



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL
Doutorado em Linguística

**UM OLHAR PARA A JORNADA LINGUÍSTICA DO SURDO BILÍNGUE: A
IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DA LIBRAS (L1) NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO DE MUNDO E NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS-POR-
ESCRITO (L2)**

Alliny de Matos Ferraz Andrade

Brasília-DF, abril de 2023



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL
Doutorado em Linguística

Alliny de Matos Ferraz Andrade

**UM OLHAR PARA A JORNADA LINGUÍSTICA DO SURDO BILÍNGUE: A
IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DA LIBRAS (L1) NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO DE MUNDO E NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS-POR-
ESCRITO (L2)**

Tese apresentada como parte do requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística à Banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Daniele Marcelle Grannier

Brasília-DF, abril de 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA554o Andrade, Alliny
Um olhar para a jornada linguística do surdo bilíngue: a importância da aquisição da libras (L1) na construção de conhecimento de mundo e na aprendizagem do português-por escrito (L2) / Alliny Andrade; orientador Daniele Grannier. -- Brasília, 2023.
274 p.

Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Aquisição. 2. Educação bilíngue. 3. Primeira língua. 4. Segunda língua . 5. Surdos. I. Grannier, Daniele, orient.
II. Título.

Alliny de Matos Ferraz Andrade

**UM OLHAR PARA A JORNADA LINGUÍSTICA DO SURDO BILÍNGUE: A
IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DA LIBRAS (L1) NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO DE MUNDO E NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS-POR-
ESCRITO (L2)**

Tese apresentada como parte do requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística à Banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Daniele Marcelle Grannier

Presidente – UnB/PPGL

Prof^a. Dra^a. Marisa Dias Lima

Membro Externo - UFU

Prof^a. Dr^a. Edineide dos Santos Silva

Membro Externo - UFAL

Profa^a. Dr^a. Rosana Reigota Naves

Membro Interno – UnB/PPGL

Renata Antunes de Souza

Suplente - SEEDF

Dedico este trabalho a todos os estudantes surdos e seus familiares; dedico, em especial, à família do Nino, por verem na surdez do filho uma ‘condição’, não uma ‘deficiência’.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser presença constante em minha vida e por nunca me permitir caminhar sozinha.

À minha orientadora, Profa. Daniele Grannier, por ser a pessoa mais generosa com quem pude conviver. Na Especialização, a Professora me fez compreender realmente o que era ensinar português escrito como segunda língua para surdos. No mestrado, ela esteve na minha banca, como examinadora, trazendo contribuições valiosíssimas. Agora, no doutorado, ela foi minha ‘mãe acadêmica’. Agradeço a Deus, todos os dias, pelos ‘fios invisíveis’ e por um desses ‘fios’ sempre me ligar à Profa. Daniele. Obrigada, Professora, por tudo!

Ao meu pai Luíz (*in memoriam*), por sempre caminhar comigo ainda que em outros ‘planos’.

À minha mãe e ao tio Toninho por me incentivarem a ingressar no universo da leitura quando eu ainda era tão pequena. Obrigada pelas assinaturas dos gibis, das revistas, dos jornais (sim, no plural). Nunca consegui ler todo o material que recebíamos semanalmente, mas juro que me esforçava.

Aos meus filhos Gabriel e Nina, por me fazerem ver a vida com outros olhos. Não existem palavras no mundo capazes de expressar o amor e a gratidão que tenho por vocês. Cada um, com o seu jeitinho, toca minha alma profundamente. Obrigada por compreenderem minha ausência em muitos momentos. Eu amo vocês dois, de todo o meu coração.

Ao meu irmão Ryan e minha cunhada Camila, por todo carinho e paciência.

Agradeço a toda a minha família, por compreender que, em muitos momentos, não poderia estar com eles. Em especial, à minha avó, por ser a mulher mais forte que já conheci. À minha madrinha, por sempre me ouvir e me acolher, sobretudo nos momentos mais delicados. À minha prima Priscila, exemplo de inteligência emocional. E claro, ao meu avô Geraldo que, nos dias mais difíceis, sempre tinha uma frase do tipo: “Oi filha, só queria dizer que eu amo você!” Vô, eu também amo o senhor.

À minha prima-comadre-irmã-amiga Camila, por ser tão presente na minha vida, por ser luz e por trazer cor nos dias mais cinzentos. Prima, obrigada!

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por me conceder o afastamento permitindo minha dedicação à pesquisa. A Secretaria também me permitiu experimentar muitos desafios, entre eles, o primeiro trabalho com estudantes surdos que, apesar de desesperador, foi apaixonante. Gostei tanto que, vinte anos se passaram, e não me vejo realizando outro trabalho. Agradeço a cada um dos estudantes surdos que tive a honra de ter como aluno nestes últimos anos. Obrigada por vocês existirem e por me permitirem fazer parte da história de vocês.

Agradeço, também, aos professores da rede, sobretudo àqueles que estão na educação de surdos. Um agradecimento especial aos professores colaboradores da pesquisa, principalmente aos professores da Escola Bilíngue de Taguatinga. Profa. Adriana, parabéns pelo trabalho de excelência que você realiza. Sem dúvida você é a professora surda mais incrível que tive o prazer de conhecer. Obrigada!

Na Secretaria também conheci muitos outros “presentes”. Lúcia, minha amiga, obrigada pela parceria e por literalmente me salvar em tantos momentos. Sem você eu certamente não teria conseguido chegar aqui. Val, obrigada pela amizade e por tantos momentos de partilha. Renata, obrigada por me ajudar na elaboração do pré-projeto e pelas trocas nesses últimos anos.

Aos surdos e seus familiares, em especial, àqueles que aceitaram participar da pesquisa, muito, muito obrigada.

Ao INOSEB, Instituto Nossa Senhora do Brasil, pelo trabalho lindo da Pastoral dos Surdos.

À FENEIS/DF, por ter sido minha maior ‘escola’. Minha eterna gratidão à Federação.

À Comunidade Surda, obrigada por me aceitarem, me acolherem e, principalmente, por me ensinarem tanto ao longo dos últimos anos.

Aos colegas do Centro Universitário UDF, em especial, à Coordenadora Tatianne, por todo carinho e compreensão. Agradeço também aos estudantes da graduação, por caminharmos juntos. Mari Quemel, minha eterna monitora, obrigada pelo *Abstract*.

Agradeço à Universidade de Brasília (UnB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) por me acolher e me permitir conhecer professores maravilhosos. Ensinos que vou levar para a vida. Meu muito obrigada aos professores Ana Adelina, Antônio Augusto, Cibele Brandão, Daniele Grannier, Dionei Gomes, Francisco Queixalós, Heloisa Salles, Hildo Couto, Enrique Huelva, Enilde Faulstich, Kleber Silva, Maria Luiza Corôa, Marina Magalhães, Renato Rezende, Rodrigo Albuquerque, Rosineide Magalhães, Rozana Naves, Thiago Chacon e Walkíria Praça.

Às professoras que estiveram presentes no exame de qualificação: Ana Adelina, Marisa Lima e Rozana Naves, obrigada pela leitura atenciosa e por todas as contribuições.

Agradeço ao meu médico, Dr Eduardo Waihrich, por me acompanhar em todo o processo de doutoramento. E agradeço à minha psicóloga e psicanalista Keila Marina. Sem os dois, eu jamais teria conseguido. Minha eterna gratidão a todos os profissionais que cuidam da saúde mental de seus pacientes.

À Sol, que gentilmente aceitou fazer a revisão do trabalho. Sua colaboração foi imprescindível.

Aos anjos que Deus me permitiu chamar de amigos, meus irmãos de alma, por quem carrego um carinho mais que especial Cíntia Moreira, Liliane, Rogério Feitosa, William Tomaz e Wellington Pedro. Obrigada por vocês existirem e fazerem parte da minha vida. Amo vocês!

À ilustradora surda, Dani Kato, por desenhar as campanhas propostas no Capítulo 6.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu parceiro de vida e meu companheiro de todas as horas. Cursamos muitas disciplinas juntos no mestrado e no doutorado e nem sempre concordávamos em adotar os mesmos *recortes teóricos*, entretanto, apesar de todas as diferenças, nossos objetos de pesquisa sempre foram muito semelhantes, o que nos rendia longas conversas nas madrugadas. Obrigada, João Paulo, por você ser exatamente quem você é. Obrigada por me ensinar tanto. Obrigada por ser o meu melhor amigo e o meu amor. *Eu gosto de você, e gosto de ficar com você. Meu riso é tão feliz contigo, o meu melhor amigo é o meu amor.* (Arnaldo Antunes/ Carlinhos Brown / Davi Moraes / Marisa Monte / Pedro Baby)

A educação [...] tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles, o de ‘querer fazer do surdo um ouvinte’. (Gladis Perlin)

RESUMO

A presente pesquisa parte da premissa de que a capacidade inata para adquirir e aprender línguas é inerente ao ser humano, daí a facilidade com que uma criança surda adquire a língua de sinais, bastando, para isso, estar exposta a ela, pois as diferenças do surdo originam-se na questão linguística. Assim, é essencial compreender os processos de aquisição e aprendizagem de Libras e de português escrito como segunda língua na educação de surdos. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é demonstrar a necessidade de a criança surda adquirir a Libras, desde a mais tenra idade e, a partir dela, ter acesso a informações e conhecimentos, entre eles o português escrito como segunda língua. No entanto, o estudo evidencia a grande dificuldade que os aprendizes falantes de Libras encontram em sua jornada linguística, pois nem todos tiveram a oportunidade de adquiri-la nos primeiros anos de vida. Com o propósito de melhor entender essa situação, apresenta-se a necessidade de um olhar cuidadoso para a trajetória linguística do estudante surdo por meio de uma análise minuciosa da legislação vigente, que garante a esse estudante o direito à educação bilíngue, e de um panorama de natureza teórica sobre os estudos relacionados aos processos de aquisição e aprendizagem de primeira e segunda línguas, com foco no bilinguismo dos surdos. Para este estudo, parte-se de uma base teórica que leva em consideração a concepção da aquisição de primeira língua nos estudos de Chomsky (1986, 1997) e Kenedy (2013), as contribuições de Krashen (1978, 1985) e Ellis (1994) para tratar da aquisição da segunda língua, as considerações de Grosjean (2000, 2008) em relação à educação bilíngue e as pesquisas de Grannier (2002, 2007) e Antunes (2018) no ensino de português escrito como segunda língua para surdos. Compreende-se que, somente por meio de uma metodologia de natureza qualitativa interpretativista, é possível ouvir as vozes de todos os atores envolvidos na educação de surdos, sobretudo ouvir o próprio surdo e seus familiares, no que tange ao processo de aquisição e aprendizagem de Libras e de português escrito como segunda língua. Nesse viés, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas em escolas inclusivas e em uma escola bilíngue para surdos, com gestores, professores, familiares e surdos, e da triangulação dos dados, buscou-se compreender onde está o *imbróglio* da intitulada educação bilíngue de surdos. A partir dessa análise, propõe-se um material orientador com o intuito de fornecer subsídios baseados em informações de caráter linguístico àqueles que atuam diretamente na educação de surdos, bem como aos familiares desses estudantes. Por fim, propõe-se um material orientador aos familiares do estudante surdo, pois se compreende que, a partir deste estudo, outras propostas, outros programas e outras ferramentas podem ser produzidos para contribuir para uma educação, de fato, bilíngue para surdos. Os resultados apontam para a necessidade de pesquisas que contribuam com as reflexões para as mudanças necessárias à implementação efetiva da educação bilíngue para esses estudantes. Outrossim, espera-se que o estudante surdo tenha sua condição respeitada, de forma que a Libras possa ser adquirida como sua primeira língua, por ser a língua que lhe é natural, e que o português escrito possa ser aprendido como segunda língua, por meio de *inputs* visuais da língua.

Palavras-chave: Aquisição; educação bilíngue; primeira língua; segunda língua; surdos.

ABSTRACT

The present research starts from the premise that the innate ability to acquire and learn languages is inherent to the human being, hence the ease with which a deaf child acquires the sign language, simply by being exposed to it, because the differences of the deaf originate in the linguistic issue. Thus, it is essential to understand the processes of acquisition and learning of Libras and written Portuguese as a second language in deaf education. In this sense, the objective of the research is to demonstrate the need for the deaf child to acquire Libras, from an early age and, from it, to have access to information and knowledge, including written Portuguese as a second language. However, the study highlights the great difficulty that Libras-speaking learners encounter in their linguistic journey, as not all had the opportunity to acquire it in the first years of life. In order to a better understanding of this situation, there is a need for a careful look at the linguistic trajectory of the deaf student through a thorough analysis of the current legislation, which guarantees this student the right to bilingual education, and a theoretical overview of studies related to the processes of acquisition and learning of first and second languages, focusing on bilingualism of the deaf. For this study, we start from a theoretical basis that takes into account the conception of first language acquisition in the studies of Chomsky (1986, 1997) and Kenedy (2013), the contributions of Krashen (1978, 1985) and Ellis (1994) to deal with second language acquisition, the considerations of Grosjean (2000, 2008) in relation to bilingual education and the research of Grannier (2002, 2007) and Antunes (2018) in the teaching of written Portuguese as a second language for the deaf. It is understood that only through a qualitative interpretivist methodology, it is possible to hear the voices of all the actors involved in the education of the deaf, especially listening to the deaf themselves and their families, regarding the process of acquisition and learning of Libras and written Portuguese as a second language. In this bias, through semi-structured interviews conducted in inclusive schools and in a bilingual school for the deaf, with managers, teachers, family members and deaf people, and the triangulation of data, we sought to understand where the imbroglia of the so-called bilingual education of the deaf is. From this analysis, a guiding material is proposed in order to provide subsidies based on linguistic information to those who work directly in the education of the deaf, as well as to the families of these students. Finally, a guiding material is presented to the deaf student's family members, as it is understood that, from this study, other proposals, other programs, and other tools can be produced to contribute to a bilingual education for the deaf. The results point to the need for research that contributes to reflections on the changes necessary for the effective implementation of bilingual education for these students. Furthermore, it is expected that the deaf student has his condition respected, so that Libras can be acquired as his first language, as it is the language that is natural to him, and that written Portuguese can be learned as a second language, through visual inputs of the language.

Keywords: Acquisition; bilingual education; first language; second language; deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Sinais de CASA e BANHEIRO em Libras e sinal RESTROOM (BANHEIRO) em ASL.....	66
Figura 2	A dança circular e a dança “oito” das abelhas.....	70
Figura 3	Dança em “círculo cortado”, em que a distância é expressa pela velocidade com que a abelha executa o padrão.....	71
Figura 4	O problema lógico da aquisição da linguagem.....	78
Figura 5	A hipótese inatista sobre a faculdade da linguagem.....	79
Figura 6	Bola em Libras	82
Figura 7	Criança coda e o sinal de PEPPA.....	83
Figura 8	Imagem da expressão da criança surda ao descobrir o nome da mãe.....	86
Figura 9	Processos da pesquisa para a investigação.....	108
Figura 10	Imagens do <i>FestSurdo 2022</i>	160
Figura 11	Desenho Min e mãozinhas.....	229
Figura 12	Vídeo que aborda a privação linguística da pessoa surda.....	230
Figura 13	Vídeo de uma criança <i>coda</i> sobre sua experiência com Libras.....	233
Figura 14	Proposta da história em quadrinhos.....	234
Figura 15	Proposta do <i>banner</i>	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características e habilidades do professor de PL2.....	55
Quadro 2	Fases do processo de ensino-aprendizagem de PL2 a surdos.....	59
Quadro 3	Temas relevantes na adoção de um programa bilíngue para surdos.	231

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: O DIREITO DO SURDO DE SER BILÍNGUE	26
1.1 Legislação – marcos legais	26
1.1.1 <i>Declaração de Salamanca</i>	27
1.1.2 Declaração Universal dos Direitos Linguísticos	28
1.1.3 Lei nº 10.436/2002	30
1.1.4 Decreto nº 5.626/2005	30
1.1.5 Lei nº 5.016/2013	33
1.1.6 Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)	35
1.1.7 Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa	36
1.1.8 Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.146/2015)	37
1.1.9 Lei nº 14.191/2021	38
1.2 Considerações do capítulo	40
CAPÍTULO 2 - BILINGUISMO E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	41
2.1 Bilinguismo	41
2.1.1 A educação de surdos em perspectiva de ensino bilíngue	49
2.2 Libras como L1 e português como L2	54
2.3 Considerações do capítulo	60
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	61
3.1 Como a criança aprende a falar?	61
3.2 A capacidade da linguagem: uma <i>especificidade</i> humana	64
3.2.1 A comunicação animal <i>versus</i> a linguagem humana	68
3.3 Aquisição e aprendizagem de língua	73
3.3.1 Aquisição de L1	74
3.3.2 Aquisição de L2	87
3.4 Considerações do capítulo	92
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS	93
4.1 A pesquisa qualitativa e a investigação interpretativa	93

4.2 A pesquisa bibliográfica	98
4.3 A visita de campo e a escolha das escolas	102
4.4 Entrevista semiestruturada e seleção dos participantes	105
4.5 Triangulação metodológica	107
4.6 Considerações do capítulo	108
CAPÍTULO 5 – ANALISANDO OS DADOS	109
5.1 Levantamento geral da situação atual das escolas públicas que atendem surdos no Distrito Federal	109
5.1.1 Visitando a escola inclusiva polo para surdos: a Escola Classe	112
5.1.2 Visitando a escola inclusiva polo de surdos: o Centro de Ensino Fundamental	113
5.1.3 Visitando a escola inclusiva polo de surdos: o Centro de Ensino Médio	114
5.2 Os atores envolvidos na educação de surdos nas escolas inclusivas polo para surdos	116
5.2.1 As <i>vozes</i> dos gestores das escolas inclusivas	116
5.2.2 As <i>vozes</i> dos professores dos estudantes surdos nas escolas inclusivas	122
5.2.2.1 Os professores de estudantes surdos em uma Escola Classe	122
5.2.2.2 Os professores de estudantes surdos em um Centro de Ensino Fundamental	127
5.2.2.3 Os professores de estudantes surdos em um Centro de Ensino Médio	131
5.2.3 As <i>vozes</i> dos familiares dos estudantes surdos em escolas inclusivas	137
5.2.3.1 A família entrevistada na Escola Classe	137
5.2.3.2 A família entrevistada no Centro de Ensino Fundamental	143
5.2.3.3 A família entrevistada no Centro de Ensino Médio	146
5.2.4 O que dizem os estudantes surdos matriculados nas escolas inclusivas	151
5.2.4.1 A entrevista com o Bento	151
5.2.4.2 A entrevista com o Gael	154
5.3 Os atores envolvidos na educação de surdos da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT)	157
5.3.1 A voz da equipe gestora da EBT	159
5.3.2 O que dizem os professores dos estudantes surdos da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT)	162
5.3.2.1 O professor da educação linguística precoce	163

5.3.2.2 Os professores de Libras da EBT	171
5.3.2.3 A professora de português escrito como segunda língua da EBT	176
5.3.3. As vozes dos familiares dos estudantes surdos da EBT	179
5.3.3.1 A família do Davi	180
5.3.3.2 A família do Luca	182
5.3.4 O que dizem os estudantes surdos matriculados na EBT	185
5.3.4.1 A entrevista com o Davi	186
5.3.4.2 A entrevista com o Luca	188
5.4 Triangulação dos dados	190
5.4.1 Bilinguismo e aquisição da Libras como primeira língua nas escolas inclusivas	191
5.4.2 Bilinguismo e aprendizado do português escrito como segunda língua nas escolas inclusivas	198
5.4.3 Escola <i>inclusiva</i> , para quem?	202
5.4.4 A falta de profissionais com aptidão para atuação na educação bilíngue de surdos	213
5.4.5 A escola bilíngue como um possível progresso se comparada à escola inclusiva	216
5.5 Considerações do capítulo	225
CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE CAMPANHAS QUE TRATAM DE QUESTÕES LINGUÍSTICAS PARA SURDOS	227
6.1 Por que campanhas que tratam de questões linguísticas para surdos são necessárias?	227
6.2 Amostra com sugestões de materiais demonstrativos que tratam da questão linguística do surdo	232
6.2.1 Vídeo em Libras legendado em língua portuguesa	232
6.2.2 História em quadrinhos (HQ)	233
6.2.3 Campanha publicitária por meio de <i>banner digital</i>	235
6.3 Considerações do capítulo	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS	245
Anexo A – Projeto de Lei nº 131/1996	256

Anexo B – Parecer consubstanciado do CEP	261
Anexo C – Autorização para realização de pesquisa nas escolas públicas do DF	263
Anexo D – Proposta Curricular para a educação linguística precoce descrita no PPP da Escola Bilíngue de Taguatinga	264
Apêndice A – Entrevistas semiestruturadas	265
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	273

INTRODUÇÃO

Professora, se o surdo é alfabetizado e letrado, estudou todo o ensino fundamental e o ensino médio numa escola e conseguiu concluir esse processo da educação básica, por que ele tem tanta dificuldade em escrever uma redação no Enem?

(Meu estimado aluno da graduação em busca de respostas sobre a escrita dos surdos)

É recorrente nos depararmos com perguntas como essa em epígrafe, sobretudo se pensarmos nas *competências linguísticas* adquiridas, ou não, pelo surdo durante a vida escolar, porém, não seríamos capazes de responder aos questionamentos sem refletir sobre o processo de escolarização desses alunos e no que estamos intitulando como “dificuldade”.

A maioria das crianças surdas chega à escola sem conhecer a língua dos pais e dos irmãos ouvintes, uma vez que, diferentes autores são unânimes em afirmar que mais de 90% dos surdos nascem em lares com pais e mães ouvintes, entre eles Goldfeld (1997), Guarinello e Lacerda (2007) e Fernandes e Moreira (2014).

Ao matricular a criança surda na educação infantil ou no 1º ano do ensino fundamental, a maior parte dos pais é levada por profissionais da saúde a acreditar que, primeiramente, somente por meio do aprendizado do português oral seu filho surdo terá possibilidades de se desenvolver no âmbito linguístico e social.

É importante ressaltar que, ao iniciar o processo de escolarização, a criança surda filha de pais ouvintes, ainda não conhece a língua dos colegas tampouco compreende o processo de comunicação oral, embora esteja aparentemente inserida num mundo de linguagens.

Também sabemos que essa criança surda, ainda muito pequena, se comunica com seus pais ouvintes de um jeito *particular*, não por meio da língua oral, no nosso caso do português, nem por meio da língua de sinais utilizada pela comunidade surda, a Libras. Percebe-se que a comunicação em casa ocorre por meio de gestos convencionalizados no seio familiar, em um sistema próprio, intitulado por Tervoort (1961) de *simbolismo esotérico*¹, que, embora seja limitado, reconhece esforços do adulto ouvinte e da criança surda em estabelecer uma

¹ O simbolismo esotérico consiste nos recursos simbólicos convencionais (ou mais ou menos convencionalizados), compartilhados somente por uma mãe e uma criança, não compreensíveis pelos usuários de nenhuma das línguas utilizadas no contexto social (BEHARES; PELUSO 1997, p. 45). Retomaremos ao assunto no Capítulo 2.

comunicação minimamente compartilhada, por meio de *sinais caseiros*.

Gostaríamos de ressaltar que, quando a criança é matriculada na escola, fica evidente a sucessão de ações equivocadas por parte da família, da escola e do Estado que levam o surdo à aquisição tardia de uma língua, acarretando restrições nos processos de comunicação bem como nos processos de acesso aos mais variados conhecimentos de mundo.

Ao conquistar o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com a aprovação da Lei n.º 10.436/2002, a comunidade surda brasileira finalmente, depois de muita luta por meio de movimentos sociais, em especial a de movimentos surdos, abre precedente para uma série de pleitos, entre eles, a principal reivindicação: o direito ao acesso às informações em Libras. Um outro marco legal importantíssimo, que não poderia deixar de ser mencionado, é a criação do Decreto n.º 5.626/2005, que regulamentou a Lei n.º 10.436/2002 e propiciou ao estudante surdo os benefícios de uma educação bilíngue Libras-Português-escrito.

Esses dois marcos instituíram o direito do surdo de receber uma educação bilíngue em todas as etapas da Educação Básica (e Superior), porém, ainda hoje, ao analisarmos textos escritos por surdos adultos, fica evidente que são muitas as suas dificuldades na construção de enunciados em português escrito.

Ora, repetimos então o questionamento apresentado na epígrafe: se a pessoa surda estudou tanto Libras quanto língua portuguesa por, no mínimo, doze anos na Educação Básica, por que o português escrito desse estudante é tão pouco compreensível? E, de novo, sentimos a necessidade de refletir mais profundamente sobre o processo de escolarização ofertado aos estudantes surdos, pois percebemos que, ao concluírem a Educação Básica, muitas lacunas foram deixadas nas duas línguas: em Libras e em Português escrito como segunda língua para surdos².

Ao longo desses vinte e três anos em que atuo como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tive meu primeiro contato com estudantes surdos em 2003, ano em que atuei como professora regente de uma turma de 3ª série³, composta por 25 alunos ouvintes e, para minha surpresa, 4 alunos surdos. Instigava-me o fato de não saber

² Importante mencionar que, nesta pesquisa, ao mencionarmos português para surdos nos referimos ao português escrito como segunda língua. Retomaremos o assunto nas seções seguintes.

³ Até 2005, o Ensino Fundamental, nível da Educação Básica, era composto por oito séries. Depois desta data, com a sanção da Lei n.º 11.274/2006, o Presidente da República regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos.

conversar diretamente com os surdos. Assim, naquele ano, fiz meu primeiro curso de Libras ofertado pela própria Secretaria de Educação.

No ano seguinte, em 2004, fui lotada no Centro de Ensino Especial 02 (CEE 02) de Brasília e pensei que atuaria na educação de surdos, porém os estudantes matriculados nos centros especiais têm outras deficiências e transtorno do espectro autista (TEA) que os impedem de frequentar escolas inclusivas⁴. Permaneci no CEE 02 por mais sete anos e, nesse período, continuei participando dos cursos de Libras ofertados pela SEEDF. Somente em 2011, consegui remoção para o Centro de Capacitação de Profissionais e Atendimento às Pessoas com Surdez do Distrito Federal (CAS/DF)⁵ e me tornei professora de estudantes surdos.

Também em 2011, fui convidada a assumir a tutoria do curso Letras-Libras⁶, da Universidade Federal de Santa Catarina, no polo da Universidade de Brasília e tive a oportunidade de trabalhar com as turmas de licenciatura e bacharelado. Nesse período, surgiram muitas inquietações em minha trajetória acadêmica e profissional, sobretudo acerca da forma como os surdos escreviam em língua portuguesa.

No ano seguinte, em 2012, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do Distrito Federal (Feneis/DF)⁷ me convidou para assumir a direção administrativa do escritório regional de Brasília. Ser a única diretora ouvinte da federação me instigava, mas ao mesmo tempo me oportunizava um aprendizado singular no apoio às lutas de líderes surdos que buscavam promover a defesa de políticas voltadas à educação dos surdos. Estar na companhia desses líderes, ao longo de quatro anos, foi, sem dúvida, o maior desafio e aprendizado que a

⁴ Escola inclusiva é uma instituição de ensino regular acessível às pessoas com deficiência. Retomaremos o assunto no Capítulo 1.

⁵ Instituição da SEEDF responsável por diferentes cursos na área da surdez para professores e servidores da rede bem como para familiares de surdos. Além dos cursos de formação, o CAS/DF atende estudantes surdos de todo o Distrito Federal. Em 25 de maio de 2021, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal publicou a Portaria nº 252 que regulamenta a organização pedagógica e o funcionamento administrativo do CAS/DF. Disponível em https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6eccd5a8c0404698b07abf433a2cb024/Portaria_252_25_05_2021.html (acesso em 30/04/2023).

⁶ Trata-se de uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, para a oferta do curso Letras-Libras, na modalidade a distância, em parceria com diferentes universidades federais. A UnB abrigou um desses polos e formou três turmas, uma de licenciatura em 2010 e, outras duas turmas, de licenciatura e bacharelado, no ano de 2012.

⁷ A Feneis é uma entidade filantrópica que tem por finalidade, expressa em estatuto, a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como da defesa de seus direitos. Trata-se de uma instituição filiada à Federação Mundial dos Surdos. Na Feneis, todos os diretores são voluntários. Para saber mais sobre a Feneis, acesse <https://feneis.org.br/> (acesso em 30/04/2023).

vida poderia me proporcionar. A paciência e os conhecimentos partilhados comigo, nesse período, influenciaram decisivamente a pesquisadora e a profissional que me tornei.

Paralelo ao trabalho realizado como tutora do Letras-Libras e como diretora administrativa da Feneis/DF, atuei como professora de surdos de 2011 a 2017, no CAS/DF. Lá, pude perceber que, apesar de as leis garantirem ao estudante surdo o direito à educação bilíngue, em que Libras e Língua Portuguesa como segunda língua devam ser ofertadas desde a educação infantil, há ainda problemas, em sala de aula. Além do uso recorrente de “português sinalizado”⁸ por falta de professores proficientes em Libras na educação básica, existem muitas lacunas no ensino da Libras e do Português escrito como segunda língua para surdos, em decorrência da não aquisição da Libras como L1, entre outros fatores que serão tratados nesta tese.

Para ilustrar: em uma de minhas aulas⁹ de Português L2 para surdos no CAS, dos 12 estudantes surdos presentes, usuários de Libras, que leram uma reportagem cuja manchete era “*Ranking* da violência – Brasília é mais violenta do que o Rio de Janeiro”, somente um estudante conseguiu compreender e estabelecer a relação necessária comparando as duas cidades, Brasília e Rio de Janeiro. Na sequência, apresentei um outro enunciado escrito para observar como (e se) os estudantes estabeleciam a relação entre os dois elementos mencionados na oração: “A casa da Maria é maior do que a casa do João”. E, mais uma vez, dos 12 estudantes presentes, 11 surdos sinalizaram “A casa da Maria é grande” e “A casa do João é pequena”, sem conseguirem estabelecer a relação comparativa entre as duas casas. Na Libras, existe um sinal específico para comparar elementos; os onze estudantes surdos, mesmo tendo concluído o ensino médio, desconheciam esse sinal. Eles não conheciam o conceito e os recursos para fazer a comparação nem mesmo em sua primeira língua, a Libras, como eu esperava que devessem estabelecer a relação de comparação na segunda língua?

Esse acontecimento, ocorrido durante a aula no CAS, somado às inquietações que me acompanhavam desde as primeiras observações durante as aulas de Letras-Libras ou durante as várias reuniões em que participei com a Feneis, no apoio à luta por uma educação bilíngue para surdos, me fizeram compreender que eu carecia de uma análise mais profunda

⁸ Aprofundaremos sobre o tema no Capítulo 1.

⁹ A aula ocorria às terças-feiras, no período vespertino, para estudantes surdos adultos que já haviam concluído o ensino médio. Convém mencionar que a turma era composta por 15 estudantes, todos ex-alunos da rede, que participaram de diferentes processos seletivos para o ingresso no ensino superior e não obtiveram êxito, sobretudo, em instituições federais: UnB e IFB.

sobre a jornada linguística do estudante surdo. E, nesse momento, revendo o texto de introdução desta tese, é possível perceber que a pesquisa não se inicia no momento em que fui aprovada na seleção de doutorado. A necessidade de pesquisar sobre essa temática é muito anterior à seleção. Revendo o caminho trilhado na trajetória que me levou até a comunidade surda é possível perceber esta pesquisa como um compromisso para tentar responder porque os estudantes surdos não têm acesso à educação que lhes é assegurada por lei: a educação bilíngue.

Nas aulas seguintes do CAS, fui percebendo que, sempre, ao entregar um texto em português para que os alunos fizessem a leitura, antes mesmo de concluírem, eles perguntavam qual o sinal para cada uma das palavras. Ao questionar esses alunos, oriundos de diferentes escolas do Distrito Federal, sobre a razão desse pedido, todos afirmaram que, durante anos, “as aulas de português se resumiam à realização de traduções dos textos escritos que buscavam somente a correspondência entre palavra (em português) e sinal (em Libras)”.

Araújo e Grannier já alertavam, em 2014, para o fato de o ensino de português para surdos ser ministrado por meio das mesmas estratégias e metodologias concebidas no ensino de português para ouvintes, que, diferentemente dos surdos, chegam à escola, como falantes da língua majoritária. Esse ensino, ofertado em diferentes escolas do Distrito Federal, é inadequado para os estudantes surdos. Ora, o estudante surdo tem uma legislação que o ampara e que reconhece a Libras como sua primeira língua e, o português escrito, como segunda língua; essa mesma legislação assegura que todo o processo de escolarização se realize em uma perspectiva bilíngue, com a oferta das duas línguas. Assim, era de se esperar que o estudante surdo fosse usuário competente tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, ao concluir a educação básica. Se os estudantes que frequentavam as aulas do CAS, por exemplo, apresentavam *dificuldades* na Libras e no Português, precisamos refletir sobre esse processo de escolarização dos surdos bem como sobre o trabalho dos profissionais que atuam na educação desses estudantes. Os professores precisam conhecer os estudos da Linguística e da Linguística Aplicada no ensino de L2, para desenvolverem atitudes que possam contribuir nesse processo de aquisição/aprendizagem das línguas das crianças surdas, inclusive para orientar as famílias sobre a importância desses processos na construção de conhecimento de mundo do indivíduo.

