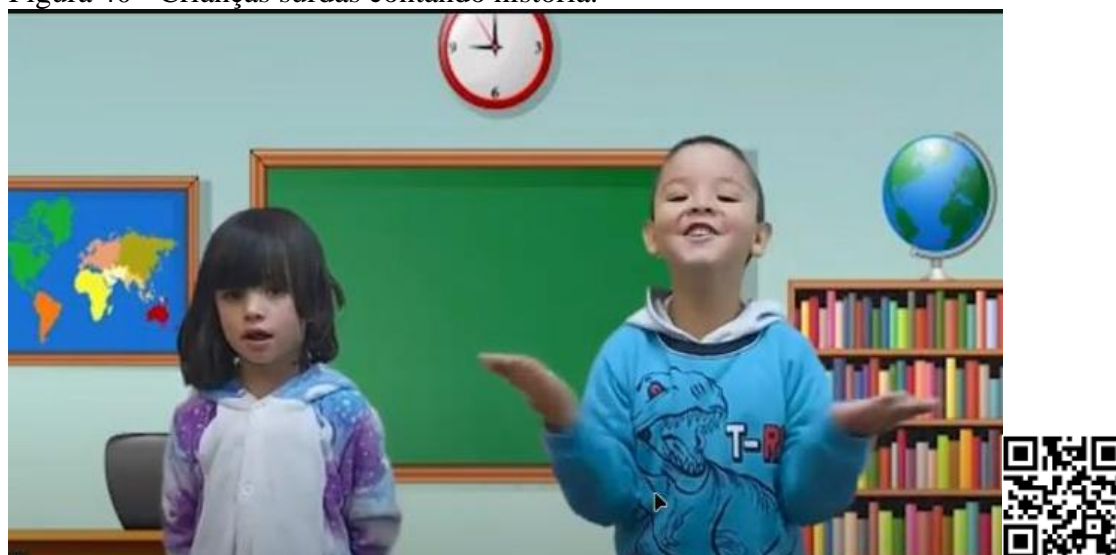
Algumas possíveis atividades e práticas foram traçadas, especialmente para explorar a linguagem expressiva; para cada criança deve-se considerar os níveis de complexidade exigidos:

- Jogos que estimulem a memória, a atenção, a percepção visual e explorem o vocabulário: Jogos da memória (relação de pares entre imagem e sinal); Quebra-cabeças (variação entre apenas imagens ou sinais); Jogo dos erros (relacionar nas imagens o que está em desacordo na imagem matriz); Encontrar o sinal referente (imagens de objetos, pessoas ou situações e organizar com o sinal/sinais referentes); Dominós temáticos (relacionar sinal/imagem);
- Jogos e atividades que estimulem a expressividade, vocabulário, uso dos espaços de referência: Fichas com cenas (para contar/descrever/dramatizar/visual vernacular, do que se refere. Explorar o uso dos espaços que se apresentam na cena, organizar os objetos e referentes presentes); Histórias em sequência (ordenar a sequência dos fatos, contar/descrever/dramatizar/visual vernacular. Variar com sequências de 3, 4, 5, até 10 fatos); Cara a cara (cada jogador tem uma imagem de objeto/pessoa/lugar, o oponente deve perguntar sobre as características do referente para poder descobrir. As respostas podem ser sim ou não. Exemplo: Imagem de um cachorro. Pergunta-se: é uma pessoa? Resposta: Não. Pergunta: É um animal? Resposta: Sim. Desta forma, até descobrir o referente); Continue a trama (o professor inicia uma história e cada jogador, em sequência, vai criando o enredo); Gravar vídeos de histórias produzidas pelas crianças, assisti-las com elas e quando necessário regravar com correções

sugeridas pelo professor; criar situações e contextos diversos para explorar a língua de sinais, como ambientes formais e informais.

Apresentamos algumas possibilidades de jogos e atividades que podem contribuir para impulsionar o desenvolvimento da linguagem das crianças, especialmente da linguagem expressiva. Importante destacar que em todo esse processo há a intenção pedagógica. No caso do *Laboratório*, a equipe se organiza para preparar atividades e os jogos dentro da complexidade que cada criança requer em seu processo de aquisição e de uso da Libras. Percebe-se que neste momento a língua de sinais começa a ser explorada em suas demais características. Para isso, ampliar as formas de organização e oferta das atividades viabiliza que as crianças experienciem a língua de formas diferentes. No processo de aprimoramento da produção da Libras, o professor tem função importante de verificar como a criança tem produzido a língua e como pode indicar ajustes e aprimoramentos. O exercício de gravar as crianças sinalizando e deixá-las ver sua sinalização pode favorecer para que elas também percebam quais ajustes são necessários na sua produção. Ter domínio efetivo da produção da sua língua gera maiores possibilidades de que a segunda língua seja aprendida com sucesso (QUADROS, LILLO-MARTIN, 2021; LACERDA; SANTOS; ROCHA, 2023).

Figura 40 - Crianças surdas contando história.



Fonte: CAS Guarapuava/PR. <https://youtu.be/zaUYFSHTHZk>

Na atividade apresentada na Figura 40 as crianças têm 4 anos. Em sala de aula a PS1 explorou vários aspectos da história que tinha 6 imagens, acontecimentos, para que as crianças ordenassem e depois recontassem os fatos. Posteriormente, as crianças foram ao estúdio para



gravar, a PS1 mostrava as imagens da sequência e elas sinalizavam, e assim a professora foi organizando a dinâmica da gravação. Logo em seguida, assistiram à gravação no celular. As crianças gostaram muito desse processo. Na semana seguinte, a professora retomou o assunto e apresentou o vídeo editado, conforme está no *link* e/ou QRCODE. Essa atividade deve ser retomada pela professora, no intuito de indicar às crianças possibilidades de “melhorar” a sinalização, no sentido de desenvolver os aspectos linguísticos da língua.

Uma questão de relevância sobre as experiências linguísticas que a criança surda tem na sua infância e adolescência repercute na constituição de seu *habitus* e conseqüentemente de sua posição dentro do campo da educação de surdos e na sociedade. Neste sentido, reafirmamos que a educação bilíngue para crianças surdas deve acontecer desde a educação infantil, com proposta significativa para aquisição da língua de sinais. As experiências linguísticas, culturais e educativas, junto com demais experiências fora do ambiente escolar, são elementos constitutivos do ser surdo. Assim, o desenvolvimento dos processos de organização de pensamentos, de ações e de novas aprendizagens depende da construção da linguagem, com bases sólidas.

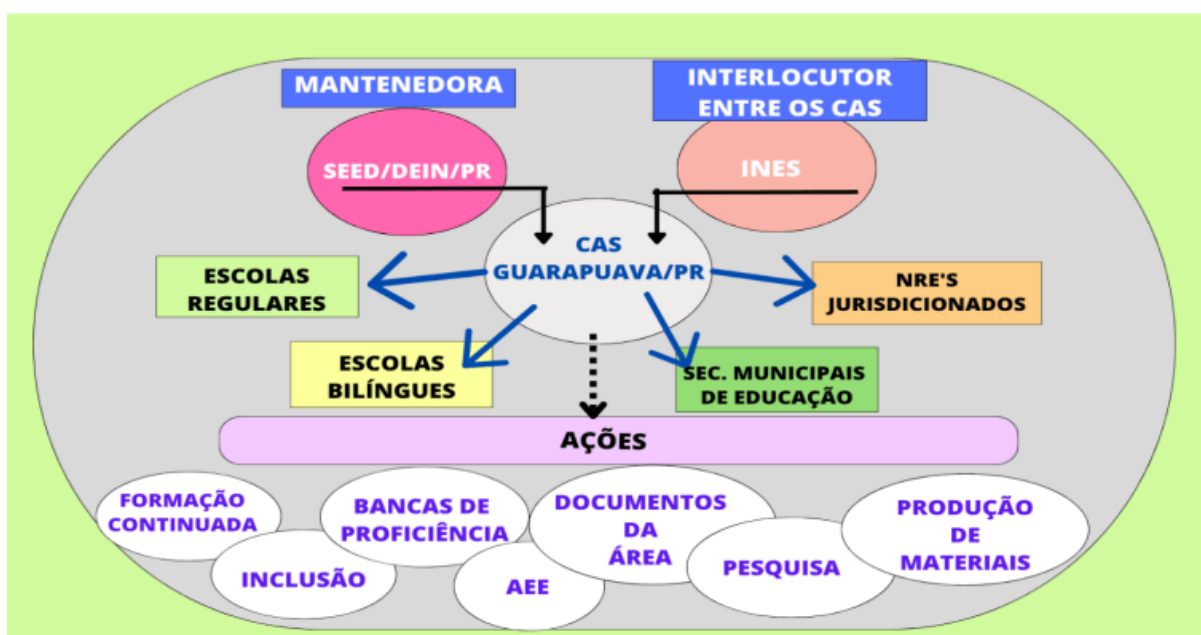
### 5.3 DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES DO LABORATÓRIO BILÍNGUE DO CAS GUARAPUAVA/PR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao iniciarmos essa subseção, conceituarmos os termos *possibilidades* e *limites* nos parece produtivo para apresentar nosso entendimento a respeito deles. Por *possibilidades* destacamos as articulações, projetos e propostas que têm sido produzidas a partir das atividades desenvolvidas no *Laboratório Bilíngue*, dos debates que a equipe recorrentemente faz sobre suas demandas e que se relacionam com o *Laboratório*. Os *limites* não são “impossibilidades”, mas questões que podem causar inoperância na realização de alguma proposta ou na efetivação de algumas parcerias. Os limites estão na esfera dos desafios, de ações que não dependem apenas do CAS Guarapuava/PR, mas há profundo interesse em ultrapassá-los e de alguma forma gerar mecanismos para superação. Assim, compreendemos os limites como um desafio extremamente estimulador para pensar e propor mais ações diante do que se apresenta limitante ou limitador. Limites são as fronteiras entre instituições e agentes que compõem o campo. Portanto, reconhecer essas fronteiras é fundamental para aprimorar o relacionamento entre agentes e instituições que constituem o campo da educação de surdos.

As ideias de limites e possibilidades de um campo, na perspectiva bourdieusiana, envolvem o conceito de *autonomia relativa dos campos* (BOURDIEU, 2004a). Existe uma autonomia nos campos, mas pela situação de porosidade e fronteiras entre os diferentes campos, determinações externas podem afetá-los. Alterações em outro campo podem provocar mudanças internas. As questões relativas aos agentes, seus *habitus* e capitais também são elementos que demarcam limites e possibilidades dentro do campo (BOURDIEU, 2011), especialmente ao tratar de uma instituição. Para avaliar em que medida uma instituição movimenta o campo, os elementos apontados (relações com outros campos, vinculação institucional, os agentes, seus *habitus*, capitais, investimentos etc) são significativos para a análise. A relevância para demarcarmos essa condição é primordial para que tenhamos clareza sobre os aspectos que envolvem as ações do CAS Guarapuava/PR, num contexto de relações e posições muito bem colocadas no campo.

Com esse pressuposto, situamos as práticas e materiais produzidos no *Laboratório Bilingue*, que contribuem para analisarmos a Libras no espaço escolar. O trabalho desenvolvido pela equipe foca no processo de aquisição da língua de sinais, visto a fragilidade que se apresenta o processo de aquisição natural da língua pelas crianças surdas, especialmente no ambiente familiar prioritariamente ouvinte. Nesse sentido, os dados apresentam alguns aspectos que devem ser considerados para mensurarmos que limites e possibilidades o *Laboratório* e o próprio CAS têm para movimentar o campo da educação de surdos.

Figura 41- Abrangência e atividades do CAS Guarapuava/PR.



Fonte: A autora.

A figura acima destaca a abrangência do CAS Guarapuava/PR e suas principais atividades. Devemos relacioná-las a partir do contexto que fazem parte, ou seja, inicialmente existe o vínculo institucional, tendo a SEED/PR como mantenedora e o DEIN como departamento de vinculação. Há certas demandas que são requeridas pelo DEIN, como produzir material sinalizado para os estudantes surdos, organizar formações para os intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e aos professores bilíngues que atuam em SRM-Surdez, ofertar com regularidade bancas de proficiência, entre outros. No entanto, dentro dos 5 núcleos de atuação, os CAS podem propor projetos e atividades que acreditem ser relevantes para a Educação de Surdos e desenvolvê-los em parceria com os NREs jurisdicionados.

Nesse sentido, o *Laboratório Bilíngue* tem se apresentado como um projeto relevante para algumas ações, proposições e encaminhamentos que o CAS Guarapuava/PR tem feito junto ao DEIN/SEED/PR; a seguir apresentamos os principais destaques e analisamos suas possibilidades de contribuição para o campo da educação de surdos.

### 5.3.1 Libras, língua de aquisição, instrução e objeto de ensino

A partir do objetivo do *Laboratório* de ofertar às crianças surdas momentos de aquisição da língua de sinais, inicialmente (período de 2021) o foco estava em organizar as práticas e materiais para este fim. A forma principal escolhida era produzir jogos e atividades que enfatizavam trabalhar com os sinais, reforçá-los, explorando a linguagem compreensiva.