Dito isso, ressaltamos a importância do que realmente se propõe a presente pesquisa, cujo objetivo geral é demonstrar a necessidade de a criança surda adquirir a Libras, desde a mais tenra idade, e a partir dela, ter acesso às informações socialmente compartilhadas

e, entre outros conhecimentos, ter acesso ao português-por-escrito¹⁰ como segunda língua podendo, assim, obter sucesso na vida escolar.

A partir desse objetivo geral são traçados os seguintes objetivos específicos:

a) investigar o que dizem os documentos legais sobre as políticas públicas para o surdo;

b) examinar na literatura estudos sobre os processos de aquisição e de aprendizagem de Libras e português escrito como segunda língua para acesso aos diferentes conhecimentos;

c) analisar se (e de que modo) a escola, *lócus* da pesquisa, está conseguindo implementar o que é determinado em lei;

d) promover a visibilização das vozes de gestores e professores sobre a importância do domínio da Libras para a construção do conhecimento de mundo bem como para a aprendizagem do português-por-escrito por estudantes surdos;

e) investigar a opinião dos estudantes surdos e seus familiares sobre o tema;

f) elaborar uma amostra com materiais orientadores que tratam das questões linguísticas dos surdos.

A pesquisa adota uma metodologia qualitativa para responder às seguintes questões:

1. As informações apresentadas nos documentos legais sobre as políticas públicas para o surdo são suficientemente claras?

2. A literatura reconhece a importância dos processos de aquisição e aprendizagem de Libras e Português como segunda língua nos primeiros anos de vida da criança?

3. Há uma efetiva implementação por parte da escola a respeito do que dita os documentos legais a respeito do tema? Se sim, de que modo? Se não, quais os obstáculos

¹⁰ Termo postulado por Grannier (2002), que consiste em uma proposta de ensino de português a surdos na qual se utiliza a metodologia visual por escrito no ensino da língua. Aprofundaremos sobre o tema no Capítulo 1.

enfrentados?

4. O que dizem os professores sobre essa implementação?

5. O que dizem os estudantes surdos e seus familiares sobre essa implementação?

6. Existem materiais que orientam familiares e profissionais com informações claras sobre as questões linguísticas dos surdos?

Para responder às questões levantadas, optamos por inicialmente realizar uma análise documental detalhada e cuidadosa sobre a legislação que assegura aos estudantes surdos o direito à educação bilíngue, sendo este o primeiro capítulo da tese.

No segundo capítulo, são apresentados alguns estudos sobre bilinguismo com foco no bilinguismo dos surdos.

No capítulo seguinte, a partir de um panorama de natureza teórica, tratamos dos estudos dos processos de aquisição e aprendizagem de primeira e de segunda línguas.

No capítulo quatro, apresentamos a metodologia utilizada para a pesquisa, tendo como premissa que se faz necessário ouvir as vozes de todos os atores envolvidos na educação de surdos, sobretudo ouvir o próprio surdo, no que tange ao processo de aquisição e aprendizagem de Libras e de português-por-escrito, pois entendemos que somente por meio de uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa, seremos capazes de responder a todas as questões de pesquisa. Para a geração, coleta e análise de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores, professores, estudantes surdos e seus familiares, em diferentes escolas da rede pública do Distrito Federal.

No capítulo cinco, por meio de uma análise minuciosa, convidamos todos a refletir acerca da triangulação dos dados gerados e coletados para que possamos compreender onde está parte do *imbróglio* da intitulada *educação bilíngue de surdos*.

A partir dessa análise, propomos, no último capítulo, um roteiro de material orientador com algumas recomendações para um programa de educação linguística para surdos. As recomendações são fundamentadas em conhecimentos da Linguística e da Linguística

Aplicada destinadas aos profissionais que atuam diretamente na educação de surdos e aos familiares desses estudantes.

Ainda no Capítulo 6, elaboramos três diferentes materiais com exemplos que tratam de questões linguísticas sobre a educação de surdos, por meio de informações acessíveis, em formato impresso e digital, que – apesar de poderem ser divulgados amplamente ao público em geral, em campanhas de tv, redes sociais, murais de maternidades, hospitais, postos de saúde, clínicas de fonoaudiologia que fazem o acompanhamento de crianças surdas, escolas e associações, entre outros espaços – optamos por dirigi-los, em especial, às famílias dos estudantes surdos. A opção foi decorrente do vácuo de informações e orientações equivocadas às famílias, no momento em que elas receberam o laudo da surdez de suas crianças, conforme foi constatado nas entrevistas realizadas.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais, fruto da retomada de questões que nortearam esta pesquisa e nos permitiram refletir, após minuciosa análise, sobre como a educação *bilíngue* para surdos vem sendo ofertada nas escolas e como, por meio da divulgação de informações de caráter linguístico, podemos contribuir com sugestões para mudarmos o atual cenário da educação desses estudantes.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: O DIREITO DO SURDO DE SER BILÍNGUE

O que queremos nós, surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira, pode ser assim resumido: com base nos nossos irrenunciáveis direitos humanos, entre os quais o de ter uma língua, nossas escolhas ouvidas, nossas opções respeitadas, queremos que as Escolas Bilíngues para Surdos sejam uma realidade no Brasil e que, por fim, Nada (seja dito, feito ou decidido) sobre nós, sem nós!

(Carta-denúncia dos surdos usuários de Libras ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação SECADI/MEC) (FENEIS, 2011)

O primeiro capítulo desta tese tem como objetivo oferecer ao leitor, por meio de uma análise documental cuidadosa, um panorama com os principais marcos legais, elaborados nas últimas décadas, que asseguram ao estudante surdo o direito à educação bilíngue. Optamos por subdividi-lo em dez seções para apresentarmos leis, decretos, resoluções e documentos que concedem e amparam o direito fulcral desse estudante: adquirir Libras desde o nascimento e aprender português escrito como segunda língua desde a educação infantil.

1.1 Legislação – marcos legais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece, em seu artigo 26, que “toda a pessoa tem direito à educação” e que a educação “deve visar à plena expansão da personalidade humana” (ONU 1948). É sabido que várias políticas públicas educacionais que tiveram como base os direitos humanos foram implementadas desde então. Ao longo dos últimos anos, diferentes documentos incluindo leis e decretos foram criados para conceder às pessoas surdas os benefícios de uma educação bilíngue, veementemente defendida por diferentes pesquisadores. Segundo Grosjean (2000, p. 1, tradução nossa)¹¹:

Toda criança surda, seja qual for o nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de **criar** bilíngue. Conhecer e usar a língua de sinais e a língua oral (na sua forma escrita e, quando possível, no modo falado), propiciará a ela alcançar um completo desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. (grifo nosso)

¹¹ No original: Todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel de su pérdida auditiva, debe tener derecho a crecer bilingüe. Conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

É consenso entre diversos outros autores a defesa da educação bilíngue para aprendizes surdos. É direito do surdo comunicar-se por meio de sua língua natural, a Libras, para aqueles que nasceram no Brasil, e é um dever do Estado assegurar que o surdo aprenda a língua majoritária do país em que ele vive, o português. No caso do surdo, por não ouvir, o português ao qual ele tem acesso é o escrito. Elencamos, a seguir, cronologicamente, alguns marcos legais que, por mencionarem a educação bilíngue do surdo e/ou o direito de ele ser usuário competente da Libras e da Língua Portuguesa, são imprescindíveis para a contextualização desta pesquisa.

1.1.1 Declaração de Salamanca

Em 1994, uma resolução das Nações Unidas, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha, intitulada como *Declaração de Salamanca*, foi elaborada com o objetivo de matricular todas as crianças com necessidades educacionais especiais, independentemente de suas dificuldades, na escola regular. O Brasil assinou a declaração, tornando-se um *país signatário*, e assim, assumiu também o compromisso de seguir suas diretrizes básicas para (re)formular o sistema educacional de modo a equalizar oportunidades para pessoas com deficiência. O parágrafo 19 dessa Declaração apresenta diretrizes de ação voltadas à educação de surdos, em nível nacional:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de **garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos**. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (ONU, 1994, grifo nosso)

Acessar a educação “em sua língua nacional de signos”, para o aprendiz surdo, é garantir que o conhecimento dentro (e fora) de sala de aula seja ofertado em sua língua natural, ou seja, em Libras. Em 1994, ao assinar esse documento na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, o Brasil assumiu, internacionalmente, que pessoas surdas pudessem se apropriar do conhecimento por meio de uma educação em sua língua de

sinais¹², porém, somente anos mais tarde, em 2002, surgiu a lei que reconhece a Libras como língua da comunidade surda: Lei n.º 10.436.

Consideramos importante mencionar que, no mesmo mês e ano em que a *Declaração de Salamanca* foi assinada, outro importante documento foi elaborado na cidade de Barcelona, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, como será apresentada na seção a seguir.

1.1.2 Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

Em junho de 1996, na cidade de Barcelona, na Espanha, o grupo de Poetas, Ensaístas e Novelistas (PEN)¹³ tornou público o documento intitulado *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*.

O texto, segundo a própria Declaração, foi inicialmente produzido pelo PEN Internacional e contou com a colaboração de outras organizações e com o patrocínio da UNESCO.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos surge com a missão de,

corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social. (UNESCO, 1996, p. 3)

Percebe-se que, com a proposta de “corrigir os *desequilíbrios* linguísticos”, o documento elenca pontos advindos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) entre eles, o de que “todo ser humano tem a capacidade para gozar os direitos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, **língua**, opinião política[...] ou qualquer outra condição” (ONU, 1948). A DUDH também estabelece, em seu artigo 26, que “toda a pessoa tem direito à educação” e que a educação “deve visar à plena expansão da personalidade humana”.

¹² Ressaltamos que a *Declaração de Salamanca* é anterior à Lei n.º 10.436/2002, que reconhece Libras como língua da comunidade surda.

¹³ Para saber mais sobre o grupo PEN Internacional, fundado em Londres em 1921, que reúne escritores em todo o mundo, acesse <http://www.penclubportugues.org/> (acesso em 30/12/2022).

Assim, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* surge, quarenta e oito anos depois de publicada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, tomando como ponto de partida as comunidades linguísticas nessa busca de assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas.

O documento apresenta uma introdução e, na sequência, uma seção intitulada preâmbulo seguida de alguns conceitos. Aqui, destacamos que o conceito de *comunidade linguística* é apresentado como “sociedade humana que”, entre outros pontos “se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros” (UNESCO, 1996).

Embora a DUDL mencione as comunidades linguísticas sempre fazendo referências às situações como a de imigrantes, refugiados, deportados e membros das diásporas, não citando a situação do surdo, compreendemos que, a situação linguística do surdo é muito semelhante.

A Declaração considera como direitos individuais e inalienáveis: “i) o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; ii) o direito ao uso da língua em privado e em público; e iii) o direito ao uso do próprio nome;” (UNESCO, 1996).

Dito isso, reconhece-se que o surdo faz parte de uma *comunidade linguística* com direitos individuais e inalienáveis, entre eles, o direito de usar a própria língua e o de ser reconhecido como membro dessa comunidade¹⁴. Entretanto, o surdo reside, ainda hoje, num país em que a única língua oficial é a Língua Portuguesa. E é nessa busca por direitos linguísticos dos surdos que surgem as primeiras campanhas na luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua da comunidade surda, fruto de ações coletivas do movimento social surdo.

Gostaríamos de destacar que a *Declaração de Salamanca*, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* foram documentos importantíssimos na construção que levou ativistas, em defesa dos direitos dos

¹⁴ Em maio de 2011, o PEN Internacional publicou um documento intitulado *Manifesto de Girona sobre os Direitos Linguísticos*. No documento são apresentados dez princípios centrais dos direitos linguísticos, entre eles, o de que o direito ao uso e a proteção da língua deve ser reconhecido pela ONU como um dos direitos humanos fundamentais. O documento na íntegra pode ser conferido em <https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/portugues-portuguese.pdf> (acesso em 28/12/22).

surdos, à construção do Projeto de Lei n.º 131/1996¹⁵, elaborado pela então senadora Benedita da Silva. A senadora, na década de 1990, recebeu o movimento surdo, compreendeu o ativismo político daquela comunidade linguística e, num trabalho em parceria com a comunidade surda, redigiu o PL que culminou na Lei nº 10.436/2002, a qual será apresentada na nossa próxima seção.

1.1.3 Lei n.º 10.436/2002

No dia 24 de abril de 2002, o Presidente da República sancionou a Lei n.º 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A língua, agora oficialmente legitimada, passou a ser reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira. Depois de inúmeras lutas do movimento surdo, tínhamos finalmente uma legislação que concedia à Libras o *status* de língua. Embora fosse muito comum as línguas de sinais serem colocadas em xeque quando comparadas às línguas orais, a criação da Lei de Libras contribuiu significativamente para a educação dos surdos de todo o país além de tornar a Libras um objeto de estudo. Era um primeiro passo para garantir que a Libras finalmente pudesse ser encarada como língua natural e, com isso, abandonar o estigma equivocado do senso comum de que as línguas de sinais não possuem o mesmo *status* linguístico das línguas orais. Apesar de toda a visibilidade trazida com a lei, ainda hoje nos deparamos com entraves em decorrência de alguns pontos que carecem de destaque pelo não cumprimento previsto em lei, como o “ensino da Libras como parte integrante dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs)”. Mesmo tendo passado 20 anos da promulgação dessa lei federal, ainda não temos o ensino da Libras em escolas municipais e estaduais. No Distrito Federal, a disciplina de Libras como componente curricular sequer é ofertada nas escolas inclusivas¹⁶ que recebem estudantes surdos. É preciso pensar urgentemente em como garantir o cumprimento de uma legislação já existente.

1.1.4 Decreto n.º 5.626/2005

Em dezembro de 2005, o Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei n.º 10.436,

¹⁵ O Projeto de Lei n.º 131/1996 encontra-se como Anexo A a esta pesquisa.

¹⁶ Escola inclusiva é, na perspectiva do MEC (2004), aquela que garante a qualidade de ensino a todos os estudantes, independentemente de suas deficiências. Nela, há reconhecimento e respeito à *diversidade humana*. Retomaremos o assunto no Capítulo 5.

de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), assinou o Decreto n.º 5.626, que regulamentou a lei promulgada em 2002 e o art. 18 da Lei de 2000, ou seja, somente três anos depois da promulgação da lei, o decreto pormenorizou questões concernentes a ela.

Como frisam os referidos marcos legais, o surdo tem o direito de aprender as duas línguas, Libras e Português, portanto, não poderíamos deixar de citar pontos relevantes apresentados no decreto, como a preocupação com a formação do profissional que trabalha na educação de surdos. O decreto menciona, somente no Capítulo III, duas vezes a expressão “viabilizar a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua” tanto para a educação infantil quanto para os ensinos fundamental e médio. No mesmo capítulo, é possível ainda ler:

O ensino da **modalidade escrita da Língua Portuguesa**, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 3).

O equívoco no emprego da palavra “modalidade” na redação do artigo também causa incômodo em alguns pesquisadores, como pode ser observado em Antunes (2018, p. 39):

[...] diferentemente do que tem sido usado nos trabalhos citados, não se adotará a referida expressão (‘modalidade escrita da LP’), com apoio na seguinte premissa: o português escrito a ser trabalhado com os alunos surdos deve corresponder, pelo menos nos primeiros momentos do processo ensino-aprendizagem do surdo, a um registro mais informal, que não equivale ao que se entende como ‘modalidade escrita’ do português na área de LP. Ao se falar em ensino da modalidade escrita da LP, faz-se referência a uma etapa que, necessariamente, postpõe-se ao conhecimento da modalidade oral e é, convencionalmente, nas escolas regulares, o objeto do ensino ao se ensinar a língua a crianças ouvintes, que já conhecem a LP, sabem conversar com os pais, com os colegas de sala e com os seus vizinhos; já receberam boa parte do conhecimento de mundo que a interação linguística oral efetiva e contínua lhes pôde proporcionar.

Observamos que muitas pesquisas relacionadas ao ensino de português como segunda língua para surdos reverbera esse ensino da ‘modalidade escrita do português’ em virtude da redação apresentada no decreto. Ensinar a modalidade escrita de uma língua a

crianças que ainda não têm a prática social da língua oral¹⁷ não é uma tarefa simples. Não podemos desconsiderar que “as duas modalidades da língua portuguesa, a oral e a escrita, são vistas como práticas sociais, já que o estudo das línguas se funda em usos” (MARCUSCHI, 2001, p. 16). Crianças ouvintes ingressam na educação infantil conversando sobre diferentes assuntos por meio de relatos orais decorrentes da interação com os familiares. A criança surda filha de pais ouvintes, diferentemente da criança ouvinte, ainda não compreende a língua portuguesa. Aqui nos referimos a uma porcentagem de 90 a 95% das famílias de surdos, que desconhecem a surdez e suas consequências (GUARINELLO; LACERDA, 2007). O conhecimento de mundo das crianças ouvintes, mencionado por Antunes (2018), não pode ser comparado ao conhecimento de mundo da criança surda, que não teve a oportunidade de adquirir Libras como língua natural. Como o professor da educação infantil, por exemplo, trabalha essa ‘modalidade escrita do português’ dentro de uma mesma sala de aula com públicos tão diferentes?

Atualmente, no Distrito Federal, existem muitas crianças surdas matriculadas nas escolas da rede pública, intituladas como *inclusivas* e, muitas vezes, há uma única estudante surda nessas unidades escolares. É preciso repensar o ensino de línguas dos estudantes surdos. Não é da ‘modalidade escrita da língua portuguesa’ preconizada no decreto que a criança surda carece neste momento, mas, sim, de um processo natural de aquisição de Libras e, na sequência, do aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Enquanto a escola estiver centrada no ensino da *modalidade escrita* sem antes trabalhar aspectos relacionados à modalidade oral da língua portuguesa, o ensino permanecerá inadequado. Retomaremos o assunto no Capítulo 3.

A seguir, transcrevemos um dos trechos mais importantes do decreto para a presente pesquisa (§1º do inciso II art. 14 do Capítulo IV): ***II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;***

Ao observarmos o cenário nacional de educação de surdos e, em especial, a rede pública de ensino do Distrito Federal, é possível afirmar que 17 anos se passaram e permanecemos na contramão da política linguística prevista no decreto. E mais, o decreto ainda

¹⁷ Importante mencionar que, nesta pesquisa, não trataremos da metodologia da oralização, por compreendermos que esse processo não compete aos profissionais da educação.

prevê que o ensino de Libras e de língua portuguesa como segunda língua para surdos deva ser ofertado em uma “*perspectiva dialógica, funcional e instrumental*”, porém, os estudantes surdos nem ao menos têm a disciplina de Libras como componente curricular na grade horária! Como se não bastasse, nas aulas de português, os professores não têm a formação de ensino de segunda língua e utilizam materiais e metodologias para o ensino de português como primeira língua. E, ao analisarmos o Decreto n.º 5.626/2005, verificamos que somente no Capítulo IV é mencionada **cinco** vezes a condição em que a Língua Portuguesa deve ser ensinada aos estudantes surdos: como segunda língua. Sem dúvida, a educação bilíngue garantida por lei está muito distante da educação que está sendo ofertada na educação básica de estudantes surdos.

No Capítulo VI, o decreto apresenta algumas orientações sobre a organização do sistema educacional, que deve acontecer em “**classes e escolas bilíngues**”, definidas no mesmo capítulo como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa¹⁸ sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Reconhecemos que são muito os deslizes na redação do decreto e compreendemos que parte desses equívocos contribuem para o fracasso da educação que é ofertada aos estudantes surdos, afinal, os alunos ainda não estão inseridos em classes e escolas bilíngues com metodologias adequadas e concernentes ao ensino das respectivas línguas.

1.1.5 Lei n.º 5.016/2013

A Lei n.º 5.016, de autoria do então deputado distrital Wellington Luiz, assinada em janeiro de 2013, com o intuito de estabelecer diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos do Distrito Federal, é resultado de um projeto elaborado pela Federação de Educação e Integração dos Surdos do Distrito Federal (Feneis/DF). Esse trabalho, fruto da mobilização da comunidade surda em favor dos direitos dos surdos, originou um Projeto de Lei que, por sua vez, foi aprovado no plenário da Câmara Legislativa do Distrito Federal e sancionado como lei¹⁹.

¹⁸ Mais uma menção equivocada sobre a *modalidade escrita da LP*, agora atrelando-a à língua de instrução da instituição escolar. (Grifo nosso)

¹⁹ Gostaríamos de ressaltar que a mobilização das comunidades surdas em prol da criação de escolas bilíngues para surdos é, atualmente, uma realidade observada no cenário nacional. As leis que instituem diretrizes para a criação de escolas bilíngues já foram promulgadas no Rio de Janeiro (Lei n.º 8383/2019), em Minas Gerais (Lei n.º 2.3773/2021) e na Paraíba (Lei n.º 12.528/2022).

Na lei, entende-se como educação bilíngue para surdos “aquela em que são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua”, sendo essas as línguas de ensino utilizadas para ministrar todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica (DISTRITO FEDERAL. Lei n.º 5.016, de 11 de janeiro de 2013). Assim, por meio da lei, buscando desenvolver uma política pública voltada à educação de surdos, garantiu-se a criação de escolas públicas bilíngues de Libras e língua portuguesa escrita no âmbito do Distrito Federal. No mesmo ano, em agosto de 2013, inaugurou-se a primeira Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga. A criação da escola foi, incontestavelmente, um dos marcos mais importantes para a educação de surdos do DF, porém, por estar localizada na Região Administrativa de Taguatinga, atende somente parte dos estudantes surdos do DF. De acordo com o levantamento anual realizado pela Secretaria de Estado de Educação do DF, com base no Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b), a Escola Bilíngue de Taguatinga registrou 70 matrículas de estudantes surdos/deficientes auditivos (S/DA)²⁰ no ano de 2018. O mesmo Censo Escolar revelou 904 matrículas de alunos S/DA nas escolas inclusivas do DF, ou seja, 92% dos estudantes surdos matriculados na rede são alunos das escolas inclusivas (SILVA *et al.*, 2020, p. 17). É um dado significativamente importante para perceber que é urgente a necessidade de uma escola bilíngue localizada numa área mais central, como no Plano Piloto, por exemplo, com acesso ao metrô e a mais linhas de ônibus, para proporcionar aos estudantes surdos de diferentes regiões administrativas a possibilidade de estudar em uma escola bilíngue para surdos.

É importante ressaltar que o art. 3º dessa lei define a educação precoce e infantil de surdos como:

[...] educação bilíngue às crianças surdas, do nascimento aos cinco anos, em creches, propiciando a sua imersão na Língua Brasileira de Sinais, a fim de promover a aquisição da linguagem, em período propício, e o conhecimento de mundo, sob a tutela de profissionais surdos, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade das crianças surdas, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas crianças (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Gostaríamos de salientar que o trabalho desenvolvido na educação linguística precoce de *promover a aquisição da linguagem e o conhecimento de mundo* pelo surdo é muito caro para a presente pesquisa. Retomaremos o assunto nos próximos capítulos.

²⁰ A Secretaria de Educação do Distrito Federal não faz distinção entre surdos e deficientes auditivos.

1.1.6 Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014)

No dia 25 de junho de 2014, por meio da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, a presidenta da República aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano Nacional de Educação, criado para tratar da educação em todo o território nacional, antes era uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e, posteriormente, ao tornar-se lei, passou a ser uma exigência constitucional por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009 (ANDRADE, 2016).

O Plano Nacional de Educação tem como principal objetivo promover melhorias na educação, por meio de diretrizes, metas e estratégias elaboradas e voltadas à política educacional dos próximos dez anos. O texto apresenta 20 metas e diferentes estratégias para alcançá-las. A Meta 4 aborda a educação inclusiva e visa garantir o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Visto que a Estratégia 4.7 trata da educação de surdos, consideramos relevante destacá-la:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação tem como premissa básica que, para a educação de surdos, faz-se necessária uma educação bilíngue em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, em consonância com outros documentos e leis já mencionados. Somente por meio dessa educação bilíngue respeitam-se as especificidades linguísticas do estudante surdo. Ao mencionar que a oferta de educação bilíngue deve ser garantida “de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos”, esse plano preconiza que bebês e crianças surdas devem ter acesso a creches bilíngues²¹ e a educação infantil bilíngues. O programa de educação linguística precoce²², destinado a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses também está previsto no

²¹ Retomaremos o assunto das creches bilíngues nos próximos capítulos.

²² O Programa de Educação Precoce (PEP) refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial (BRALIC; HABUBSLER; LIRA, 1979). Destina-se a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que apresentem atraso no desenvolvimento e que se encontrem em situações de risco, de prematuridade, com diagnóstico de deficiências ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação. Os atendimentos estão localizados em 19 unidades escolares, distribuídas nas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs). Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-precoce/>. Acesso em: 5 jan. 2021. Já o Programa de

PNE e deveria ser ofertado na rede de ensino, porém não existe uma creche bilíngue para surdos em Brasília, mesmo se tratando da capital federal. No ano de 2016, tentei matricular minha filha, coda²³, à época com 2 anos, no programa de educação linguística precoce (PELP)²⁴ na rede pública, mas fui informada de que a única escola que ofereceria o programa no DF seria a Escola Bilíngue de Taguatinga e de que, naquele ano, não havia turma. Se crianças surdas tivessem a oportunidade de estudar em classes e escolas bilíngues desde a creche, interagindo com professores e demais profissionais da educação em sua L1 – a Libras –, elas poderiam dar continuidade ao processo de aquisição da Libras como L1 também no espaço escolar. Ao ingressarem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio com uma primeira língua já sistematizada, aprenderiam o português escrito, de fato, como segunda língua.

1.1.7 Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa

Um Grupo de Trabalho (GT) designado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, em 2013, redigiu o documento intitulado Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa²⁵. Nele, o GT apresenta subsídios para a política linguística da educação bilíngue dos surdos e estabelece metas e recomendações para nortear a implementação desta educação bilíngue. Entre várias metas, percebemos a preocupação com a aquisição da Libras desde a Educação Infantil, como pode ser verificado em:

- Criar programas de imersão precoce para aquisição da Libras na educação infantil com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos;
- Garantir o acesso a programas de estimulação linguística precoce em Libras para aquisição da Libras, com base no diagnóstico da surdez por meio do mapeamento de identificação de bebês surdos, por meio de interface entre a educação e a saúde;
- Viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2 [...];

Educação Linguística Precoce (PELP) é inovador e passou a ser ofertado, efetivamente, a partir de 2022 e tem como objetivo propiciar a aquisição da Libras por bebês e crianças surdas. Trataremos do programa no Capítulo 5.

²³ Coda – Children of Deaf Adults, traduzido para o Português como Filho Ouvinte de Pais Surdos.

²⁴ No ano de 2022, o programa de educação linguística precoce passou a ser ofertado pela escola Bilíngue de Taguatinga.

²⁵ Gostaríamos de destacar que o grupo de trabalho para a elaboração do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais, designado pelo Ministério da Educação (MEC) foi publicado pela Portaria n.º 1.060/2013 e contou com a participação de vinte e quatro pesquisadores da área, de diferentes estados. Trata-se de um documento detalhado e cuidadoso que, ao final, elenca metas e recomendações para a política nacional de educação bilíngue para surdos. Entretanto, o Relatório permanece na expectativa de ser adotado para efetivas ações voltadas às políticas públicas para a educação de surdos.

- Responsabilizar as famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizem à criança surda o acesso à cultura surda, programas de estimulação linguística precoce em Libras e se insiram nesses programas (BRASIL, 2014).

Quando o relatório estabelece metas para fomentar *ambientes linguísticos bilíngues* de crianças surdas que estão iniciando a vida escolar na educação precoce, percebemos o olhar atento do relatório com o processo de aquisição da Libras como primeira língua, que não deve ser tardio. É muito comum recebermos estudantes surdos na educação infantil ou mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental que não conseguem se comunicar por ainda não conhecerem a Libras nem a língua portuguesa. Além de não acessarem conteúdos ensinados no ambiente escolar por meio de uma língua, o que já é grave, destacamos nesta pesquisa as limitações comunicativas corriqueiras que essa criança surda sofre. A criança ouvinte, por exemplo, ao ingressar na escola, já conhece a língua portuguesa. Ela é capaz de interagir com a família e com pessoas próximas, conversar com os pais e com os novos colegas de sala de aula.

Com a criança surda, filha de pais ouvintes, na mesma idade, não observamos as mesmas interações. Essa criança surda ainda não tem o mesmo conhecimento de mundo da criança ouvinte e, gostaríamos de reiterar que, ela só não tem esse conhecimento por ainda não ter acesso a uma língua plena. Daí a importância de estabelecer a parceria entre escola e família. É necessário que o diagnóstico seja feito nos primeiros meses de vida e, no momento em que foi identificada a surdez, a criança seja inserida na educação linguística precoce e, concomitantemente, a família tenha a oportunidade de fazer um curso de Libras, para que, assim, compartilhem uma mesma língua, conforme preconiza o relatório sobre a política linguística de educação bilíngue. Retomaremos o assunto da educação bilíngue dos surdos nas seções seguintes desta pesquisa.

1.1.8 Lei Brasileira da Inclusão (Lei n.º 13.146/2015)

No ano de 2015, o Congresso Nacional decretou e a Presidenta da República sancionou a Lei n.º 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Entretanto, a lei somente entrou em vigor em janeiro de 2016. Criada com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, destina-se a assegurar e a promover o exercício dos direitos, em condição de igualdade, de pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). A lei, com o objetivo de promover efetividade à Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinado pelo Brasil na convenção em Nova York, no ano de 2007, apresenta um novo conceito acerca do termo “deficiência”. Até então, a palavra “deficiência” era considerada apenas como uma

condição e, com a LBI, passa a ser tratada como o resultado da interação entre o indivíduo, que tem o impedimento de longo prazo, e as barreiras que obstruem sua participação plena na sociedade.

Como nos propusemos a analisar aspectos das leis relacionados ao tema da pesquisa, vamos nos ater ao Capítulo IV, que se refere ao “direito à educação” e, em seu art. 28, apresenta como incumbência do poder público criar, implementar, acompanhar e avaliar esse direito:

IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

(...)

XII – oferta de ensino da Libras [...] (BRASIL, 2015).

É possível perceber que, mais uma vez, temos um documento apresentando como deve ser a educação de surdos: na perspectiva bilíngue com Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. A LBI, além de atribuir ao Estado a criação e a implementação da oferta bilíngue, acrescenta a incumbência de *incentivar, acompanhar e avaliar* essa oferta. Se as classes e as escolas bilíngues já são realidade no País e, em especial, no Distrito Federal, o poder público precisa acompanhar e avaliar o trabalho que está sendo desenvolvido, conforme preconizado na própria LBI, para estabelecer as diretrizes norteadoras necessárias com o intuito de aprimorar a educação dos surdos.

1.1.9 Lei n.º 14.191/2021

No dia 3 de agosto de 2021, o Presidente da República sancionou a Lei n.º 14.191, que altera a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo, em seu texto, a oferta de educação bilíngue aos estudantes surdos. O movimento surdo lutou por muitos anos para conseguir assegurar que esse direito estivesse na LDB.

Até agosto de 2021, a educação bilíngue de surdos fazia parte da educação especial. Com a alteração na LDB, por meio da Lei n.º 14.191, a educação bilíngue de surdos é inserida como uma modalidade de ensino independente.

No Capítulo V, art. 60, a Lei n.º 14.191/2021 define a educação bilíngue de surdos como:

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

Gostaríamos de ressaltar que, embora os estudantes surdos já tivessem “assegurado” o direito à educação bilíngue, conforme outros marcos legais mencionados em seções anteriores, foi a primeira vez que apareceu na LDB uma definição clara para educação bilíngue de surdos. É premissa dessa modalidade que a Libras seja ofertada como primeira língua, e o português escrito, como segunda língua, diferentemente da oferta que acontece nas escolas inclusivas do Distrito Federal, de estados e de municípios.

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE), descrito na Seção 1.1.6, afirme “garantir a oferta de educação bilíngue de zero a 17 anos a todos os estudantes surdos”, a redação da Estratégia 4.7 do PNE também afirma que “a educação bilíngue deve ser ofertada em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.” (BRASIL, 2014, grifo nosso).

A alteração na LDB, sancionada em agosto de 2021, prevê o acesso ao conhecimento na L1 pelo estudante surdo, ou seja, em Libras, e em “escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos”. Ressaltamos que a expressão *escolas inclusivas*, presente em inúmeros documentos anteriores, entre eles o PNE, dá lugar a *escolas e classes bilíngues* e, por esse motivo, a mudança na LDB foi fortemente comemorada pela comunidade surda.

Outro ponto da Lei n.º 14.191 que pretendemos destacar está no art. 79, § 1º: “Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas” (BRASIL, 2021). Durante muito tempo, pesquisadores surdos de todo o Brasil solicitavam maior participação nos debates políticos sobre a educação de surdos. Há anos, esses pesquisadores vêm apresentando que a política voltada à educação de surdos se encontra em total desacordo com as pesquisas relacionadas ao sucesso escolar desses estudantes. Por esse motivo, a importância da representatividade, expressa no artigo 79, é vista como mais um avanço para uma educação verdadeiramente bilíngue de surdos.

1.2 Considerações do capítulo

A Seção *Legislação – marcos legais* evidenciou que, nas últimas décadas, vários documentos foram elaborados para oferecer ao estudante surdo uma educação bilíngue de qualidade, com igualdade de condições e direitos. Apesar de sabermos que as políticas públicas avançaram consideravelmente nos últimos anos, ainda não é possível observar essa aplicabilidade em instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Como resultado da falta de cumprimento da legislação, os estudantes concluem a educação básica com resultados insatisfatórios e muitas dificuldades para construir e interpretar enunciados em português escrito. Por meio da aquisição natural da Libras e do acesso pleno ao conhecimento de mundo próprio de sua faixa etária, o estudante surdo pode aprender a língua portuguesa escrita e qualquer outra língua se assim desejar. Para tornar-se usuário competente na Libras e no português, ele necessita de escolas e classes bilíngues que adotem metodologias que respeitem as peculiaridades que o ensino dessas línguas exige. Com o intuito de elucidar essas peculiaridades, apresentaremos, no capítulo a seguir, concepções sobre o bilinguismo e o bilinguismo dos surdos.

CAPÍTULO 2 – BILINGUISMO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DE ENSINO BILÍNGUE

Fui convidada para trabalhar com as crianças surdas numa escola de surdos, trabalhei lá uns cinco anos [...] Em Goiânia, não tinha nenhuma informação de como ensiná-los, somente com as professoras ouvintes. Percebi que elas utilizavam primeiramente a língua portuguesa. Fiquei completamente desesperada, agoniada e preocupada com as crianças surdas. Várias professoras utilizavam muito bem a língua de sinais, mas o problema era a didática e a metodologia. Elas nunca usavam uma pedagogia adequada para os surdos. Apenas trabalhavam a parte do currículo dos ouvintes, preocupavam-se somente em ensinar a língua portuguesa. (REIS, 2006, p. 22-23)

O objetivo deste segundo capítulo é apresentar ao leitor o conceito de bilinguismo por meio de diferentes autores. O capítulo apresenta a temática da educação de surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue. Na sequência, apresentamos uma seção para tratar da Libras como L1 e do português escrito como segunda língua para estudantes surdos.

2.1 Bilinguismo

Conforme descrito nos marcos legais, a legislação brasileira já prevê a educação bilíngue para os estudantes surdos. Defendida por diferentes pesquisadores, a educação bilíngue dos surdos é pautada na Libras como língua primeira, subsidiando linguisticamente a construção de mundo do indivíduo surdo e, no aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua. Neste capítulo, mostraremos como vem sendo ofertada a *educação bilíngue* aos estudantes, mas, antes, propomos uma reflexão acerca do termo bilinguismo.

Segundo Grosjean (2008, p. 163):

A maioria das pessoas acredita que o bilinguismo é um fenômeno raro encontrado apenas em países tais como o Canadá, a Suíça e a Bélgica e que os bilíngues apresentam um mesmo grau de fluência na fala e na escrita em ambas as línguas, falam sem sotaque e podem interpretar ou traduzir sem nenhum treinamento prévio. No entanto, a realidade é bastante diferente – o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as faixas etárias e em todas as classes sociais. Na verdade, estima-se que metade da população mundial seja bilíngue.

Percebemos que o pesquisador contraria o senso comum ao afirmar que “o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo”. O censo de 2010,

realizado pelo IBGE, revelou que no Brasil são faladas 274 línguas indígenas²⁶. Há também as línguas faladas em diferentes comunidades de imigrantes além das línguas de sinais não oficiais, como a Ka'apor²⁷, utilizada pelo povo indígena Ka'apor, no Maranhão, e a língua de sinais denominada “Cena”²⁸, usada em Várzea Queimada, no interior do Piauí.

Grosjean, ao mencionar a Suíça – marcada pelo *multilinguismo* decorrente da história do país, com suas três línguas oficiais na esfera federal – alemão, francês e italiano – acrescida da língua romanche, que, embora não tenha alcançado o *status* de língua oficial, é utilizada nas relações federais com pessoas de língua romanche (cerca de 70 mil habitantes) – chama-nos a atenção para o respeito aos grupos linguísticos que esse país possui. Só para se ter uma ideia desse respeito, na Suíça, todos os textos oficiais, como leis, relatórios e páginas de internet, são redigidos em alemão, francês e italiano, porém nem todos os suíços falam as três línguas oficiais do país. Segundo a Confederação Suíça²⁹, cada grupo linguístico tem o direito de comunicar-se em sua própria língua. Nas escolas suíças, com o intuito de proporcionar às crianças o ensino de ao menos duas línguas oficiais, ensina-se uma língua oficial como segunda língua, além da língua materna, falada de acordo com a região do aluno. Há, nas prioridades educacionais, o ensino de línguas, afinal, os alunos também têm aulas de inglês como terceira língua, porém não é exigido que as crianças tenham a mesma fluência em todas as línguas. Situação semelhante pode ser observada em comunidades indígenas brasileiras que,

[...] além de sua língua materna, que é indígena, falam a língua portuguesa devido ao contato com os não indígenas, e uma ou mais línguas indígenas para se comunicarem com grupos com os quais mantêm relações. Nas regiões de fronteiras, como o rio Içana, ainda vemos a presença do Espanhol no espectro multilíngue da sociedade local. (GONÇALVES, 2018, p. 46)

Se pensarmos no processo inicial de escolarização das crianças indígenas descritas no estudo de Gonçalves, percebe-se que, assim como as crianças suíças, elas também precisam de classes ou escolas bilíngues para consolidarem as duas (ou mais) línguas do

²⁶ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>. Acesso em: 10 nov. 2020.

²⁷ Para aprofundar no assunto, leia Godoy (2020).

²⁸ Para aprofundar no assunto, leia Almeida-Silva; Nevins (2020).

²⁹ Disponível em: <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/pt/home/gesellschaft/sprachen/mehrsprachigkeit.html>. Acesso em 17 mar. 2021.

ambiente no qual estão inseridas e, com isso, adquirirem também conhecimento de mundo, valores pessoais e sociais (SPINASSÉ, 2006).

Os exemplos apresentados a partir das experiências de crianças suíças e indígenas são apenas para ilustrar diferentes situações de bilinguismo, visto que, na literatura, são muitos os conceitos adotados por diferentes pesquisadores sobre o assunto. Segundo Megale (2005), a partir do século XX, a noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais difícil de ser conceituada. No trabalho intitulado *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos* (2005), a pesquisadora, por meio de diferentes autores, demonstra o quão complexa pode ser a tarefa de definir esse termo:

[...] Bloomfield define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMERS e BLANC, 2000:6). Opondo-se a esta visão que inclui apenas *bilíngues perfeitos*, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS e BLANC, 2000:6.). Entre estes dois extremos encontram-se outras definições, como, por exemplo, a definição proposta por Titone, para quem bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 apud HARMERS e BLANC, 2000:7). (MEGALE, 2005, p. 2, grifo da autora).

Ao analisar o excerto da pesquisadora, percebe-se que há definições e conceitos diversos para bilinguismo, embora seja premissa comum que haja pelo menos duas línguas que estejam em contato, no mesmo território e com falantes de línguas diferentes. Proposições como a de Bloomfield, com os intitulados *bilíngues perfeitos*, ou como a de Macnamara, na qual basta ter domínio de apenas uma habilidade linguística da língua não nativa, ou ainda como a de Titone, que remete à competência e ao desempenho do usuário na segunda língua, permitem-nos perceber como os conceitos de bilinguismo são diferenciados.

Apesar de não haver consenso entre os autores e de reconhecermos que o conceito de bilinguismo se ampliou consideravelmente nas últimas décadas em decorrência das novas pesquisas, adotamos neste trabalho o modelo proposto por Titone (1972), no qual ser bilíngue não significa saber duas línguas de maneira perfeita e igual nem tampouco possuir competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever). O bilinguismo proposto pelo autor postula que o indivíduo possa falar uma segunda língua sem parafrasear a primeira, e que esse mesmo indivíduo possa iniciar o processo de aquisição em qualquer idade, mesmo que bastante precoce, rebatendo as críticas da época ao bilinguismo

precoce. Para Titone (1994), trabalhar na perspectiva da educação bilíngue desde o jardim de infância é propiciar à criança sucesso na aquisição de dois ou mais sistemas linguísticos, sobretudo na primeira infância, justificado pela plasticidade neurocerebral³⁰ do ser humano.

Ao pensarmos nos estudantes surdos, que têm como premissa o direito linguístico de ser bilíngue, ou seja, de adquirir a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, com metodologias de ensino adequadas a cada uma delas, visando os melhores meios de aquisição de cada língua, percebemos que estamos diante de um bilinguismo ainda mais *complexo*. Ressaltamos que essa complexidade não está no fato de a criança surda aprender duas línguas ao mesmo tempo. A grande barreira constitui-se no fato de o surdo não passar pelo processo de aquisição natural e chegar à escola sem conseguir se comunicar por não ter adquirido uma primeira língua de maneira natural.

Como explicitado anteriormente, a maioria dos surdos nasce em lares ouvintes e acaba não tendo contato com um sistema linguístico pleno nos primeiros meses de vida, como ocorre naturalmente com as crianças ouvintes. Sabemos que é no seio familiar que surgem as primeiras interações do bebê.

A criança surda, nascida num lar de ouvintes, aprende muito pequena, a se comunicar com seus pais de um jeito *particular*, não por meio da língua oral, que ela naturalmente não tem acesso, nem por meio da língua de sinais, pois ela ainda não foi *exposta* à Libras. Pesquisadores como Behares e Peluso (1997) investigaram estes gestos, convencionados no seio familiar, e encontraram diferentes pesquisas na literatura que tratam deste fenômeno como “sinais caseiros”. Para os pesquisadores, as crianças utilizam os “sinais caseiros” com o objetivo de tornar possível a comunicação.

A pesquisadora surda Adriano-Almeida (2010) investigou os aspectos linguísticos dos sinais caseiros em sua dissertação de mestrado. De acordo com a pesquisadora,

Os **sinais caseiros** emergem entre familiares de pessoas surdas e são convencionados entre eles (pais ouvintes e filhos surdos). Esses sinais apresentam um caráter

³⁰ A plasticidade cerebral é a denominação usada para referenciar a capacidade adaptativa do sistema nervoso central; habilidade para modificar sua organização estrutural e funcional. Propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos (KANDEL; SCHAWARTZ, 2003; KOLB; WHISHAW, 2002). Disponível em: https://www.google.com/search?q=plasticidade+cerebral+da+crian%C3%A7a&rlz=1C1SQJL_enBR890BR890&oq=plasticidade+cerebral+da+crian%C3%A7a&aqs=chrome..69i57j0l9.7321j1j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso em: 15 fev. 2021.

emergencial, no sentido de que surgem em um estado de crise comunicativa em um contexto familiar em que pais ouvintes não conhecem a língua de sinais, nem a criança surda tem conhecimento da língua oral (nesse contexto, o português) de seus pais. Os sinais emergidos nessa situação são extremamente restritos em seu repertório vocabular e podem comunicar fatos somente no momento de sua ocorrência, tornando difícil relatar acontecimentos passados e/ou assuntos que envolvam níveis de abstração. (ALMEIDA-ADRIANO, 2010, p. 34)

Embora os *sinais caseiros* não se configurem como sinais da Língua Brasileira de Sinais, eles estão presentes sobretudo nos primeiros anos da criança surda. Trata-se de uma forma de comunicação que envolve o processo de significação.

Tervoort (1961) propunha, desde a década de 1960, denominar de “simbolismo esotérico” o sistema linguístico no qual a mãe ouvinte utiliza para estabelecer comunicação com a criança surda.

O simbolismo esotérico é o nome dado por Tervoort (1981) ao modo de comunicação gestual particular entre o filho surdo e os pais ouvintes. A formalização dessa significação particular é chamada pelo autor de linguagem esotérica (*esoteric language*), devido ao modo como é construída: através da produção de gestos e mímicas que nada mais são do que representações subjetivas de objetos e situações. (SANTANA *et al*, 2008, p. 299)

Apesar de o simbolismo esotérico ser um sistema demasiadamente limitado, os pesquisadores são unânimes em reconhecer que, para que haja comunicação, são necessários esforços tanto da criança surda quanto do adulto ouvinte na produção desses sinais caseiros.

Não pretendemos nos aprofundar acerca do tema, entretanto, não poderíamos não o mencionar, em virtude de os *sinais caseiros* aparecerem nos nossos dados, conforme será apresentado Capítulo 5.

Nesse sentido, consideramos importante ressaltar que, o maior desafio da criança surda, cujos pais são ouvintes, está centrado no fato de, inicialmente, ela não ter acesso pleno a língua que lhe é acessível, a Libras. A primeira língua que a criança adquire, geralmente, é a língua de seus familiares próximos, entretanto essa máxima não se aplica aos surdos. Pensar que essa criança tem o direito de ser bilíngue e dentro de sua própria casa não consegue sequer se comunicar efetivamente com seus pais, torna o processo de aquisição por ambiência natural uma tarefa extremamente desafiadora e complexa.

No Brasil, estudos relacionados ao bilinguismo ainda são muito recentes, sobretudo os voltados ao bilinguismo de surdos. Pesquisas no Canadá, Estados Unidos e Europa

possuem literatura bem mais consolidada acerca do bilinguismo no mundo, daí a necessidade de alavancarmos pesquisas sobre o tema para compreendermos melhor aspectos relacionados ao bilinguismo. Finger (2015, p. 54) afirma que

[u]m dos fenômenos mais fascinantes a respeito da fala bilíngue é a facilidade com que eles são capazes de acessar itens lexicais de ambas as línguas, sem confusão ou interferência, alternando o emprego dessas línguas muitas vezes até na mesma frase, um fenômeno conhecido na literatura por *code-switching*. Na tentativa de esclarecer como isso é possível, Weinreich (1953) descreveu três modos de organização do conhecimento de palavras no léxico mental bilíngue, que ele denominou de coordenado, composto e subordinado, uma nomenclatura usada também para classificar os tipos possíveis de bilíngues (grifo da autora).

Na obra *Language in contact: finding and problems*, o pesquisador Weinreich (1953) trata de questões sobre o uso de duas línguas por indivíduos e comunidades, incluindo a categorização do bilinguismo e a maneira como as línguas influenciam uma à outra quando estão em contato. O linguista polaco-americano propôs um modelo em que descreve como o indivíduo é capaz de organizar o conhecimento de palavras no léxico mental bilíngue por meio de três modos, denominado por ele de coordenado, composto e subordinado.

Para o pesquisador, o bilíngue coordenado adquire as duas línguas mantendo conceitos e formas das palavras de maneira separada na memória, assim, cada palavra possui o próprio significado na respectiva língua, levando a duas estruturas cognitivas distintas. Já no *bilinguismo composto*, o mesmo conceito pode ser acessado por meio de duas palavras distintas, uma em cada língua de forma que a palavra na L1 partilha de um significado comum em sua tradução na L2. Por último, no *bilinguismo subordinado*, “as palavras na língua mais fraca seriam interpretadas da língua mais forte, mais dominante” (FINGER, 2015, p. 54). O bilinguismo subordinado encontra-se no estágio inicial da aprendizagem da L2 e, à medida que o aprendiz amplia a proficiência, aproxima-se do bilinguismo coordenado, num *continuum*.

Faz-se necessário mencionar que os estudos de Finger (2015) baseado no postulado de Weinreich (1953) referem-se ao bilinguismo para ouvintes, tendo como foco línguas de sinais.

Em busca de um recorte relacionado ao bilinguismo de surdos, Quadros (2005) afirma que os aspectos relacionados às propostas bilíngues na educação dos surdos passam a ser determinados por questões políticas, por extrapolarem questões linguísticas. Para a autora:

Se não fosse a diferença na modalidade, todos teriam tranquilidade em reconhecer as pessoas surdas enquanto bilíngues. Elas nascem no Brasil e, portanto, fariam a língua portuguesa. Convivem com surdos, portanto, usam a língua de sinais brasileira. No entanto, não é dessa forma que caracterizamos a situação bilíngue dos surdos brasileiros, se é que podemos considerá-los genericamente com este *status* (QUADROS, 2005, p. 28).

Na sequência, a autora justifica a especificidade do surdo ao elencar aspectos relacionados à educação bilíngue dos surdos, entre eles, a modalidade das línguas – Libras sendo visual-espacial e português, oral-auditiva, bem como o fato de a maioria das crianças surdas serem filhas de ouvintes que desconhecem a língua brasileira de sinais.

Antunes (2018) identifica que atualmente no Brasil existem duas situações nos programas de ensino bilíngues, classificados em i) *educação bilíngue de reafirmação para surdos* e ii) *educação bilíngue de inserção para surdos*. No modelo de *reafirmação*, que predomina nas escolas pesquisadas pela autora,

[...] se acredita que o uso da língua de sinais, tanto na sociedade de forma geral, como na educação em particular, é um direito humano inegável ao surdo e que, principalmente por intermédio dessa língua, ele conseguirá se inserir na sociedade. O objetivo primordial desse modelo é reafirmar a chamada cultura surda e a língua de sinais, tornando-as parte de um debate filosófico centrado em normas e valores éticos e morais. (ANTUNES, 2018, p. 33)

Essa autora apresenta como uma das características do modelo, o uso da língua de sinais, L1, como língua de instrução no processo educacional. No modelo de *reafirmação*, a disciplina de língua portuguesa é ensinada como L2. Já o modelo de *educação bilíngue de inserção para surdos* seria aquele que,

[...] enfatiza tanto o uso da língua de sinais como o uso da língua oral, acreditando-se que o foco só na língua oral pode acarretar perdas linguísticas, culturais, sociais e cognitivas, assim como um ensino voltado exclusivamente para o ensino da língua de sinais também pode gerar perdas significativas da mesma ordem, pois o surdo precisa ocupar seu lugar de direito na sociedade em que está inserido, sociedade na qual a língua oral é a língua majoritária (ANTUNES, 2018, p. 34).

Como característica do modelo, essa pesquisadora defende a aquisição natural da língua de sinais pela criança ainda bebê; o ensino da Libras como L1 e da LP como L2, desde a pré-escola, com metodologias adequadas para cada uma delas, e com professores diferentes para cada uma das línguas.

Antunes (2018, p. 35), ao apresentar os dois modelos de educação bilíngue para

surdos, afirma que “o modelo de *reafirmarção* parece sustentar a corrente atual da educação de surdos no Brasil” e, nesse processo, “a LP tem um papel secundário”. A autora também afirma que “alguns profissionais da educação defendem que a LP pode ser descartada na educação de surdos”.

Sabemos que ainda existem inúmeros equívocos cometidos nas escolas durante as aulas de português como segunda língua para surdos, conforme constatado em Gonçalves (2015, p. 41):

[...] o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, especialmente a leitura, tem acontecido com o uso de estratégias e metodologias que não permitem ao surdo o contato com a língua alvo de maneira que atenda às suas necessidades. A utilização dos recursos bimodais do português sinalizado ainda está bastante presente nas práticas pedagógicas de ensino de segunda língua para surdos (GONÇALVES, 2015, p. 41).

Em Gonçalves (2015), é possível observar o modelo de *reafirmarção*, postulado por Antunes (2018). Apesar de concordarmos que os dois modelos estão presentes na educação de surdos no Brasil, consideramos pertinente salientar que o motivo pelo qual o modelo foi categorizado como “reafirmarção” deve ser melhor analisado. Não se trata de “secundarizar” ou mesmo “descartar o português da educação bilíngue”. O fato é que os professores de língua portuguesa não sabem como ensinar português L2 a surdos.

Conforme descrito por Gonçalves (2015), é necessário rever a formação dos profissionais que atuam como professores de português escrito como segunda língua para surdos. Os professores, por desconhecerem estratégias e metodologias voltadas ao ensino de segunda língua, cometem vários equívocos no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Somada à urgência da formação profissional, é preciso pensar também na elaboração de materiais didáticos que privilegiem as especificidades das pessoas surdas, como a utilização de materiais visuais e a língua por escrito. É preciso pensar ainda no currículo de língua portuguesa como segunda língua. A pesquisa de Antunes (2018)³¹ traz contribuições valiosíssimas e apresenta uma proposta de *syllabus* que poderia facilmente ser implementada no ensino de português como segunda língua a estudantes surdos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), redigida por especialistas de todo

³¹ Sobre a proposta, ler Antunes (2018).

o Brasil, de diferentes áreas, não prevê, em suas 600 páginas, nem a língua portuguesa como segunda língua para surdos nem a Libras como L1. A BNCC tem como objetivo principal orientar e elaborar os currículos para as diferentes etapas de escolarização da educação básica, mas sem formação, sem currículo e, por último – mas não menos importante –, sem livros didáticos para os estudantes surdos, que seguem utilizando o livro elaborado para aprendizes ouvintes de português L1. As aulas intituladas “português L2” são, na verdade, descaracterizadas, tornando-se aulas de tradução de textos escritos em português para a língua de sinais. Retornaremos a esse assunto em seções seguintes.

2.1.1 A educação de surdos na perspectiva de ensino bilíngue

Conforme descrito na Seção 1.1.7, o MEC elaborou um documento orientador de como deve ser ofertada a educação bilíngue de surdos intitulado *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. O documento, com o intuito de garantir o *desenvolvimento linguístico* de crianças surdas e ouvintes, estabelece que:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Mais uma vez, podemos perceber a preocupação com o processo de aquisição da primeira língua da criança surda. O relatório sugere, ao final, quarenta metas para viabilizar a educação bilíngue para surdos, entre elas:

[...]

- 3) Garantir o acesso a programas de estimulação linguística precoce em Libras **para aquisição da Libras**, com base no diagnóstico da surdez por meio do mapeamento de identificação de bebês surdos, por meio de interface entre a educação e a saúde.
- 4) Viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2, bem como, o acesso a comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas com orientações sobre a interação com a criança surda nas próprias residências das famílias ou em ambiente que sejam familiares à criança.
- 5) Responsabilizar as famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizem à criança surda o acesso à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras e se insiram nesses programas (BRASIL, 2014, p. 19, grifo nosso).

Na presente pesquisa, compreendemos que as secretarias de educação têm a obrigação de ofertar a educação bilíngue em todo o processo de escolarização dos estudantes surdos, conforme preconizado no *Plano Nacional de Educação* e reiterado no *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Entretanto, uma reflexão sobre o termo *bilíngue* da ‘educação bilíngue’ de surdos é necessária.

No texto intitulado *O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos* (2005), a professora Ronice Quadros apresenta uma discussão interessante na qual ela define bilinguismo a partir do contexto educacional do surdo no Brasil. Para a pesquisadora, “os aspectos relacionados às propostas bilíngues, em geral, extrapolam as questões linguísticas, sendo determinadas por questões políticas” (QUADROS, 2005, p. 26).

Apesar de o PNE recomendar a educação bilíngue para surdos de zero a dezessete anos, a educação linguística precoce para o atendimento de crianças surdas, por exemplo, no Distrito Federal, é ofertada apenas na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Crianças surdas no DF, com idade entre zero e quatro anos, que residem em regiões administrativas mais distantes, teriam de enfrentar um itinerário de até 70 km para conseguirem quatro atendimentos³² de 50 minutos semanalmente. Embora exista a recomendação legal, percebe-se que, na prática, não há condições para implementá-las. O ponto fulcral para a educação bilíngue para surdos é propiciar, primeiramente, a aquisição da primeira língua do estudante, a Libras.

Conforme descrito na Seção 1.1.5, a Lei n.º 5.016/2013, criada com o objetivo de estabelecer diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue de surdos do Distrito Federal, estabelece que a oferta deverá acontecer na:

I – educação precoce e infantil, da forma seguinte:

- a) **estimulação precoce** às crianças surdas, **a partir da detecção da surdez**;
- b) educação bilíngue às crianças surdas, **do nascimento** aos cinco anos, em creches, propiciando a sua imersão na Língua Brasileira de Sinais, a fim de promover a aquisição da linguagem, em período propício, e o conhecimento de mundo, sob a tutela de profissionais surdos, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade das crianças surdas, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas

³² A quantidade e duração dos atendimentos, na estimulação linguística precoce, está prevista no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola. Disponível em: www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_eblpe_bilingue_taguatinga.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

crianças; (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 4, grifo nosso).

Há quase duas décadas, Grannier já defendia a importância da aquisição da Libras o mais cedo possível. “A primeira língua, aprendida na tenra infância corresponde a uma formatação essencial, com a qual podem ser operados diferentes programas – que correspondem às novas línguas” (GRANNIER, 2002, p. 7).

Para a mesma autora,

[...] possibilitar o convívio de um bebê surdo com outros surdos, para que ele possa adquirir uma língua de sinais, pode parecer algo muito difícil para os pais de crianças surdas. Ressalto, entretanto, que essa é uma questão da competência do Estado. Proponho, portanto, a adoção de uma política linguística que permita a aquisição de uma primeira língua pelo surdo desde a mais tenra idade, por meio da inclusão da criança surda em creches³³ com funcionários surdos (GRANNIER, 2007, p. 201).

Ideias como as de Grannier (2002, 2007) bem como as que fundamentam as diretrizes e as orientações contidas na lei da Escola Bilíngue (2013), no relatório elaborado pelo MEC (2014) e no *Plano Nacional de Educação* (2014) harmonizam-se com as de muitos outros pesquisadores. Um deles é Pereira (2002, p. 49), que afirma que “os estudos sobre aquisição de linguagem por crianças surdas evidenciam a importância de se garantir a exposição à Libras desde o mais cedo possível, possibilitando a aquisição de uma língua”. Como vemos, não só nos documentos, mas também para os pesquisadores, a língua de sinais assume um papel imprescindível tanto na construção de mundo do indivíduo quanto na constituição do português escrito, que deverá ser adquirido como segunda língua.

A pesquisa elaborada por Capovilla ao longo de uma década, de 2001 a 2011, por meio do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandesb), mapeou parâmetros normativos de desenvolvimento linguístico de 9.200 surdos de 15 diferentes estados. Capovilla (2011) apresentou dados incontestáveis sobre a importância das escolas bilíngues de surdos:

Os resultados mostram que os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). De fato, competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns (CAPOVILLA, 2011, p. 87).

³³ Detalharemos sobre as *creches mistas* em seções seguintes.

Para as pesquisadoras e professoras surdas Ana Regina Campelo (ex-presidente da Feneis Nacional) e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (ex-diretora de políticas educacionais da Feneis), militantes do Movimento Surdo, somente por meio das Escolas Bilíngues para Surdos esses estudantes poderão adquirir uma língua natural de maneira espontânea. Afirmam as autoras:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda [...] (CAMPELLO e REZENDE, 2014, p. 72).

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a *educação inclusiva* como é preconizada, e muito menos a *educação especial*, queremos uma *educação linguística, uma política linguística* [...] (CAMPELLO e REZENDE, 2014, p. 88, grifo nosso).

A proposta de uma educação bilíngue a partir da Libras como L1, a língua de instrução e ensino, sem mediação de intérpretes de Libras e a partir do Português escrito como segunda língua, propiciará ao surdo a possibilidade de sair do atual sistema educacional, no qual está fadado ao fracasso escolar. Sobre o assunto, Nascimento e Costa (2014, p. 165) assim se manifestam:

Se a visão é o principal canal de comunicação e o mais natural de um indivíduo, por que não aproveitar-se desse canal para oferecer um ensino de qualidade? Essa constatação leva a uma óbvia proposição que não tem sido tratada como óbvia: a educação oferecida para pessoas visuais deve contemplar um currículo visual, uma pedagogia visual, uma metodologia visual e, nesse contexto, a avaliação também precisa ser visual. Se a Libras e o Português-Escrito propiciam “visualidade” ao ensino, são essas as formas de instrução mais acessíveis dentro das escolas onde estudam surdos brasileiros e, portanto, é nesse viés que o ensino deve ser programado para as Escolas Bilíngues.

Entretanto, Lima (2018), apesar de concordar que o ensino deva ser ofertado na L1 do estudante surdo, a Libras, chama-nos a atenção para aspectos que transcendem o aspecto linguístico, como podemos observar em:

Ressalta-se, ainda, que os professores além de serem bilíngues, precisam dominar maneiras adequadas para criar estratégias de ensino, adequando suas aulas às demandas de seu grupo de estudantes, usando os recursos visuais e outras particularidades, oferecendo possibilidade dos mesmos terem acesso ao conhecimento, desenvolvendo conceitos, conhecendo teorias e autores com um ensino significativo, ou seja, permitindo que haja igualdade no processo de aprendizagem entre os Surdos e ouvintes. De acordo com Lacerda, seria excelente se o professor

ministrasse as suas aulas em Libras e, então, não precisaria da presença de intérprete de Libras, oportunizando o mesmo aos estudantes Surdos que é oferecido aos ouvintes: receberem as aulas na sua primeira língua (LIMA, 2018, p. 173).

A autora, além de salientar a importância da utilização de materiais que possibilitem *inputs* visuais, com estratégias que privilegiam ao estudante surdo o acesso ao conhecimento, destaca um outro ponto muito caro à pesquisa, que é o fato de a língua de ensino ser a Libras, sem que haja mediação de um outro profissional para fazer a interpretação para a língua de sinais.

Na pesquisa *O ensino da biologia: o intérprete e a geração de sinais*, Marinho (2007) desenvolve seu trabalho de mestrado por meio de pesquisa de campo em uma escola pública inclusiva de ensino médio do Distrito Federal. A professora consegue demonstrar que a presença do intérprete de Libras em sala de aula não é suficiente para garantir a interação dos estudantes surdos com o regente, que está ministrando o conteúdo a todos os estudantes, surdos e ouvintes. Quando os estudantes surdos, no contraturno da aula, são direcionados à sala de recursos e têm a oportunidade de interagir com os colegas surdos e com o professor, conseguem absorver o conteúdo ministrado pelo regente com maior facilidade, diferentemente do que ocorre nas salas *inclusivas*. Para a autora,

[...] um ambiente onde há momentos de intensa comunicação resulta em *feedbacks* que (re)direcionam as etapas seguintes com os ajustes dos *inputs* para os alunos. O material visual, por sua vez, é uma forte ferramenta que colabora com as estratégias de comunicação e suscita a compreensão de conceitos abstratos, pois retoma conhecimentos anteriores para a assimilação de novos estímulos.

[...] É pertinente reafirmar que a atitude do professor regente em oferecer oportunidade de turnos interacionais aos alunos, para que eles expressem seus pensamentos, aliada ao uso de suportes pedagógicos apropriados às necessidades dos surdos são propostas a serem consideradas em futuras investigações (MARINHO, 2007, p. 130-131).

Diferentes estudos já evidenciaram que, ao concluir a educação básica, o estudante surdo não teve as mesmas oportunidades de aprendizado que o estudante ouvinte. Apesar da garantia de educação bilíngue, “os surdos apresentam insuficiente competência comunicativa na língua portuguesa e, em alguns casos, baixa competência também em Libras, não atingindo a autonomia concernente aos propósitos destacados pelo MEC” (MARINHO, 2007, p. 132).

Um dos grandes problemas da escola inclusiva consiste no fato de os professores regentes não se sentirem responsáveis pelo processo de aprendizagem do estudante surdo. A

grande maioria atribui essa responsabilidade exclusivamente ao intérprete e aos profissionais que atuam nas salas de recursos (XAVIER, 2014, p. 76). Trataremos sobre esse assunto no Capítulo 5.

Por esse motivo, é urgente rever o trabalho que tem sido realizado nas escolas intitulado inclusivas e compreender o que se tem chamado de “educação bilíngue para surdos”.

Na seção a seguir, apresentamos como a literatura compreende que deve ser a perspectiva de educação bilíngue para estudantes surdos.

2.2 Libras como L1 e português como L2

Como vimos, é direito do surdo comunicar-se em Libras bem como é dever do Estado assegurar que o surdo aprenda a língua majoritária do país em que ele vive. Embora a legislação já assegure ao surdo uma educação bilíngue, essa educação ainda não é realidade nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, como bem ressalta Lima:

[...] ao tratar, especificamente, as políticas públicas e seus impactos na educação de pessoas Surdas, ainda há uma distância entre o real e o ideal. A educação de pessoas Surdas teve iniciativas marcadas por uma concepção assistencialista, sem acesso universal a educação, promoção da autonomia e independência dos sujeitos sendo posterior citada e reforçada no Relatório ao determinar que a formação dos professores deve ser oferecida além do que impõe o Decreto 5626/2005 com a formação do professor de Libras, Português como segunda língua, bilíngue dentre outros. (LIMA, 2018, p. 111).