Observa-se que nesse período a maior parte dos materiais centrava-se em vocabulários de Libras, as atividades também priorizavam o vocabulário. O que pode ser considerado uma prática comum em jogos para o ensino de língua de sinais, como destaca a investigação de Althaus e Ramos (2022). As pesquisadoras fizeram levantamento de estudos que abordavam jogos voltados para o ensino de línguas de sinais ou de línguas orais escritas para mapear como os jogos têm sido utilizados no contexto educacional. Averiguaram, ainda, que a maioria dos jogos ensinam apenas “o alfabeto manual ou sinais isolados das línguas de sinais, desconsiderando as questões sintáticas e de uso social da língua. Poucos jogos fizeram o uso das línguas de sinais em situações que simulem um contexto real de comunicação” (ALTHAUS; RAMOS, 2022, p. 21).

A equipe, em 2022, observou essa prática nas suas produções. A reflexão e debate que gerou a verificação apresentou-se profícua para pensar em ampliar as práticas e explorar a língua em outras esferas, nas quais ela precisa se apresentar no espaço escolar, entendê-la e

destacá-la também como objeto de ensino. Não houve desconsideração do percurso trilhado na construção das práticas e materiais, mas sentiu-se a necessidade de acrescentar aspectos que apareciam com menor intensidade e com menor atenção do grupo.

A Libras em seu processo de aquisição estava bem articulada, definindo ideias e organização nas práticas e materiais desenvolvidos para esse fim. Bem como, o espaço que o *Laboratório* apresenta ao reunir as crianças gera momentos de interação, a língua se aprimora e se adquire nesse contexto. Um aspecto importante que endossa a necessidade da escola proporcionar a construção de comunidade linguística é não isolar as crianças cada uma em uma escola, mas agrupá-las em um mesmo espaço escolar.

A Libras como língua de instrução aparece nesse contexto das práticas, é a língua na qual as atividades são apresentadas, a língua de circulação no *Laboratório*. No entanto, não está assinalada a diferença que existe em ter a língua como objeto de estudo e a língua como instrução, são situações distintas e relevantes. As políticas linguísticas e educacionais têm priorizado a Libras como língua de instrução ao afirmarem que um ambiente bilíngue se caracteriza pela Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda (BRASIL, 2002; BRASIL 2005; BRASIL, 2014; BRASIL, 2014a; WFD, 2016). O ensino em Libras é salutar para a escolarização das crianças surdas, o acesso ao conhecimento acadêmico-científico na língua de sinais é um dos princípios da proposta de Educação Bilíngue de Surdos (QUADROS; LILLO-MARTIN, 2021).

A equipe CAS Guarapuava/PR esforça-se em garantir o espaço de circulação da Libras, principalmente que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas pelos professores surdos. A língua de instrução e o processo de aquisição da língua de sinais estão relacionados, obviamente que quanto maior a fluência na língua tem a criança, maiores recursos discursivos decorrem tanto na linguagem de compreensão quanto na linguagem de expressão. “Lembrando, centralmente, que educar por instrução em Libras não se restringe a interpretar, traduzir ou falar em Libras durante as aulas, mas, sim, pensar todos esses processos junto com profissionais surdos e orientados aos estudantes surdos em suas potencialidades” (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 159).

No que se refere à língua de sinais como objeto de ensino, no *Laboratório* esse aspecto tem sido pouco explorado. Observamos que esse fato é recorrente na escolarização dos surdos, de modo geral. Pensar a Libras como objeto de ensino implica tratá-la como componente curricular, estruturar o ensino da língua para “promover a consolidação da competência linguística em Libras pelos estudantes surdos e o domínio da consciência metalinguística da/sobre Libras” (SÃO PAULO, 2021, p. 70).

Tais aspectos não têm sido explorados pelas práticas desenvolvidas no *Laboratório*, mas se mostrou uma necessidade a ser contemplada pela equipe nos futuros desdobramentos que as práticas têm indicado. Desse modo, é pertinente que se tenha clareza do que cada etapa e nível de ensino devem abordar na Libras como componente curricular. A pouca familiaridade do CAS Guarapuava/PR ao tratar a Libras como uma disciplina se dá pelo fato de que na rede estadual de ensino não temos a organização da Libras como parte do currículo.

No entanto, no ano de 2022, o CAS Guarapuava/PR e o CAS Cascavel/PR<sup>39</sup> assumiram a demanda junto ao DEIN de acompanhar e ofertar formações às escolas bilíngues de todo o estado. Vale contextualizar como são organizadas as escolas bilíngues, atualmente, no estado. Temos 15 instituições<sup>40</sup>. Destas, 2 são municipais, 3 estaduais e 10 parceiras, instituições não governamentais que contam com termos de cooperação com a SEED/PR. O trabalho desenvolvido no *Laboratório* foi a base para a proposição de um documento orientador do componente de Libras para as escolas bilíngues de Surdos, inicialmente construído pelos CAS Guarapuava, Cascavel e DEIN, apresentado às escolas, as quais puderam fazer apontamentos, sugestões e supressões no conteúdo. A construção coletiva da orientação sustentará o documento que será elaborado na sequência sobre a disciplina de Libras como componente curricular na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos<sup>41</sup>.

Stumpf e Linhares (2021) asseveram a importância da Libras como componente curricular, demarcando um espaço importante no currículo como instrumento pedagógico que contempla uma visão surda sobre a disciplina. “É priorizar a experiência visual como artefato cultural e social, oportunizando a expressão das manifestações culturais. A educação bilíngue reivindica uma escola onde a língua proporcione aos surdos se tornarem sujeitos políticos” (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 207).

A escola bilíngue é um espaço de grande representatividade política, linguística e educacional no campo que deve ser democraticamente construído, por meio de discussões e proposta coletiva. A proposta da curricularização da Libras na rede estadual de ensino, no Paraná, carrega muito das discussões da equipe do CAS Guarapuava/PR sobre a Libras como objeto de ensino em todos os níveis da educação básica. O que só tem sido possível pelas reflexões que as atividades e organização do *Laboratório Bilíngue* têm realizado.

---

<sup>39</sup> Na cidade de Cascavel/PR, oeste do estado, há 2 CAS. Um na esfera municipal e outro estadual. Todas as vezes que nos referimos ao CAS Cascavel/PR, citamos o estadual.

<sup>40</sup> Relação de escolas bilíngues no Paraná em anexo. Dados retirados do DEIN/SEED/PR, em abril de 2023.

<sup>41</sup> O Documento Orientador do Componente de Libras para as Escolas Bilíngues de Surdos está anexo.

Neste sentido, não podemos deixar de destacar algumas questões que precisam ser tratadas nas escolas bilíngues de surdos no Paraná. Na organização curricular que foi orientada pelo DEIN/SEED/PR, as escolas foram direcionadas a igualar o número de aulas da Língua Portuguesa e da Libras, cada uma com o mesmo número de aulas semanais. Alguns gestores questionaram a necessidade de aumentar o número de aulas de Libras, visto que, segundo eles, a língua de sinais era a de uso para a instrução, onde todo conteúdo era trabalhado em Libras. A contestação exposta mostra uma fragilidade de alguns profissionais da área em compreender a Libras como objeto de ensino e de não objetivar seu *status* linguístico, mantendo assim um alto grau de importância para o ensino da Língua Portuguesa em detrimento da Libras. Falta clareza sobre as formas como a língua de sinais deve ser compreendida e tratada na escola bilíngue. A nós isso revela a imperatividade em trazer aos profissionais da área a possibilidade de ampliar a maneira como olham a Libras em diferentes aspectos, que podem amplificar seu *status* linguístico.

Albres (2013) destaca que pensar em uma disciplina exige investigar como ela é criada, a sua função, para que ela serve, seu funcionamento na escola, essas questões que fornecerão a configuração interna da disciplina. Kendrick (2017), ao abordar a Libras como componente curricular, apresenta uma particularidade sobre a disciplina. Para além de trabalhar os aspectos linguísticos, gramaticais e funcionais da língua de sinais, ela também traz em sua essência o ensino sobre o ser surdo, social, cultural e linguístico. Ao compor o currículo, a Libras torna-se objeto de estudo; aos estudantes surdos pode gerar a percepção e valorização de sua língua, estando no mesmo patamar da Língua Portuguesa, dentro do currículo, dentro da escola. Quando mantemos a Língua Portuguesa como a língua de maior relevância na escolarização do surdo estamos travando o processo de sua aprendizagem. Ou seja, não é escolher qual das línguas é mais valorosa, importante é contemplá-la no currículo, é tratá-las em igualdade de condições e espaço na escola, para romper com o que historicamente está estabelecido, que a Língua Portuguesa é o alvo a ser alcançado incansavelmente pelos surdos na sua escolarização.

Muitas práticas educacionais no ensino da Língua Portuguesa aos surdos têm abordado a Libras, muitas vezes como um recurso para se chegar ao domínio, compreensão e uso da Língua Portuguesa, desconsiderando a questão linguística da Libras e sua função na construção do ser surdo, especialmente no que se refere às bases linguísticas. Efetivamente, contemplar a Libras no currículo requer tratá-la como língua em todos os seus aspectos, para oportunizar aos estudantes surdos, além de sua aquisição, a sua aprendizagem. A Libras enquanto componente curricular precisa ser aprendida e estudada, assim como fazemos com a Língua Portuguesa.

Este é um dos desafios que se apresenta na articulação entre CAS, DEIN e Escolas Bilíngues, romper com o que tem se apresentado como limitador na construção do currículo nestas escolas, objetivando construir as bases que serão importantes para consolidar as novas escolas bilíngues de surdos que serão implantadas em todo estado, como se espera a partir da Lei nº 14191/21 (BRASIL, 2021), na modalidade da educação bilíngue.

### 5.3.2 *Laboratório Bilíngue*: Articulação política, linguística e pedagógica

Já mencionamos que a equipe do CAS Guarapuava/PR, a partir das práticas que desenvolvem no *Laboratório*, trouxeram o olhar para a criança surda em sua primeira infância e o processo da aquisição da língua de sinais. Esse olhar os fez abordar nas discussões do grupo focal de modo recorrente a imprescindibilidade da escola bilíngue no município de Guarapuava/PR, visto que urge a necessidade das crianças surdas terem um espaço de escolarização adequado, com professores bilíngues, a Libras como língua de aquisição, de estudo e de instrução. Em 2021, ao iniciarmos as atividades do *Laboratório Bilíngue*, as crianças da rede municipal estavam espalhadas em escolas diferentes.

Quadro 29 - Relação crianças e escolas

(continua)

<b>Criança e idade</b>	<b>Ano escolar, escola e local de instrução</b>
C1 7 anos	2º ano. Escola Regular sem Tils. <b>Escola A</b> , em Guarapuava/PR.
C2 6 anos	1º ano. Escola Regular com Tils. <b>Escola B</b> , em Guarapuava/PR.
C3 3 anos	Infantil II, <b>Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)</b> , sem Libras no CMEI, em Guarapuava/PR.
C4 9 anos	4º ano. Escola Regular com Tils. <b>Escola B</b> , em Guarapuava/PR.
C5 7 anos	1º ano. Escola Regular sem Tils. <b>Escola C</b> , em Palmeirinha, Guarapuava/PR.
C6 4 anos	Pré-I. Escola Regular sem Tils. <b>Escola D</b> , em Turvo/PR.
C7 6 anos	Pré-II. Escola Regular sem Tils. <b>Escola C</b> , em Palmeirinha, Guarapuava/PR.

Quadro 29 - Relação crianças e escolas

(conclusão)

<b>Criança e idade</b>	<b>Ano escolar, escola e local de instrução</b>
C8 7 anos	2º ano. Escola Regular sem Tils. <b>Escola E</b> , em Entre Rios, Guarapuava/PR
C9 9 anos	4º ano. Escola Regular sem Tils. <b>Escola F</b> , em Guarapuava/ PR

Fonte: A autora.

A questão do isolamento linguístico que a prática de colocar cada criança surda em escolas diferentes causa é extremamente grave e precisa ser esclarecida. Partimos de uma realidade, recorrentemente exposta por diversos estudos, de fragilidade das condições da escola regular em ofertar uma educação bilíngue satisfatória aos surdos (LACERDA, 2006, 2010, 2016; FERNANDES; MOREIRA, 2014; JESUS, 2016). Quanto à escolarização, os espaços monolíngues aos surdos “não apresentam condições sociolinguísticas para a formação de comunidades de uso da Libras, se efetiva o cerceamento de que as crianças se tornem membros potenciais de uma comunidade linguística viva e autônoma” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64). As autoras examinam com maior profundidade a questão ao indicarem que a inclusão responsável e consistente necessita articular os objetivos da educação escolar e os princípios de formação de comunidades linguísticas para os surdos. “Dito de outra forma, o foco a ser perseguido pelo Estado deveria promover o entrelaçamento entre a política linguística e a política de educação inclusiva para surdos, sobretudo na rede municipal, responsável pela educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 65).

Em nosso entendimento, os gestores não têm clareza a respeito da educação de surdos das formas mais adequadas para a escolarização e falta orientação às famílias, para que compreendam os benefícios de matricularem o filho/a em uma escola, que muitas vezes não é a mais próxima da sua casa, mas é nela que há possibilidade de criar comunidade linguística, o que potencializa enormemente o desenvolvimento da criança. Essa realidade estava exposta no município de Guarapuava. Logo ao início das atividades do *Laboratório* a equipe organizou uma proposta de implantação de classes bilíngues e apresentou ao secretário municipal de educação. No argumento abordado ao secretário, focou-se nas atividades iniciadas pelo *Laboratório* e como a organização, o agrupamento das crianças no mesmo espaço era benéfico para o desenvolvimento delas. Salientou-se que seria necessária uma escola que tivesse, pela equipe gestora, a disponibilidade e dedicação para construir uma identidade escolar voltada à



educação bilíngue. Ou seja, não se trata de ofertar o espaço para que as turmas de estudantes surdos sejam agrupadas, mas de construir uma escola com identidade bilíngue, onde os estudantes surdos tenham experiências na escola comum, pautadas em proposta que não esteja fundamentada na Política de Educação Especial, visto que é “uma política marcada, muitas vezes, por propostas que tomam a normalidade ouvinte como centro de produções de práticas educacionais” (MORAIS; MARTINS, 2020, p. 2).

Merece destaque salientarmos que a escola regular, ao agrupar estudantes surdos, exerce um papel político neste movimento. Não se trata de recebê-los e na “medida do possível” atender suas necessidades linguísticas e educacionais. De modo comprometido, trata-se de assumir a responsabilidade por oportunizar a esses estudantes experiências educacionais e linguísticas que lhes forneçam possibilidades de sucesso escolar e desenvolvimento integral. Para tanto, ampliar o debate e as percepções dos mecanismos que confluem para que o fracasso escolar aos surdos seja historicamente recorrente nos parece emergencial e apropriado para gerar a melhoria necessária e adequação educacional para esses estudantes.

Neste sentido, focamos em perceber, dentro das devidas proporções que cabem, quais responsabilidades cada um tem, e como se relacionam. O professor, a escola, a equipe diretiva, a família, os gestores da educação, as instituições mantenedoras, as instituições que formam os professores e todos os possíveis envolvidos, como podem contribuir e se responsabilizar para constituição de uma escola mais adequada às necessidades dos estudantes. Com essa visão, a equipe do CAS Guarapuava/PR propôs a criação das classes bilíngues, ampliando a proposta para a implantação da escola bilíngue no município.

O projeto das classes bilíngues teve boa receptividade na secretaria municipal. A equipe da educação especial redimensionou o texto e iniciou encaminhamentos, em 2021. No entanto, entraves de ordem burocrática e estrutural dentro de setores da secretaria municipal de educação fizeram com que pouco avançasse o projeto. Neste período a equipe do CAS Guarapuava/PR esteve articulando com a secretaria, realizando uma consultoria, visto que dentro da equipe da educação especial não havia nenhum técnico pedagógico da área. O CAS organizou reuniões entre a secretaria municipal, o NRE e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), responsável no MEC pela educação de surdos. Mesmo com os esclarecimentos e disponibilidade da DIPEBS para acompanhar e orientar os meios para a implantação das classes bilíngues ou da escola bilíngue, visto que foi indicação deles que o município investisse em escola bilíngue de surdos, não houve grandes avanços.

Outra forma de movimentar a discussão na secretaria municipal de educação foi apresentar ao Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Guarapuava/PR

(COMDDEG) a pauta da criação das classes bilíngues e/ou da escola bilíngue. Fato importante. Por algumas vezes, membros da equipe técnica pedagógica e da estrutura da secretaria foram convocados a dar esclarecimentos ao Conselho sobre os entraves e encaminhamentos dados ao assunto. A movimentação junto ao Conselho foi possível por haver nele conselheiros que representam a Associação de Surdos do município e o CAS Guarapuava/PR, que representa o NRE.

A equipe pedagógica da secretaria sempre se mostrou muito receptiva aos apelos quanto a oferecer aos estudantes surdos uma escolarização mais adequada. O projeto das classes bilíngues e/ou escolas foi apresentado ao Conselho Municipal de Educação (CME), e por duas vezes teve parecer desfavorável. O CME sugere que aguardem as Diretrizes Nacionais para a Modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, do Conselho Nacional de Educação (CNE), para que as classes e/ou escola sejam implantadas dentro da nova modalidade. Até a presente data não temos as diretrizes.

No entanto, mesmo com os obstáculos que têm se apresentado para a construção da escola bilíngue ou criação das classes bilíngues, a secretaria municipal articulou o agrupamento das crianças surdas em uma mesma escola, para o ano de 2023. Além disso, realizaram busca ativa para encontrar crianças surdas no município. No ano de 2022 havia 10 crianças matriculadas na rede, em 2023 há mais de 20. A SRM-surdez passou a funcionar em dois períodos para contemplar todos os atendimentos.

O CAS também realizou campanhas de busca por crianças que ainda não estavam na escola, e para isso fez parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social, conversou com a Rede de Proteção que atua por esta secretaria e apresentou a demanda. Busca-se encontrar crianças com idades menores de 4 anos, visto que a obrigatoriedade da escolarização acontece a partir dessa idade. Muitas famílias participam de algum programa assistencial, e com a colaboração dos profissionais da Rede, espera-se encontrar mais crianças surdas.

Mencionamos anteriormente o acompanhamento que o CAS Guarapuava/PR tem realizado junto às escolas bilíngues de surdos do estado. Na proposta de formação continuada, formato EaD, que a equipe organizou com o CAS de Cascavel/PR, em 2022, foram abordadas temáticas relacionadas com as atividades desenvolvidas no *Laboratório*, e houve a possibilidade de apresentar atividades, materiais, práticas e a teoria sobre aquisição da linguagem, a Libras como primeira língua, a contação de história como recurso pedagógico, a elaboração de materiais didáticos para o ensino da Libras. A equipe conseguiu trazer esses elementos para a formação por conta do que tem experienciado no *Laboratório*.

Foram 183 inscrições efetivadas, entre diretores, professores, pedagogos e instrutores de Libras. Destas, 30 inscrições foram disponibilizadas para professores da rede municipal de Guarapuava/PR. A intenção foi aproximar possíveis professores da rede que tenham interesse em investir em suas formações na área da educação de surdos, visto que não há profissionais habilitados para assumirem funções na escola bilíngue quando ela for implantada no município. Ao final da formação tivemos 96 concluintes. Da rede de Guarapuava/PR, dos 30 inscritos, 11 concluíram.

As temáticas foram organizadas a partir de levantamento realizado, via formulário eletrônico, com os profissionais das escolas, sendo abordados 9 assuntos de interesse das escolas, a saber: A aquisição de Libras na Educação Infantil e Ensino Fundamental: Materiais e práticas pedagógicas; Ferramentas tecnológicas como recursos para o trabalho em sala de aula; Contação de histórias como recurso pedagógico; Português como L2 para surdos: Explorando os gêneros discursivos; Escrita de sinais: Possibilidades na alfabetização; Processo de Tradução e Interpretação de textos didáticos para o ensino de diversas disciplinas na educação bilíngue; Ensino de matemática na educação bilíngue de surdos; Trabalho pedagógico com alunos surdocegos: perspectivas; Produção de materiais didáticos e adaptações de atividades. Os professores que atuaram no curso, além de serem das equipes dos CAS Cascavel e Guarapuava, contou com professores convidados, que apresentam expertise na temática abordada e aceitaram o convite para atuarem na formação.

Na formação foi possível trazer muitas atividades práticas e, com os profissionais das escolas, professores surdos e ouvintes houve uma boa interlocução. A equipe conseguiu avaliar pelas atividades entregues que não há total clareza da maioria dos profissionais sobre a Libras e seus aspectos de ser língua de aquisição, instrução e estudo, ocorrendo certa confusão nas dimensões em que são tratadas. O que reforça o que anteriormente tratamos do *status* linguístico da Libras e sua constituição na escola bilíngue. Aprofundar os temas e ampliar as discussões para que os profissionais consigam avançar na construção de um currículo de escola bilíngue que se caracterize em suas particularidades e não se baseie, necessariamente, no currículo que temos majoritariamente constituído para escolas de ouvintes.

Figura 42 - Formação continuada em EaD para Escolas Bilíngues.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Ao pensarmos junto aos profissionais da educação de surdos que estão nas escolas bilíngues quais são as amarras que precisam ser rompidas para que o currículo traga em sua essência a valorização cultural, linguística, identitária e social do surdo, nos parece uma proposta relevante, na qual o CAS Guarapuava/PR e os demais centros podem ser articuladores e interlocutores ativos para o processo.

Aos funcionários das escolas bilíngues foi ofertado um curso básico de Libras, na mesma modalidade, EaD, com carga horária de 40 horas e as temáticas do curso focavam o dia a dia da escola. Os professores surdos dos CAS Cascavel e Guarapuava organizaram e ministraram as aulas. Foram ofertadas 40 vagas, tiveram 40 inscrições e destas, 29 concluintes. O curso foi muito bem avaliado pelos alunos.

Figura 43 - Curso de Libras em EaD para os funcionários das Escolas Bilíngues de Surdos/PR.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Ambos os cursos foram bem avaliados pelos concluintes; estima-se ofertar outras formações no mesmo formato, mas almeja-se que sejam possíveis encontros presenciais também, nos próximos anos.

Outra questão recorrente nas reuniões do grupo focal e que começou a aparecer com maior regularidade nas conversas da equipe foi a importância do CAS Guarapuava/PR se aproximar das secretarias municipais de educação dos municípios jurisdicionados. O *Laboratório* apontou uma necessidade de investimento na aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas mais precocemente. Na rede estadual, as crianças estão vinculadas às escolas estaduais a partir do 6º ano do ensino fundamental II, por volta dos 10 anos de idade. Momento considerado muito atrasado para aquisição e com grandes possibilidades de insuficiência no resultado. Temos recebido na rede estadual um grande número de surdos sem língua de sinais, o que descaracteriza a presença e função do intérprete de Libras na sala de aula e urge a imersão na língua.

Essa realidade impulsionou a equipe a organizar uma estratégia para se aproximar das secretarias municipais de educação para se apresentar e sugerir parceria, bem como fazer levantamento de quantas crianças surdas estão matriculadas nas respectivas redes, quais as condições de aquisição da Libras por elas, os profissionais que atuam e quais as condições para a escolarização desses estudantes.

Estudos têm apontado o pouco investimento que secretarias municipais de educação fazem para a educação de surdos, baseando-se no número de estudantes nos municípios (ALBRES, 2017; RAMOS; COSTA-FERNANDEZ, 2018; VILELA; CRUZ-SANTOS, 2020). O que os estudos destacam é a diferença de infraestrutura educacional entre regiões do interior e de grandes centros, “a qualidade dos serviços educacionais ofertados a alunos surdos do interior revelou de forma geral discrepância entre os serviços educacionais providos em regiões mais afastadas e os grandes centros urbanos” (VILELA; CRUZ-SANTOS, 2020, p. 100). Outros achados importantes que impactam fortemente na vida das crianças surdas é não ter uma comunidade surda organizada e atuante em muitas dessas cidades, e “que há muitas dificuldades para que os surdos do interior consigam desenvolver sua língua, cultura e identidade e que as escolas, não raro, não conseguem corresponder a essas peculiaridades” (VILELA; CRUZ-SANTOS, 2020, p. 100). O isolamento linguístico e social causado por esses fatores é extremamente nocivo para o desenvolvimento das crianças surdas que se encontram nesses contextos.

Essa realidade se replica nos interiores do Brasil e é o caso das secretarias municipais com as quais o CAS Guarapuava/PR tem dialogado. Atualmente, são 44 municípios dentro dos 5 NREs de responsabilidade do CAS Guarapuava/PR.

Figura 44 - NREs jurisdicionados pelo CAS Guarapuava/PR.



Fonte: CAS Guarapuava/PR.

Os dados iniciais, a partir das conversas com as secretarias, apontou pouco ou nenhum investimento significativo na educação de surdos. Nenhuma secretaria conta com um/a técnico/a pedagógico/a que tenha conhecimento específico da área. O levantamento do número de estudantes surdos por município tem apresentado cidades de pequeno porte com 1 ou 2 surdos matriculados na rede. A equipe do CAS Guarapuava/PR se organiza para otimizar a relação com as secretarias e identificar com maior precisão como tem acontecido a escolarização dessas crianças, quais as propostas educacionais desenvolvidas e em que medidas pode oferecer algum tipo de assessoria e debater a relevância do investimento na aquisição da Libras nesse período da infância surda.

Oportunizar condições mais adequadas para a escolarização das crianças surdas, fomentar que as políticas linguísticas e educacionais sejam construídas mais efetivamente nas escolas é um desafio possível de se realizar se as partes envolvidas estiverem na disposição de engendrar as forças necessárias para isso.

Uma outra ação que sempre foi de muito interesse da equipe realizar é disponibilizar os materiais e as práticas produzidos no *Laboratório Bilíngue* para escolas bilíngues de surdos, profissionais que atuam no AEE e quem mais tivesse interesse de conhecer, acessar as produções e utilizá-las. Para isso, projetou-se o lançamento de livros, divididos em no mínimo 3 volumes. Ou seja, um a cada ano, que trouxessem as atividades desenvolvidas no *Laboratório*

apresentadas a partir dos personagens (Clara, Cadu, Ana). Com enfoque lúdico, as histórias e aventuras vividas pelos personagens dariam o tom da organização do material que contaria com um caderno para o professor, no qual teriam as possibilidades de utilização das práticas e dos materiais, explicitando os fins e diferentes formas de usos.