Essa educação ideal, mencionada pela autora, poderia iniciar com a implementação de políticas como a proposta por Grannier (2007): a das creches mistas.

Possibilitar o convívio de um bebê surdo com outros surdos, para que ele possa adquirir uma língua de sinais, pode parecer algo muito difícil para os pais de crianças surdas. Ressalto, entretanto, que essa é uma questão da competência do Estado. Proponho, portanto, a adoção de uma política linguística que permita a aquisição de uma primeira língua pelo surdo desde a mais tenra idade, por meio da inclusão da criança surda em creches com funcionários surdos.

Note-se que a política proposta pode ser implementada com pouco custo adicional, pois existem no Brasil numerosas redes de creches municipais e particulares que atendem a população falante de português. Basta que, em cada uma dessas creches, dois funcionários sejam surdos usuários de Libras para que os bebês surdos vejam a língua em uso, algumas horas por dia, para adquirirem essa língua sem esforço de ninguém e sem *ensino formal*. (GRANNIER, 2007, p. 3-4, grifo da autora)

As creches mistas seriam responsáveis pela contratação de funcionários surdos e ouvintes que se revezariam nos cuidados de crianças surdas e ouvintes.

Na proposta de Grannier (2007), não há ônus por parte das Secretarias de Educação e, além disso, as crianças ouvintes também seriam beneficiadas e poderiam se tornar bilíngues aprendendo Libras, como as crianças surdas.

E a autora continua: “em poucos anos, as novas gerações de ouvintes poderiam se tornar bilíngues, naturalmente, assim como os surdos também se tornam bilíngues”, (GRANNIER, 2007, p. 4), afinal, nas creches mistas, todos poderiam adquirir a Libras.

Em virtude de a *creche mista* ainda não fazer parte de um programa voltado à inclusão não somente educacional, mas social,

[...] muitas crianças surdas não têm a oportunidade de adquirir precocemente a língua de sinais, uma língua que possibilitará seu desenvolvimento na área da linguagem e uma comunicação sem limites com a sua família e com pessoas que compartilham o mesmo código linguístico. Consequentemente, pessoas surdas iniciam o seu processo de aquisição da primeira língua (L1) em diferentes períodos da vida: na infância, adolescência e até mesmo na fase adulta. Além disso, nesses casos o processo de aquisição da L1 poderá variar em relação à quantidade, à qualidade e aos contextos de exposição linguística. (CRUZ, 2016, p. 17).

Esse atraso no processo de aquisição é também descrito nas mais diversas pesquisas:

No caso de uma surdez adquirida antes de a criança aprender a falar e no caso dos surdos congênitos filhos de ouvintes, a questão passa a ser mais complicada. Em primeiro lugar porque é comum, especialmente em classes economicamente desfavoráveis, a grande demora em se diagnosticar a surdez. Isso geralmente só ocorre quando a criança já está muito além da idade esperada para começar a falar. (NADER; NOVAES-PINTO, 2011, p. 931).

Apesar de não possuir programas que assegurem à criança surda a aquisição de sua língua natural, a escola, muito ambiciosa, afirma oferecer uma *educação bilíngue*, Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua. O ensino da língua portuguesa estará fadado ao fracasso enquanto não for oferecido por um professor especialista no ensino de português como L2, com materiais didáticos que favoreçam o *input* visual.

No quadro a seguir, apresentamos o que Antunes (2018) propõe no que se refere a algumas características e habilidades competentes ao professor de português como segunda língua.

Quadro 1: Características e habilidades do professor de PL2

Professor de PL2	Características como especialista	Habilidades como profissional
	conhecer a língua portuguesa em profundidade;	identificar diferentes situações de ensino e diferentes tipos de aprendizagem;
	compreender o processo de aquisição de L2;	elaborar material didático;
	conhecer as abordagens de ensino-aprendizagem de L2.	superar diferenças.

Fonte: Antunes (2018, p. 38).

Para a autora, um dos maiores problemas no ensino da língua portuguesa a surdos está no fato de o ensino não ser oferecido como segunda língua,

[...] é possível compreender como o professor de PL2 para surdos tem atuado ao longo dos anos: tem trabalhado com abordagens, métodos, conhecimentos teóricos e materiais didáticos do ensino de PL1 de acordo com sua formação inicial, com algumas adaptações. Adaptações que, na maior parte das vezes, se restringem à subtração de conteúdos considerados, empiricamente, de difícil apreensão pelos surdos. (ANTUNES, 2018, p. 39).

Não é difícil encontrar, na literatura, estudos relacionados às dificuldades dos surdos em redigir textos em língua portuguesa. A pergunta realizada por minha aluna de graduação, apresentada na epígrafe desta pesquisa – “Por que o surdo tem tanta dificuldade em escrever uma redação?” – é quase uma máxima nas pesquisas sobre a eficácia do ensino de português L2 a surdos.

A expressão *learning disabilities* (LD) ou *dificuldade de aprendizagem* (DA), postulada pelo psicólogo e educador americano Samuel Alexander Kirk, considerado o pai da educação especial, surge nos anos 60 do século passado e ganha força por influenciar diferentes pesquisadores ao “descrever as *discapacidades* relacionadas com o insucesso escolar” (CORREIA, 2007, p. 157).

O termo DA passou a ser aceito não somente por pesquisadores, mas também por educadores e pais. No livro *Educação da Criança Excepcional*, Kirk define o termo dificuldades de aprendizagem como:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos. (KIRK, 1962, p. 263 *apud* CORREIA, 2007, p. 157).

A pesquisadora Barbara Bateman (1992), propôs, no em 1965, fortemente influenciada pelos estudos de Kirk (1962), uma nova definição para o termo “dificuldades de aprendizagem”, cuja principal característica era a de manifestar incapacidade em diferentes aprendizagens. Bateman ressaltava, em seus estudos, inclusive, que essas incapacidades poderiam estar relacionadas à falta de formação de professores bem como ao uso de materiais didáticos inadequados (BATEMAN, 1992, p. 29).

Os estudos de Bateman (1992) são caros à pesquisa por nos convidarem a olhar para as intituladas dificuldades do estudante surdo a partir de uma outra perspectiva.

Avelar e Freitas (2016), duas pesquisadoras surdas, afirmam que

[...] entre as dificuldades dos Surdos com a Língua Portuguesa, está o fato de muitos dos alunos Surdos não se interessarem em escrever em Português. Esse desinteresse, por si mesmo, levanta questões sobre o ensino-aprendizagem desses alunos, sua relação com a família e com a escola, e também as suas dificuldades de comunicação com ouvintes, que em sua maioria não utilizam a Língua de Sinais e não entendem o que os Surdos escrevem. A escrita em Português é muito difícil para os Surdos, pois não compreendem o significado das palavras que utilizam na leitura e na escrita de textos, na escola regular inclusiva. (AVELAR e FREITAS, 2016, p. 14).

As dificuldades narradas pelas autoras também estão presentes no livro da professora de português L2, da SEEDF, Maria do Carmo Ribeiro:

Não há, ainda, um método pronto e garantido para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos. Por isso, faz-se necessário uma reflexão por parte dos docentes sobre como realizar esta tarefa árdua, mas prazerosa, de ensinar os alunos surdos.

[...]

Ao iniciar o trabalho com alunos surdos, foi perceptível a dificuldade de compreensão da Língua Portuguesa. Pois os alunos desconheciam alguns sinais aprendidos e, muitas vezes, duvidavam do ensino. (RIBEIRO, 2015, p. 18-19, grifo nosso).

Apesar de a autora afirmar que os alunos desconheciam alguns sinais³⁴ aprendidos, é evidente a preocupação em registrar que os estudantes apresentavam dificuldade em compreender textos em língua portuguesa. Ainda sobre essa dificuldade:

Pesquisas realizadas no Brasil têm apontado dificuldades na compreensão da escrita do português por parte de pessoas surdas, evidenciando nos textos produzidos uso diferenciado ou escassez de categorias gramaticais, uso restrito dos verbos e das preposições, utilizando mais as que têm sentido lexical do que função sintática. Algumas dessas características foram atribuídas a influência da Libras na construção

³⁴ Na seção anterior, mencionamos a descaracterização das aulas de português L2, por entendermos ser inadequado transformar essas aulas em aulas de “tradução” da língua-alvo para Libras. Retomaremos o assunto nos capítulos seguintes desta tese.

textual e na estruturação frasal do português escrito, parecendo indicar que a aprendizagem da modalidade escrita do português estaria sendo prejudicada pela Libras, quando a hipótese mais plausível é de que o ensino do português não estaria levando em conta a existência de uma primeira língua diferente do português. (ALMEIDA, E.; FILASI; ALMEIDA, L., 2010, p. 1).

Apesar de lermos, em inúmeras pesquisas, que a Libras influencia o português escrito de estudantes surdos – assunto que retomaremos no capítulo referente aos dados –, é consenso entre diferentes pesquisadores que a escola está muito centrada no ensino de vocabulário e esquece de (ou não sabe como) trabalhar os constituintes na elaboração de sentenças.

Em 2002, Karnopp, na obra intitulada *Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo*, já afirmava que a tradição escolar rotulava os alunos surdos como “deficientes linguísticos”. Para a autora:

Não é por acaso que as práticas discursivas do aluno são desconsideradas e substituídas por aquelas impostas pelo professor, práticas discursivas sem diálogo, sem tradução de uma língua para outra. Acrescente-se a isso o relato de Alexandre Góes (pesquisador surdo) que, ao observar aulas de língua portuguesa, os alunos liam textos solicitados pelo professor, usando predominantemente a datilologia, sem compreensão do significado do texto. A partir desse exemplo, podemos dizer que a relação que o surdo pode estabelecer com textos escritos não é da interação, da construção de sentidos. A ênfase na escola de surdos está voltada para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional, fato que pouco contribui para a formação de um leitor e produtor de textos. O ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos. (KARNOPP, 2002, p. 56-57)

Não podemos falar de *conhecimento de mundo* sem falar da língua natural dos surdos, que é a língua de sinais. Ofertar equidade no acesso ao conhecimento é, primeiramente, garantir que a criança surda esteja exposta a sua língua natural, Libras, como primeira língua, para que, assim, ela possa adquiri-la naturalmente, como também acontece com crianças ouvintes no processo de aquisição de uma língua oral.

Diante da revisão bibliográfica realizada até o momento, é possível afirmar que a “dificuldade” do surdo em compreender a língua portuguesa está na “dificuldade” dos professores e familiares em reconhecer que a língua de sinais é a língua natural e, como tal, deve ser a primeira língua da pessoa surda.

Para que os surdos se tornem verdadeiramente bilíngues, passando por um processo natural de aquisição das duas línguas, é preciso ter em mente que “a ordem mais eficaz

na aquisição das duas línguas é: (1) Libras e (2) português-por-escrito e não o inverso” (GRANNIER, 2007, p. 7).

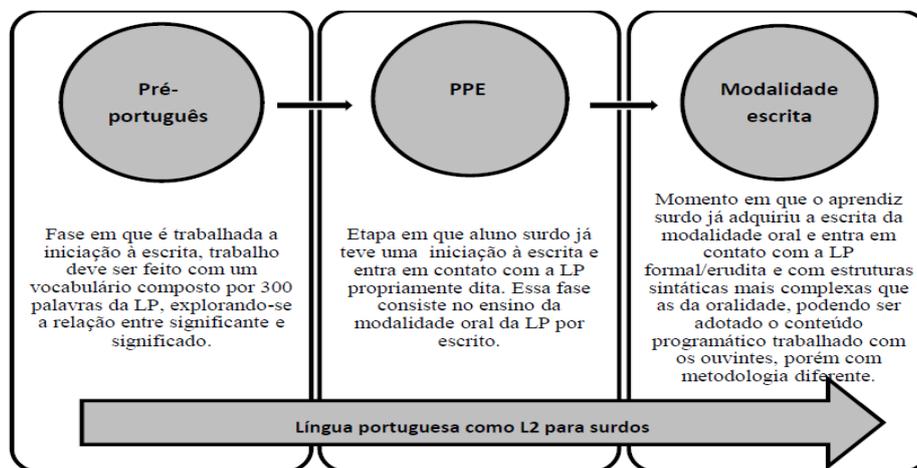
Por compreender que a língua portuguesa escrita demandará tanto um processo de iniciação quanto de maturidade, adotaremos, na presente pesquisa, o modelo de português-por-escrito (PPE), postulado por Grannier (2002, 2007), como proposta possível para uma educação eficaz de ensino bilíngue.

[...] o surdo (quase) não tem acesso ao português oral, dificilmente se poderia falar em "*passagem para a grafia do português*" ou "*alfabetização em português*". Para o surdo, a forma escrita do português é o *único português ao qual ele tem acesso* e não é, como para os ouvintes, uma representação alfabética de uma língua portuguesa que ele tenha aprendido anteriormente. A língua que é possível ensinar ao surdo é o *português-por-escrito*. (GRANNIER, 2007, p. 7).

O ensino do PPE, ao assumir características do ensino de segunda língua e, conforme cunhado por Grannier (2007), do ensino de língua instrumental, consiste numa proposta acessível ao surdo.

Antunes (2018) elabora um quadro, de maneira muito didática, com a proposta de Grannier e a sequência de fases do processo de ensino-aprendizagem de PL2 a surdos, conforme pode ser observado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Fases do processo de ensino-aprendizagem de PL2 a surdos



Fonte: Antunes (2018, p. 42).

E a partir da proposta de Grannier (2002, 2005 e 2007), Antunes (2018) elabora uma proposta para o ensino do português-por-escrito a surdos, por meio de um roteiro

gramatical. Trata-se de um trabalho inovador que poderia facilmente ser aplicado em diferentes escolas no qual o português escrito como segunda língua é uma das disciplinas dos estudantes surdos.

2.3 Considerações do capítulo

Para concluir o capítulo, gostaríamos de destacar que, o capítulo *Bilinguismo e a Educação de surdos em perspectiva de ensino bilíngue* teve como objetivos propor uma reflexão sobre o termo *bilinguismo* bem como apresentar pesquisas com propostas consolidadas acerca de aquisição e de aprendizagem da Libras e do português escrito como segunda língua para a educação bilíngue de surdos.

No capítulo a seguir, discutimos sobre o processo de aquisição de linguagem da criança com foco na criança surda.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Entendemos que o uso da Libras é essencial para o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizado dos alunos surdos em todo o estágio tanto na aquisição, quanto na apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua, entretanto cabe a escola ser uma das principais responsáveis em garantir que a Libras seja oferecida e trabalhada com os alunos surdos. Portanto, defendemos o uso da Libras no exato momento que as crianças surdas se iniciam na escola. (LIMA, 2014, p. 2)

Este capítulo tem como intuito apresentar estudos relevantes sobre o processo de aquisição da linguagem. Ele foi dividido em seis seções. Na primeira seção, introduzimos o assunto refletindo sobre como a criança *aprende* a falar. Na seção seguinte, tratamos do tema *A capacidade da linguagem: uma especificidade humana*. Aqui, há uma subseção que tem como título *A comunicação animal versus a linguagem humana*. Na quarta seção, diferenciamos os conceitos aquisição e aprendizagem de língua. E concluímos o capítulo tratando dos temas de aquisição e aprendizagem de L1 e de L2.

3.1 Como a criança aprende a falar?

A maneira como a criança adquire naturalmente uma língua, do momento do nascimento aos primeiros anos de vida, sem instrução específica e de forma relativamente rápida, tem despertado interesse de diferentes pesquisadores, sobretudo nas últimas décadas. Segundo as professoras Grolla e Silva:

É fato que todas as crianças adquirem pelo menos uma língua, e isso acontece quando elas ainda são muito novas, numa fase em que dificilmente conseguem realizar outras tarefas aparentemente bem simples, como amarrar os sapatos, por exemplo. Devido a fatos como esses, parece que o processo de aquisição de linguagem, além de ser universal, é também bastante rápido, uma vez que, por volta dos cinco anos de idade, a criança já domina quase toda a complexidade de uma língua humana (ou mais de uma) (GROLLA e SILVA, 2018, p. 10).

Ao nos matricularmos em um curso de língua estrangeira, na idade adulta, compreendemos ainda melhor o excerto de Grolla e Silva (2018). Como explicar o fato de as crianças conseguirem adquirir língua de maneira tão espantosa, de forma natural e sem serem formalmente ensinadas? Apesar de não haver consenso na literatura, muitos pesquisadores dedicaram seus estudos à busca dessa resposta.

Existem duas visões distintas que tentam responder à pergunta sobre a origem

do conhecimento geral e linguístico. A primeira visão é a *empirista*, baseada na aquisição do conhecimento a partir da experiência com o ambiente. “As crianças nasceriam sem conhecimento linguístico e, por meio da exposição à língua, são capazes de adquiri-la realizando analogias, associações e raciocínio indutivo” (GROLLA e SILVA, 2018, p. 36).

É na corrente empirista que hipóteses como a comportamentalista, também conhecida como behaviorismo radical, ganham força com os estudos de Skinner. Na obra *Verbal behavior*, publicada em 1957, o autor defende que a criança aprende uma língua de acordo com os estímulos que recebe (SKINNER, 1978)³⁵.

A segunda visão, contrária a corrente empirista, é a *racionalista*, que, segundo Grolla e Silva (2018, p. 36), postula que a criança “nasce dotada com conhecimentos específicos sobre linguagem” e, é por meio da exposição à língua, que as crianças se tornam capazes de enriquecer esse *conhecimento prévio*.

Faz-se necessário mencionar que, para as pesquisadoras, tanto a visão racionalista quanto a visão empirista são, de alguma forma inatistas, como pode ser observado na seguinte afirmação:

Para os empiristas, o que é inato (ou seja, o que faz parte da herança genética) é a capacidade para fazer analogias e associações ou a capacidade para realizar cálculos e inferências estatísticas sobre frequências encontradas na fala dos adultos. Para os racionalistas, o que é inato é especificamente linguístico, como a noção de que toda regra sintática é dependente de estrutura [...]. Assim, a diferença entre empiristas e racionalistas reside não sobre o fato de algo ser inato, mas sim sobre o que exatamente é inato (GROLLA e SILVA, 2018, p. 37).

No entanto, essa conclusão de que as duas visões são “inatistas de alguma forma”, convergente entre as autoras, já foi motivo de extensa discussão acadêmica.

No estudo intitulado *Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos*, Corrêa (1999, p. 340) descreve como a criança passa a incorporar a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida a partir da perspectiva de dois grandes recortes: i) de um lado, o da psicologia do desenvolvimento da criança com os estudos da cognição, apoiada numa concepção empirista de aquisição de conhecimento, pressupondo menos informação especificamente linguística; e ii) do outro, o da linguística, com uma teoria de orientação racionalista, partindo do pressuposto de um estado inicial formulado em termos de uma

³⁵ Sobre o assunto, leia Skinner (1978).

Gramática Universal (GU), de programação biológica, para justificar como alguém pode adquirir um conhecimento linguístico tão complexo com tão pouco *input*³⁶.

Para Kuhl (2000), o debate sobre as origens da linguagem foi marcado por posições teóricas entre o psicólogo comportamental B. F. Skinner e o linguista Noam Chomsky. A pesquisadora ressalta que:

As duas abordagens assumiram posições surpreendentemente diferentes em todos os componentes críticos de uma teoria da aquisição da linguagem: (i) o estado inicial do conhecimento, (ii) os mecanismos responsáveis pela mudança no desenvolvimento e (iii) o papel desempenhado pelo *input* linguístico. Na visão de Skinner, nenhuma informação inata seria necessária, a mudança no desenvolvimento seria provocada por contingências de recompensa e o *input* linguístico não causaria a emergência da língua. Na visão de Chomsky, o conhecimento inato da linguagem dos bebês seria um princípio essencial, o desenvolvimento constituído “crescimento” ou maturação do módulo de linguagem, e o *input* linguístico acionariam (ou definiriam os parâmetros para) um padrão específico dentre aqueles fornecidos inatamente (KUHL, 2000, p. 11850, grifo da autora).

O debate entre os pesquisadores rendeu muitas pesquisas, sobretudo por meio de experimentos realizados com bebês, na busca de compreender a natureza da relação entre linguagem e mente.

No Brasil, o interesse nos estudos sobre aquisição da linguagem ganha força na década de 1970, quando se inicia, na Unicamp, o projeto *Aquisição da Linguagem*, coordenado pela professora Cláudia de Lemos. Nessa mesma época, “o paradigma teórico behaviorista já se havia desgastado” e o estudo enfatizando a ação da criança sobre o meio físico, com os esquemas sensório-motores piagetianos, “emergia como alternativa atraente àquela teoria” (CORRÊA, 1999, p. 350).

Apesar de ter sido um período propício a novas pesquisas, foi também, na visão de Corrêa (1999), um período de “mal-entendidos”, marcado por uma interdisciplinaridade que divergia quanto a conceitos e dificultava o debate. Fato é que, nessa tentativa de promover a investigação e desfazer controvérsias, surgiram diferentes pesquisas sobre linguagem e sua aquisição.

O estudo da aquisição da linguagem nos permitiu compreender melhor como o

³⁶ Segundo Ellis (1994), *input* representa toda e qualquer informação a que o indivíduo está exposto e/ou obtém a partir dos sentidos. Retomaremos o assunto nas próximas seções.

ser humano consegue, de maneira natural, expressar-se ainda nos primeiros anos de vida, adquirindo a língua de sua comunidade. A partir do pressuposto de que essa aquisição do sistema linguístico humano é um importante marco no desenvolvimento da criança, é possível afirmar que a criança naturalmente se apropria de um sistema capaz de nomear, transmitir informações, falar de coisas que existem e de que não existem, no tempo passado, presente ou futuro, entre outras possibilidades. Isso só é possível em virtude das propriedades linguísticas. Para tratar dessas propriedades, apresentaremos, na seção a seguir, como a linguagem, enquanto especificidade humana, distingue-se de outras formas de comunicação, por exemplo, da comunicação animal.

3.2 A capacidade da linguagem: uma especificidade humana

Alguns pesquisadores se debruçaram sobre a natureza da linguagem humana e procuraram respostas na comparação da comunicação humana com a comunicação animal.

A crença de que a linguagem humana depende da articulação vocal levou e ainda leva pessoas a suporem que uma comunicação por sinais manuais não constitui de fato uma língua.

Ferreira-Brito (2010, p. 11) afirma que a “Libras é uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o português, o inglês, o francês etc. surgiram para servir aos propósitos linguísticos daqueles que as usam”. Segundo a autora:

As pesquisas sobre as línguas de sinais têm demonstrado quão complexa, completa, abstrata e rica pode ser uma modalidade gestual-visual de língua. Há algumas décadas acreditava-se que os sons constituíam uma parte essencial da linguagem. Atualmente considera-se que estes são apenas a parte externa de um processo interno mais profundo, que é a linguagem propriamente dita. Neste caso, não haveria danos no processo se os sons fossem substituídos por sinais visuais, o que acontece com as línguas de sinais, canal natural de comunicação e expressão para os surdos. (FERREIRA-BRITO, 2010, p. 29)

Na obra intitulada *Por uma gramática de língua de sinais*, Ferreira-Brito (2010, p. 21) afirma que um dos objetivos da pesquisa é o de “descrever aspectos de vários níveis linguísticos da Libras, tais como o fonológico, o morfossintático, o semântico e o pragmático”,

evidenciando que a Libras é uma língua natural como muitas outras línguas orais, “com estrutura própria, regida também por princípios universais³⁷”.

Uma outra suposição muito comum sobre as línguas de sinais é a de que a comunicação dos surdos se faz por *mímica* e não por meio de uma língua estruturada e convencional. Andrade (2015, p. 8) aponta que:

Falar em língua de sinais e seu reconhecimento linguístico ainda requer falar sobre legitimação de uma língua que há mais de cinquenta anos conquistou esse *status*. Não é incomum, porém, indagações como: i) Gestos, pantomimas e sinais são tão próximos; seria possível apresentar a linha extremamente tênue que os separa? ii) Sobre a *linguagem* de sinais, ela é totalmente icônica? e iii) Se, em língua de sinais, eu tenho a representação gestual da língua portuguesa, como é possível afirmar que na Libras, por exemplo, existe uma gramática? Esses são apenas alguns questionamentos e equívocos muito rotineiros com que ainda nos deparamos no dia a dia. (Grifos da autora)

Quando o senso comum se refere às *línguas de sinais* como “linguagem de sinais”, identificamos, nesse termo, a visão equivocada de que não se trata de uma língua, mas de um conjunto limitado de gestos que, apesar de viabilizar a comunicação por meio da transmissão de mensagens simples, não pode ser caracterizado com uma língua.

Outro ponto que merece destaque na pesquisa de Andrade (2015) é sobre o caráter icônico presente nas línguas de sinais. Diferentes pesquisas foram realizadas com o objetivo de desmistificar concepções inadequadas das línguas visuoespaciais³⁸, entre elas, o mito de que “a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31).

Uma simples comparação dos sinais CASA e BANHEIRO em Libras e do sinal RESTROOM (BANHEIRO) em ASL nos permite evidenciar que a iconicidade³⁹ não é uma condição essencial na constituição de todos os sinais, como observamos no exemplo a seguir, na Figura 1⁴⁰:

³⁷ “Talvez os primeiros estudiosos a formular explicitamente uma explicação para a universalidade da linguagem tenham sido os eruditos franceses Antonie Arnauld e Claude Lancelot.” (KENEDY, 2013, p. 92). Para aprofundar sobre os *princípios universais*, veja Chomsky (1997).

³⁸ A língua de sinais é uma língua visuoespacial, diferenciando-se da língua oral, que é oral-auditiva. Para aprofundar o assunto, leia Quadros e Karnopp (2004).

³⁹ “Iconicidade é definida como a correlação natural entre forma e função, entre o código linguístico (expressão) e seu *designatum* (conteúdo)”. (FURTADO DA CUNHA, COSTA E CEZARIO, 2015, p. 21).

⁴⁰ Agradecemos ao colaborador surdo João Paulo Vitório Miranda pela gravação dos vídeos com os sinais. Para acessar ao vídeo no Youtube, basta utilizar um celular com o aplicativo para ler o *QR Code*.

Figura 1 – Sinais CASA e BANHEIRO em Libras e sinal RESTROOM (BANHEIRO) em ASL



Fonte: elaboração da autora.

Na primeira imagem, temos o sinal de CASA em Libras. É possível perceber, no sinal, características do objeto ao qual se refere. Na segunda imagem da Figura 1, o colaborador surdo realiza o sinal BANHEIRO em Libras. Em BANHEIRO, não é possível observar as mesmas características do referente, como no sinal CASA. A literatura da Libras trata o sinal BANHEIRO como um sinal arbitrário⁴¹, afinal, entre o conceito e o significado, não há relação. O sinal BANHEIRO, em Libras, poderia ser configurado em outro ponto de articulação (PA) ou feito com outra configuração de mão (CM). Na terceira imagem da Figura 1, temos o sinal BANHEIRO em Língua de Sinais Americana (ASL). Se, de fato, todos os sinais fossem icônicos, não teríamos sinais tão *distantes* para *banheiro* em Libras e em ASL, por exemplo. As línguas de sinais não são universais e os surdos não falam a mesma língua em diferentes países.

As línguas de sinais não são exclusivamente icônicas, embora, para o senso comum, os sinais, diferentemente das palavras, não possam ser considerados signos arbitrários. Gesser (2009, p. 23) acredita que existe uma tendência em pensar nesse caráter da iconicidade por “associar a língua de sinais apenas a uma representação pantomímica”.

O fenômeno da iconicidade é uma característica muito presente na literatura das línguas de sinais, como em:

Um aspecto que se sobressai no contraste entre as modalidades visuo-espacial e oral-auditiva é a questão da arbitrariedade do signo linguístico. Esse conceito estabelece

⁴¹ [...] “a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante” (SAUSSURE, 1916, p. 80), evidenciando a arbitrariedade.

que, na constituição do signo linguístico, a relação entre o significante (imagem acústica/fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz seqüências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais. (SALLES, 2004, p. 83)

Os estudos de Taub (2000) preconizavam a iconicidade como a semelhança entre a forma do elemento linguístico e seu significado. Entretanto, faz-se importante mencionar que:

[...] os sinais da língua visuo-espacial não representam apenas associações ou semelhanças visuais com o referente, mas são signos decorrentes da interação das pessoas surdas com o seu meio sociocultural, caracterizam-se como uma língua viva que pode ser alterada em função de aspectos sociolinguísticos. (MACHADO, 2007, p. 11)

Apesar de os sinais das línguas de sinais carregarem fortes relações icônicas com seus referentes, não podemos nos esquecer de que as línguas de sinais também incluem representações arbitrárias não icônicas, ou sem relação entre a forma do sinal e o significado a ele associado, conforme o exemplo apresentado no sinal BANHEIRO, em Libras e em ASL. A teoria de Machado (2007) se coaduna com a perspectiva da gramática cognitiva de Langacker (2008), cujos processos cognitivos realizam analogias com as experiências corpóreas, tanto sensoriais quanto perceptuais, em nossas interações com o mundo⁴².

No artigo *Iconicidade na variação da ordem das palavras na língua de sinais brasileira: motivação semântica e pragmática*, Jeremias e Pizzio (2020) mencionam que a iconicidade das línguas de sinais desperta interesse de muitos pesquisadores não somente por sua complexa estrutura visual, como também por sua rica natureza icônica. As pesquisadoras mencionam os estudos de Cuxac (1996), Cuxac e Sallandre (2007), Taub (2004), Wilcox (2004), entre outros, como referências na investigação do fenômeno da iconicidade.

Gostaríamos de ressaltar ainda que o fenômeno da iconicidade não é uma característica exclusiva das línguas de sinais. Nas onomatopeias de línguas orais, por exemplo,

⁴² Para se aprofundar sobre gramática cognitiva, leia Langacker (2008).

também é possível perceber essa relação entre forma e significado: toc-toc, cocoricó, atchim, entre outros.

É importante mencionar que existem outros tipos de iconicidade.

Pierce, por exemplo, estabeleceu dois tipos de iconicidade: a imagética e a diagramática. A primeira diz respeito à estreita relação entre um item e seu referente, no sentido de um espelhar a imagem do outro (p. ex.: pinturas, estátuas); já a segunda refere-se a um arranjo icônico de signos, sem necessária intersemelhança. (FURTADO DA CUNHA, COSTA e CEZÁRIO, 2015, p. 22-23).

Para estes pesquisadores, o conceito givoniano de iconicidade tem como base a correlação entre forma e função. Na presente pesquisa, não nos propomos a tratar dos diferentes tipos de iconicidade, mas é relevante destacar que o elevado grau de caráter icônico presente nas línguas de sinais, decorrente da modalidade visuoespacial da Libras, não diminui o seu valor enquanto língua. Em tempo, reiteramos que a iconicidade não está presente somente nas línguas de sinais.

Pesquisadores demonstraram, por meio de diferentes estudos, que as línguas de sinais, assim como as línguas orais, são inerentes à condição humana e, como tal, são capazes de combinar elementos na produção de mensagens, constituindo-se línguas naturais plenas. Entretanto, fora dos meios especializados, há ainda a crença de que não são línguas, mas algum outro tipo de linguagem bem mais limitada. Essa crença leva, no ambiente familiar e até mesmo na escola, a uma atitude prejudicial ao desenvolvimento da criança surda.

Na subseção a seguir, elencaremos alguns pontos que evidenciam como línguas, sejam elas orais ou de sinais, diferenciam-se de outras formas de comunicação.

3.2.1 A comunicação animal versus a linguagem humana

Durante muito tempo, foram realizados experimentos com animais na tentativa frustrada de se conseguir comparar a comunicação humana à comunicação animal. “Aplicada ao mundo animal, a noção de linguagem só tem crédito por um abuso de termos” (BENVENISTE, 2005, p. 60).

De acordo com Peregrino (2015), um casal de pesquisadores, Allen e Beatrix Gardner, publicou um estudo, em 1969, parte de um projeto realizado na Universidade de Nevada:

Greene (1976) menciona pesquisas realizadas por Gardner & Gardner e publicadas em 1969, expondo que um chimpanzé fêmea chamado Washoe aprendeu a usar a American Sign Language (ASL), língua americana de sinais, a ponto de saber produzir combinações não vistas anteriormente. Para Fernandes (1990, p. 41), “embora seja difícil atestar que a linguagem tenha ajudado a elaborar seus pensamentos internos, o fato de ter sido constatado que usava sinais quando estava completamente só pode ser uma contundente indicação neste sentido”. No entanto, a comunicação (e possível pensamento) em sinais por símios é limitada, se comparada à utilizada por seres humanos. (PEREGRINO, 2015, p. 95)

Apesar de estudos comprovarem habilidades comunicacionais, como na pesquisa com a chimpanzé Washoe, ou “como ocorre com alguns pássaros que, para cantar corretamente devem ouvir pássaros adultos” (ALMEIDA, 2008, p. 6), não há evidências de que alguma espécie conseguiu desenvolver *linguagem* propriamente dita.