A proposta é apresentar aos profissionais que atuam na escolarização das crianças surdas um arcabouço de práticas para contribuir no processo de aquisição da Libras, no fortalecimento do desenvolvimento das linguagens compreensiva e expressiva da criança surda. Até o presente momento não foi possível concretizar esse material, devido às demandas atendidas e que surgem como urgência nas atividades do Centro. No entanto, o processo de organização dos materiais e dos vídeos das histórias já foi analisado, aqueles que apresentam necessidade de ser refeitos, como a reedição das histórias para que a qualidade do audiovisual e da sinalização sejam excelentes, já estão assinalados para passar pela reconfiguração. Prospecta-se que até o final do segundo semestre de 2023 o primeiro volume seja lançado.

O espaço que o CAS Guarapuava/PR ocupa no campo da educação de surdos vincula-se à SEED/PR e em alguma medida com o INES. As ações do Centro voltadas à escolarização das crianças surdas, especialmente na primeira infância, têm total relação com os debates que surgem do projeto do *Laboratório Bilíngue*. Tem balizado as proposições e argumentos do CAS junto ao DEIN/SEED/PR, às escolas bilíngues de surdos e às secretarias de educação, bem como contribuído para pensarmos no AEE, nas SRM-surdez da rede estadual.

Nesse contexto, esta pesquisa também é elemento de contribuição para o campo da educação de surdos, visto que dá densidade e profundidade à educação bilíngue de surdos e às responsabilidades que os diferentes agentes e instituições têm para ofertar espaços de escolarização mais adequados às crianças surdas. Ao termos o *Laboratório* como objeto de investigação, nosso estudo também é elemento que fomenta o debate no interior da própria equipe, com a sugestão de novas (re)formulações que repercutem na ampliação e enriquecimento da proposta inicial/original.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, sintetizada e organizada nestas páginas, aborda algumas das inquietações do campo da educação de surdos: a escolarização das crianças surdas; a língua de sinais e seu caráter de imprescindibilidade para o desenvolvimento linguístico destas crianças e seu papel no percurso escolar como elemento inegociável para a escolarização; a intencionalidade pedagógica e linguística que envolve o ato de escolarizar crianças surdas; as particularidades linguísticas e pedagógicas necessárias para se criar espaços mais adequados à escolarização delas, dentre outras. Todas essas inquietações aparecem implícitas ou explícitas na investigação. O que surge também são possibilidades de intervenção, produção, debate e proposição sobre as questões elencadas.

A minha trajetória profissional como membro da comunidade surda e como pesquisadora se relacionam no processo investigativo. Não são indissociáveis, mas possíveis de serem bem orientadas na construção da pesquisa, a partir da *objetivação participante* (BOURDIEU, WACQUANT, 1992). Foi a proximidade com o objeto investigado que gerou as questões que buscamos trazer à luz com possíveis respostas e as apresentamos neste texto. Nosso objeto, o *Laboratório Bilíngue*, um projeto criado e desenvolvido pelo CAS Guarapuava/PR, local de minha atuação profissional desde sua inauguração (2018), foi projetado para gerar um espaço que reunisse as crianças surdas, em idades de escolarização da educação infantil ao ensino fundamental I. O propósito foi/é oferecer-lhes interações com os pares linguísticos, outras crianças surdas e com professores surdos, os quais são referências como docentes no *Laboratório*, com professores ouvintes fluentes em Libras, em um ambiente com materiais e práticas pedagógicas e linguísticas para aquisição da língua de sinais, visto que a maioria destas crianças não tem a Libras como língua materna.

O *Laboratório Bilíngue* foi analisado para investigar sua estrutura, organização, o processo de produção de materiais e práticas pedagógicas e linguísticas e seus efeitos para a aquisição da língua de sinais para crianças surdas. Ao mesmo tempo, analisamos as possibilidades e limites de contribuição do *Laboratório* para o campo da educação de surdos ao identificarmos o posicionamento do CAS Guarapuava/PR no campo e as relações que o atravessam, constituindo assim os limites e as possibilidades de movimento no campo, inclusive destacando os próprios limites e possibilidades que há no campo e nas suas relações com os demais campos.

A pesquisa se orientou teórica e metodologicamente nos conceitos de *campo*, *pensamento relacional* e *análise relacional* (BOURDIEU, 2009; 2011; 2011a; 2015; 2021;



BOURDIEU; WACQUANT, 1992), o que possibilitou compreender a educação de surdos como um campo em constituição. Nele, as posições dos agentes, instituições e os capitais envolvidos estão, cada vez mais, se definindo. Busca-se a autonomia do campo, sabendo que ela é relativa, e se estabelece nas relações de disputas entre os agentes, o que gera polarizações. Exemplificamos ao destacar que, hoje, ao tratar da educação de surdos, há um consenso de que a educação bilíngue é a mais adequada. No entanto, polariza-se a questão ao tensionar como e onde a escolarização bilíngue de surdos deve acontecer.

E nesse embate a língua de sinais se apresenta, de formas diferentes, nos discursos sobre a educação bilíngue de surdos. De modo sintético podemos considerar que, em um polo, se acredita que ela é um recurso linguístico que pode ser abordado na escola regular como uma diferença a ser respeitada, o profissional Tils consegue oportunizar e viabilizar a comunicação, assim como ajustes e flexibilizações curriculares podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Há uma espécie de consenso para a instituição escolar assumir a responsabilidade de oferta/construção/organização, com qualidade e equidade, de um espaço escolar mais adequado aos estudantes surdos, realizando as adaptações necessárias para isso.

Em outro polo, temos a língua de sinais com maior destaque, sendo considerada a base linguística que contribui mais ricamente para o desenvolvimento linguístico da criança surda, bem como na construção de sua identidade, pois na relação e interação com seus pares, no modo como se vê e como concebe a surdez, seu *habitus* também é estruturado. O currículo e metodologias consideram essas características e são produzidos a partir delas. A instituição escolar assume a língua de sinais como língua de instrução, aquisição/interação e objeto de ensino, sendo a L1 do espaço escolar, irrestritamente.

A polarização tensiona uma disputa sobre o conceito de *inclusão*, que pode passar despercebida aos menos atentos ao movimento no/do campo. Os apoiadores e defensores da inclusão na escola regular nos apresentam a escola inclusiva como um bem em si, qualquer outra forma de organização escolar segrega e inviabiliza possibilidades de conviver com as diferenças. Os defensores e apoiadores da escola bilíngue de surdos a apresentam como escola inclusiva, ampliando a definição de inclusão. A educação bilíngue em espaços adequados, como a escola bilíngue são formas de educação inclusiva ao potencializar a oferta de um ensino que considere as especificidades sociolinguísticas e culturais de seus estudantes, disponha de recursos para que os surdos tenham irrestritas condições de serem quem eles são e, assim com maiores probabilidades ao sucesso escolar. O que emerge é a expansão e ressignificação do conceito de inclusão escolar.

Nossa pesquisa permite asseverar que, seja qual for o espaço de escolarização da criança surda, na proposta de educação bilíngue ele precisa oferecer as bases linguísticas da língua de sinais, como L1. Importa, portanto, considerar neste processo que a aquisição da língua acontece tardiamente para grande parte das crianças surdas, e que elas começam o contato e a interação com a Libras na fase de escolarização. Por isso, para minimizar os possíveis danos no desenvolvimento linguístico, causados pela aquisição tardia, a produção de materiais didático-pedagógicos e a sistematização de práticas e interações pedagógicas para a aquisição da língua de sinais podem fortalecer a construção das bases linguísticas e oportunizar que sejam minorados os prejuízos no decurso da escolarização e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, um fator é inegociável: a presença de professores surdos fluentes em língua de sinais e formativamente qualificados para atuarem com as crianças. O mesmo se requer dos professores ouvintes, mas a presença qualificada do professor surdo é indispensável.

Nossa conclusão, destacada acima, só foi possível de ser construída porque a pesquisa revelou que as atividades, as produções, as relações políticas e pedagógicas decorrentes do trabalho desenvolvido no projeto *Laboratório Bilíngue* apontam-no como propositivo de ações pedagógicas e linguísticas para a educação bilíngue de surdos. O trabalho realizado no *Laboratório* posiciona o CAS Guarapuava/PR em sua abrangência no campo, otimizando-o como um espaço criativo e produtivo a partir da realidade em que está inserido e das condições objetivas que o constituem. O CAS Guarapuava/PR tem se relacionado com outros campos, instituições e agentes, constituindo e utilizando capitais que contribuem para o campo da educação bilíngue de surdos, a reconhecer seus limites e gerar possibilidades, o que é potencializado pelo que é produzido, debatido e construído no *Laboratório Bilíngue*.

Os agentes que atuam no CAS Guarapuava/PR têm seus investimentos no campo da educação de surdos. A atuação profissional no Centro expõe os mecanismos da *Illusio*, no caso, de ordem formativa, profissional, relativa à língua de sinais e que se relacionam com os objetivos do CAS. Isso porque os agentes assimilam e incorporam os alvos a serem conquistados, e entendem que o campo se mantém estruturado com a constante vontade de perseguir, de alcançar, criar novas motivações e, novamente, perseguir e alcançar. Desse modo, esses agentes lançam mão de estratégias para este fim. Por isso, seus vínculos com o projeto do *Laboratório Bilíngue* destacam-se por assumirem-se como agentes criadores que enxergam e produzem possibilidades de intervenção didático-pedagógica para a educação bilíngue das crianças surdas. E, ao mesmo tempo que visam contribuir para o campo, os seus interesses particulares e coletivos são tratados em simultaneidade.

Uma questão que se apresentou de primeira ordem na investigação foi mensurar quais os efeitos do que era proposto, produzido e ofertado às crianças surdas, como materiais e práticas didático-pedagógicas e linguísticas para incrementar a aquisição da língua de sinais. Foi utilizado um instrumento de avaliação de língua de sinais, que retratou que as crianças estavam comunicando-se através da Libras, cada uma em seu tempo e forma, mas nenhuma delas deixou de apresentar avanços no processo de aquisição da língua. Importante destacar que na busca por mensurar os efeitos do que o *Laboratório* desenvolveu, não é possível atribuir apenas a ele o avanço das crianças na aquisição, visto que elas têm contato com a Libras em outros espaços, mesmo que por pequenos momentos, como, por exemplo, no AEE, nos atendimentos realizados semanalmente; algumas estão na mesma sala de aula no ensino regular com outra criança surda, e algumas contam com a presença de Tils em sala de aula.

Todas essas formas de interação com a língua de sinais ainda são escassas e restritas. O que nos faz reafirmar a necessidade da língua de sinais estar mais presente nas práticas de escolarização das crianças abundantemente, como língua de instrução, objeto de ensino e língua de aquisição/interação, para, assim, robustamente lhes proporcionarem maiores e melhores condições de desenvolvimento linguístico, acadêmico e cultural.

O *Laboratório Bilíngue* tem proporcionado articulações políticas e pedagógicas muito propositivas. O que é desenvolvido nele oferece à equipe condições de observar com maior clareza as condições de escolarização das crianças surdas da região que o CAS Guarapuava/PR jurisdiciona e a relação da língua de sinais nesse contexto, como destacado neste estudo. É a partir das percepções, análises, discussões e dos estudos da equipe que vem sendo possível gerar contatos e propor ações às secretarias municipais de educação, cursos de formação continuada e orientações pedagógicas às escolas bilíngues e às secretarias municipais de educação, projetar documentos de referência sobre a Libras como componente curricular e orientações aos profissionais da área para a rede pública de ensino do estado do Paraná, entre outras ações. A experiência desenvolvida no *Laboratório* é teórica e prática, o que permite que, ao iniciar diálogo com outras instituições para proposições, isso seja feito com bases mais vigorosas que sustentem o que está sendo proposto, através da apresentação de fatos e de ações com seus respectivos resultados.

Nos ficou claro que o campo da educação de surdos, o movimento surdo e seus representantes devem avançar no diálogo e aproximarem-se de outros campos, como a Saúde e Assistência Social. Há a necessidade, urgente, de políticas públicas na saúde, que proporcionem aos familiares um acompanhamento com informações sobre os processos de aquisição de língua de sinais e seus desdobramentos para o desenvolvimento da criança surda. O que se tem, até o

momento são informações intervencionistas da área médica para medicalização da surdez. Às famílias precisam ampliar o acesso às informações para terem maiores condições de escolhas aos seus filhos. Não se trata de tomar partido de uma orientação ou de outra, mas de modo significativo possibilitar que as opções sejam claras, bem especificadas e tenham o mesmo *status*.

Da mesma forma, urge a necessidade de políticas públicas voltadas às crianças surdas, na assistência social, apresentando a vulnerabilidade delas quando sofrem isolamento linguístico, social e cultural e não tem acesso à língua de sinais, desde seu nascimento. Proposições que se efetivem objetivando equalizar as diferenças sociais das crianças surdas com menores condições econômicas, sociais e culturais, sendo estas as mais suscetíveis ao isolamento e privação linguísticos, o que prejudica irreversivelmente o seu desenvolvimento.

Nossa pesquisa faz dois movimentos que nos pareceram inevitáveis no percurso de sua construção: 1) Levanta questões que são inquietantes sobre as crianças surdas, seus processos de aquisição da língua de sinais, sobre a instituição escolar como espaço de produção para a aquisição da língua; 2) Apresenta possibilidades de intervenção pedagógica e linguística para potencializar o acesso e aquisição da língua de sinais e seus desdobramentos. Foram dois movimentos importantes, não bastando emergir as questões, mas também situando e apresentando possibilidades de ação sobre elas. Foi nessas esferas que o *Laboratório* se destacou durante a investigação.

Ao encerrarmos este texto, salientamos que há crianças surdas que sistematicamente têm sido privadas da língua de sinais, sem a possibilidade de serem utentes dela desde o início de suas vidas. Negar às crianças surdas a aquisição da língua de sinais, o que prejudica seu desenvolvimento humano, nos parece perverso. A privação da língua acarreta impossibilidades no desenvolvimento linguístico e integral das crianças que nem sempre podem ser superadas ao longo da vida, deixando-as sempre à margem do que poderiam ser!

Neste sentido, ao assumirmos que os espaços de escolarização destas crianças precisam proporcionar condições de acesso e aquisição às bases da sua primeira língua, também faz-se necessário assumirmos nossa parcela de responsabilidade nesse complexo cenário. Os estudos, as pesquisas, as reivindicações por políticas públicas educacionais e linguísticas apropriadas, as relações entre as instituições, agentes do campo e com outros campos são imperativos. Assim como é imperativo que no fazer pedagógico, seja ele em ambiente escolar ou em instituições que desempenham funções técnico-pedagógicas, como é o caso do CAS Guarapuava/PR, busque-se criar os meios e formas para que a produção acadêmico-profissional vá ao encontro

de demandas socioeducacionais históricas, como é o caso da educação escolarizada de crianças surdas.

Os CAS, no Brasil, necessariamente devem ser compreendidos como um espaço criativo e produtivo que contribui para o fortalecimento da educação bilíngue de surdos, no campo da educação de surdos. Assim, para além das questões técnico-burocráticas de suas atividades, posicionar-se para gerar/produzir um espaço de diálogo no/com o campo, para atualizar/otimizar a função dos Centros, na perspectiva da oferta de espaços para a produção de práticas pedagógicas e linguísticas aos surdos. Para isso, é indispensável a avaliação e possível reestruturação da proposta do CAS, no país.

A partir desse contexto, compreender a relação entre os limites e as possibilidades de atuação do *Laboratório Bilíngue* pode conduzir à produção de materiais didático-pedagógicos que dialoguem com os demais componentes do campo da educação de surdos. Esse diálogo fronteiriço, assentado no pensamento relacional, é fundamental para o desenvolvimento de ações que repercutam de modo efetivo na educação de crianças surdas. O *Laboratório Bilíngue*, e o CAS Guarapuava/PR, na condição de parte específica de um todo complexo como é o campo da educação de surdos, se constitui por intermédio das relações efetivas estabelecidas com as demais partes que constituem o próprio campo. Sem assumir essa condição relacional o *Laboratório* e o CAS Guarapuava/PR arriscam-se a nadificar suas próprias ações.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. Illusio. In.: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ALBRES, N. A. Por uma Política de Ensino da Libras como parte do Currículo bilíngue de escolas de surdos. **Libras em Estudo: Política Educacional**. São Paulo: Feneis, 2013.
- ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. **Revista Artes de Educar**, 3(3), 2017.
- ALTHAUS, D.; RAMOS, D. K. Jogos para o ensino de línguas de sinais/línguas orais escritas para surdos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022.
- ARAÚJO, N. F. M.; FREITAS, T. N. ; ARAUJO, T. W. G . A literatura surda no processo educacional de estudantes surdos na educação infantil. In: CASTRO, P. A. de; SILVA, G. C. C. da; SILVA, A. V. da; SILVA, G. da; CAVALCANTI, R. J. de S. (Org.). **Escola em tempos de conexões**. 1 ed. Campina Grande: Realize editora, 2022.
- AZEVEDO, C. B. GIROTO, C. R. M.; SANTANA, A. P. Produção Científica na Área da Surdez: Análise dos Artigos Publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no Período de 1992 a 2013. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 21, n. 4, 2015.
- BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. Deaf Studies. In: GERTZ, G.; BOULDREAUT, P. (Orgs.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**. 1. ed. Thousand Oaks, CA, 2016.
- BISOL, C.A.; VALENTINI, C. B. SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BONVILLIAN, J. D.; ORLANSKY, M. D.; NOVACK. L. L. 1983. Developmental Milestones: Sign Language Acquisition and Motor Development. **Child Development**, 1983.
- BONVILLIAN, J. D.; FOLVEN, R. J. Sign Language Acquisition: Developmental Aspects. In.: **Psychological Perspectives on Deafness**, Vol. 1, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2003, v. 16, n. 2 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200013>>. Acesso em: jan. 2022.
- BOUDREAUT, P.; MAYBERRY, R. I. Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. **Language and Cognitive Processes**, v. 21, n. 5, 2006.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In.: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In.: CATANI, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia Cabila. Portugal: Celta, 2002.

BOURDIEU, P. L'objectivation participante. **Actes de la recherche en sciences sociales**. v. 150, décembre, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004a.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2011a.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 2013.

BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**: A condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, Vol 1**: Lutas de classificação. Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, Vol 2**: Habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J.C; PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes 2015.

BOURDIEU, P. SAINT-MARTIN, M. de. **Le patronat. Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 20-21, 1978.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses: pour une anthropologie réflexive**. Paris: Éditions Du Seuil, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI**. Brasília, fevereiro de 2014a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos



Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14191-3-agosto-2021-791630-norma-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2729, de 22 de maio de 2023**. Acrescenta no artigo nº 58 da 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. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2364177#tramitacoes>. Acesso em 28 mai. 2023.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 168p. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2017, v. 23, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-73132017001000>. Acesso em: fev. 2022.

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

CAMPOS, S. R. L. de. **Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: doi:10.11606/D.48.2009.tde-02092009-155313. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARDOSO, D. U. C. **Tradução e interpretação da Libras/língua portuguesa no ensino superior**: relatos de tradutores/intérpretes e alunos surdos. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

CARNEIRO, B. G. Avaliação do perfil linguístico de crianças surdas na escola. **Revista Sinalizar**, v.5, 2020.

CASTRO JR. G de; PROMETI, D. Acessibilidade linguística e cultural na educação de surdos: A Libras como estratégia didática no ensino/pesquisa/extensão. **Revista Ecos**, v. 24, 2018.

CHRISTMANN, K. E. **O processo de aquisição da linguagem de crianças surdas com implante coclear em dois diferentes contextos**: Aplicação do método Extensão Média do Enunciado (EME) e apresentação de estudos dos estágios de aquisição com dados em Língua de Sinais. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2015.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007

CRUZ, C. **Consciência fonológica na língua de sinais brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio**. 2016. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2016.

CRUZ-ALDRETE, M. La adquisición de una primera lengua en el niño sordo. In: CRUZ-ALDRETE, M. (Org). **Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la comunidad Sorda**. 1ed. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores, 2017.

CUMMINS, J. **The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Research**. Universidade de Osaka, 2007. Disponível em: <https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/24999/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FELIPE, T. A. **A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**, Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FENEIS. Federação Nacional de Educação de Surdos. **A educação que nós surdos queremos. Pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos**, Porto Alegre, RS, Brasil, 1999.

FENEIS. Federação Nacional de Educação de Surdos. Educação de Surdos: Em repúdio às declarações do MEC, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. **Revista da Feneis**. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011.

FENEIS. Federação Nacional de Educação de Surdos. **A luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE**. Rio de Janeiro, julho de 2013.

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

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

FERNANDES, S. **Língua Brasileira de Sinais: Libras**. Curitiba: IESDE, 2018.

FERNANDES, S. MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.** [online]. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jan. 2022.

- FERNANDES, S. MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar Em Revista**, (spe. 3), 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXXkd3KcYQ384gp/?lang=pt#>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- FRANCA, T. C.; SOUZA, R. M. de. Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional: impactos no ensino e saúde. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 26, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-39932021000100082&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932021000100082&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 17 mar. 2023.
- FRANCHELLA, S.; BOVO, R.; BANDOLIN, L. GHELLER, F.; MONTINO, S.; BORSETTO, D.; GHISELLI, S.; MARTINI, A. Surgical timing for bilateral simultaneous cochlear implants: When is best? **Int J Pediatr Otorrinolaringol.** v.109, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29728185/>. Acesso em: fev. 2022.
- FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Brazilian Sign Languages. **Sign Language Studies**, n.42, p.45-56, 1984.
- FERREIRA, R. W.; CÓRDULA, E. B. de L. A importância da Literatura Visual no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a). **Revista Educação Pública**, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/13/a-importancia-da-literatura-visual-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- FREUND, C. S.; BIAR, L. de A. Gerenciando o estigma do professor contratado: uma análise de discurso crítica. **Educação em Revista**, 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/h97ksFySg48cDvdSJpkpnNS/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GURGEL, L. G.; XAVIER NETA, C. N. Educação literária na educação de surdos: práticas pedagógicas bilíngues. **Anais...XI ANPEd Sul**. Curitiba, PR, 2016.
- GUY, G. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. Fortaleza: **Abralin**, 2001.
- HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HOFFMEISTER, R. J.; KARIPI, S.; KOURBETIS, V. Materiais curriculares bilíngues que apoiam a língua de sinais como primeira língua para alunos surdos: A integração da tecnologia, aprendizagem e ensino, **Revista Momento- Diálogos em Educação**, v. 31, n. 02, mai./ago, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14306>. Acesso em 20 dez. 2022.
- HUMPHRIES, T. **Communicating across cultures (deaf/hearing) and language learning**. Doctoral dissertation. Cincinnati, OH: Union Institute and University, 1977.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/turvo.html>, Acesso em: 05 abr. 2023.

JESUS, J. D. **Educação bilíngue para surdos**: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2016

JOURDAIN, A. NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, 1999.

KARNOPP, L. B. Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras). **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, jul./set. 2013.

KENDRICK, D. **A Disciplina de Libras na formação do pedagogo da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO**: constituição, *lócus* e contribuição. 2017, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

KENDRICK, D. CRUZ, G. de C. Oficialização da LIBRAS: Movimento Surdo e política linguística de resistência. **Revista Trama**, v. 14, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18656>. Acesso em: 3 dez. 2021.

KENDRICK, D. CRUZ, G. de C. Libras e Formação Docente: da constatação à superação de hierarquias. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, v.26, 2020.

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; WITCHS, P. H. Produção acadêmica do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos [Brasil, 2006 - 2020]. **TEXTURA - ULBRA**, v. 24, p. 172-205, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/249026/001149020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 ago. 2023.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 46. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LACERDA, C.B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n.69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v266>. Acesso em: 06 mar. 2022.

LACERDA. C. B. F. de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 2010.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. G.do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 17, n. 3, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>. Acesso: 25 nov. 2021.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (ORG). **Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: UFSCar, 2016.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; ROCHA, L. R. M. da. **Educação bilíngue de surdos e educação especial: avaliação e prática**. São Carlos: De Castro/ EDESP-UFSCAR, 2023.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley. 1967.

LILLO-MARTIN, D. Modality Effects and Modularity in Language Acquisition: The Acquisition of American Sign Language. In.: **Handbook of Child Language Acquisition**, San Diego: Academic Press, 1999.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In.: QUADROS, R. M. de; VASCONCELLOS, M. L.B. de. (Org.). **Questões teóricas das pesquisas em língua de sinais. 9º Theoretical Issues in Sign Language Research Conference** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

LILLO-MARTIN, D. Sign Language Acquisition Studies. In.: **The Cambridge Handbook of Child Language**, New York: Cambridge University Press. 2009.

LILLO-MARTIN, D.; HENNER, J. Acquisition of sign languages. **Annu Rev Linguist**, jan; 7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1146%2Fannurev-linguistics-043020-092357>. Acesso em 19 fev. 2023.

LILLO-MARTIN, D. QUADROS, R. M. e CHEN PICHLER, D. Clause structure in American Sign language and Brazilian Sign Language. **Talk presented in Gebärdensprachen** : Eine cross-linguistische Perspektive. Germany, Mainz, 2004.

LILLO-MARTIN, D. SMITH, N.; TSIMPLI, I. Age of acquisition effects in language development. In.: MORGAN, G. **Understanding Deafness, Language and Cognitive Development: Essays in Honour of Bencie Woll**. Trends in Language Acquisition Series; Amsterdam: John Benjamins, 2020. Disponível [https://lillomartin.linguistics.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1112/2020/06/Lillo-Martin\\_Smith\\_Tsimpli\\_2020\\_f.pdf](https://lillomartin.linguistics.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1112/2020/06/Lillo-Martin_Smith_Tsimpli_2020_f.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

LIMA, P. V. de; NOVATO, T. da S.; CARVALHO, M. P. de. Desafios e Medidas de Enfrentamento na Educação dos Surdos e Deficientes Auditivos em Tempos de Pandemia.