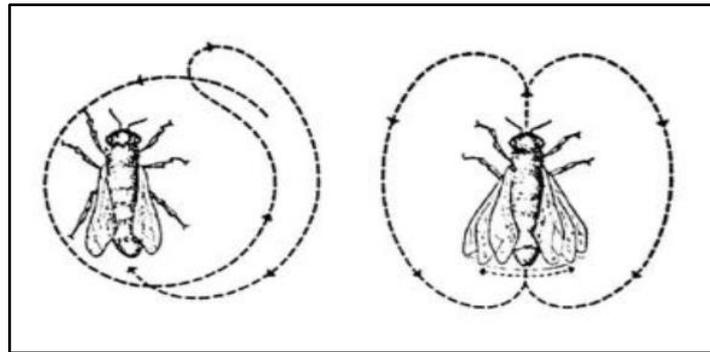
Nem mesmo as abelhas, com “a organização prodigiosa das suas colônias”, segundo Benveniste (2005), possui um sistema de comunicação que possa ser comparado à linguagem humana.

Falharam todas as observações sérias praticadas sobre as comunidades animais, todas as tentativas postas em prática mediante técnicas variadas para provocar ou controlar uma forma qualquer de linguagem que se assemelhasse à dos homens. Não parece que os animais que emitem gritos variados manifestem, no momento dessas emissões vocais, comportamentos dos quais possamos inferir que se transmite mensagens “faladas”. As condições fundamentais de uma comunicação propriamente linguística parecem faltar no mundo dos animais, mesmo superiores. (BENVENISTE, 2005, p. 60)

Benveniste (2005), com o intuito de enaltecer as diferenças entre comunicação animal e linguagem humana, dedica um capítulo de sua obra sobre o tema. Para refletir sobre diferentes meios de comunicação, o pesquisador apresenta o caso das abelhas, com o estudo de Karl von Frisch, professor de Zoologia na Universidade de Munique.

Após pesquisar abelhas por mais de três décadas, Frisch publicou um livro em 1959, no qual conseguiu demonstrar o sofisticado sistema de comunicação desses insetos, capaz de informar onde se encontra o alimento. A pesquisa revelou que uma abelha obreira, ao encontrar alimento, regressava à colmeia para repassar a informação às companheiras e, para tanto, utilizava-se de duas formas de dança (conforme Figura 2).

Figura 2 – A dança circular e a dança em “oito” das abelhas



Fonte: (LOPES, 1980, p. 36)

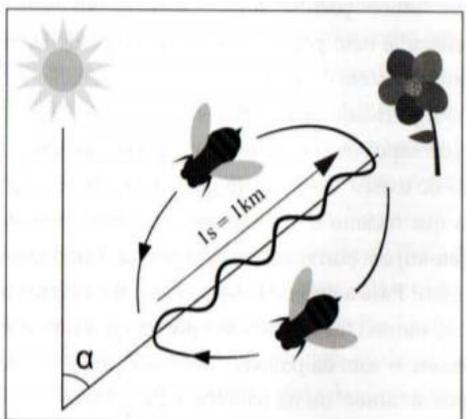
A oscilação entre as danças à esquerda e à direita, apresentadas na Figura 2, era capaz de revelar a distância e a direção do local onde encontrariam alimento. Segundo Lopes (1980), a abelha volta de distâncias relativamente próximas e realiza movimentos “circulares” e de distâncias não tão próximas, o movimento em “oito”.

De acordo com Grolla e Silva (2018), anos mais tarde, descobriu-se que a distância da fonte do alimento é determinada pela escolha de um dos três padrões: “círculo”, “oito” ou “círculo cortado”. Para as pesquisadoras:

O critério que determina a escolha de um dos padrões é a distância da fonte em relação à colmeia: é escolhido o padrão em “círculo” quando a fonte se encontra perto da colmeia, a não mais de 6 metros; o padrão de dança em “oito” é escolhido quando a fonte de alimento está entre 6 e 18 metros de distância da colmeia; e o padrão em “círculo cortado” é escolhido quando a fonte está localizada a mais de 18 metros da colmeia. Nesse caso, a informação exata da distância se dá pela velocidade com que a abelha executa o padrão: quanto mais lenta a dança, mais distante a fonte de alimento. (GROLLA; SILVA, 2018, p. 16, grifo das autoras).

As autoras ilustram o padrão “círculo cortado” com a seguinte figura:

Figura 3 – Dança em “círculo cortado”, em que a distância é expressa pela velocidade com que a abelha executa o padrão.



Fonte: (GROLLA; SILVA, 2018, p. 16)

Apesar de esses insetos conseguirem precisar a distância da colmeia à fonte de alimento, por meio de um sofisticado sistema de comunicação, as abelhas não podem descrever, por exemplo, os objetos encontrados ao longo do percurso.

O estudo de Lopes (1980), a pesquisa de Frisch nas observações de Benveniste (2005), as de Peregrino (2015), de Almeida (2008), de Grolla e Silva (2018), entre as de outros autores, evidenciam que, apesar de haver comunicação entre as abelhas, é algo ínfimo quando comparado às possibilidades da linguagem humana. A mensagem é limitada e refere-se apenas à existência, distância e direção do alimento.

Benveniste (2005), esquecendo-se dos surdos e de suas línguas de sinais, minimiza a diferença dizendo que as abelhas, por não se comunicarem por meio de um aparelho vocal, não conseguem reconstruir mensagens. Outro ponto interessante mencionado pelo pesquisador é a necessidade de utilizar a luz do dia, nesse sistema de comunicação, afinal, ao escurecer, as abelhas ficam impossibilitadas de se comunicarem. Elas, além de não produzirem “dados linguísticos” por não serem capazes de dialogar entre si, não repassam informações. O autor relata também que não existem pesquisas que comprovem que as abelhas consigam levar mensagens concomitantes em diferentes colmeias. Ainda, segundo o autor:

A abelha não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem. Cada uma das que, alertadas pela dança da primeira, saem e vão alimentar-se no ponto indicado, reproduz quando volta a mesma informação, não a partir da primeira mensagem, mas a partir da realidade que acaba de comprovar. Ora, o caráter da linguagem é o de propiciar um substituto da experiência que seja adequado para ser transmitido sem fim no tempo e

no espaço, o que é o típico do nosso simbolismo e o fundamento da tradição linguística. (BENVENISTE, 2005, p. 65)

Esse sistema de comunicação unilateral descrito por Benveniste (2005) distingue-se dos enunciados humanos, sobretudo se considerarmos que os insetos não são capazes de retransmitir mensagens. A abelha não consegue reconstruir mensagens por não possuir um sistema linguístico humano capaz de ‘produzir’ enunciados.

A teoria chomskyana, por sua vez, apresenta o “aspecto criativo da linguagem” como uma propriedade particular da linguagem humana. Segundo Lobato (2003, *apud* Pilati *et al.*, 2015, p. 34), são propriedades do aspecto criativo:

i. Aspecto ilimitado de temas: os falantes são livres para expressar na língua diferentes temas, não estando restritos a determinados assuntos. ii. Âmbito ilimitado de situações: os falantes podem adequar o uso da língua a determinadas situações. iii. Independência da referência em relação ao contexto pragmático: os falantes não estão limitados a falar do que existe no momento presente, mas podem falar de situações abstratas ou hipotéticas. iv. Independência em relação a estímulos: os falantes não estão limitados a se expressar com base em estímulos externos, podendo se expressar com base em estados emocionais internos. v. Âmbito ilimitado de combinações: o falante pode criar um número infinito de combinações de palavras, formando um número infinito de sentenças.

As propriedades descritas por Lobato (2003, *apud* Pilati *et al.*, 2015), são essenciais à capacidade linguística humana e não podem ser observadas na comunicação das abelhas. Por esse motivo, não podemos definir a comunicação das abelhas como “linguagem”. A linguagem é uma especificidade humana.

Outra questão postulada por Chomsky, que, é essencial para o entendimento da natureza da linguagem humana, é o da *faculdade da linguagem* ou de um *dispositivo de aquisição de língua*, capaz de permitir aos membros da espécie humana a aquisição de uma língua. A partir do contato com uma língua, seja ela qual for, a criança é capaz de adquiri-la naturalmente, sem a necessidade do ensino formal, “bastando para tanto a experiência do contato com a língua nos primeiros anos de vida” (LOBATO, 2003 *apud* PILATI *et al.*, 2015, p. 17).

A capacidade de a criança adquirir uma determinada língua é inegável na literatura. Diferentes pesquisadores realizaram investigações tendo como objeto de estudo a existência da premissa de que a criança nasce dotada da capacidade cognitiva de adquirir línguas por ambiência natural.

Embora encontremos na literatura autores que optam por não distinguir os termos “adquirir” e “aprender”, como, por exemplo, na obra de Ellis (1997), *Aquisição de segunda língua*, gostaríamos de ressaltar que, para esta pesquisa, consideramos importante diferenciar os dois processos e, por este motivo, adotamos o modelo postulado por Krashen (1981) no qual o autor diferencia os dois termos. Na seção a seguir, trataremos das diferenças entre aquisição e aprendizagem.

3.3 Aquisição e aprendizagem de língua

Ao pensarmos nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma língua, nos deparamos com o seguinte questionamento: o indivíduo adquire ou aprende uma língua?

Krashen (1985) dedicou anos de sua pesquisa na busca de mostrar que existem dois caminhos distintos para uma pessoa apropriar-se de uma segunda língua, o da aquisição e o da aprendizagem.

Apesar de observarmos na literatura atual uma incidência maior de estudos voltados à “aquisição de segunda língua”, durante muito tempo esses estudos foram descritos como “aprendizagem de segunda língua (ou de língua estrangeira)”, sem diferenciar os dois termos.

No processo de aquisição internalizam-se as regras da língua de forma inconsciente, sem esforço do indivíduo.

[...] a aquisição da linguagem é muito semelhante ao processo que as crianças usam para adquirir a primeira e a segunda língua. Requer interação significativa na língua-alvo – comunicação natural – na qual os falantes não se preocupam com a forma de seus enunciados, mas com as mensagens que estão transmitindo e entendendo. (KRASHEN, 1985, p. 1, tradução nossa)

Em toda a obra, o autor (KRASHEN, 1985) explicita a não preocupação com o aspecto formal da língua. A maior preocupação no processo de aquisição é com a necessidade da comunicação, bastando ao aprendiz interagir na língua-alvo.

Diferentemente, o processo de aprendizagem é consciente e resultado do conhecimento formal sobre a língua, num ambiente de instrução também formal (KRASHEN, 1985).

Segundo o autor, o aprendiz de segunda língua internaliza as regras tanto da aquisição inconsciente da língua como da aprendizagem consciente da língua, possibilitando que ambientes formais e informais possam contribuir para a proficiência linguística do indivíduo.

Apesar das contribuições inegáveis da teoria de Krashen nos estudos de aquisição de segunda língua, o fato de o pesquisador apresentar um modelo sem definir termos, como “consciente” e “inconsciente”, fez com que a teoria de Krashen (1985) enfrentasse duras críticas, em especial, ao minimizar o ensino formal da língua.

MCLaughlin (1987) afirmou que seria muito difícil diferenciar uma “língua adquirida” de uma “língua aprendida” sem conceitos claros, para o que Krashen intitulou como “consciente” e “inconsciente”. O pesquisador também questionou as metodologias adotadas por Krashen para tratar de estruturas “adquiridas”.

Reconhecemos que, apesar das inúmeras críticas ao modelo de Krashen, o fato é que sua teoria contribuiu significativamente para as pesquisas de aquisição de segunda língua e, por este motivo, o presente estudo adota os termos postulados por ele: i) *aquisição*, ao tratar do processo resultado da exposição natural à língua e; ii) *aprendizagem*, ao tratar do processo resultado do conhecimento formal sobre a língua.

Na Seção *Aquisição de L2*, apresentaremos o modelo de Krashen e retomaremos o assunto.

A seguir, apresentamos uma breve descrição da literatura sobre como a criança *adquire* sua primeira língua, questão que intriga diferentes pesquisadores.

3.3.1 Aquisição de L1

Por volta dos 4 ou 5 anos, a maioria das crianças passa a ser proficiente na língua da comunidade na qual está inserida. As pesquisadoras Grolla e Silva (2018, p. 36) afirmam que “até os 5 anos de idade, sem instrução específica, a criança consegue se tornar um falante proficiente de sua língua, coisa que nós, depois de adultos, via de regra, temos muita dificuldade e muitos não conseguem, nem com muita dedicação”. Para Kail (2013), a criança domina a estrutura básica da língua materna em torno dos 4 anos de idade, mesmo período em que se

torna capaz de obter desempenho importante no desenvolvimento cognitivo e social. Para a pesquisadora:

Como resultado desse desenvolvimento prodigioso, a criança é um ser extremamente sofisticado. Como é que tamanha façanha pode ser realizada normalmente, em um prazo tão curto, por todas as crianças, em todas as culturas? É difícil evitar a conclusão de que a linguagem é parte de nossa herança biológica, uma realização que depende das características específicas do cérebro humano. Sem dúvida, o velho debate inato/adquirido persiste, pela simples ausência de uma teoria testável acerca dos processos pelos quais os genes e o meio ambiente interagem para produzir estruturas cognitivas complexas. (KAIL, 2013, p. 12)

A pergunta que instiga pesquisas como a de Grolla e Silva (2018), Kail (2013) e de muitos outros estudiosos da linguagem é: *como as crianças aprendem a falar?*

Essa questão, que nos remete à antiguidade grega, foi retomada por Chomsky a partir da década de 1950,

Um olhar cuidadoso sobre a interpretação de expressões revela bem rapidamente que desde os primeiros estágios a criança sabe muito mais do que lhe foi fornecido pela experiência. Isto é uma verdade até mesmo para palavras simples. Nos momentos de pico do crescimento da língua, uma criança está adquirindo palavras numa velocidade aproximada de uma por hora, com exposição extremamente limitada e em condições grandemente ambíguas. As palavras são compreendidas de modos sutis e intrincados que vão muito além do alcance de qualquer dicionário, e que estão apenas começando a ser investigados. Quando vamos além das palavras isoladas, a conclusão se torna ainda mais dramática. A aquisição de língua é bem semelhante ao crescimento de órgãos de maneira geral; é uma coisa que acontece com a criança, e não uma coisa que ela faz. E embora basicamente o meio-ambiente importe, o curso geral do desenvolvimento e os traços essenciais daquilo que emerge são pré-determinados pelo estado inicial. Mas o estado inicial é uma posse comum a todos os homens. É necessário, então, admitir que em suas propriedades essenciais e mesmo até o mínimo detalhe as línguas são moldadas na mesma fôrma. (CHOMSKY, 1997, p. 54)

Ressaltamos que analisar o processo pelo qual a criança se apropria de todo o conhecimento linguístico, de forma natural, é fundamental para conhecer a natureza da linguagem.

Para Finger e Quadros (2008), crianças, independentemente de serem surdas ou ouvintes, aprendem a falar porque a aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais, o que explicaria como “crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição” (FINGER; QUADROS, 2008, p. 59).

Diferentes autores parecem concordar com o fato de que a criança só precisa estar exposta à língua para adquiri-la, afinal, ela dispõe de uma capacidade cognitiva inata, bastando estar em contato com a língua falada (ou sinalizada) ao seu redor.

Os estudos acerca da aquisição da linguagem são divididos na literatura, segundo Lorandi, Cruz e Scherer (2011, p. 144) “em três grandes momentos: o período dos estudos de diário (1876 – 1926), o período dos estudos com amostras amplas (1926 – 1957) e o período atual, de estudos longitudinais (a partir de 1957)”.

Embora, de certa forma, os estudos de diários permitissem uma observação longitudinal, eles não apresentavam sistematicidade e consistiam apenas em registros das falas infantis. Mesmo assim, os registros foram considerados um grande marco para as pesquisas sobre aquisição de linguagem por considerarem as crianças como sujeito de pesquisa, conforme pode ser constatado em:

Os registros de diário eram feitos, normalmente, pelos pais das crianças, em geral psicólogos interessados no desenvolvimento infantil, e consistiam de anotações sobre todo tipo de comportamento – palavras, atitudes, primeiros passos, dentre outras observações. Esses estudos não eram inteiramente voltados à aquisição da linguagem e também não apresentavam qualquer base teórica para explicação de fenômenos, já que não havia intenção de fazê-lo. Esse tipo de estudo, entretanto, forneceu – e continua fornecendo – importantes dados sobre o desenvolvimento infantil analisado longitudinalmente, já que as crianças eram acompanhadas ao longo dos anos. (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011, p. 145)

As autoras enfatizam, porém, que, em virtude dos poucos informantes nos estudos de diários, “os estudos sobre aquisição de linguagem passam por um novo momento: os estudos com amostras amplas” (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011, p. 145). Aqui, na busca de uma quantidade maior de informantes, pesquisadores passaram a observar o comportamento que era considerado “normal” para as crianças. Gostaríamos de ressaltar que as pesquisas, nos estudos intitulados behavioristas, não tinham como objetivo acompanhar o desenvolvimento da linguagem de crianças, mas, sim, observar o comportamento humano. Buscavam-se, na psicologia behaviorista, explicações de como se aprendia uma língua.

Chomsky discordava radicalmente da teoria, conforme se pode confirmar nesse comentário de Lorandi, Cruz e Scherer:

Em seu notável ensaio *A Review of Skinner's Verbal Behavior*, publicado em 1959, Chomsky argumenta que a aquisição de uma língua não pode ser explicada simplesmente como resposta a estímulos, já que as crianças produzem palavras e

sentenças que não constam em seu *input* linguístico, ou seja, que não são pronunciadas por seus pais ou pelas pessoas de seu convívio. Dessa forma, esse importante linguista americano hipotetiza que o ser humano é dotado de uma faculdade específica – a faculdade da linguagem –, situada na estrutura mente/cérebro, que possibilita a qualquer ser humano desenvolver linguagem, desde que exposto a um *input* linguístico. Essa faculdade é inata, hereditária, inerente ao ser humano e, também, o que o distingue dos demais seres vivos. (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011, p. 144, grifo dos autores).

Em virtude de a hipótese behaviorista não conseguir explicar, por exemplo, como a criança é capaz de produzir enunciados nunca ouvidos, ou mesmo como as crianças passam por esse processo de aquisição de linguagem de maneira tão rápida, essa hipótese perdeu força, sobretudo nos estudos linguísticos.

No final do século XX, com o surgimento da hipótese do inatismo, aprofundavam-se questões concernentes à teoria gerativa de Chomsky. As pesquisas passaram a coletar dados por meio de métodos aprimorados com “estudos longitudinais, terceiro e atual momento sobre os estudos de aquisição da linguagem, permitindo acompanhar o trajeto que a criança percorre até atingir o alvo: sua língua materna” (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011, p. 144).

A teoria gerativa conseguia explicar, entre outras questões, o motivo pelo qual as línguas humanas têm propriedades particulares, herdadas biologicamente, que não podem ser comparadas a outros sistemas de comunicação como os dos animais, incapazes de adquirir conhecimento linguístico, conforme descrito na seção: *A comunicação animal versus a linguagem humana*.

Aa crianças generalizam processos de formação de palavras altamente complexos ao produzirem palavras como “fazi”, no lugar de “fiz”, ou “sabo”, no lugar de “sei”, que não fazem parte do repertório utilizado pela família. Para a teoria gerativa, essas *sobregeneralizações* realizadas por crianças em torno dos 3 anos demonstram a compreensão inconsciente da morfologia dos verbos regulares em português (GROLLA e SILVA, 2018, p. 61).

Compreender como crianças tão pequenas são capazes de produzir palavras como “fazi”, “sabo” e outras, sempre despertou interesse de vários estudiosos. “Filósofos como Aristóteles e Platão, por exemplo, já se mostravam interessados em desvendar o mistério de como o ser humano é capaz de adquirir linguagem” (QUADROS, 2008, p. 58).

Chomsky, na obra *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso* (1986) faz um recorte na obra de Platão sobre a origem do conhecimento e questiona a competência linguística do ser humano. De acordo com o pesquisador Kenedy (2013), que, anos mais tarde, tratou da obra chomskiana,

[...] o *problema de Platão* seria resumido mais ou menos assim: como é possível que uma criança humana, após alguns poucos anos de contato com a língua de seu ambiente, sem passar por treinamento intensivo explícito e sem ao menos possuir um sistema neurológico completo, seja capaz de adquirir o conhecimento linguístico? Por que, aparentemente, apenas os humanos conseguem adquirir uma competência linguística? Por que os outros animais não conseguem? (KENEDY, 2013, p. 62)

Durante muito tempo, a hipótese da aquisição por imitação, na qual as crianças imitam o que os adultos dizem, foi defendida por diferentes estudiosos. Apesar de a hipótese ser razoável ao justificar, por exemplo, o fato de a criança aprender Terena se os adultos que a rodeiam falarem Terena, mas aprender português se os adultos que convivem com ela falarem português, essa hipótese da imitação não consegue, por outro lado, explicar como crianças de diferentes estados do Brasil produzem palavras como as já mencionadas anteriormente: “fazi” e “sabo”.

Nos estudos chomskianos sobre a aquisição do conhecimento linguístico, dois argumentos são apresentados para desfazer o postulado de que a aquisição do conhecimento humano decorre exclusivamente dos estímulos a que somos expostos.

O primeiro argumento refere-se ao problema lógico da aquisição da linguagem, como podemos observar na figura abaixo, elaborada por Kenedy (2013) com base no postulado de Chomsky (1986).

Figura 4 – O problema lógico da aquisição da linguagem.



Fonte: Kenedy (2013, p. 65)

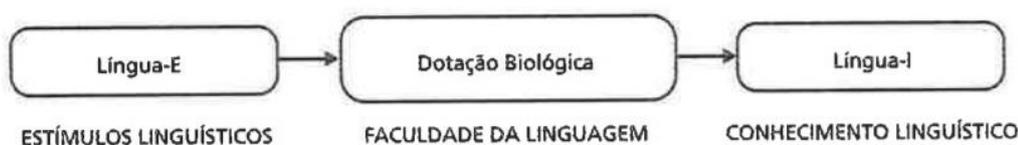
A grande questão é, as crianças recebem de seus cuidadores estímulos finitos e, a partir deles é capaz de produzir sentenças infinitas (CHOMSKY, 1986). Aqui, gostaríamos de destacar o segundo argumento postulado pelo pesquisador: a *pobreza de estímulo*⁴³. Não por partir da premissa de que as crianças têm *estímulos pobres*, até porque esses estímulos podem ser demasiadamente ricos e diversificados, mas por sustentar que as produções infantis extrapolam os estímulos linguísticos do ambiente.

Grolla e Silva (2018, p. 73) afirmam que “o *input* além de ser pobre (no sentido de não ser completo) é degradado, ou seja, contém inúmeras imperfeições, típicas da situação de fala. É comum gaguejarmos, começar uma estrutura e desistir dela.”

Para a teoria gerativa, a aquisição da linguagem não pode ser concebida sem uma Gramática Universal, específica dos seres humanos. O conhecimento linguístico faz parte da natureza humana, o que explicaria, por exemplo, como as crianças usam e entendem palavras que nunca escutaram. “Elas adquirem tão rapidamente as palavras e as suas possíveis formas de combinações que não há como deixar de pressupor a existência de algum tipo de conhecimento inato que propicie o desenvolvimento da linguagem” (QUADROS, 2008, p. 60).

A hipótese inatista, proposta pela linguística gerativa, postula por meio da *dotação biológica*, que a *faculdade da linguagem* consegue explicar como as crianças adquirem (e utilizam) do (no) ambiente, ao menos uma língua natural, seja ela qual for. O esquema a seguir, elaborado por Kenedy (2013), explicitando a teoria chomskiana, ilustra o processo de como a dotação biológica, na presença de estímulos linguísticos externos (língua - E) possibilita a internalização do conhecimento linguístico (Língua - I).

Figura 5 – A hipótese inatista sobre a faculdade da linguagem



Fonte: Kenedy (2013, p. 74).

⁴³ Para aprofundar sobre o tema, leia Chomsky (1986).

Entendendo o conhecimento linguístico como o resultado do processo descrito no esquema acima, é possível afirmar que, ao nascer, dispomos da dotação genética que nos torna possível adquirir a língua à qual estamos expostos, seja ela uma língua oral ou de sinais.

Para Radford (1993), a *hipótese maturacional da aquisição da linguagem*⁴⁴ explica como ocorre o processo de aquisição a partir de diferentes etapas. Segundo o autor, as crianças tendem a apresentar características muito semelhantes em cada uma dessas fases: fase pré-linguística (0 a 12 meses); fase de uma palavra: (de 12 a 18 meses), fase multivocabular inicial (de 18 a 24 meses), fase multivocabular tardia (de 24 a 30 meses).

Nos estudos de Radford (1993), bem como nos de Quadros (2008), Kail (2013), Grolla e Silva (2018), entre outros, o processo de aquisição de linguagem ocorre por meio de fases ou estágios a partir da maturação biológica. Para os autores, as crianças adquirem categorias lexicais, funcionais e gramaticais em diferentes fases determinadas pela maturação do organismo, seguindo o estudo postulado por Chomsky.

As diferentes fases de crianças (ouvintes), descritas por Radford (1993), são também observadas em crianças surdas:

No Brasil, a língua de sinais começou a ser investigada nas décadas de 1980 e 1990 (Ferreira-Brito, 1986, 1993, 1995; Felipe, 1992, 1993; Quadros 1995, 1999). [...] Quase em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas, filhas de pais surdos (Hoffmeister, 1978; Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987; Slobin, 1986). Essas crianças apresentam o privilégio de ter acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva; no entanto, representam apenas 5%⁴⁵ da população surda. No Brasil, a aquisição da língua brasileira de sinais começou a ser investigada nos anos de 1990 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995, 1997). (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 17).

As autoras (QUADROS e CRUZ, 2011), na obra intitulada *Aquisição e desenvolvimento da língua de sinais*, descrevem quatro estágios do processo de aquisição de crianças surdas, filhas de pais surdos, e evidenciam como esse processo em crianças surdas ocorre de forma muito similar ao de crianças ouvintes, respeitando as especificidades das modalidades das línguas. A seguir, apresentamos os estágios de aquisição na língua de sinais postulados por Quadros e Cruz (2011).

⁴⁴ Para saber mais sobre o assunto, ler Radford (1993).

⁴⁵ Conforme afirmado no capítulo anterior, entre 90 e 95% das crianças surdas nascem em lares não surdos (GUARINELLO e LACERDA, 2007).

O primeiro estágio apresentado pelas autoras é o *Período pré-linguístico* e caracteriza-se pela produção de balbucios. De acordo com Quadros e Cruz (2011), o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, independentemente de serem surdos ou não surdos. Um detalhe interessante sobre o estudo é que todos os bebês se manifestam não somente por meio de sons, mas também por meio de gestos, com balbucios orais e manuais, como pode ser constatado em:

[...] Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar. (QUADROS, 1997, p. 70-71 *apud* QUADROS; CRUZ, 2011, p. 17, grifos das autoras).

Para as autoras, o fato de os bebês balbuciarem tanto nas línguas de modalidade oral-auditiva como nas línguas visuoespaciais confirma o balbucio como fruto da capacidade inata da linguagem. Essas observações também já foram constatadas no estudo de Petitto e Marentette (1991), no qual as pesquisadoras observaram bebês do nascimento aos 14 meses de idade:

Nos dados analisados por Petitto e Marentette, foram observadas todas as produções orais dos bebês para detectar a organização sistemática desse período. Também foram observadas todas as produções manuais, tanto dos bebês surdos como dos ouvintes, para verificar a existência ou não de alguma organização sistemática. Nos bebês surdos foram detectadas duas formas de balbucio manual: o silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais, ao passo que a gesticulação não apresenta articulação interna. (FINGER; QUADROS, 2008, p. 67-68).

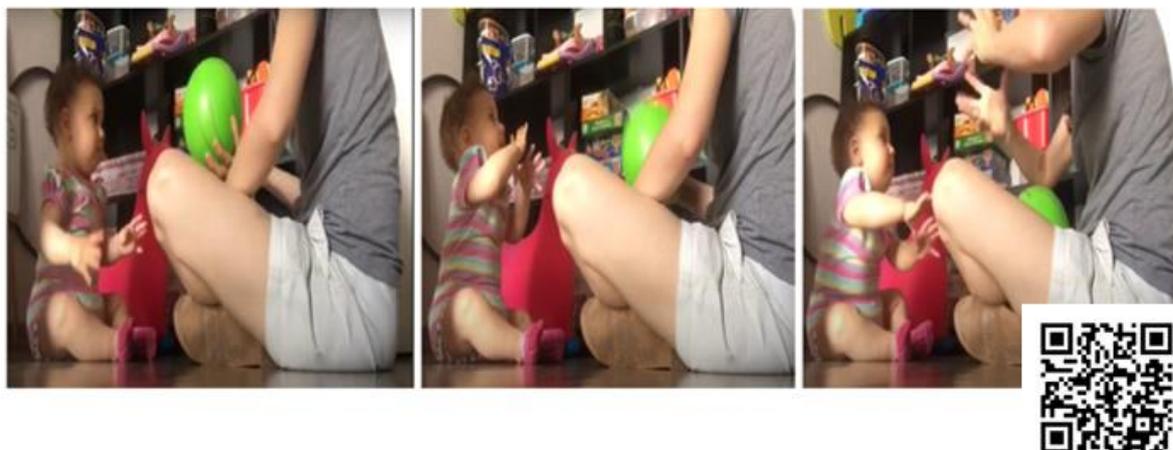
O estudo em questão evidencia esse processo no qual o balbucio manual, cada vez mais, deixa de ser uma apontação ou gesto e vai gradualmente transformando-se, passando pelo balbucio silábico – combinações fonéticas das línguas de sinais – até chegar a ser um sinal.

A surda Francielle Martins, psicóloga e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criou um canal no Youtube de nome *O Diário da Fiorella* e, nele, apresenta parte da rotina de sua família: o esposo surdo e as duas filhas também surdas. Em um dos vídeos publicados no canal, em outubro de 2019⁴⁶, Francielle apresenta à filha caçula, com 9 meses de

⁴⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xWnD05GQ7A8>. Acesso em: 25 jun. 2021. O vídeo também pode ser visualizado por meio do *QR Code*, à direita da figura 6.

idade, uma bola. Ela então, aguarda a criança realizar o sinal, coloca o objeto sobre as pernas e mostra o sinal em Libras de BOLA. Conforme figura a seguir:

Figura 6 – Bola em Libras



Fonte: *O Diário da Fiorella* (Youtube)

No primeiro quadro da Figura 6, é possível perceber que a criança surda levanta as duas mãozinhas e que, apesar da pouca coordenação motora na realização do sinal, consegue configurar as mãos. Na sequência, o movimento de elevar as mãos é ainda mais evidente, até o ponto de articulação. Percebe-se no vídeo que a criança, ao configurar o sinal BOLA, ainda não consegue realizar o movimento, embora também seja possível perceber a combinação de unidades mínimas do sinal, descrita nos estudos de Petitto e Marentette (1991) e de Quadros (2008). A criança encontra-se na fase do *balbucio silábico*.

A criança surda evolui gradativamente no *balbucio silábico* até culminar na realização do sinal e, com isso, passa para o estágio seguinte. Importante mencionar que as crianças codas também passam por esses estágios:

As crianças ouvintes, filhas de pais surdos, apresentam e desenvolvem os dois tipos de balbucio até chegarem à produção das línguas. Usualmente, essas crianças, por terem *input* nas duas línguas, com seus pais surdos na língua de sinais e com seus parentes e amigos ouvintes na língua portuguesa, crescem bilíngues. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 18-19).

Na Figura 7, a seguir, apresentamos uma criança coda⁴⁷ com 11 meses de idade, que, no colo do pai, assiste à televisão e, ouvindo a música e vendo o desenho *Peppa Pig*⁴⁸ tenta reproduzir o sinal ensinado pelo pai, surdo. É possível perceber a criança abrindo as mãos para configurá-las e, na sequência, realizando o movimento com as mãos para cima e para baixo, com a orientação da palma voltada para cima. No vídeo⁴⁹, a criança sorri ao movimentar as mãos e, ao finalizar a vinheta de abertura do desenho, ela leva a mão direita à boca e fecha a mão esquerda.

Figura 7: Criança coda e o sinal de PEPPA



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Assim como a criança surda, apresentada na Figura 6, a criança coda da Figura 7 realiza o *balbucio silábico*, tentando fazer o sinal PEPPA. Embora o movimento ainda não seja realizado com a precisão necessária que o sinal exige – por se tratar de uma criança de 11 meses que ainda não controla todos os movimentos corporais, sobretudo os que demandam coordenação motora fina – a criança já constituiu o signo “Peppa” relacionando o sinal à personagem.

O segundo estágio postulado por Quadros e Cruz (2011) é o *estágio de um sinal*. Da mesma forma que a criança ouvinte, por volta dos doze meses de idade, começa a produzir

⁴⁷ A criança é bilíngue, filha da autora desta tese, que gravou o vídeo em março de 2015.

⁴⁸ Desenho animado de uma porquinha cor de rosa que adora pular na lama com os braços abertos, exibido na Discovery Kids.