**Revista Bras. Ed. Espec.**, 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0055>. Acesso em 01 jun. 2023.

LINS, L. M. M. **Pessoas surdas em uma escola regular de ensino fundamental: Acesso e inclusão**, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2020.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social? In.: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (ORG). **Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: UFSCar, 2016.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, L. B.; THOMA, A. da S. Estudos Surdos em Educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996-2006. **Revista Forum**, n. 37, Jan-jun. Rio de Janeiro, 2018.

MACHADO, R. Libras e português: por uma educação bilíngue em escola regular. **Lunetas**, 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/libras-portugues-educacao-bilingue-escola-regular/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Laboratório da Faculdade de Educação se posiciona em defesa da educação bilíngue na escola comum. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 26 de mai. 2021.

MAYBERRY, R. I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, 2007.

MEDEIROS, J. da S. Abordagem bourdieusiana para uma análise de campo: um enfoque para a comunicação científica e o acesso aberto. **Em Questão**, vol. 23, n. 2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

MEIER, R.P. Modalidade e aquisição da língua: estratégias e restrições na aprendizagem dos primeiros sinais. In.: QUADROS, R. M. de; VASCONCELLOS, M. L.B. de. (Org.). **Questões teóricas das pesquisas em língua de sinais. 9o Theoretical Issues in Sign Language Research Conference** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MEIER, P.R. Sign Language Acquisition. **Oxford Online**, 2016. Disponível em: <https://academic.oup.com/edited-volume/42051/chapter/355824871>. Acesso em: 10 jan 2023.

MERTZANI, M. TERRA, C. L.; DUARTE, M. A. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2020. Disponível em: [https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo\\_lingua\\_brasileira\\_de\\_sinais.pdf](https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

MERTZANI, M.; BARBOSA, F. V.; FERNANDES, C.L.T. Entrevista com Robert Hoffmeister: Uma discussão sobre o Currículo de Língua de Sinais Revista **Momento – diálogos em educação**, v. 31, n. 02, p. 282-302, mai./ago., 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14373>. Acesso em: 27 jan. 2023.

MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. A Reexamination of "Early Exposure" and Its Implications for Language Acquisition by Eye. In.: MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. **Language Acquisition by Eye**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MONTERO, P. Antropologia Reflexiva. In.: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P. MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAIS, M. P. de; MARTINS, V. R. de O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-posições**, 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In:LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Org). **Tenho um aluno surdo, e agora?**Introdução à libras e educação de surdos. 1 ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

MORFORD, J.; MAYBERRY, R. I. A Reexamination of "Early Exposure" and Its Implications for Language Acquisition by Eye.In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R. (Ed.) **Language Acquisition by Eye**. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

NÓBREGA, J. D.; ANDRADE, A. B. de; PONTES, R. J. S.; BOSI, M. L. M.; MACHADO, M. M. T. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17 (3), 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013>

NAPOLI, D. J., MELLON, N. K., NIPARKO, J. K., RATHMANN, C., MATHUR, G., HUMPHRIES, T., HANDLEY, T., SCAMBLER, S., & LANTOS, J. D. Should all deaf children learn sign language? **Pediatrics**, 136(1), 170–176, 2015.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, C. M. I.; PANOSSIAN, M. L.; SOARES, B. I. N. Do oralismo ao bilinguismo: o movimento da legislação e políticas públicas brasileiras. **Anais... VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, CBEE, São Carlos, UFSCAR, 2018.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Uma escola, duas**

**línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Resolução nº 5844 de 10 de novembro de 2017.** Dispõe sobre a Alteração da Resolução nº 2.020/2010 - GS/SEED que criou o Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná - CAS/PR. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=185684&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.0.2022.16.0.57.242>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Resolução nº 754 de 1º de março de 2018.** Dispõe sobre a criação do Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos - CAS Guarapuava. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=193280&indice=1&totalRegistros=2&dt=21.0.2022.10.52.35.867>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Instrução nº 20 de 7 de novembro de 2018a.** Estabelece critérios para a organização e funcionamento dos Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná – CAS. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao202018\\_seed\\_sued.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao202018_seed_sued.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. CEDES**, v.26, n.69, 2006.

PETERS, G.; A virada praxiológica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. nº123. 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/11308>. Acesso em: 12 dez 2022.

PETITTO, L.; MARENTETTE, P. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. **Science** 251, 1991.

PIZZIO, A. L. de; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS, 1995.

QUADROS, R. M. de. **Phrase Structure of Brazilian Sign Language**. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS, 1999.

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

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, ago. 2006.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Editora Penso. Porto Alegre. 2017.



QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, 2001.

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

QUADROS, R. M. de; VASCONCELLOS, M. L.B. de. (Org.). Questões teóricas das pesquisas em língua de sinais. **9o Theoretical Issues in Sign Language Research Conference** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de, CRUZ, C. R.; PIZZIO, A. Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do *input*. **Anais...** 8º Congresso Internacional da ISAPL (Society of Applied Psycholinguistics). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Ed. da UFSC, 2007.

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

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L. de. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. O que bilíngues bimodais têm a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, jul./set., 2013.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; CRUZ, C. R.; SOUSA, A. N. de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, 2016.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, v. 55, p. 213-222, 2021.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **Rev. bras. linguist apl.** oct, 14(4), 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820146001>. Acesso em 10 mai. 2023.

RAMOS, C. R. **Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. 2007. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

RAMOS, D. M; HAYASHI, M. C. P. I. Balanço das Dissertações e Teses sobre o Tema Educação de Surdos (2010-2014). **Rev. bras. educ. espec**, p. 117-132, 2019.

RAMOS, P.; COSTA-FERNANDEZ, E. M. A. Educação Surda em Pernambuco: Um olhar intercultural sobre o Município de Venturosa. **Anais...** V CONEDU- Congresso nacional de Educação, Recife, 2018.

RAWLINS, B.; JENSENA, C. **Two studies of the families of hearing impaired children.** Washington, DC: Gallaudet College, Office of Demographic Studies, 1977.

REZENDE, P. L. F. **Apresentação Pública de Pós-Doutorado: Epistemicídio nas Políticas Públicas em Educação de Surdos.** YouTube, 23 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU>. Acesso em: mar. 2023.

RINALDI, P.; CASELLI, M. C.; LUCIOLI, T.; LAMANO, L.; VOLTERRA, V. Habilidades de linguagem de sinais avaliadas por meio de uma tarefa de reprodução de frases. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education.** Vol. 23, Issue 4, October 2018.

RODRIGUES JR; MACHADO, L. M. da C. V, VIEIRA E.T de B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e a sua atualidade em relação à educação de surdos. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>. Acesso em: 05 fev. 2023.

RODRÍGUEZ-FLEITAS, *etal.* X. Sistematización de experiencias en la atención educativa a las personas sordas e hipoacúsicas. **Anales de la Academia de Ciencias de Cuba** [Internet]. 2018. Disponível em: <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/416>. Acesso em 27 jan. 2023.

ROSA, F. S. **Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo.** Niterói: EdUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SANTOS FILHO, P. L. dos. **Surdos: Experiências vividas por filhas ouvintes e pais surdos: uma família, duas línguas.** Tese (Doutorado em Educação), Programa de graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação.** Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SCHMITZ, M. da S. **Les contributions de l'apprentissage du théâtre à l'acquisition de la langue des signes française et à la construction de l'identité sourde.** These (Doctorat Sciences de l'éducation)- Université Lumière Lyon II, Lyon, 2016.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100140&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100140&lng=pt&nrm=iso). acessos em 01 jun. 2023. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15476.071>.

SILVA, M. **As experiências vividas na formação e a constituição do *habitus* professoral:**

implicações para o estudo da didática. 1999. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1999.

SILVA, V. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R.M. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.23 n.3. p. 279-286. jul/set. 2007.

SILVA, G. M. **Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues do Par Libras-Português**. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, P. A. da. Prática pedagógica dos docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 02, Vol. 06, pp. 117-125. Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogica-dos-docentes>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, C. S. da; SOARES, M. H. F. B. Estudo bibliográfico sobre conceito de jogo, cultura lúdica e abordagem de pesquisa em um periódico científico de Ensino de Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320230003>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SINGLETON, J. L.; NEWPORT, E. When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. **Cognitive Psychology**, 2004.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

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

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 8, 1998a.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. Prefácio. In: LODI, A. C. B. *et al.* **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, R. M. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. **Sign and Culture**: A Reader for Students of American Sign Language. Listok Press, Silver Spring, MD, 1960.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. da S. Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, set./dez. 2015.

STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. de; KUNTZE, M.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. **Aquisição de língua de sinais**. V-Book. Petrópolis: Arara Azul, 2019.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, Vol. 1. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/23>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SWANWICK, R. Deaf children's bimodal bilingualism and education. **Language Teaching** / Vol. 49 / Issue 01 / January 2016. Disponível em: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444815000348](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444815000348). Acesso em: 01 fev 2023.

TARGA, L. G. **Os diplomatas brasileiros sob a perspectiva relacional: O campo dos diplomatas e o campo político**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, 2006.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 36, p. 107-131, mai./ago. 2010.

THOMA, A. da S. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set., 2016.

TORRES, L. dos S. **Os efeitos da privação sensorial auditiva no desenvolvimento da linguagem e fala da criança pré-lingual**. 2020, 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicesumar, 2020.

VIEIRA, C. R. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica**. 2017. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>. Epub 03 Dez 2018. Acesso em: dez 2021.

VILELA, C. das N.; CRUZ-SANTOS, A. Surdos que vivem no interior e a interiorização da Língua de Sinais: Uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação**, v. 15, n. 3, 2020.

VILHALVA, S.; ARRUDA, C. C. C.; ALBRES, N. A. Desafios na formação continuada de profissionais para educação inclusiva de surdos? o CAS como política de ação do MEC. In: Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves. (Org.). **Libras em estudo: formação de profissionais**. 1ed. São Paulo: Feneis, 2014.

WFD. World Federation of the deaf. **Position Paper on the language rights of deaf children**. Finland, 2016. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/wfd-position-paper-on-the-language-rights-of-deaf-children-7-september-2016/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

WFD. World Federation of the deaf. **Documento de Posição da WFD sobre a educação inclusiva**. Finland, 2018. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

WFD. World Federation of the deaf. **World Federation of the Deaf Charter on Sign Language Rights for All**. Finland, 2019. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/wfd-charter-on-sign-language-rights-for-all/>. Acesso em 15 jan. 2023.

WFD. World Federation of the deaf. **Position paper on access to national sign languages as a health need**. Finland, 2022. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/position-statement-on-access-to-sign-languages-as-a-health-need/>. Acesso em 04 fev 2023.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

XAVIER, L. Construção Social e Histórica da Profissão Docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2023.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO  
PARA PARTICIPANTES**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

PREZADO/A

Eu, DENIELLI KENDRICK, portadora do RG \_\_\_\_\_, doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (PPGE-UEPG), residente na Rua \_\_\_\_\_ Guarapuava-PR, estou desenvolvendo um estudo de Pesquisa: “CRIANÇAS SURDAS E A AQUISIÇÃO DE LIBRAS COMO 1ª LÍNGUA”. Com objetivos de: Desenvolver práticas e materiais pedagógicos para a aquisição da Libras como primeira língua por crianças surdas; Analisar as práticas e materiais pedagógicos e seus efeitos na aquisição da Libras como primeira língua por crianças surdas. Nesse trabalho de investigação tenho como orientador Prof. Dr. GILMAR DE CARVALHO CRUZ do PPGE-UEPG. A pesquisa será realizada até dezembro de 2022.

O/a Senhor/a autoriza o uso de sua imagem, seja vídeo, fotografias, áudio ou impresso e nome na apresentação dos resultados da pesquisa e para fins acadêmicos científicos, para tanto, assegura-se a responsabilidade sobre o uso dos nomes e imagens.

*Riscos:* Com a divulgação dos resultados da pesquisa é possível que as imagens e nomes sejam indevidamente replicados, por terceiros, em alguma plataforma, *sites* ou redes sociais, sem autorização prévia da pesquisadora ou sua e sem que o objetivo seja acadêmico científico. Caso ocorra, comprometo-me em tomar medidas pertinentes para resguardar os direitos de uso de sua imagem, por medidas legais.

*Benefícios:* Sua participação contribui para os estudos na área da educação de surdos, permite que sejam construídos materiais e práticas pedagógicas para crianças surdas em processo de aquisição da Libras, como primeira língua.

A participação é voluntária e gratuita, não serão remunerados e não serão cobrados. Ao assinar compromete-se em participar da pesquisa, mas pode em qualquer momento deixar de participar sem nenhuma restrição ou punição.

Eu, pesquisadora me comprometo em utilizar os dados recolhidos somente para aprofundamento da pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas, livro e/ou encontros científicos e congressos, sempre com fins acadêmicos científicos.

---

Participante

Informo que o/a senhor/a tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas com a pesquisadora e que todas as informações serão dadas, sempre que solicitadas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento se segunda a sexta das 8h às 12h. Meus contatos: e-mail: \_\_\_\_\_ ou telefone \_\_\_\_\_.

Dessa forma, mediante os termos que li ou que foram lidos ou sinalizados para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo “CRIANÇAS SURDAS E A AQUISIÇÃO DE LIBRAS COMO 1a LÍNGUA”. Comuniquei a doutoranda DENIELLI KENDRICK, que participo dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que meu nome e imagem podem ser utilizados na apresentação dos resultados da pesquisa e que posso sair do estudo a qualquer momento, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do/a participante da pesquisa e outra da pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

RG \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_



**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO  
PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

PREZADO/A

Eu, DENIELLI KENDRICK, portadora do RG \_\_\_\_\_, doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR (PPGE-UEPG), residente na Rua \_\_\_\_\_ Guarapuava-PR, estou desenvolvendo um estudo de Pesquisa: “CRIANÇAS SURDAS E A AQUISIÇÃO DE LIBRAS COMO 1ª LÍNGUA”. Com objetivos de: Desenvolver práticas e materiais pedagógicos para a aquisição da Libras como primeira língua por crianças surdas; Analisar as práticas e materiais pedagógicos e seus efeitos na aquisição da Libras como primeira língua por crianças surdas. Nesse trabalho de investigação tenho como orientador Prof. Dr. GILMAR DE CARVALHO CRUZ do PPGE-UEPG. A pesquisa será realizada até dezembro de 2022.

Seu/sua filho/a participará da pesquisa, nas atividades elaboradas no “laboratório bilíngue” no Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos – CAS Guarapuava, semanalmente, por 4h e, em encontros via *Google Meet*, quinzenais, de 1h. As crianças serão acompanhadas pela professora regente da Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

O/a Senhor/a autoriza o uso de imagens seja vídeo, fotografias, áudios ou impressos, e nome de seu/sua filho/a na apresentação dos resultados da pesquisa e para fins acadêmicos científicos, para tanto, assegura-se a responsabilidade sobre o uso dos nomes, áudios e imagens.

O transporte escolar municipal estará encarregado de levar as crianças, uma vez por semana ao CAS Guarapuava, onde elas permanecerão por 4h, ao final do dia o transporte as conduz para suas residências. É possível que um adulto acompanhe a criança durante as atividades e no traslado.

*Riscos:* O espaço do “laboratório bilíngue” é uma sala de aula em uma escola, a criança participará de atividades pedagógicas e por ventura pode ocorrer tombos, sujar as roupas, brigas com colegas, choro, não querer comer o lanche oferecido, contratempos dessa ordem. Me responsabilizo para que os cuidados necessários sejam garantidos para manter a saúde e bem-estar da criança. Quando a criança apresentar algum mal-estar físico, o/a senhor/a será avisado e organizaremos a melhor forma de atender a criança a partir de sua indicação. Qualquer que seja a intercorrência que fuja do cotidiano escolar será avisado.

Com a divulgação dos resultados da pesquisa é possível que as imagens e nomes sejam

---

Pai/mãe ou responsável

indevidamente replicados, por terceiros, em alguma plataforma, *sites* ou redes sociais, sem autorização prévia da pesquisadora ou pais e sem que o objetivo seja acadêmico científico. Caso ocorra, comprometo-me em tomar medidas pertinentes para resguardar os direitos de uso de imagem das crianças, por medidas legais.

Outra questão é o uso do transporte escolar que será ofertado pela Secretaria municipal de educação (SME), contratempos podem ocorrer: atrasos na chegada e retorno para casa e os riscos que está exposto no trânsito. Para evitar os atrasos realizaremos conversas com o setor responsável para regularizar os horários. Sobre os riscos no trânsito, há normas do setor aos quais os motoristas têm orientação, comprometo-me em acompanhar se estão sendo realizadas.

*Benefícios:* O/a seu/sua filho/a contribuirá para criação de materiais e práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Libras como sua primeira língua. Terá acesso e participará de um espaço idealizado para ele/a com a presença de professores surdos e ouvintes fluentes em Libras. Poderá adquirir a Libras que contribuirá para seu desenvolvimento integral. Aos responsáveis que acompanharem as crianças ao CAS Guarapuava será ofertado a participação em aulas de Libras para conhecimento inicial, através de curso com professor surdo. E, contribuirão para os estudos na área da educação de surdos.

A participação é voluntária e gratuita, não serão remunerados e não serão cobrados. Ao assinar compromete-se na frequência da criança ao “laboratório bilíngue” para a realização da pesquisa, mas, pode em qualquer momento deixar de participar da pesquisa e manter-se apenas nas atividades do “laboratório” sem nenhuma restrição ou punição.

Eu, pesquisadora me comprometo em utilizar os dados recolhidos somente para aprofundamento da pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas, livro e/ou encontros científicos e congressos, sempre com fins acadêmicos científicos.

Informo que o/a senhor/a tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas com a pesquisadora e que todas as informações serão dadas, sempre que solicitadas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda a sexta das 8h às 12h. Meus contatos: e-mail: \_\_\_\_\_ ou telefone \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Pai/mãe ou responsável

**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12  
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: [seccoep@uegp.br](mailto:seccoep@uegp.br)

Dessa forma, mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo: “CRIANÇAS SURDAS E A AQUISIÇÃO DE LIBRAS COMO 1a LÍNGUA”. Comuniquei a doutoranda DENIELLI KENDRICK, a permissão para que meu/minha filho/a participe dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, benefícios e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha autorização e participação de meu/minha filho/a é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendi que autorizei o uso de imagens seja vídeo, fotografias, áudio ou impresso e nome do meu/minha filho/a na apresentação dos resultados da pesquisa e para fins acadêmicos científicos. E, que posso sair do estudo a qualquer momento, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do pai ou mãe ou responsável e outro da pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

RG \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**ANEXO A – RELAÇÃO DE COLÉGIOS/ESCOLAS BILÍNGUES ESTADUAIS E  
PARCEIRAS PARA SURDOS DO PARANÁ**

### RELAÇÃO DE COLÉGIOS/ESCOLAS BILÍNGUES ESTADUAIS E PARCEIRAS PARA SURDOS DO PARANÁ

Nº	MUNICÍPIO	COLÉGIO/ESCOLA
1	Assis Chateaubriand	Escola Raio de Sol – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial (Anos Iniciais e EJA – Fase I) - 00856
2	Cascavel	<b>Escola Bilíngue da ACAS – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial</b> (Anos Iniciais e Finais) - <b>02382</b>
3	Curitiba	<b>Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional</b> (Educação Infantil, Anos Iniciais, Finais, Médio e Profissional) – <b>05225</b>
4	Curitiba	<b>Escola Bilíngue para Surdos da APÁS - Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial</b> (EJA Fase I) - <b>15379</b>
5	Curitiba	<b>Escola Estadual para Surdos Guilherme Eduardo Jacobucci – Educação Infantil e Ensino Fundamental.</b> (Anos Iniciais) - <b>15824</b>
6	Foz do Iguaçu	<b>Escola Lucas Silveira – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial</b> (Anos Iniciais – EJA Fase I) - <b>01739</b>
7	Medianeira	<b>Escola Bilíngue da AMESFI – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial</b> (Anos Iniciais – EJA Fase I) - <b>00320</b>
8	Jacarezinho <b>1190</b>	<b>Escola Professor Carlos Neufert – Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial</b> (Anos Iniciais e EJA fase I) - <b>00998</b>
9	Londrina <b>1380</b>	<b>Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio</b> (Educação Infantil, Anos Iniciais, Finais e Médio) – <b>03256</b>
10	Maringá <b>1530</b>	<b>Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, na Modalidade Educação Especial</b> (Anos Iniciais, Finais e Ens. Médio) - <b>02037</b>
11	Paranaguá <b>1840</b>	<b>Escola Nydia Moreira Garcêz – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial</b> (Anos Iniciais e EJA Fase I) - <b>01853</b>
12	Ponta Grossa <b>2010</b>	<b>Escola de Educação Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial</b> (Anos Iniciais e EJA - Fase I) - <b>02389</b>
13	Umuarama <b>2830</b>	<b>Escola de Educação Bilíngue Anne Sullivan - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial</b> (Anos Iniciais e EJA Fase I) - <b>01016</b>

### RELAÇÃO DE ESCOLAS BILÍNGUES MUNICIPAIS PARA SURDOS DO PARANÁ

Nº	MUNICÍPIO	COLÉGIO/ESCOLA
1	São José dos Pinhais <b>2570</b>	<b>Escola Municipal de Educação Especial para Surdos Iza de Souza Santos</b> (Educação Infantil e Ensino Fundamental) - 2004
2	Campo Mourão <b>430</b>	<b>Escola Bilíngue para Surdos Espaço Aberto – Modalidade Educação Especial</b> (Maternal, Educação infantil e Ensino Fundamental) - 1639

- Referência Matrículas SERE 2018

### RELAÇÃO DE CAEEs – PARCEIROS

Nº	MUNICÍPIO	COLÉGIO/ESCOLA
1	Cornélio Procopio <b>0640</b>	<b>Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área Visual e da Surdez – VISIAUDIO, na Modalidade Educação Especial</b> (Apoio Pedagógico Multidisciplinar Especializado) - <b>01140</b>
2	Jacarezinho <b>1190</b>	<b>Centro de Atendimento Educacional Especializado 6037</b> (Apoio Pedagógico Multidisciplinar Especializado) - 6037
2	Ponta Grossa <b>2010</b>	<b>Centro de Atendimento Educacional Especializado 6037</b> (Apoio Pedagógico Multidisciplinar Especializado) - 6037

### RELAÇÃO DE CAEEs – MUNICIPAIS

Nº	MUNICÍPIO	COLÉGIO/ESCOLA
1	Pinhais <b>1932</b>	<b>Centro de Atendimento às Deficiências Sensoriais – Helen Keller</b> (Apoio Pedagógico Multidisciplinar Especializado) - <b>869</b>
2	Araucária <b>xxx</b>	<b>Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez</b> (Apoio Pedagógico Multidisciplinar Especializado) - <b>xxxx</b>

- Referência Matrículas SERE 2018. Araucária possui sistema próprio.

**ANEXO B – DOCUMENTO ORIENTADOR DO COMPONENTE DE LIBRAS PARA  
AS ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS/SEED-PR**

## **DOCUMENTO ORIENTADOR DO COMPONENTE DE LIBRAS PARA AS ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS NO PARANÁ**

### **1. Introdução**

Este documento trata da especificidade do ensino da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Escolas Bilíngues para surdos.

O ensino, assim como a prática pedagógica, respalda-se na Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, com um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, provinda da comunidade de pessoas surdas do Brasil.

Nesse sentido, a Lei de Libras regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece, dentre outras providências, sobre o uso e difusão da Libras, o atendimento especializado às pessoas surdas e a garantia de acesso à educação e inclusão social.

Conforme prerrogativas da Lei n.º 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, materiais didáticos bilíngues, que possibilitarão e fortalecerão a aprendizagem da Libras pelos estudantes.

Assim, na Matriz Curricular, é necessário considerar toda a subjetividade dos que estão envolvidos em sua construção, bem como toda a comunidade que faz parte do contexto escolar, contemplando as interfaces sociais, dentre elas as identidades, os aspectos culturais e históricos.

Nesse contexto, é importante ter a compreensão de que, o currículo contribui, de fato, para o desenvolvimento dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

Quanto à formação de professor para o ensino da língua brasileira de Sinais - Libras, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, deve ser realizada em nível superior de licenciatura plena em Letras: Libras, ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, ou em curso de Pedagogia ou curso normal superior, desde que



com enfoque bilíngue e/ou professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

O fortalecimento da Libras será possível por meio da formação de pessoal especializado e, principalmente, ao desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos que atendam à cultura das pessoas surdas. Compreendendo em que momento prático o ensino bilíngue de estudantes surdos está, também é importante pensar nas possibilidades de concretização das intenções legais.

Considerando a Lei n.º 14.191/2021 que altera a Lei n.º 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, haverá serviços de apoio educacional especializado, assim como atendimento educacional especializado bilíngue para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. E quanto à oferta, conforme § 2º da mesma Lei, terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

Observe-se também nessa orientação, como direito do estudante, além da Libras, a sua Língua natural, o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, mesmo com estruturas gramaticais distintas; o surdo deve aprendê-las simultaneamente, principalmente devido ao uso social da Língua, sobretudo a importância dos eixos Leitura e Escrita, para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a convivência em sociedade e inclusão.

E ainda nesse contexto, para o Ensino Médio e para as etapas da Educação de Jovens de Adultos – EJA, que se busque o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, uma vez que a BNCC é documento de caráter normativo, com propósitos que direcionam a educação para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Assim, ao se ter a Libras como componente curricular na Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA, prioriza-se o direito linguístico do estudante surdo, de proporcionar o seu desenvolvimento e autonomia, no intuito de prepará-lo para os desafios linguísticos, sociais, culturais e acadêmicos ao longo da vida.