⁴⁹ Optamos por apresentar a Figura 7 para facilitar a leitura e disponibilizamos o *QR Code* para a visualização do vídeo, à direita da figura.

as primeiras palavras, a criança surda também começa a produzir os primeiros sinais. Para as autoras:

As primeiras produções incluem as formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, a criança usa uma palavra com um significado mais amplo. [...] Os sinais produzidos inicialmente estão diretamente relacionados com a criança, por exemplo, LEITE, COMER, MAMÃE, PAPAI, etc. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 19).

Nesse estágio, é muito comum as crianças deixarem de recorrer à apontação. “Os estudos de Bellugi e Petitto (1988) observaram que as crianças surdas com menos de dois anos não fazem uso da apontação na língua de sinais americana” (QUADROS, 2008, p. 70). As autoras também afirmam que a criança surda, ao entrar neste segundo estágio, de um sinal, não se utilizam mais do recurso de apontar.

Petitto (1987) sugere que nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (fase pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (fase linguística). Para a criança adquirindo uma língua falada, essa apontação continua aparecendo de forma produtiva, uma vez que não muda de estatuto, mantendo-se, portanto, gestual. (FINGER; QUADROS, 2008, p. 70).

Na interface entre a fase pré-linguística e a fase linguística, é recorrente crianças imitarem sinais produzidos por outras pessoas, apesar de utilizarem “configurações de mão e movimentos imperfeitos” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 19). É nesse estágio também que os sinais passam a ser utilizados para referenciar as entidades do mundo de forma cada vez mais consistente.

A partir dessa interação com as pessoas à sua volta, a criança surda, por volta de 2 anos de idade, atinge a fase seguinte: *Estágio das primeiras combinações*. A criança já é capaz de produzir, além de sinais isolados, sinais combinados para falar do mundo que a cerca.

Elas começam a combinar dois sinais, observando as restrições que se aplicam ao padrão do adulto. No caso das crianças surdas adquirindo a língua de sinais, elas já privilegiam a ordenação participante-verbo ou verbo-objeto, por exemplo, elas sinalizam: EU QUERER ou QUERER ÁGUA. Isso indica a importância de a criança estar diante de sinalizantes da língua brasileira de sinais que sejam fluentes, pois, nessa fase, ela já está constituindo a sua língua observando as regras de forma implícita. Esse processo caracteriza a interiorização da língua no falante “nativo”, ou seja, a criança está adquirindo a sua língua (ou línguas) de forma natural e espontânea, interiorizando suas regras sem ter consciência desse processo. Ele simplesmente acontece. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 19).

Para que a criança surda passe por esse processo de aquisição natural, ela precisa estar exposta à língua em seu ambiente. É importante ressaltar que “a criança surda aprende uma língua de sinais com a mesma naturalidade – e sem professor – com que uma criança ouvinte aprende sua primeira língua oral-auditiva” (GRANNIER, 2007, p. 201), como apresentado na Seção 2.2.

O último estágio, intitulado *estágio de múltiplas combinações*, evidencia que, entre 2 anos e meio e 3 anos de idade, as crianças surdas filhas de pais surdos passam por uma “explosão do vocabulário”, como também acontece com crianças ouvintes na aquisição da língua falada. “A aquisição da língua de sinais parece seguir um curso linguisticamente similar ao desenvolvimento das línguas faladas” (QUADROS, 2008, p. 77).

A partir dos 3 anos, a criança surda filha de pais surdos consegue se comunicar de maneira cada vez mais eficaz. Consegue estabelecer sentenças e é capaz de descrever objetos e pessoas. Para Quadros (2008), algumas crianças, por ainda não saberem utilizar o espaço de sinalização, empilham todos os referentes não presentes num mesmo ponto do espaço.

Pereira (2002), ao analisar crianças surdas filhas de pais surdos afirma que:

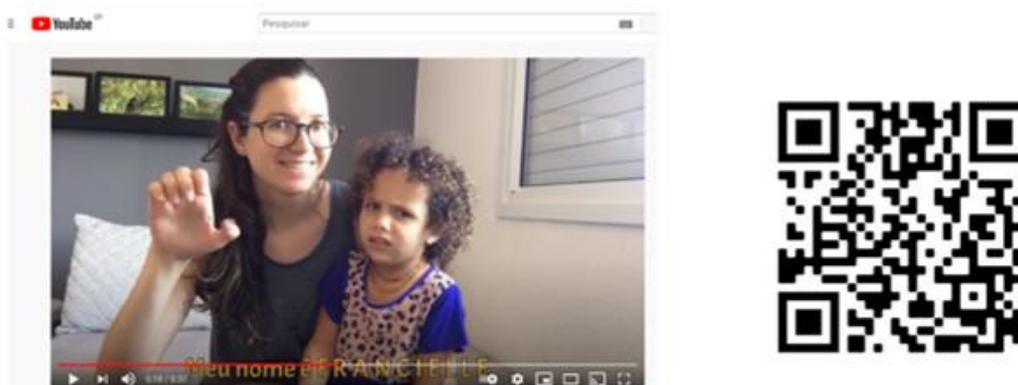
Entre dois e três anos, diversas combinações de sinais são observadas, mas sem o estabelecimento ou uso de locais referenciais. Só depois de cinco anos as crianças começam a estabelecer locais referenciais e a realizar a concordância verbal utilizando estes locais. Por volta de seis anos, as crianças surdas usam consistentemente a concordância verbal apropriada. (PEREIRA, 2002, p. 49)

É neste estágio que as crianças passam a fazer uso dos pronomes com referentes presentes e, posteriormente, com referentes não presentes. Quadros (1995) também resalta que, por volta dos 3 anos e meio, a criança passa a fazer uso dos verbos com concordância para referentes presentes. Pouco a pouco, a criança se apropria dessas construções, apenas observando outros surdos conversarem.

Por volta dos 5 anos e 6 meses até os 6 anos e 6 meses, a criança conta histórias complicadas sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer. Mesmo uma pessoa estranha pode entendê-la facilmente. A criança pode dizer muito sobre como diferentes coisas se relacionam, como algo pode gerar algum conhecimento e como algumas coisas precisam esperar por outras. A criança usa a linguagem para descobrir o que está acontecendo, quem está fazendo o quê, qual o estado das coisas, o que as pessoas estão fazendo e o porquê. Ela pode manter uma longa conversa, ou interrompê-la e falar bastante sobre sua experiência relacionada àquilo que a pessoa está falando durante a conversa. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 23).

Cada vez mais, essa criança surda, filha de pais surdos, tem a possibilidade de ampliar seu repertório e apropriar-se da língua, ampliando seu conhecimento de mundo. No vídeo⁵⁰ a seguir, disponível no “Diário de Fiorella”, é possível perceber a desenvoltura da criança na língua.

Figura 8 – Imagem da expressão da criança surda ao descobrir o nome da mãe



Fonte: *O Diário da Fiorella* (Youtube)

A criança surda, ao ver a mãe surda soletrar o nome, fica espantada em descobrir que o nome da mãe é FRANCIELLE, e não, “mamãe”. A expressão de estranhamento no rosto da criança nos chama a atenção. Ela então diz “Eu pensei que seu nome fosse mamãe”. Na sequência, Francielle afirma ser a mãe, inclusive, mostra o sinal “MÃE” e diz que depois explicará à criança. Fiorella consente com a cabeça, afirmando que sim.

É por meio desse contato com a língua de sinais que a criança surda passa a produzir sentenças cada vez mais elaboradas e a explorar melhor o uso do espaço na sinalização. Pereira (2002), Grannier (2007), Quadros (2008), entre outros pesquisadores, defendem categoricamente a necessidade de os surdos serem expostos à língua de sinais o mais cedo possível para que se apropriem da língua naturalmente.

Entre 6 e 7 anos, a criança consegue comunicar às pessoas sobre o que tem feito e experienciado. Quadros e Cruz (2011) apresentam estudos como os de Bellugi e Petitto (1988)

⁵⁰ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mm9VLkXCgEU>. Acesso em 29 maio 2021. Também disponibilizamos o vídeo por meio do *QR Code*.

para mostrar que, por volta dos 7 anos, a criança atinge a maturidade no sistema referencial da sintaxe.

Para as autoras:

A criança surda, com acesso a uma língua visuoespacial, proporcionada por pais surdos, desenvolverá normalmente uma linguagem. Além disso, pode-se concluir que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma em que a linguagem é produzida (auditiva-oral ou visuoespacial), mas sim na função linguística que a serve. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 24).

A presente pesquisa tem como premissa que, depois de adquirida a língua de sinais pela criança surda (língua que ela pode adquirir naturalmente), ela terá uma chance ainda maior de adquirir outros conhecimentos, entre eles, aprender a língua portuguesa, num segundo momento, por meio de um ensino formal, o que ocorrerá com muito mais facilidade se essa criança for, de fato, exposta à língua de sinais na mais tenra idade.

3.3.2 Aquisição de L2

Na seção anterior, vimos que viabilizar a aquisição precoce da Libras para as crianças surdas é oportunizar o acesso a uma língua e, com isso, propiciar a essa criança surda o processo natural de desenvolvimento da linguagem.

Partindo do princípio de que as crianças surdas têm o direito de adquirir a língua de sinais e a língua oral da comunidade onde vivem, faz-se imprescindível compreender como se dá o processo de aquisição de uma segunda língua bem como conhecer possíveis variáveis desse processo.

Os estudos sobre aquisição apresentam diferentes teorias, hipóteses e modelos para descrever o processo de aquisição de segunda língua. O modelo de Krashen (1978), intitulado *Modelo monitor, hipótese do input ou da compreensão* foi amplamente difundido na segunda metade dos anos 70 do século passado.

Krashen e seu modelo de aquisição, ora denominado de modelo monitor, ora de hipótese do input, e, atualmente, de hipótese da compreensão, está para a linguística aplicada assim como Chomsky e sua teoria gerativa estão para linguística. Dificilmente outras teorias foram tão combatidas e, ao mesmo tempo, tão citadas quanto essas duas. Alguns dos construtos dessas teorias entraram definitivamente para o vocabulário das duas áreas, tais como as dicotomias competência/desempenho de Chomsky, na linguística, e aquisição/aprendizagem de Krashen, na linguística

aplicada. O modelo proposto por Krashen sofreu forte influência da concepção de língua e de aquisição chomskiana. (PAIVA, 2014, p. 27).

De acordo com Paiva (2014), o modelo de Krashen, amplamente difundido, na tentativa de responder como aprendemos uma segunda língua, preconizava que, ambientes formais e informais contribuem para a proficiência linguística de formas diferentes.

Para Krashen (1978), enquanto os ambientes informais colaboram com o insumo que gera o *intake*, insumos linguísticos absorvidos, os ambientes formais de uma sala de aula, por exemplo, assumem a função de monitoramento.

O *intake*, descrito nos estudos de Krashen (1978), consiste em uma condição imprescindível no processo de aquisição. Para o pesquisador, se o aprendiz está no estágio G₁ do desenvolvimento gramatical é possível que ele avance ao próximo estágio G₁+1 de forma progressiva.

Por outro lado, é no ambiente formal da sala de aula que se observa o desenvolvimento do *monitor*, ou seja, a capacidade de analisar a gramática aprendida da língua de forma consciente. Para compor o modelo monitor, Krashen reuniu cinco hipóteses intituladas como: i) da aquisição-aprendizagem; ii) da ordem natural; iii) do monitor; iv) do *input* e; v) do filtro afetivo.

Na hipótese da *aquisição-aprendizagem*, a aquisição, processo semelhante observado em crianças apropriando-se de sua língua materna, ocorre de forma inconsciente e natural. A *aprendizagem*, por outro lado, é consciente e planejada, conforme apresentado na Seção 3.3.

Para o pesquisador (1978), a hipótese desempenha importante papel nos estudos voltados à aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de as pesquisas serem voltadas à aquisição de línguas orais, é importante mencionar que, para o estudante surdo, trata-se também do ensino de uma língua oral, língua portuguesa, porém, escrita, portanto, relevante à pesquisa.

A hipótese da *ordem natural*, prevê que adquirimos as regras de uma língua de forma previsível (KRASHEN, 1985). Embora sejam poucos os estudos sobre como o surdo

aprende a sequência de estruturas na língua portuguesa escrita, como segunda língua, consideramos importante ressaltar que se trata de uma área que carece de mais pesquisas.

Acerca da terceira hipótese, a do *monitor*,

Para Krashen, a habilidade em produzir sentenças em língua estrangeira é decorrente da competência adquirida. No entanto, o conhecimento consciente das regras gramaticais (aprendizagem) tem também uma (e única) função: atuar na produção dos enunciados como um monitor, um corretor, modificando-os caso não estejam de acordo com as regras aprendidas. Ou seja, a produção criativa, surgida como decorrência do processo de aquisição, é corrigida e alterada com base no conhecimento consciente das regras da língua estrangeira em questão. (CALLEGARI, 2006, p. 88).

Assim, na hipótese do monitor, a consciência linguística, assume o papel de revisar a fala e a escrita para fazer as edições e corrigir o *output*.

A quarta hipótese, a do *input*, apresentada por Krashen como a de maior relevância em suas pesquisas, é também de suma importância para esta tese. A hipótese do *input* postula que adquirimos uma língua, de forma espantosamente rápida e simples, ao compreendermos a mensagem, assim, “a exposição à língua [estrangeira] somente trará benefícios ao aprendiz se contiver *insumo* compreensível.” (CALLEGARI, 2006, p. 94).

Ao pensarmos na pessoa surda como aprendiz de segunda língua em processo de aprendizagem da língua portuguesa, por meio do português-por-escrito, nós nos esquecemos de que ela não está exposta, de fato, à língua portuguesa plena, na sua forma oral:

Por mais que esteja rodeada de falantes de uma língua, a criança surda (doravante designada CS) não está exposta, de fato, a essa língua, ou seja, por não poder ouvir, a criança surda não tem acesso ao *input* necessário para adquirir uma língua oral-auditiva.

[...]

Por outro lado, uma CS também pode aprender qualquer outra língua oral-auditiva, com metodologia adequada, se tiver possibilidade de receber um *input* visual dessa língua. (GRANNIER 2007, p. 2)

Na obra de Krashen (1985) resalta-se a importância de o aprendiz estar aberto ao *input*, e aqui, faz-se necessário mencionar sua quinta hipótese do modelo monitor: *filtro afetivo*.

Trata-se de um conceito que descreve o papel dos fatores afetivos, como motivação, autoconfiança e ansiedade, no processo de aquisição da segunda língua. O filtro

afetivo é, na visão do pesquisador (1983), considerado um bloqueio mental que atua como obstáculo e impede o aprendiz de utilizar o *input* compreensível.

Krashen (1985) propõe que os aprendizes variam em termos da força ou nível de seus filtros afetivos. Aqueles que têm atitudes menos favoráveis para a aquisição de segunda língua teriam um filtro afetivo mais forte, de acordo com o pesquisador. Assim, o filtro poderia impedir a entrega do *input* ao dispositivo de aquisição de linguagem (KRASHEN, 1985, p. 81).

Por outro lado, para o pesquisador, há também aprendizes com atitudes mais favoráveis para a aquisição da segunda língua que, certamente, teriam um filtro afetivo mais fraco, o que permitiria que o *input* seria recebido mais facilmente e levado para o dispositivo de aquisição de linguagem. O filtro afetivo, portanto, atuaria como um impedimento ou facilitador do processo de aquisição de segunda língua.

A experiência do surdo com o ‘forte filtro afetivo’ na aprendizagem da língua portuguesa escrita é um dos pontos que também consideramos importante destacar, sobretudo porque os nossos dados, revelaram experiências com a língua que desfavorecem o aprendizado do português escrito, conforme será apresentado no Capítulo 5.

Ao trazermos o modelo de Krashen (1983) para dialogar com a experiência do estudante surdo no aprendizado do português escrito como segunda língua é possível estabelecer algumas relações. A primeira delas é a de compreender que, a partir do *intake* como “*input* compreendido”, evidencia-se o quão distante a escola está do processo de *aquisição* do português escrito como segunda língua para estudantes surdos. As práticas docentes esperam dos estudantes surdos o estágio G_1+1 e esquecem-se que eles sequer tiveram acesso ao G_1 .

A respeito do aprendizado da segunda língua por estudantes surdos, Antunes (2018, p. 62) afirma que,

A isso, pode-se aplicar a metáfora do banquete, em que ao professor está destinado o papel do banqueteiro, que é o de proporcionar todas as variedades de comidas (*input*) e em grandes quantidades, e a atividade do aluno é comer, como e quando bem desejar. Porém, parece algo um tanto desordenado almoçar na hora do café da manhã ou, na hora do almoço, comer a sobremesa, depois o prato principal e terminar com a salada. Nada impede que isso aconteça, mas não é assim que se espera que ocorra. [...] ressalta-se que esse banquete linguístico não ‘matará a fome’ de alunos surdos no aprendizado da LP [...] [...] depois que os alunos surdos tiverem adquirido certas competências/habilidades previstas no roteiro, esse ‘banquete linguístico’ poderá ter seu papel na melhoria da proficiência dos estudantes.

O professor de português L2, ao entregar um texto escrito ao estudante surdo, pede que ele realize a leitura e, na sequência, ambos passam então a traduzir o texto para a língua de sinais, buscando estabelecer a correspondência entre a palavra (em português) e o sinal (em Libras). Essa atividade de “tradução”, apesar de recorrente, seja pela força do hábito, seja por orientação do próprio regente, que desconhece as especificidades do trabalho de português como segunda língua, é inadequado para os estudantes surdos. Ao ter de ler um texto de jornal, por exemplo, escolhido de forma aleatória pelo professor, o estudante se depara com diferentes formas verbais. Vale ressaltar que, na grande maioria das salas de aula, isso acontece quando o professor sequer trabalhou o verbo “estar”. E em situações como esta é possível verificar o “banquete” descrito por Antunes (2018).

Podemos afirmar que, ao selecionar um texto para ser trabalhado com os estudantes surdos, que não chegaram à escola falantes da língua portuguesa como naturalmente acontece com crianças ouvintes, o professor precisa de um olhar ainda mais atento na escolha desse material.

O conhecimento científico da língua portuguesa e das particularidades da aquisição do português como segunda língua é fundamental na elaboração de materiais didáticos para o ensino do português-por-escrito a surdos. Já na seleção dos textos que serão utilizados, esse conhecimento se faz necessário, tanto para identificar o nível de complexidade de um texto como para reconhecer os pontos críticos na aquisição do português por determinado grupo de aprendizes. (GRANNIER; FURQUIM-FREIRE, 2009, p. 1).

Na obra, intitulada *A seleção de textos para o ensino de português-por-escrito a surdos em diferentes níveis de aprendizagem*, Grannier e Furquim-Freire (2009) propõem uma seleção de textos baseada na complexidade morfológica e sintática dos tempos verbais da língua portuguesa. As pesquisadoras ressaltam a importância da análise linguística na escolha do material didático, buscando-se adequar o texto ao nível de aprendizagem do estudante.

Destacamos, portanto, que o professor de português L2 precisa de formação, metodologia para o ensino de segunda língua e material didático para conseguir ofertar ao estudante surdo textos e atividades suficientemente conhecidas e suficientemente desafiadoras para que o aprendiz possa extrair desse *input*, o *intake* que lhe convém, e, assim, ele consiga, progressivamente, internalizar o G_1 e, na sequência, o $G_1 + 1, +2, +3...$ preconizado por Krashen (1983).

3.4 Considerações do capítulo

Neste capítulo, apresentamos uma breve revisão de pesquisas que tratam do processo de aquisição da linguagem. Consideramos relevante iniciar a discussão por meio de uma reflexão acerca de como a criança *aprende* a falar. Não poderíamos tratar da capacidade da linguagem sem apresentá-la como uma especificidade humana. Com o objetivo de reiterar que a linguagem é exclusiva da espécie humana, fizemos uma explanação contrastando a comunicação animal com a linguagem humana. Para tratar acerca dos processos de aquisição e aprendizagem de L1 e L2 optamos por diferenciar os conceitos e apresentamos, de maneira sucinta, uma revisão sobre os estudos de L1 e de L2. Encerramos o capítulo por meio de uma reflexão trazendo o modelo de Krashen (1983) para dialogar com a experiência do estudante surdo na aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua, tema que será tratado no Capítulo 5.

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia proposta para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

O pesquisador, por sua vez, talvez seja visto como um 'bricoleur', um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens, transformando-as em montagens.

(Denzin; Lincoln, 2006, p. 18)

Este capítulo tem como intuito descrever os caminhos trilhados na elaboração da pesquisa. Na primeira seção, apresentamos a pesquisa qualitativa e a investigação interpretativa. Na seção seguinte, é feita uma breve descrição da pesquisa bibliográfica. Na Seção 4.3, discorremos sobre a visita de campo e as escolas previamente escolhidas para geração e coleta dos dados. Na quarta seção, apresentamos a entrevista semiestruturada e, de maneira sucinta, a seleção dos participantes: gestores e professores da escola, estudantes e seus familiares. Na última seção, descrevemos a triangulação metodológica a ser adotada na pesquisa.

4.1 A pesquisa qualitativa e a investigação interpretativa

Apesar de a pesquisa qualitativa ter sido difundida por muito tempo como aquela que se opõe à pesquisa quantitativa – sobretudo durante os anos de 1960 e 1970, período em que a abordagem quantitativa recebeu duras críticas –, essa fase foi superada e, atualmente, define-se pela construção social dos fatos observados, conforme exposto por Flick (2009, p. 16), a seguir:

[...] a pesquisa qualitativa tem uma longa história em muitas disciplinas, onde a pesquisa social como um todo começou com abordagens que agora seriam resumidas sob o título de pesquisa qualitativa. Quanto mais esse desdobramento avançava, mais claro foi ficando um perfil daquilo que o termo significava. Esse perfil não é mais definido por eliminação – a pesquisa qualitativa é a pesquisa *não* quantitativa ou *não* padronizada, ou algo assim –, e sim dispõe de várias características próprias. Sendo assim, a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK 2009, p. 16).

Torna-se fundamental, portanto, na pesquisa de caráter social, uma metodologia com foco nos que dela participam, em suas experiências e em sua visão de mundo. No caso desta investigação, no que diz respeito a realidade social que buscamos acessar, intencionamos mostrar a necessidade de a criança surda adquirir a Libras, desde a mais tenra idade, para ter

acesso pleno a uma língua. As realidades sociais acionadas pela pesquisa são lidas a partir de narrativas, da literatura e, de documentos oficiais, que irão compor os elementos das histórias do principal ator social: o estudante surdo.

A trajetória social dos surdos na luta e na garantia por uma educação bilíngue Libras-Português escrito, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o direito ao acesso às informações em Libras são postos em evidência, uma vez que falar da importância da aquisição da Libras pelo surdo no processo de ensino e de aprendizagem de diferentes conhecimentos, entre eles, o do português por escrito como segunda língua, é evidenciar processos desiguais na inserção social da pessoa surda no mundo escolar, garantindo, minimamente, os direitos básicos já conquistados.

Compreendemos que trabalhar com a educação de surdos exige um processo reflexivo constante por meio de posturas críticas por lidarmos com questões que, por muitas vezes, estão para além do âmbito educacional o que, por esse motivo, justifica e dialoga com a pesquisa de caráter qualitativo.

Flick (2009, p. 20) aponta o caráter particular da relevância da pesquisa qualitativa “ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Também Mason (2002, p. 1) afirma que a pesquisa qualitativa irá se interessar por analisar e explicar nuances, contextos, complexidades e multidimensões. Dessa forma, por meio da pesquisa qualitativa, é possível acessar uma variedade de dimensões do mundo social, considerando experiências e ideias dos participantes da pesquisa, entendendo entremeios da vida cotidiana, aspectos de processos sociais, instituições, discursos e processos de significação de sentidos gerados, uma vez que a pesquisa qualitativa irá nos envolver “em coisas que importam, do modo que importam” (MASON, 2002, p. 1).

Segundo Denzin; Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa consiste em um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas. “Em torno do termo *pesquisa qualitativa*, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16). Na abordagem qualitativa, o pesquisador, ao buscar entender e compreender seu objeto de estudo, percebe que está diante de um “cenário natural”. Em outras palavras,

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade

ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.16)

Essa pesquisa requer, portanto, a utilização de recursos de registro das observações para análise e interpretação posteriores. O estudo do comportamento humano e social configura-se uma especificidade das ciências humanas, o que faz com que a pesquisa qualitativa não se limite somente a dados estatísticos, mas que os pesquisadores sociais se deparem com novas conjunturas e perspectivas e possam examinar uma grande variedade de aspectos dos contextos sociais estudados.

As diferentes possibilidades envolvidas no processo investigativo permitem ao pesquisador analisar uma variedade ainda maior de contextos sociais nos quais a pesquisa está imersa. “Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos” (GODOY, 1995, p. 22).

Na pesquisa qualitativa, é possível perceber que,

[...] existe uma preocupação em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa. Nada varia de modo isolado; a transformação se dá no contato com o outro. (LEFFA 2006, p. 3).

Leffa (2006) também afirma que as metodologias qualitativas refletem a tendência de estudos voltados à Linguística Aplicada no Brasil. Ressaltamos aqui que não se trata de uma tendência que se verifica somente na Linguística Aplicada, mas, sim, em diferentes áreas voltadas à educação, afinal, a investigação qualitativa surge como uma possibilidade de apreensão mais integral dos fenômenos e da complexa realidade humana.

A pesquisa qualitativa não se configura como um produto do pesquisador/observador que a desenvolve sem considerar as significações atribuídas pelos indivíduos aos seus atos, mas, pelo contrário, deve evidenciar o sentido social construído pelos atores sociais em suas interações cotidianas, uma vez que “são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 32-33).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa aborda um conjunto de procedimentos metodológicos que irão partir da noção de re(significação) social das realidades estudadas, e seu interesse está voltado às perspectivas dos participantes, bem como de suas práticas e conhecimentos cotidianos do fenômeno social examinado. Embora autores como os já mencionados aqui apresentem uma gama de controles metodológicos, tanto a pesquisa como suas descobertas são, decisivamente, influenciadas por interesses e formações social e cultural de todos os envolvidos. Dessa forma, esses “fatores influenciam a formulação das questões da pesquisa, assim como a interpretação de dados e relações” (FLICK, 2009, p. 22).

Para que uma pesquisa qualitativa seja capaz de cobrir os acontecimentos sociais é necessária a utilização de vários métodos, “um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 18). Essa gama de métodos configura-se como aspectos imprescindíveis para a realização de uma pesquisa qualitativa. Estes estão diretamente relacionados aos processos de escolha tanto dos métodos quanto das teorias oportunas para “o reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009, p. 23).

Faz-se relevante mencionar ainda que o pesquisador está constantemente envolvido na situação, interpretando as próprias observações, conforme relata Triviños:

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a *coleta de dados* num instante deixa de ser tal e é *análise de dados*, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Para a realização desta pesquisa, e com o intuito de investigar o complexo fenômeno que envolve o processo de aquisição de línguas, identificamos a pesquisa qualitativa como sendo, metodologicamente, a mais adequada desde o princípio, além de ressaltarmos a importância do papel do pesquisador na abordagem de novos contextos e perspectivas sociais.

A pesquisa surge a partir de um questionamento inicial: o que faz com que pesquisadores voltem o olhar diferenciado para a pesquisa qualitativa principalmente ao abordar questões voltadas para o processo de aquisição de línguas por surdos? A atual conjuntura educacional e social que envolve a construção do conhecimento responde parte de nossa indagação. A necessidade em compreender práticas desenvolvidas, principalmente por

parte da escola, no processo de aprendizagem que envolve a jornada linguística do estudante surdo, é imprescindível para que possamos sugerir mudanças.

Entretanto, para que pensemos em propor mudanças é necessário analisar e, para analisar, é necessário acima de tudo conhecer. E, é nesse caminho trilhado que nasce a pesquisa. “Pesquisar é um projeto de vida. São tantos questionamentos, práticas, saberes, viveres que me impulsionam a pensar, a repensar, a problematizar, a construir, a reconstruir a minha escrita e os meus sinais” (REZENDE, 2010, p 29).

O excerto de Rezende (2010) nos auxilia na reflexão da pesquisa enquanto projeto de vida, porque por diversas vezes o pesquisador é desafiado a (re)pensar, a todo instante, sobre o porquê de suas escolhas, entre elas, sobre o próprio objeto de pesquisa.

Compreendendo que toda pesquisa nasce a partir de uma preocupação, seja por um tópico específico, como o processo de aprendizagem do português escrito por surdos, seja por uma indagação mais ampla, por que a escola não tem conseguido ofertar a educação bilíngue para estudantes surdos? Temos indagações e muitas delas advindas de experiências pessoais e profissionais nas quais tentamos responder ao longo da pesquisa.

Na obra *Caminhos Investigativos II*, acerca da pesquisa, Rosa Fisher afirma que:

O ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? Somente a título de exemplificação: não seria um estrondoso perigo este de que, no Brasil, apesar de todos os nossos esforços, de estudiosos, pesquisadores, professores de todos os níveis, de técnicos e governantes, apesar de várias experiências inovadoras em prefeituras municipais de vários cantos do País, ainda tenhamos um ensino público extremamente precário? Em que medida as várias investigações que fazemos estariam (ou não) dando conta desse perigo que nos ronda já há tanto tempo? Que perguntas temos feito sobre esse fato? Como as temos formulado? A partir de que processo criativo nós poderíamos fazê-las de outro modo? (FISCHER, 2007, p. 52-53)

As considerações de Fischer (2007) sugerem como ponto de partida as escolhas que fazemos durante o processo investigativo da pesquisa e que, em alguma medida não tem como não serem políticas. Escrever na *folha em branco* mencionada pela autora é assumir as fragilidades concernentes a atual educação que vem sendo ofertada aos estudantes surdos no Distrito Federal, a qual se encontra na contramão da legislação e da literatura e que, em alguma medida, carece de reflexão sobre o tema, para uma proposição de mudanças que são necessárias. Se a educação pública é de uma forma geral precária, a educação pública bilíngue para surdos consegue ser ainda mais.

Durante a realização de uma pesquisa, é necessário pensar tanto nos pressupostos quanto nos métodos adotados tendo-se em mente que é de suma importância avaliá-los sobre serem adequados ou não. Sempre que julgar pertinente, o pesquisador deve fazer as alterações necessárias para o bom andamento da pesquisa. Consideramos importante ressaltar que, desde que se iniciou esta pesquisa reconhecíamos a necessidade de utilizar a pesquisa interpretativa para responder todas as nossas perguntas iniciais.

Estudos positivistas geralmente buscam testar teorias, em um esforço no sentido de aumentar a previsibilidade na compreensão dos fenômenos pesquisados. Pesquisadores interpretativistas (ou construtivistas) supõem que a realidade só pode ser apreciada através de construções sociais, tais como símbolos e significados compartilhados. Estudos interpretativos geralmente tentam compreender os fenômenos através dos significados que os atores sociais atribuem a eles. Pesquisa interpretativa não predefine variáveis dependentes e independentes, mas concentra-se na complexidade do ser humano e dos fenômenos sociais na busca do entendimento dentro de um determinado contexto. (POZZEBON; PETRINI, 2013, p. 52)

A partir de uma interação próxima com os colaboradores da pesquisa, tema que será tratado mais adiante, buscou-se tentar entender perspectivas e experiências na busca por compreender os fenômenos imbricados à educação bilíngue dos surdos.

Dessa forma, buscamos construir processos metodológicos pautados na pesquisa qualitativa de caráter interpretativa, para que, assim, pudéssemos enfatizar o contexto e nos concentrar em compreender, por meio de dados ricos e detalhados, o cenário educacional que os estudantes surdos estão inseridos.

4.2 A pesquisa bibliográfica

O desenvolvimento de uma pesquisa é, de certa forma, uma espécie de relato de uma trajetória, porque envolve um processo de descoberta e de exploração em busca de respostas, por parte do pesquisador, que passa a visitar lugares, documentos e literatura, os quais muitas vezes já foram visitados. Entretanto, essas visitas e olhares demandam novos pontos e objetos a serem observados, sobretudo quando surgem desafios inesperados que precisam ser superados exigindo mudanças concernentes à pesquisa. Gostaríamos de destacar que é preciso não esquecer de relatar quais foram os processos que nos permitiram chegar ao resultado.

Nesse contexto, concordamos com Chizzotti (1995, p. 81) que a relação que alguns pesquisadores estabelecem com a pesquisa é como se o material utilizado na elaboração

dos argumentos já existisse anteriormente, pronto para ser coletado e analisado. “O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológicos e social, onde se realiza a pesquisa” (CHIZZOTTI, 1995, p. 81).

Para Duarte (2002) a definição do objeto de pesquisa e a opção metodológica constituem um processo tão importante quanto o texto elaborado ao final. “Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária” (FLICK, 2009, p. 25).

Entre outras coisas, a construção do problema de pesquisa está na capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise do objeto. “A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema” (CHIZZOTTI, 1995, p. 80). Assim, a partir de nossas escolhas metodológicas acerca do objeto estudado, foi possível gerar, coletar e analisar os dados para a realização da pesquisa.