Posto isso, a elaboração do “*Documento Orientador*” foi realizada pelo Departamento de Educação Inclusiva, por meio da Coordenação Pedagógica, instituições de ensino bilíngue para surdos estaduais e parceiras, os Centros de

Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos – CAS PR, em conjunto com o Departamento de Desenvolvimento Curricular, e com a Coordenação do Ensino Médio

## 2. Quadro organizador

EDUCAÇÃO INFANTIL	
Etapas	Objetivos
<p>1ª (0 a 1 ano e 6 meses), o foco deve estar no desenvolvimento linguístico, ou seja, na aquisição da língua, a partir de atividades que proporcionem a interação entre pares e adultos, por meio da língua de sinais, além de oportunizar a construção de sua identidade e a exploração dos mais diversos tipos de linguagens.</p> <p>2ª (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), desenvolver as seguintes competências: Compreender, por meio de olhares, gestos, comunicação corporal e Libras, as histórias reais e fictícias, contadas de memória ou organizadas em gêneros multimodais, além de significar o “eu”, e referentes próximos, e reconhecer situações do cotidiano.</p> <p>3ª (4 anos a 5 anos e 11 meses), aprimorar o desenvolvimento linguístico, por meio do qual será capaz de se identificar como sujeito surdo e reconhecer a Libras como forma de comunicação.</p>	<p><b>Explorar a visualidade:</b> aspectos pragmáticos do contato comunicativo - direcionamento da atenção e contato visual (toque no ombro, como forma de chamamento; antecipação do sinal, antes de apresentar o objeto, piscar a luz) na interação com o professor e com os colegas; habilidades de percepção e discriminação visual por meio de imagem (detalhes em objetos, fotos, desenhos, identificação de diferenças entre figuras, manutenção da atenção comunicativa aos interlocutores e aos discursos; uso do datilológico, com atenção aos pares quando for o caso.</p> <p><b>Explorar a coordenação e produção da Libras:</b> utilizar todo o espaço do quadro de sinalização; estimular e explorar o olhar como marcador gramatical; reconhecer e usar os marcadores não manuais; observar a produção do discurso descritivo em atividades desenvolvidas; expressar-se livremente a partir de histórias e eventos pessoais.</p> <p><b>Explorar o funcionamento e a estrutura da Libras:</b> usar classificadores descritivos que ocorrem com frequência e outros adjetivos; produzir, avaliar e garantir a concordância de sujeito-verbo-objeto; identificar os parâmetros de um sinal; reconhecer e demonstrar a direção de um sinal em relação à frequência do tempo, função do espaço, modo (contínuo, intermitente etc.) e intensidade; aumento e aprofundamento gradativo de vocabulário, com domínio dos conceitos (significado e significantes); aprofundar gradativamente aspectos gerais da produção espontânea da criança quanto aos parâmetros da Libras; uso e funcionamento dos aspectos morfológicos, fonológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, de acordo com a série/ano; explorar o pertencimento à comunidade surda, o “ser surdo”; estrutura, organização e registro na escrita de sinais.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL I	
Etapas	Objetivos
<p>1.º ao 5.º ano (6 anos e 11 meses a 10 anos)</p> <p>Nessa fase, deve-se buscar a aproximação das práticas escolares e sociais, oportunizar a interação por meio do uso da língua com situações reais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.</p> <p>Desenvolvimento sistemático das práticas de compreensão e produção em Libras, através do uso de estruturas e funções comunicativas em nível pré-intermediário. Introdução ao sistema sintático da Libras. Reconhecer nomes, léxicos e expressões em Libras, em situações do cotidiano. Inserção e ampliação de vocabulário em Libras.</p>	<p><b>Explorar a visualidade:</b> aspectos pragmáticos do contato comunicativo - direcionamento da atenção e contato visual (toque no ombro, como forma de chamamento; antecipação do sinal, antes de apresentar o objeto, piscar a luz) na interação com o professor e com os colegas; habilidades de percepção e discriminação visual por meio de imagem (detalhes em objetos, fotos, desenhos, identificação de diferenças entre figuras, manutenção da atenção comunicativa aos interlocutores e aos discursos; uso do datilológico, com atenção aos pares, quando for o caso.</p> <p><b>Explorar a coordenação e produção da Libras:</b> utilizar todo o espaço do quadro de sinalização; estimular e explorar o olhar como marcador gramatical; reconhecer e usar os marcadores não manuais; observar a produção do discurso descritivo em atividades desenvolvidas; expressar-se livremente a partir de histórias e eventos pessoais.</p> <p><b>Explorar o funcionamento e a estrutura da Libras:</b> usar classificadores descritivos que ocorrem com frequência e outros adjetivos; produzir, avaliar e garantir a concordância de sujeito-verbo-objeto; identificar os parâmetros de um sinal; reconhecer e demonstrar a direção de um sinal em relação à frequência do tempo, função do espaço, modo (contínuo, intermitente etc.) e intensidade; aumento e aprofundamento gradativo de vocabulário, com domínio dos conceitos (significado e significantes); aprofundar gradativamente aspectos gerais da produção espontânea da criança quanto aos parâmetros da Libras; uso e funcionamento dos aspectos morfológicos, fonológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, de acordo com a série/ano; explorar o pertencimento à comunidade surda, o “ser surdo”; estrutura, organização e registro na escrita de sinais.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL II (11 a 14 anos) (6.º a 9.º ano)	
Etapas	Objetivos
<p>6.º a 9.º ano (11 a 14 anos).</p> <p>Apresentar a Libras como língua, fruto dos fenômenos culturais, históricos e sociais; prática discursiva em Libras como L1, com ênfase nos aspectos de organização linguística.</p> <p>Desenvolvimento de estruturas básicas da Libras em situações formais e informais. Aprofundamento das competências construídas e habilidades desenvolvidas nos anos anteriores, expandindo seus repertórios, vocabulários em Libras.</p> <p>Aprofundar os conhecimentos dos aspectos linguísticos e estruturais da Libras: fonologia, morfologia e sintaxe, oportunizando a semântica e a pragmática da Libras.</p>	<p><b>Explorar funcionamento e estrutura da Libras:</b> uso e funcionamento dos aspectos morfológicos, fonológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, de acordo com a série/ano; demonstrar conhecimento da estrutura gramatical e do uso padrão da Libras; expandir, combinar e reduzir sentenças de significado, interesse do espectador e estilo; identificar e produzir verbos de ação, existência, simples e direcional, sabendo o que cada um significa; identificar, definir, classificar e sinalizar adjetivos e advérbios em Libras; identificar, definir, categorizar e sinalizar os componentes das frases em Libras.</p> <p><b>Explorar a Produção da Libras:</b> produzir discursos a partir de temáticas pré-definidas; articular com pares sobre temáticas a serem exploradas; permitir que seus pares articulem os discursos de modo livre; participar de atividades de representação e dramatização de histórias infantis já conhecidas, usando adequadamente a Libras e as regras de interação entre os participantes, como o respeito pelo turno comunicativo e a observação de intenções nos enunciados; expressar pensamentos e opiniões, defendendo as suas escolhas; saber consultar materiais de referência (por exemplo, dicionários, glossários, dicionários de sinônimos); impressos e digitais, para determinar ou esclarecer o significado preciso dos principais sinais e frases; domínio quanto ao uso de gêneros discursivos em Libras, inclusive produzindo-os; explorar e construir narrativas que façam referência ao “ser surdo” e a cultura surda; estrutura, organização e registro na escrita de sinais.</p>

ENSINO MÉDIO	
Etapas	Objetivos
<p>1.ª a 3.ª série (15 a 17 anos).</p> <p>Apresentar a Libras como língua, fruto dos fenômenos culturais, históricos e sociais; prática discursiva em Libras como L1, com ênfase nos aspectos de organização linguística. Desenvolvimento de estruturas básicas da Libras em situações formais e informais.</p> <p>Aprofundamento das competências construídas e habilidades desenvolvidas nos anos anteriores, expandindo seus repertórios, vocabulários em Libras.</p> <p>Aprofundar os conhecimentos dos aspectos linguísticos e estruturais da Libras: fonologia, morfologia e sintaxe, oportunizando a semântica e a pragmática da Libras.</p>	<p><b>Explorar funcionamento e estrutura da Libras:</b> uso e funcionamento dos aspectos morfológicos, fonológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, de acordo com a série/ano; prosódia em língua de sinais, expressão facial como entonação na Libras; conhecer a perspectiva sobre a relação entre a base fonética da língua, da sua organização fonológica e do seu conteúdo comunicativo, adequando-o aos diferentes usos; consolidar o uso das habilidades pragmáticas de manutenção de tópico e tomada de turno comunicativo em momentos de interação com o professor e com os colegas.</p> <p><b>Explorar a Produção da Libras:</b> dominar o uso de materiais para consulta de referência (por exemplo: dicionários, glossários, dicionários de sinônimos), impressos e digitais, para determinar e esclarecer o significado preciso dos principais sinais; interpretar e realizar linguagem figurativa, como metáforas, em um contexto diferentes; interpretar e construir frases que usam os mesmos sinais e expressões, mas em significados diferentes, para refletir sobre diversos contextos em que podem ser utilizados; domínio de usos de gêneros textuais diversos em Libras, inclusive produzindo-os.</p> <p><b>Explorar o pertencimento à comunidade surda:</b> vivenciar com modelos surdos experiências que possibilitem perceber, adquirir e utilizar aspectos da cultura surda; estreitar relações com a comunidade surda como minoria linguística, na perspectiva de diferença linguística; articular posicionamento sobre direitos e deveres das pessoas surdas; explorar a história e agenda do movimento surdo brasileiro; explorar os aspectos positivos sobre ser surdo e sobre a Língua de Sinais; estrutura, organização e registro na escrita de sinais</p>

	<p><b>. Relacionar os objetivos à proposta de desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC</b> que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação, uma vez que o documento é normativo e tanto competências como habilidades são direitos de todos os estudantes, e a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2021).</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –EJA	
Etapas	Objetivos
<p>Ensino Médio (18 anos completos).</p> <p>Preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida socioeconômica, política, cultural e ambiental, além de desenvolver sua capacidade de agir e interagir no mundo por meio da Libras.</p> <p>Ampliar e aprofundar os conhecimentos já adquiridos, buscando desenvolver suas capacidades e habilidades por meio da resolução de problemas mais complexos e abstratos.</p> <p>Aprofundamento das estruturas da língua; enriquecimento do léxico e aperfeiçoamento da compreensão e produção da língua.</p>	<p><b>Explorar funcionamento e estrutura da Libras:</b> construir um repertório lexical que lhe permita transpor dificuldades e lacunas em diferentes contextos da vida pessoal; compreender o uso e funcionamento dos aspectos morfológicos, fonológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, de acordo com a série/ano; conhecer a perspectiva sobre a relação entre a base fonética da língua, da sua organização fonológica e do seu conteúdo comunicativo, adequando-o aos diferentes usos; consolidar o uso das habilidades pragmáticas de manutenção de tópico e tomada de turno comunicativo em momentos de interação com o professor e com os colegas.</p>

	<p>- <b>Explorar a Produção da Libras:</b> construir e compreender frases que usam os mesmos sinais e expressões, mas em significados diferentes, para refletir sobre diversos contextos em que podem ser utilizados; domínio de usos de gêneros discursivos diversos em Libras, inclusive produzindo-os.</p> <p>- <b>Explorar o pertencimento à comunidade surda:</b> possibilitar experiências de modelos surdos, com a finalidade de adquirir e se perceber enquanto pertencente à cultura surda; articular posicionamento sobre direitos e deveres das pessoas surdas; compreender e aprofundar conhecimentos sobre a história do movimento surdo; estrutura, organização e registro na escrita de sinais.</p> <p><b>Relacionar os objetivos à proposta de desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC</b> que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação, uma vez que o documento é normativo e tanto competências como habilidades são direitos de todos os estudantes, e a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2021).</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Morysse Vanessa. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/wpcontent/uploads/2017/03/2012-11-ALBRES-e-SARUTA-Curriculo-LS-IST.pdf> Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191 03 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. 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: 09 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias> Acesso em: 09 nov. 2022.

CES, Rio Branco. **Proposta Educacional**. Disponível em:

<https://www.ces.org.br/site/proposta-educacional.aspx> Acesso em: 09 nov. 2022.

CES, Rio Branco. Educação Infantil. Disponível em: <https://www.ces.org.br/site/edinfantil.aspx>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CES, Rio Branco. **Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://www.ces.org.br/site/enfundamental.aspx> Acesso em: 09

MERTZANI, Maria; TERRA, Cristiane Lima; DUARTE, Maria Auxiliadora Terra. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua**.

Rio Grande: Ed. da FURG, 2020. xv, 103 p.: recurso digital (e-book), il. color.; 2,91MB. Disponível em: [https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo\\_lingua\\_brasileira\\_de\\_sinais.pdf](https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf) Acesso em: 09 nov. 2022.

Instituto Santa Terezinha. **Proposta Pedagógica**. Disponível em:

<https://www.institutosantateresinha.org.br/proposta-pedagogica/> Acesso em: 08 nov. 2022.

Instituto Santa Terezinha. **Orientação Pedagógica**. Disponível em: <https://www.institutosantateresinha.org.br/orientacao-pedagogica/> Acesso em: 08 nov. 2022.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf> Acesso em: 09 nov. 2022.

SANTOS, Gislaiane; BERNASSI Claudio Alves **O ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo**. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-ensino-lingua-portuguesa-modalidade-escrita-paraaluno>.

htm#:~:text=As%20pessoas%20com%20surdez%20t%C3%AAm,ambiente%20escolar%2C%20colaborando%20para%20o Acesso em 09 nov. 2022.