Nos últimos anos, tive a oportunidade de trabalhar na correção de textos produzidos por candidatos surdos em diferentes certames. O trabalho nessas bancas diferenciadas de correção de textos me desafiava pela complexidade das questões envolvidas. A partir da minha experiência como professora de estudantes surdos e corretora de textos de candidatos surdos, inquietava-me o fato de haver pouca literatura tanto sobre aquisição como sobre o ensino de línguas desses estudantes. É nessa inquietação que apresentamos o primeiro passo na construção da investigação da presente pesquisa: a busca por resultados de estudos que trouxessem alguma luz às questões que surgiam.

Desde a elaboração do pré-projeto da tese, levantar referências bibliográficas que tratam do ensino de português escrito como segunda língua a surdos sempre foi um grande desafio. Entretanto, como é estabelecido por lei que o estudante surdo tem assegurado o direito à educação bilíngue, iniciamos o trabalho de pesquisa investigando leis e documentos que garantissem essa educação bilíngue no processo de escolarização do estudante surdo.

Em nosso segundo passo, fizemos uma revisão da literatura sobre bilinguismo e educação bilíngue de surdos e percebemos a necessidade de visitar obras que tratassem também

do processo de aquisição de linguagem da criança. Por meio da pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, foi possível investigar e elucidar conceitos a respeito de diferentes fenômenos bem como observar possíveis (in)congruências nesses estudos.

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra, lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação. E como dizem Selltitz et alii, a revisão permitirá descobrir as ligações do assunto que lhe interessa com outros problemas, o que, sem dúvida alguma, ampliará a visão sobre o tópico que se pretende estudar. (TRIVIÑO, 1987, p. 100).

A partir da observação de autores como Triviño (1987), compreendemos a necessidade de o pesquisador realizar essa investigação bibliográfica com muita seriedade, seja para estar de acordo com as teorias concernentes ao objeto pesquisado, seja para delas discordar. Gostaríamos de ressaltar que, nessa fase, não tivemos como objetivo apenas repetir conceitos e teorias, mas pretendíamos ampliar a análise da situação em estudo e propor possíveis soluções para as questões que afetam os surdos.

Para a pesquisa bibliográfica consideramos pesquisas anteriores para apropriação das informações daquilo que já fora produzido sobre o assunto (RUIZ, 2002) e nos pautamos em Marconi e Lakatos (2007, p. 71) que determinam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 266)

Durante a fase de levantamento do material bibliográfico, percebemos a importância de um procedimento metodológico voltado à análise documental. Ora, se os estudantes surdos têm o direito e, atualmente, ocupam classes e escolas bilíngues, é preciso compreender o motivo pelo qual esses estudantes não estão aprendendo a língua portuguesa como segunda língua em sala de aula. Ainda neste momento de realização do levantamento bibliográfico, foi possível refletir sobre a necessidade de mudanças no que tem sido ofertado e entendido como educação bilíngue de surdos, inclusive para pensarmos nas recomendações que promovam as mudanças necessárias para educação desses estudantes.

Se leis e documentos estabelecem que a educação de surdos deve ocorrer na perspectiva bilíngue, compreendida como a modalidade de educação escolar oferecida em

Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua⁵¹, após realizada a análise documental faz-se necessário pedir esclarecimentos à Secretaria de Educação, para que ela garanta, de fato, o que está previsto na legislação.

Daí a importância de se realizar a análise documental como procedimento metodológico nesta tese. Compreende-se como análise documental:

[...] tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Para Pimentel (2001, p. 180), a análise documental consiste em “estudos baseados em documentos sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas organizando-os e interpretando-os segundo a investigação proposta.” Trata-se de um procedimento metodológico que consiste em examinar e interpretar os documentos por meio de leituras cuidadosas e críticas de diferentes documentos coletados durante a pesquisa. Gostaríamos de destacar que,

São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.
[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola convidando-os para uma reunião pedagógica poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38)

Acrescentamos que “é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura.” (GIL, 1991, p. 46). Conforme Flick (2009), o pesquisador, na escolha de documento, não deve manter o foco, unicamente, no conteúdo, apesar de esse ser importante, entretanto é necessário levar outros aspectos em consideração como, por exemplo, o contexto, a utilização e a função dos documentos.

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas

⁵¹ Conforme apresentado no Capítulo 1.

pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. (GIL, 1991, p. 46)

Assim como Gil, (1991), não consideramos relevante ao estudo separar a análise documental da pesquisa bibliográfica, entretanto, para fins de organização, optamos por apresentar a análise documental no primeiro capítulo e a revisão da literatura no segundo e terceiro capítulos.

Em tempo, ressaltamos que os dois métodos de pesquisa foram de suma importância e nos forneceram os subsídios necessários para partirmos para a terceira etapa da investigação: a visita às escolas.

Na seção a seguir, apresentaremos a visita de campo e o critério de seleção para escolha das escolas a serem visitadas.

4.3 A visita de campo e a escolha das escolas

Para esta etapa da pesquisa, foi imprescindível irmos a campo, tanto para visitarmos as escolas e podermos observar como é compreendido (e ofertado) o ensino bilíngue – entrevistando equipe de gestão, professores, estudantes surdos – quanto para dialogarmos com os familiares desses estudantes.

Segundo Gonsalves (2001),

Denomina-se *pesquisa de campo* o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Muitas pesquisas utilizam esse procedimento, sobretudo aquelas que possuem um caráter exploratório ou descritivo. (GONSALVES, 2001, p. 67, grifo da autora).

Essa parte do estudo demandou, assim, ouvir a comunidade escolar porque a compreendemos como população pesquisada e, portanto, parte da pesquisa. Na busca de mudanças na educação bilíngue para surdos, ouvimos os atores desse processo: surdos, seus familiares, professores e gestores, procedimento que é corroborado por Gil:

[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de

entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 1991, p. 53)

Para essa etapa da coleta de dados, consideramos imprescindível a participação da comunidade escolar. Entendemos que a *observação direta* é um procedimento metodológico bastante relevante ao estudo, pois poderemos, assim, observar a realidade escolar dos estudantes surdos *in loco* de forma colaborativa.

Nesse sentido, ao optar por uma pesquisa colaborativa convidamos a comunidade escolar a interagir com a pesquisadora na construção de teorias e práticas a respeito da investigação proposta. Convém mencionar que, nesses momentos, são amenizadas as dicotomias entre pesquisadora e professora, e na pesquisa deixei evidente que estava ali com o objetivo de construir junto com cada um o conhecimento partilhado. Celani (2003, p. 28) destaca que a prática de pesquisa colaborativa não implica,

[...] necessariamente simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos/significados e valores. Não significa tampouco que todos tenham a mesma 'agenda'. O que significa é que tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos. Além disso, não significa que, em todas as situações, [...] pesquisadores dividam igualmente o 'poder' nas decisões.

Nesse tipo de pesquisa, ou melhor, no processo de visita para a observação da realidade, de contato e interação com os membros das comunidades, tentamos identificar onde estão as falhas da educação de surdos com o intuito de investigar sua possível origem, para que assim possamos buscar sugestões para modificá-las.

Ressaltamos que, antes de iniciarmos a coleta de dados nas escolas, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)⁵² da Universidade de Brasília e iniciamos as visitas às escolas somente depois da aprovação desse Comitê. Seguimos criteriosamente cada uma das orientações do CEP/CHS, evitando o abuso dos participantes, garantindo a privacidade por meio de pseudônimos, nos preocupando em minimizar os danos do pesquisado e reconhecendo a sua contribuição. Paralelo à aprovação do CEP, submetemos a pesquisa à Secretaria de Estado de Educação do Distrito

⁵² O parecer da submissão do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais CEP/CHS da UnB foi aprovado na Plataforma Brasil com o nº 5826694, conforme pode ser confirmado por meio do Anexo B desta pesquisa.

Federal e somente depois de recebido o memorando⁵³ de autorização para a realização da pesquisa, iniciamos a coleta dos dados.

Em virtude da pandemia do Coronavírus-19 e do fechamento das escolas durante todo o ano letivo de 2020 e parte do de 2021, foi preciso alterar as datas para a realização das visitas de campo.

Conforme descrito no primeiro capítulo, o Distrito Federal tem atualmente uma escola bilíngue para surdos, localizada na Região Administrativa de Taguatinga. Desde o pré-projeto, sabíamos da necessidade de visitar a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (doravante EBT), afinal, a EBT é a única escola do DF que oferta o programa de educação linguística precoce para surdos, de zero a quatro anos.

No entanto, a maioria dos estudantes surdos não está matriculada na EBT, o que se pode confirmar em Andrade (2016):

Os estudantes surdos que residem em outras Regiões Administrativas, mais distantes, matriculam-se em *escolas inclusivas*, que, diferentemente da EBT, têm professores regentes que contam com a mediação de intérpretes de Libras. No contraturno do aluno, é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recurso. Os alunos que recebem esse segundo atendimento, diferentemente da proposta da Escola Bilíngue de Taguatinga, não têm as disciplinas ministradas em Libras. (ANDRADE, 2016, p. 34).

Assim, os estudantes surdos podem matricular-se, na rede pública, na EBT, em Taguatinga, ou nas escolas inclusivas, em todo o Distrito Federal.

Em 2020, publicamos – meu grupo de estudo e eu – um artigo intitulado *Direitos Humanos e a Educação Especial: a inclusão de alunos surdos no Distrito Federal*, no qual analisamos o processo de inclusão educacional sob a perspectiva dos direitos humanos e da educação inclusiva. Constatamos que, em 2018, de todos os estudantes surdos do DF, somente 8% estavam matriculados na Escola Bilíngue de Taguatinga.

Em virtude da quantidade expressiva de estudantes surdos matriculados em escolas inclusivas, sempre nos intrigou saber que a grande maioria dos estudantes surdos não se encontra matriculado na escola bilíngue.

⁵³ Encontra-se como Anexo C.

Desse modo, a seleção das escolas a serem visitadas atendeu aos seguintes critérios: i) ser uma escola bilíngue de surdos (portanto, a EBT, única do Distrito Federal); e ii) pertencer ao grupo de escolas polos⁵⁴ inclusivas para surdos de uma mesma Coordenação Regional de Ensino (CRE)⁵⁵. Retomaremos o assunto no capítulo 5.

4.4 Entrevista semiestruturada e seleção dos participantes

Para esta etapa de visitas às escolas para investigação, optamos pela entrevista semiestruturada como método de pesquisa, por ser um instrumento por meio do qual se parte de um roteiro básico que não necessita ser aplicado rigidamente, o que permite reformulações e adaptações. Segundo os pesquisadores Boni e Quaresma (2005, p. 72), “a entrevista como coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo”. Por meio das entrevistas, é possível coletar diferentes tipos de dados. É premissa que se trata de uma técnica em que há interação com uma ou mais pessoas.

A entrevista semiestruturada é, de fato, mais flexível, o que se confirma em Ludke e André (1986):

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

[...] quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com seu filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34-35).

Consideramos que as entrevistas semiestruturadas, por nos permitirem reformular

⁵⁴ A escola polo é uma unidade escolar que, no contraturno, oferta ao estudante atendimento nas salas de recursos. No caso do estudante surdo, há atendimento na sala de recursos específica surdez/deficiência auditiva (SRE S/DA) com professores especializados com aptidão para atuar na SRE S/DA. No Distrito Federal, em cada uma das Regiões Administrativas há ao menos uma escola polo para os anos iniciais, outra para os anos finais do Ensino Fundamental e uma terceira para o Ensino Médio. De acordo com a Estratégia de Matrícula, nos anos iniciais, a SRE S/DA possui dois professores com habilitação em Pedagogia e um deles necessita ter aptidão comprovada em português como segunda língua para surdos. Nos anos finais do Ensino Fundamental bem como no Ensino Médio, a SRE S/DA possui um professor de português como segunda língua para surdos, um professor habilitado em Letras Libras, um professor de matemática ou ciências da natureza e um professor de ciências humanas. Entretanto, muitos estudantes surdos encontram-se matriculados fora das escolas polos, assunto que será retomado no capítulo *Analisando os Dados*.

⁵⁵ Para organizar toda a rede pública de ensino do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação é dividida em 14 regionais de ensino que atuam diretamente no dia a dia das escolas. Informação disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>. Acesso em 20/11/2022.

perguntas, são adequadas para alcançar as informações importantes à pesquisa. Ela oferece a flexibilidade necessária para explorar tópicos relevantes e obter informações mais detalhadas. “Psicólogos, sociólogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação” (GIL, 2008, p. 109).

As entrevistas⁵⁶ foram realizadas nas escolas: i) Bilíngue de Taguatinga e; ii) inclusivas polo de surdos. As entrevistas semiestruturadas nos permitiram conhecer gestores, professores e compreender a organização pedagógica de cada uma das unidades escolares visitadas. Ressaltamos que a possibilidade de reformular todas as perguntas foi fundamental para a investigação.

Solicitamos o projeto político pedagógico (PPP) de cada uma das escolas, para que pudéssemos analisar, entre outras questões, a organização curricular das línguas utilizadas: Libras e Português escrito como segunda língua.

Nessa etapa, foi imprescindível entrevistar gestores, intérpretes educacionais, professores pedagogos e professores tanto de português L2 quanto de Libras, pois pudemos observar o entendimento que as escolas têm acerca da educação bilíngue que está sendo ofertada nas escolas públicas do DF. Com a pesquisa, tivemos a oportunidade de entrevistar a professora da educação linguística precoce da Escola Bilíngue de Taguatinga bem como os estudantes surdos⁵⁷ e seus familiares, em todas as escolas visitadas.

Vale destacar que, embora desejássemos entrevistar todas as famílias de todos os surdos, optamos por entrevistar uma família em cada uma das escolas polo visitadas. Na EBT, diferentemente, optamos por entrevistar duas famílias e justificaremos o motivo dessa decisão no Capítulo 5.

É importante reiterar que os participantes receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)⁵⁸ em português e em Libras com informações tanto da pesquisa quanto da pesquisadora da tese e que, somente depois do aceite pelo comitê de ética e da assinatura do referido termo, iniciamos a coleta de dados. Esta pesquisadora levou todo o material que foi utilizado durante as entrevistas para fazer o registro em áudio e vídeo, incluindo filmadora, tripé, gravador, celular e fundo *chroma key*.

Na seção a seguir, apresentaremos a última etapa de nossa pesquisa: a triangulação metodológica.

⁵⁶ As entrevistas semiestruturadas encontram-se no Apêndice A do presente trabalho.

⁵⁷ Todos os estudantes surdos entrevistados na pesquisa são maiores de idade.

⁵⁸ O TCLE encontra-se como Apêndice B desta pesquisa.

4.5 A triangulação metodológica

O diálogo entre métodos tem sido cada vez mais recorrente tanto na produção quanto na análise de dados em diferentes pesquisas. Santos *et al.* (2020) afirmam que:

A triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (problemas complexos e condições de vida complexas). (SANTOS *et al.*, 2020, p. 656).

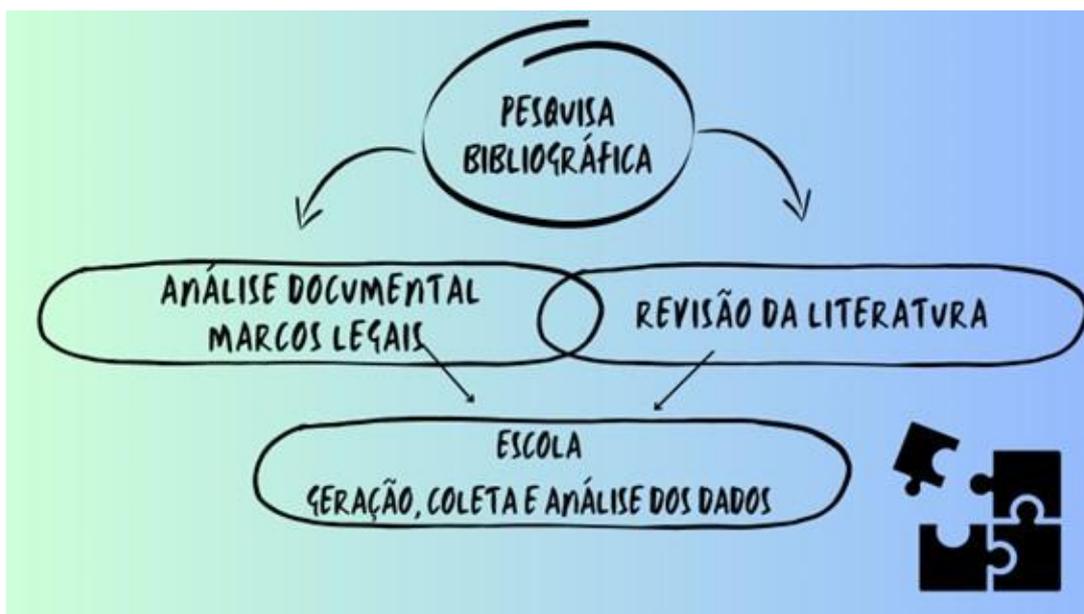
Optamos por uma triangulação metodológica nesta etapa da pesquisa por considerarmos que “o fato de que a maioria dos fenômenos da realidade, de fato, não possam ser explicados de forma isolada é resultado da complexidade da realidade e dos fenômenos” (FLICK, 2009, p. 20).

A triangulação metodológica ao envolver o uso de múltiplos métodos que, entre eles, incluíram a geração, coleta e análise de dados nos permitiu analisar, de maneira mais completa, o fenômeno que nos propusemos investigar. Busca-se, por meio da triangulação, uma tentativa de assegurar compreensão em profundidade do fenômeno em questão (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

Se iniciamos a investigação desta tese por meio dos primeiros passos com a análise da legislação, somada à pesquisa bibliográfica relativa à educação bilíngue dos estudantes surdos, o passo seguinte consistiu na realização das entrevistas em que dados reveladores foram gerados, coletados e, na sequência, com a triangulação, analisados.

Apresentamos na figura a seguir uma tentativa de ilustrar os processos da pesquisa assumida nesta investigação.

Figura 9 – Processos da pesquisa para a investigação



Fonte: elaboração da autora.

Dito isso, retomamos a ideia do *bricoleur*, mencionada na epígrafe do capítulo. O complexo trabalho de *bricolador* não pode, na presente pesquisa, ser encarado como o simples trabalho de ir a campo e coletar dados, mas, sim, como o de investigar, a partir de diferentes procedimentos metodológicos, como (e se) as escolas têm feito seu “dever de casa” no que se refere a colaborar para que o estudante surdo seja verdadeiramente bilíngue.

4.6 Considerações do capítulo

O presente capítulo apresentou a metodologia percorrida para a realização da pesquisa. Inicialmente, foram apresentadas a pesquisa qualitativa e a investigação interpretativa. Fizemos uma breve explanação sobre a pesquisa bibliográfica e, na seção seguinte, tratamos da visita de campo e a escolha das escolas. Neste momento, apresentamos as escolas em que foram realizadas a pesquisa: uma escola bilíngue e três escolas inclusivas polo para surdos. Na seção seguinte, de maneira sucinta, tratamos da entrevista semiestruturada e descrevemos brevemente os participantes da pesquisa. Na última seção, apresentamos a triangulação metodológica por compreender que ela nos permite uma análise mais abrangente e, ao mesmo tempo, precisa, com relação a educação bilíngue que é ofertada aos estudantes surdos matriculados no Distrito Federal.

No capítulo seguinte, apresentamos os dados gerados e coletados nas escolas bem como a triangulação de todos os dados.

CAPÍTULO 5 – ANALISANDO OS DADOS

Revejo o meu percurso e os papéis sociais incumbidos a mim: ser mulher, professora, surda e mãe de dois filhos, um ouvinte e o caçula, surdo. [...] Apesar das leis, posso afirmar que as mudanças na sociedade, em relação à pessoa surda, não foram tão radicais como se poderia imaginar. Desde 1994, com a Declaração de Salamanca, fala-se tanto sobre a Inclusão. Inclusão para quem? Para quê? Não vejo a inclusão, onde ela está? Já que existe há ainda tantos entraves, barreiras para os surdos: não há nada pronto apesar da Lei. (AGRELLA, 2012, p. 47)

Após apresentar a metodologia percorrida na realização da pesquisa, nosso próximo passo é o de apresentar os dados gerados e coletados nas escolas públicas visitadas, por meio das respostas às entrevistas semiestruturadas. Assim, o objetivo deste capítulo é o de analisar como a escola, *lócus* da pesquisa, tem implementado a educação bilíngue aos estudantes surdos e se essa oferta, intitulada educação bilíngue, é a mesma prevista na legislação e na literatura que trata da importância dos processos de aquisição e aprendizagem de Libras e de português escrito como segunda língua nos primeiros anos de vida da criança.

O presente capítulo está dividido em quatro principais seções. Na Seção 5.1.1, temos um levantamento geral da situação atual das escolas públicas que atendem estudantes surdos no Distrito Federal. Na Seção 5.1.2, trazemos os atores envolvidos na educação de surdos nas escolas inclusivas polo para surdos. Aqui, subdividimos a seção apresentando cada um desses atores: gestores, profissionais que atuam na educação de surdos, incluindo professores e intérpretes, familiares e os próprios estudantes surdos. Na Seção 5.1.3, por sua vez, apresentamos os atores envolvidos na educação de surdos na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT): gestores, professores da educação linguística precoce, de Libras e de português escrito como segunda língua, familiares e estudantes surdos. Para o fechamento do capítulo, a Seção 5.1.4 faz a triangulação dos dados. Trata-se de um convite ao leitor refletir sobre a atual *educação bilíngue* que está sendo ofertada aos estudantes surdos nas escolas públicas do Distrito Federal.

5.1 Levantamento geral da situação atual das escolas públicas que atendem surdos no Distrito Federal

Quando um bebê tem o teste de orelhinha alterado, logo após nascer, ou é diagnosticado com perda auditiva nos primeiros meses de vida, a família deve ser orientada a realizar a matrícula desse bebê no Programa de Educação Linguística Precoce (PELP)⁵⁹, destinado a crianças de zero a três anos e onze meses. No entanto, a única orientação que a família tem recebido com o diagnóstico é de que a criança precisa ser acompanhada por um otorrinolaringologista e por um fonoaudiólogo, conforme será apresentado na seção com as entrevistas aos familiares. Além disso, a educação linguística precoce é oferecida na rede pública somente nas Escolas Bilíngues (EB), contudo, como vimos, em seções anteriores, a única escola bilíngue para surdos no Distrito Federal, até o presente momento, é a Escola Bilíngue Libras-Português Escrito de Taguatinga (EBT)⁶⁰, inviabilizando a matrícula de estudantes surdos que residem em cidades satélites mais distantes de Taguatinga.

Às crianças surdas, com quatro anos de idade ou mais, que não residem próximas de ou em Taguatinga, restam efetivar a matrícula nas escolas inclusivas. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal considera que todas as suas 680 escolas são inclusivas, como pode ser confirmado no documento *Estratégia de Matrícula 2022*⁶¹: “Todas as Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino que ofertam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras (IEPs) são inclusivas” (BRASIL, 2022, p. 22). Será que a escola intitulada como inclusiva de fato consegue fazer a inclusão do estudante surdo? As entrevistas realizadas nas escolas inclusivas revelam que ainda estamos muito distantes de uma educação verdadeiramente bilíngue e mais, que o estudante surdo não se sente incluído nessas escolas. Retomaremos o assunto nas próximas seções.

O *site*⁶² da SEEDF registrou que, no ano letivo de 2019/2020, a rede pública teve 1.174 estudantes surdos ou deficientes auditivos matriculados. Nessa mesma página, há a

⁵⁹ O Programa de Educação Linguística Precoce tem por meta, de acordo com o Projeto Político da Escola, assegurar “a educação bilíngue às crianças surdas a fim de promover a aquisição da linguagem, em período propício, e o conhecimento de mundo, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade da criança, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas crianças”. A proposta curricular para a educação linguística precoce, descrita no PPP da escola, encontra-se como Anexo D do presente trabalho.

⁶⁰ Conforme apresentado no Capítulo 4, a Escola Bilíngue de Taguatinga está localizada a 30 quilômetros da Região Administrativa do Plano Piloto e a 75 quilômetros de Regiões Administrativas como a de Planaltina, por exemplo.

⁶¹ *Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* é um documento elaborado anualmente no qual se definem as diretrizes que normatizam a oferta educacional das unidades escolares que compõem a rede pública de ensino do DF e instituições educacionais parceiras. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/EstratA%CC%83%C2%A9%EF%B8%8Fgia-de-MatrA%CC%83_cula-2022-completo.pdf. Acesso em 15/12/2022.

⁶² Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>. Acesso em 21/10/2022.

informação que, deste total de estudantes, 118 estavam matriculados em classes especiais e entendemos aqui tratar-se das classes da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Dessa forma, a grande maioria desses alunos (1.056 estudantes surdos ou deficientes auditivos) estava matriculada em escolas inclusivas, nas intituladas *classes comuns inclusivas* ou *classes bilíngues mediadas*⁶³, ou seja, em classes comuns ou com intérpretes de Libras mediando a comunicação.

Como apresentado na Seção 4.3, *A visita de campo e a escolha das escolas*, há atualmente duas opções de oferta para o processo de escolarização dos estudantes surdos. A primeira é por meio da escola bilíngue para surdos, com professores bilíngues que ministram o conteúdo em Libras; e a segunda, por meio das escolas inclusivas em que a maioria dos professores regentes não conhece Libras e conta com o intérprete educacional para fazer a tradução e a interpretação para a língua de sinais.

Considerando que se faz necessário compreender as duas realidades da oferta de ensino *bilíngue*, o passo seguinte foi o de conhecer esses diferentes espaços. Visitar as escolas inclusivas polo para surdos, de uma mesma Coordenação Regional de Ensino, bem como visitar a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga nos permitiu perceber como as escolas, sejam elas inclusivas ou bilíngue, têm implementado a educação intitulada bilíngue aos estudantes surdos.

Optamos, inicialmente, por organizar a análise desses dois cenários categorizando as entrevistas em quatro grupos:

Grupo 1: Entrevistas com os gestores;

Grupo 2: Entrevistas com os professores;

Grupo 3: Entrevistas com os familiares; e

Grupo 4: Entrevistas com os estudantes surdos.

⁶³ As *classes comuns inclusivas* são aquelas constituídas por estudantes surdos/deficientes auditivos que não utilizam a Libras como língua de instrução. As *classes bilíngues mediadas* são aquelas constituídas por estudantes surdos/deficientes auditivos que utilizam a Libras como língua de instrução mediada por professor intérprete de Libras. Informação disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/EstratA%CC%83%C2%A9%EF%B8%8Fgia-de-MatrA%CC%83_cula-2022-completo.pdf. Acesso em 10/12/2022. Retomaremos o assunto nas próximas seções.

Entretanto, de posse de todos os dados, no momento da análise, percebemos que seria interessante separar os dados coletados na escola inclusiva dos dados coletados na escola bilíngue, embora inicialmente não tenhamos planejado distinguir essas informações.

A justificativa para essa separação é decorrente de questões muito específicas observadas na escola bilíngue e que serão explicitadas na respectiva seção. Assim, a primeira parte do capítulo é destinada às escolas inclusivas, polo para surdos e, na segunda parte do capítulo, trataremos da Escola Bilíngue de Taguatinga.

Dito isso, com o objetivo de descrever um breve relato das primeiras impressões das visitas às escolas inclusivas, *locus* da presente pesquisa, apresentamos, nas próximas três subseções, os primeiros aspectos observados nessa ação inicial.

5.1.1 Visitando a escola inclusiva polo para surdos: a Escola Classe

A primeira escola visitada, a Escola Classe polo para surdos, foi inaugurada em 1962. Apesar de a escola registrar um total de 295 estudantes no ano letivo de 2022, teve, desse quantitativo total, somente 7 estudantes surdos matriculados.

Intrigada com o número tão baixo de surdos matriculados em uma escola especializada no atendimento desses estudantes, buscamos a Coordenação Regional de Ensino (CRE), para saber o quantitativo total de surdos e deficientes auditivos matriculados em toda CRE. Um levantamento realizado pela professora itinerante de surdos desta CRE revelou que, no ano letivo de 2022, a Secretaria de Educação registrou 20 matrículas de crianças surdas entre seis 6 e 12 anos, em 10 diferentes escolas classes que não eram escola polo para surdos. De posse dessas informações, a pergunta que fazemos é: por que as famílias desses estudantes buscaram outras escolas se havia uma escola classe polo para surdos? Responderemos a ela nas próximas seções.

Consideramos importante ressaltar que, somente na escola polo, o estudante surdo terá acesso à Sala de Recursos Específica Surdez / Deficiência Auditiva (SRE/SDA). Assim, dos 20 estudantes surdos matriculados, 13 estudantes não receberam o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno no ano de 2022.

Ao chegar na Escola Classe, procurei a equipe de gestão para explicar que estava realizando uma pesquisa de doutorado e, para este momento da pesquisa, precisaria da participação de alguns profissionais da escola. Esclareci que realizaria as mesmas entrevistas em outras escolas polo para surdos, com o intuito de coletar dados para entender sobre a educação de surdos que vem sendo ofertada na rede pública do Distrito Federal.

A professora responsável pela direção acolheu prontamente minha demanda e, de maneira muito solícita, disse que conversaria com as professoras regentes que atuam nas classes bilíngues mediadas e suas respectivas professoras intérpretes. Li as perguntas da entrevista semiestruturada à gestora e alguns estudantes entraram na sala da direção reclamando de uma briga entre duas crianças no recreio. Diante da demanda das crianças, a gestora perguntou se poderia responder em outro momento e se eu poderia buscar o material na semana seguinte. Concordei e ela saiu acompanhada das crianças.

Como estávamos no momento do intervalo, aproveitei para ir até a sala dos professores e vi que estavam em reunião. Preferi não interromper. Antes de sair da escola, a gestora perguntou se eu havia conversado com as professoras que participariam da pesquisa. Entretanto, expliquei que o grupo estava em reunião e considerei melhor retornar na semana seguinte, momento em que eu buscaria a entrevista da gestora. Ela pediu para eu já deixar o material com as entrevistas e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que ela mesma entregaria às professoras. Acatei a sugestão e entreguei uma pasta com o material.

Na semana seguinte, como havíamos combinado, fui buscar a entrevista, mas a gestora estava de abono e quem me entregou foi uma outra profissional também da equipe de gestão.

5.1.2 Visitando a escola inclusiva polo de surdos: o Centro de Ensino Fundamental

A segunda escola visitada polo para estudantes surdos é um Centro de Ensino Fundamental (CEF) e foi inaugurado em 1971. No ano de 2022, o CEF registrou 343 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O *Projeto Político Pedagógico*⁶⁴ (PPP) da escola, disponível no *site* da Secretaria, registra que o trabalho com estudantes surdos foi iniciado em 1994, período em que

“a escola passou a receber estudantes com deficiência auditiva” (BRASIL, 2022, p. 11). Mesmo com quase três décadas de trabalho na educação de surdos, atualmente a escola tem apenas 4 estudantes surdos matriculados.

O levantamento da itinerância, na Coordenação Regional de Ensino, revelou que, em 2022, existiam 23 estudantes surdos matriculados em onze Centros de Ensino Fundamental, entretanto, somente quatro 4 estão no CEF polo para surdos.

Nesse primeiro momento, informei à direção sobre minha pesquisa de doutorado e a importância da geração e coleta de dados em uma escola polo para surdos com estudantes matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental. Entreguei a autorização da EAPE, o TCLE e perguntei ao gestor se ele poderia responder à entrevista. Ele recebeu todos os documentos e disse que entregaria ao outro gestor, que, segundo ele, era mais experiente com pesquisas na escola. Como o gestor que responderia à entrevista não estava presente, considerei importante retornar no dia seguinte para explicar sobre a pesquisa.

Ao retornar à escola no dia seguinte, parte da entrevista já estava respondida e conversamos sobre algumas questões que ele havia deixado em branco. O gestor foi muito solícito, respondeu as questões que faltavam e se colocou à disposição para futuras contribuições.

5.1.3 Visitando a escola inclusiva polo de surdos: o Centro de Ensino Médio

Na terceira e última escola inclusiva visitada, um Centro de Ensino Médio (CEM), precisei retornar três vezes para esse primeiro contato com a gestão da escola, pois não consegui conversar com a direção sem agendar a visita. Trata-se de uma escola grande, inaugurada em 1961 e, atualmente, tem matriculados 1.613 estudantes cursando os três anos do Ensino Médio. Apesar do número expressivo de estudantes e da escola ser a única escola polo para surdos de ensino médio dessa regional de ensino, em 2022, a escola registrou a matrícula de somente dez 10 estudantes surdos.

Por meio de levantamento realizado pela itinerância⁶⁵ da surdez da Coordenação Regional de Ensino, há registro de um total de vinte e quatro 24 estudantes surdos ou deficientes auditivos matriculados no Ensino Médio, no ano letivo de 2022, nesta regional. Destes somente 10 estão na escola polo para surdos visitada, ou seja, 14 estudantes surdos estão em outras escolas, que não são polo para surdos.

Na terceira tentativa, com horário agendado, conversei com uma das gestoras da escola. Na ocasião, ela se desculpou pelos desencontros, porque havíamos combinado dia e horário, porém, com as demandas da escola, ela não conseguiu me atender. Entreguei a autorização da EAPE⁶⁶ para realizar a coleta de dados na escola, o TCLE e expliquei o objetivo da pesquisa e a importância dessa fase de geração e coleta de dados. Conversamos sobre cada uma das perguntas e, ela pediu para responder em outro momento. Ficou acordado que eu retornaria no dia seguinte, para buscar a entrevista escrita.

No dia seguinte, retornei no horário que havíamos combinado, porém ela não havia conseguido responder à entrevista. A gestora pediu que eu aguardasse 15 minutos para ela registrar as respostas no papel. Aguardei na sala da coordenação enquanto ela respondia na sala ao lado, na direção.

Ao fim dessa primeira etapa que consistiu em visitar as escolas inclusivas polo para surdos, fazer minha apresentação, bem como apresentar a pesquisa e entregar os documentos que me autorizavam a realizar as entrevistas, iniciamos a etapa seguinte da investigação: geração e coleta de dados nas escolas.

Na seção a seguir, apresentamos o trabalho investigativo que foi realizado nas escolas inclusivas polo para surdos.

⁶⁵ De acordo com a Portaria nº 55, de 24/01/22, publicada pela SEEDF, a itinerância é um atendimento ofertado aos estudantes com deficiência visual, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, na proporção de um professor por área de atendimento na Coordenação Regional de Ensino (CRE). Disponível em <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/01/28201641/Portaria-55-2022-Atuacao.pdf> Acesso em 20/01/2023.

⁶⁶ Unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal, compete definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-formacao-continuada-dos-profissionais-da-educacao/> Acesso em 10/01/2023.

5.2 Os atores envolvidos na educação de surdos nas escolas inclusivas polo para surdos

Conforme apresentado na seção anterior, as entrevistas foram realizadas em três escolas inclusivas: i) numa escola classe, que atende estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental; ii) num centro de ensino fundamental, que atende estudantes nos anos finais do ensino fundamental; e iii) num centro de ensino médio, com estudantes matriculados nos três anos do ensino médio.

Nas três escolas, como descrito anteriormente, o primeiro contato da pesquisadora foi com o responsável pela direção e, por este motivo, optamos por iniciar as entrevistas pelo gestor, responsável pela Unidade Escolar (UE).

A seguir, com o intuito de demonstrar o que pensam os gestores dessas três escolas – se compreendem (ou não) a importância do domínio da Libras no acesso ao conhecimento de mundo da criança, próprio de sua faixa etária e, principalmente, se, ao assumirem a direção de uma escola polo para surdos, que tem como público-alvo também estudantes cuja primeira língua não é a língua majoritária do país – apresentamos uma análise minuciosa das respostas, a fim de iniciarmos essa reflexão sobre a educação bilíngue que está sendo ofertada aos surdos.

5.2.1 As vozes dos gestores das escolas inclusivas

A fim de não identificar os gestores que participaram da pesquisa, optamos por não revelar os nomes dos colaboradores, assim, trataremos os gestores⁶⁷ com as siglas G1, G2 e G3.

A primeira pergunta da entrevista é se a escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos e, se a resposta for afirmativa, como isso acontece. Os três gestores responderam que “sim”.

O G1 respondeu que a perspectiva bilíngue é trabalhada por meio da “presença do professor intérprete em sala e em atividades realizadas no pátio da escola”.

⁶⁷ A seção apresenta as entrevistas com os três gestores das três escolas, para evitar que identifiquemos as escolas em que os colaboradores atuam.

Já o G2 respondeu que, “o intérprete durante as aulas e a sala de recursos no contraturno” asseguram ao estudante a perspectiva bilíngue.

É possível observar que para os dois gestores a presença do intérprete de Libras garante ao estudante surdo um ensino bilíngue. Entendemos a importância do intérprete de Libras no espaço educacional da escola inclusiva, mas também compreendemos que a educação bilíngue está para além da mera tradução de conteúdos em sala de aula.

Trabalhar na perspectiva bilíngue é, segundo o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue*, elaborado pelo MEC, “promover a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado ao das crianças ouvintes” (BRASIL, 2014, p. 6), o que implica também a aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Apesar de os gestores reconhecerem a importância da Libras no ambiente escolar, não observamos a mesma preocupação com o aprendizado do português como segunda língua. Pensar no ensino bilíngue para o surdo é viabilizar todo o processo de escolarização por meio das línguas: Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua.

Em resposta a mesma pergunta de como a escola trabalha na perspectiva bilíngue para estudantes surdos, o G3 respondeu que: “A escola proporciona aos alunos D.A. (deficientes auditivos) o projeto de língua portuguesa como segunda língua, possibilitando o domínio da leitura e escrita em Língua Portuguesa” (G3). Ele, apesar de não especificar como, afirma que “os estudantes adquirem aprofundamento em Libras”. Percebe-se, na resposta do G3, a preocupação com as duas línguas no espaço educacional.

Consideramos importante mencionar que, das três escolas polo para surdos visitadas, somente a escola do G3 tem o professor de português como segunda língua. O G2 enfatizou que há carência e aguarda o profissional há 3 anos. Nos três últimos anos, ele tem aberto a carência na Coordenação Regional de Ensino, porém a CRE não tem um profissional especialista para suprir a vaga. O diretor (G2) afirmou ainda que buscou em bancos de outras regionais, localizadas em outras cidades satélites e não há profissionais com formação para assumir a carência. Os estudantes surdos dessa escola não têm acesso à aula de português como segunda língua e, por esse motivo, eles permanecem em sala com os estudantes ouvintes, assistindo à aula de português como primeira língua, com uma professora que não conhece as

especificidades de português L2. A intérprete de Libras faz a mediação durante a aula de português como primeira língua, conforme explicitaremos adiante.

Uma outra pergunta da entrevista era sobre o *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da escola. Perguntamos se o documento tratava de diferenças e possíveis barreiras enfrentadas pelo estudante surdo no espaço escolar.

O G1 mencionou que o PPP da escola ressalta a importância do trabalho da sala de recursos na oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes surdos. Entretanto, a escola, durante todo o ano letivo de 2022, não ofertou o AEE na sala de recursos. O G1 afirmou que abriu a carência para o profissional no início do ano e a Coordenação Regional de Ensino não supriu a carência por falta de profissional. A escola polo está sem sala de recursos por falta de um professor proficiente em Libras, somada agora à falta de espaço físico. Para atender uma solicitação da própria CRE, a escola teve de abrir novas salas para o ensino regular. Assim, o espaço destinado à antiga sala de recursos dos estudantes surdos é, hoje, uma sala de aula do ensino regular.

O relato do diretor é também um pedido de socorro sobre o que vem ocorrendo na educação de surdos nas escolas polo. Nas palavras do diretor, “falta espaço físico, falta profissional, falta material, falta tudo” (G1).

Os colaboradores G2 e G3 afirmaram que o PPP da escola menciona que se trata de uma escola polo, com a matrícula de estudantes surdos, mas não aprofunda sobre possíveis barreiras enfrentadas pelos estudantes.

Em resposta à pergunta sobre o motivo pelo qual a escola em que estavam à frente da direção era uma escola inclusiva polo para surdos, um diretor afirmou não saber responder e os outros dois responderam que isso ocorreu pela facilidade de localização da escola bem como de demandas à época.

Consideramos importante mencionar que, na Região Administrativa do Plano Piloto, se encontra o CEAL,⁶⁸ inaugurado em 1980 e, durante muito tempo, a única instituição

⁶⁸ O Centro de Educação e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL- LP) é uma instituição localizada na Asa Norte, em Brasília, que trabalha com a educação dos surdos desde a década de 80, com uma política de ensino focada na metodologia oralista. Trata-se de uma entidade conveniada com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e com a Secretaria de Estado de Saúde. Retomaremos o assunto em seções adiante.

de ensino que acolhia crianças e jovens surdos.

Ao perguntar sobre a quantidade de surdos matriculados na escola, o G1 informou que tem 7 estudantes. O G2 informou que tem 4 estudantes e, somente o G3 respondeu em desacordo com o registro da secretaria escolar. Embora o G3 tenha respondido que a escola tem 6 estudantes surdos matriculados em 2022, a secretaria da escola, a professora de Português L2 e as intérpretes de Libras afirmaram que a escola tem 10 estudantes surdos matriculados.

A pergunta seguinte da entrevista era sobre a quantidade de professores atuando na educação dos surdos. O G1 apresentou como resposta “4 intérpretes e 4 regentes”.

O G2, respondeu “2, sendo 1 intérprete e 1 professor da sala de recursos”. O G2 enfatizou que a sala de recursos só tem um profissional, pois a outra professora aposentou há dois anos e a CRE não supriu a carência com um professor substituto, assim como ocorreu com o componente curricular português L2, também no aguardo de um professor substituto.

O G3 respondeu que, atualmente, 4 professores atuam na educação dos surdos: “2 professores e 2 intérpretes”. Intrigou-nos a resposta desse diretor, porque a escola tem 1 intérprete de Libras no 1º ano, outro no 2º ano e, um terceiro, no 3º ano do Ensino Médio. A sala de recursos da escola tem um professor do AEE, para o componente curricular ciências humanas e, tem também um professor de português L2, somando 5 profissionais.

É importante mencionar que os três diretores consideram atuantes na educação dos surdos somente os profissionais que atuam como intérpretes de Libras ou professores bilíngues da sala de recursos. Os três diretores não reconhecem que todos os professores regentes ministram aulas de diferentes disciplinas também para os estudantes surdos. Xavier (2014) considerava muito grave o fato de os professores não se verem como professores dos estudantes surdos. O que a autora considerou como “grave” há oito anos é ainda uma realidade na educação de estudantes surdos matriculados em uma escola intitulada *polo para surdos*: atribuem o trabalho docente exclusivamente ao intérprete (XAVIER, 2014, p. 76). Nem mesmo os gestores reconhecem os estudantes surdos como estudantes dos professores regentes. Retomaremos o assunto na seção destinada à “triangulação dos dados.”

A pergunta seguinte tratava do número de professores surdos na escola. Em nenhuma das três escolas polo para surdos há professores surdos. Em nenhuma delas há professor de Libras. Os estudantes das escolas polo para surdos não têm Libras como

componente curricular nas séries iniciais, nem tampouco nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Quando interrogados sobre o atendimento educacional especializado da sala de recursos e o que se espera desse atendimento, o G1 reiterou que “não há sala de recursos por falta de espaço físico e de mão de obra”. O G2 afirmou que, “apesar da falta do profissional da sala de recursos bem como do profissional de português L2, os estudantes são atendidos no contraturno por uma única professora”. O diretor informou ainda que “esse atendimento no contraturno dá suporte e apoio às atividades pedagógicas dos estudantes”.

O G3 ressaltou que é por meio do AEE, na sala de recursos que, “se espera o desenvolvimento de competências e habilidades educacionais que levem o aluno a superar possíveis barreiras em seu desenvolvimento educacional”. Durante todo o ano letivo de 2022, essa escola trabalhou sem o professor de matemática ou ciências da natureza na sala de recursos bem como sem o professor de Libras.

Quando perguntados qual seria a maior dificuldade enfrentada na escola com relação aos estudantes surdos, G1, G2 e G3 foram unânimes na resposta: “a falta de profissionais”. G2 acrescentou que “a escola tem recebido cada vez menos estudantes surdos”. De fato, como pondera o diretor, existem muitos estudantes surdos matriculados em escolas que não são polo para surdos. É preciso pensar numa intervenção buscando centralizar os estudantes surdos na escola bilíngue e, quando não for possível, centralizá-los nas escolas polo para surdos. Retomaremos o assunto na seção “Triangulação dos dados”.

G3 levantou ainda uma outra questão também apresentada por um dos professores da escola: “a dificuldade em trabalhar com estudantes surdos quando há outras ‘comorbidades’ associadas”. O diretor mencionou que um dos estudantes é surdo e tem uma condição genética rara, com outras deficiências associadas. A Secretaria de Educação prevê atendimentos diferenciados em situações como essa, por meio da sala de recurso generalista bilíngue⁶⁹. Entretanto, só existe a oferta na rede pública, na escola bilíngue localizada em Taguatinga e seria inviável à família do estudante, em função da distância da residência, remanejá-lo para a EBT.

⁶⁹ Espaço pedagógico exclusivamente oferecido na escola bilíngue por professor bilíngue, especializado e com aptidão cuja finalidade é de oferecer AEE aos estudantes que têm deficiências associadas, além da surdez/deficiência auditiva.

A pergunta seguinte era se os familiares dos estudantes participavam ativamente das atividades promovidas pela escola. Os três diretores responderam que “sim”. Quando perguntados se os pais já fizeram cursos de Libras eles não souberam responder. G2 afirmou que, “por iniciativa da escola, não. A escola nunca ofertou cursos de Libras para a comunidade por falta de profissionais”.

A penúltima pergunta da entrevista aos gestores foi: “Todos os estudantes surdos têm aulas de Libras e de português como segunda língua?” G1 respondeu “Sim, com os intérpretes de Libras”. Ora, a escola não tem oferta de atendimento educacional especializado em sala de recursos, porque além da falta de espaço físico, a escola não possui o profissional de Libras e o profissional especialista em português como segunda língua. Pelas respostas, percebe-se que a direção da escola atribui ao intérprete educacional o ensino das duas línguas. Diante do exposto, qual seria o momento para esse ensino de línguas se o estudante não retorna no contraturno? Responderemos a mais essa pergunta nas próximas seções.

G2 respondeu que “os surdos não têm aula de Libras nem de Português L2, por falta de professores”.

Em resposta a mesma pergunta, G3 respondeu que “Sim, os estudantes têm aulas de Libras e de Português L2 na sala de recursos, com o professor de português como segunda língua.” Como veremos na seção, “Os professores de português como segunda língua”, esses estudantes não têm aulas de Libras. Percebe-se que mesmo estando na direção de uma escola polo para surdos, o profissional à frente da gestão, não compreende as nuances que envolvem uma educação bilíngue para surdos. É preciso pensar na formação inclusive dos gestores que atuam nessas escolas.

A última pergunta aos gestores foi **P⁷⁰. Qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e português escrito como L2 o mais cedo possível?**

G1 – somente assim o estudante surdo conseguiria interagir socialmente garantindo seus direitos como cidadão.

G2 – É muito importante que eles aprendam o mais cedo possível. Infelizmente, a falta de professor para alunos surdos é uma constante prática na Secretaria. Todos os anos abrimos

⁷⁰ Para facilitar a compreensão foi usada a letra P para a pergunta da pesquisadora e a sigla G para as respostas do gestor.

as carências, mas não são supridas.

Observamos, mais uma vez, o diretor da escola enfatizar sobre a falta de profissionais na rede e a necessidade desse servidor.

Em resposta sobre a importância de o estudante aprender as duas línguas, o G3 escreveu que, G3 - ***Quando é necessário e pertinente tal abordagem, esta se torna importante desde o momento do diagnóstico, pois possibilitará o pleno desenvolvimento linguístico do aluno*** (grifo nosso).

Instigada com o trecho da resposta “quando necessário e pertinente tal abordagem” perguntei se o gestor poderia complementar a resposta, pois não havia entendido. Ele afirmou que seria muito relevante somente naqueles casos em que o surdo não conseguisse oralizar. Percebe-se na resposta que a surdez ainda é vista por meio de um viés patológico. É urgente que pensemos na formação de todos os atores envolvidos na *jornada linguística* do estudante surdo, a começar pelos gestores das escolas.

Na seção a seguir, apresentaremos as entrevistas com os professores dos estudantes surdos.

5.2.2 As vozes dos professores dos estudantes surdos nas escolas inclusivas

Com o intuito de apresentar as entrevistas realizadas com os professores que atuam na educação de surdos em escolas inclusivas, intituladas escolas polo para estudantes surdos, consideramos pertinente, para fins de organização, separar a presente seção em três subseções. Na primeira, constam as entrevistas com as professoras da escola classe, que atendem estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Na segunda subseção, apresentamos a entrevista com a professora de uma escola que atende estudantes nas séries finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano; e, na terceira e última subseção, temos as entrevistas com as professoras de estudantes surdos do ensino médio.

5.2.2.1 Os professores de estudantes surdos em uma Escola Classe

Conforme descrito em seções anteriores, as Escolas Classes são destinadas a oferecer os anos iniciais do ensino fundamental. A escola visitada teve, no ano letivo de 2022,

7 estudantes surdos matriculados, em turmas de 3º, 4º e 5º ano, todas com intérpretes educacionais para fazerem a mediação para a Libras.

Todos os professores regentes e os professores intérpretes foram convidados a participar da pesquisa. Embora a escola conte com três professores regentes atuando na educação de surdos, somente uma professora regente aceitou participar respondendo à entrevista. Trataremos a professora regente como PR1.

PR1 é a professora de uma classe bilíngue mediada com 19 estudantes ouvintes e um estudante surdo. Quando perguntada em qual língua a aula é ministrada aos 20 estudantes matriculados na turma, PR1 respondeu “Língua portuguesa escrita, mas tenho uma professora intérprete de Libras em sala”.

Quando questionada sobre a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível, PR1 apresentou como resposta “eu acho muito importante o ensino de Libras e de Português escrito desde o início da aprendizagem, para o aluno se desenvolver integralmente, sem muitos obstáculos” (PR1).

A professora afirma não ser fluente em Libras. Em uma escala de zero a cinco, em que zero significa não conhecer a língua, e 5 significa ser proficiente em Libras, PR1 considera-se nota 1.

Sobre o material didático utilizado em suas aulas, PR1 afirma que utiliza “o livro didático, livros de literatura, gibis, vídeos, atividades impressas e jogos sendo todo o material adaptado pela intérprete”.

Por meio das respostas da professora regente, podemos perceber que, além de realizar a mediação para a língua de sinais durante as aulas, compete ao intérprete de Libras adaptar todo o material utilizado em sala, incluindo os livros e as avaliações. “As avaliações são totalmente adaptadas e traduzidas” (PR1).

A respeito do desempenho do estudante na disciplina de Língua Portuguesa a professora afirma que “o desempenho do estudante surdo está dentro do esperado”, apesar de não explicitar melhor o assunto.

A PR1 avalia a inclusão de crianças surdas nas classes comuns como “muito

positiva. É importante que surdos e ouvintes aprendam a conviver uns com os outros” (PR1). Percebe-se que a professora regente está preocupada com a inclusão e a interação entre as crianças. Entretanto, as mesmas condições de ensino não estão sendo ofertadas às crianças surdas e ouvintes.

Como ainda não há livros didáticos em Libras, o livro utilizado em sala, por exemplo, é escrito na primeira língua do estudante ouvinte, colocando o estudante surdo já em situação desigual.

Parece-nos muito complexo o ensino de diferentes disciplinas para crianças tão pequenas, dentro de uma mesma sala de aula, ainda que mediado por uma intérprete educacional. Fato é que, a maioria das crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, não domina Libras. Na escola visitada, as crianças ainda estão nesse processo de aquisição de primeira língua, pois não há um profissional surdo e não tem um professor de Libras. O primeiro contato com a língua de sinais dessa criança, matriculada na classe intitulada *bilíngue mediada*, em que atua a PR1, ocorreu com o profissional intérprete de Libras. É ainda mais complexo pensar nas aulas de português desses estudantes, afinal, 19 deles aprendem português como L1 e apenas um (deveria aprender) português escrito como L2, dentro da mesma sala de aula.

Diante das respostas apresentadas, percebemos que o sistema leva o intérprete a improvisar-se como professor de Libras, de português L2 e a adaptar o material utilizado em sala (livros, jogos, entre outros) bem como adaptar as avaliações e, claro, mediar a comunicação português-libras em sala de aula.

Reiteramos que a presente pesquisa não pretende responsabilizar um professor regente ou mesmo um intérprete educacional, por realizar as atividades que são demandadas na escola. Percebe-se que, apesar dos esforços realizados por diferentes profissionais não há uma efetiva implementação por parte das escolas, no plural, sobre o que ditam os documentos legais acerca do direito à oferta de educação bilíngue ao estudante surdo. Estamos diante de uma escola que deveria ser a base para esses estudantes, afinal, trata-se dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa mesma escola, somente duas das três intérpretes educacionais aceitaram participar da pesquisa e responderam a entrevista. Trataremos as duas com as siglas IE1 e IE2.

As duas intérpretes afirmam que a escola trabalha na perspectiva bilíngue para

estudantes surdos.

Perguntadas sobre as questões relacionadas ao *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da escola, a IE1 respondeu que não conhece o documento e a IE2 afirmou que conhece, mas não soube exemplificar pontos apresentados no PPP que tratam da educação bilíngue para surdos.

Cada uma das intérpretes educacionais interpreta para um estudante surdo. Uma delas atua em uma turma de 3º ano e, a outra, em uma turma de 5º ano.

Ao perguntar sobre “qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender o português escrito o mais cedo possível”, a IE1 respondeu: “Quanto mais cedo maior será a visão de mundo.” À mesma pergunta, a IE2 respondeu: “Para facilitar o decorrer da sua vida em todas as áreas e tornar sua comunicação fácil.”

Concordamos com a IE1, sobre a importância da aquisição da Libras e do aprendizado do português L2 desde a mais tenra infância, na construção de conhecimento de mundo. Ao analisar a resposta da IE2, percebemos que ela faz, por duas vezes, menção a palavra *fácil*: “facilitar o decorrer da sua vida” e “tornar sua comunicação fácil”, reconhecendo a importância das duas línguas na constituição da pessoa surda.

Para as perguntas “Qual o material didático utilizado pelos professores regentes? “Você considera o material adaptado aos estudantes surdos?” As respostas foram:

IE1 – Mesmo com todo o esforço, ainda há muito o que fazer, principalmente pela falta de material adequado.

IE2 – O material mais utilizado é o livro didático regular utilizado pela escola. O que torna adaptado são as modificações nas atividades que a intérprete faz (eu).

Claramente é possível perceber nas respostas das intérpretes, assim como na resposta mencionada pela professora regente que, cabe ao intérprete educacional produzir todo o material que será utilizado durante as aulas. É urgente que o estudante surdo possa utilizar um material que seja acessível a ele, ou seja, que o *input* se dê por meio do canal visual. Para isso, faz-se necessário que este material de Libras e de português escrito como segunda língua seja elaborado por profissionais especialistas nas respectivas áreas. Atribuir a função da produção de material ao intérprete educacional, no contexto da sala de aula, significa contribuir com o atraso de desenvolvimento dos estudantes surdos. Retomaremos o assunto na Seção

5.1.4: *Triangulação dos dados.*

Para a pergunta seguinte “como você avalia o desempenho dos estudantes surdos na classe comum?” a IE1 optou por não responder à pergunta; e a IE2 apresentou como resposta “Meu aluno está iniciando em Libras ainda. Digamos que nota zero”.

A resposta da professora regente à mesma pergunta, conforme descrito anteriormente, era que “o desempenho da criança estava dentro do esperado”. Entretanto, a intérprete avalia que o desempenho do estudante é “nota zero”. A incongruência entre as respostas das duas profissionais, que atuam com a mesma criança, evidencia que a escola não tem conseguido oferecer as condições linguísticas necessárias para a aquisição de conhecimento do estudante surdo. Se o aluno está “iniciando em Libras” (IE2), qual a seria o papel do intérprete na sala? Interpretar em Libras o que está sendo dito em português pelo professor regente não parece fazer sentido afinal, a criança ainda não sabe Libras.

A pergunta seguinte era: “Como você avalia a inclusão de estudantes surdos nas classes comuns?” A IE1 respondeu que “Necessária” e a IE2 apresentou como resposta “Maravilhosa”. Ora, se a inclusão é maravilhosa, por que a profissional atribuiu nota zero ao desempenho do estudante surdo? A inclusão da forma como acontece não tem conseguido ofertar a educação bilíngue para surdos prevista na legislação.

Sobre o papel do intérprete de Libras na sala de aula, a IE1 afirmou que o trabalho “vai muito além de interpretar, pois é preciso fazer as adequações necessárias e nem sempre o professor regente tem o conhecimento necessário”. A IE2 afirmou que o papel do intérprete é “tornar a aula do professor regente fácil”. Em outras palavras, ‘facilitar’ a aula”. Se não revermos a formação dos profissionais que atuam na educação de surdos, não conseguiremos realizar as mudanças necessárias no processo de escolarização destes estudantes.

A última pergunta da entrevista: “Qual o maior desafio do intérprete na escola inclusiva?” teve como resposta do IE1: “A falta de suporte de materiais e de orientação da SEEDF”. Além dos problemas apontados pela profissional, soma-se a ausência da sala de recursos específica (SRE). A escola não dispõe de professor de Atividades⁷¹ com aptidão

⁷¹ O professor de Atividades é aquele com formação em licenciatura em Pedagogia e é habilitado a trabalhar com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

comprovada em SRE/SDA, e também não dispõe de professor de Atividades com aptidão comprovada em Português como segunda língua. Por este motivo, durante todo o ano letivo de 2022, a SRE/SDA esteve fechada. A direção da escola abriu as carências, mas não havia no quadro, professores interessados com a formação necessária para suprir a demanda. A falta de profissionais bilíngues é também uma realidade em toda a rede pública de ensino. Salientamos ainda que, na contramão do Decreto n.º 5.626/2005, do Plano Nacional de Educação (2014) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015), que prevê o ensino de Libras desde a educação infantil, a Secretaria de Educação do DF não provê de profissional especializado para o ensino de Libras nessa etapa da Educação Básica, não nessa regional de ensino.

A IE2 apresentou como o principal desafio do intérprete “mostrar às crianças das outras turmas que o surdo tem uma maneira de comunicar diferente e que eles podem interagir sem medo”. É interessante pensar em atividades para trabalhar a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o respeito às diferenças.

Após analisar todas as respostas da direção, da professora regente e das intérpretes de Libras da Escola Classe, gostaríamos de reiterar a importância de realizar um trabalho voltado à formação dos profissionais que optaram por trabalhar em uma escola polo para surdos. É aqui, nos anos iniciais, que os estudantes necessitam de um ambiente capaz de proporcionar seu desenvolvimento acadêmico e social. O ideal seria que os estudantes surdos matriculados nesta escola tivessem frequentado a educação linguística precoce, entretanto nenhum deles participou do programa. Não nos surpreende saber que a criança, aos 9 anos, com deficiência auditiva severa, está tendo seu primeiro contato com uma língua de sinais, no 3º ano do ensino fundamental, por meio da intérprete de Libras. As famílias, ao receberem o diagnóstico de deficiência auditiva, deveriam ser orientadas a buscar o programa da educação linguística precoce. No entanto, como veremos na seção “As vozes dos familiares” elas sequer sabem da existência do programa. Retomaremos o assunto nas próximas seções.

5.2.2.2 Os professores de estudantes surdos em um Centro de Ensino Fundamental

Assim como foi realizada a geração e coleta de dados na Escola Classe, seguimos o mesmo protocolo e convidamos os professores que atuam diretamente com estudantes surdos, nos anos finais do ensino fundamental, de uma escola polo de surdos, a participarem da presente pesquisa.

A escola teve 4 estudantes matriculados como surdos/deficientes auditivos no ano letivo de 2022; 1 no 8º ano; e 3 deles, no 9º ano. Como somente um estudante se comunicava por meio da Libras, convidamos a única intérprete de Libras a participar da pesquisa. Trataremos a intérprete educacional por IE3.

Neste Centro de Ensino Fundamental, convidamos a professora de português a participar da pesquisa. Trata-se de uma professora de português como L1. A escola abriu a carência para português L2 há dois anos e, assim como na Escola Classe, a Coordenação Regional de Ensino (CRE) não tem profissionais com aptidão para suprir a demanda. O surdo assiste às aulas de português como primeira língua com os estudantes ouvintes. Todas as aulas são interpretadas em Libras, inclusive as de português.

Na escola, a professora regente de língua portuguesa consentiu com a participação e pediu para responder à entrevista em casa, na promessa de que a entregaria no dia seguinte. Depois de 6 tentativas, desistimos de contar com a participação da professora regente. E, para compreender como eram ministradas as aulas de português, elaboramos novas perguntas e aplicamos uma segunda entrevista para a intérprete de Libras, que prontamente aceitou participar.

A IE3 afirmou que: “a escola trabalha numa perspectiva bilíngue dispendo de sala de recursos específica totalmente acessível ao surdo, com uma profissional bilíngue, além de, claro, uma intérprete de Libras entrevistada.”

Em resposta à pergunta sobre a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito como segunda língua, a IE3 apresentou a seguinte resposta: “Para que possa ter o entendimento do mundo que o cerca. Posso me referir ao meu aluno que tardiamente aos nove anos aprendeu LSB, fazendo-o ter uma retenção por 3 anos” (IE3).

A IE3 se considera proficiente em Libras e atribuiu nota 5 à sua fluência. Ela chama a atenção para os professores das diferentes disciplinas que, segundo a profissional, “tratam os surdos como eternas crianças, dando apenas atividades mais simples”.

Em resposta ao desempenho do estudante surdo na classe comum, a IE3 relatou: “Percebo que os surdos ficam em constante atraso, mesmo com uma intérprete fluente, pois falta empenho dos demais profissionais da escola em se envolver no processo, fazendo o aluno passar com notas boas, mas desempenho fraco.”

A resposta da IE3 corrobora com a pesquisa realizada por Xavier, em 2014. Os professores na escola inclusiva não se sentem responsáveis pelo processo de aprendizagem do aluno surdo, porque “atribuem essa função ao intérprete” (XAVIER, 2014, p. 76).

Ao ser perguntada em como ela avalia a inclusão de estudantes surdos nas classes comuns, a IE3 respondeu: “Em uma palavra: excludente. Os alunos surdos se sentem deslocados por razões da língua. O professor não sabe lidar e por vezes infantiliza o aluno.”

Na opinião da IE3, o papel do intérprete é: “Além de fazer a intermediação do português oral para a Libras, deve orientar o aluno no que tange às diferenças culturais entre surdos e não-surdos. Deve também empoderar o surdo perante a maioria que tende à excluí-lo.” (IE3)

Em duas respostas, percebemos o registro da profissional de que a inclusão na escola polo para estudantes surdos é “excludente”.

Por fim, a IE3 considera como o maior desafio na escola inclusiva “fazer os professores regentes entenderem das necessidades e especificidades do aluno.”

Conforme dito anteriormente, diante da não participação da professora de português, com o intuito de elucidar como eram as aulas de português para surdos e ouvintes, dentro da mesma sala de aula, elaboramos uma segunda entrevista à mesma profissional, que também atuava como intérprete durante as aulas de LP.

A primeira pergunta dessa segunda entrevista consistia em: “Você interpreta durante toda a aula de português?” A IE3 respondeu “Em português oral, sim eu interpreto, porém tento não interpretar, mas sim ensinar o aluno pois possuo formação de ensino de Português para Surdos.”

A próxima pergunta era: “Como você avalia as aulas de língua portuguesa? Em sua opinião, os estudantes surdos conseguem aprender português sem um professor de português L2?” A resposta à pergunta foi: “As aulas possuem certa adaptação, tendo uma professora que compreende que os alunos possuem uma necessidade especial, porém não sabe como agir e acaba por infantilizar os alunos, ou seja, eles não aprendem de forma adequada” (IE3).

Sobre o material didático utilizado nas aulas de português a intérprete afirmou que “Há apenas atividades ‘adaptadas’ com figuras, porém o conteúdo não avança, sendo que se fosse depender da professora, eles aprenderiam apenas interpretação de texto.”

Perguntamos como a profissional avalia o desempenho do estudante surdo, na aula de português. A IE3 registrou a seguinte resposta: “Infelizmente muito falha e insuficiente para os anos subsequentes que eles irão. As avaliações são separadas, todavia, enquanto os alunos ouvintes estão toda semana com conteúdo novo e subsequente uma avaliação avançada, o aluno surdo fica para trás, demorando mais tempo para aprender o conteúdo, pois a professora não para seu cronograma apenas para atender o aluno surdo”. (IE3)

A respeito da inclusão durante as aulas de português, a IE3 afirmou que “[o surdo] não é incluído, por isso que raramente há trabalhos em grupos, pois este aluno se sente deslocado e os alunos ouvintes não são incentivados a incluir o aluno Surdo.”

Percebe-se que a SEEDF tem intitulado, em diferentes documentos, como *classe bilíngue mediada* uma classe comum, com intérprete de Libras, em uma escola inclusiva cujos professores regentes não conhecem as especificidades dos estudantes surdos.

No Centro de Ensino Fundamental visitado, considerado uma escola inclusiva e polo para surdos, o estudante surdo não tem acesso ao mesmo conteúdo de estudantes ouvintes, conforme relatado pela intérprete de Libras. Pensando na educação bilíngue do estudante surdo, não dispor de um profissional de português L2 já é algo considerado grave, afinal a professora de português precisa ensinar a surdos e ouvintes concomitantemente. Compreendemos aqui que, por melhor que seja a intenção da professora regente, ela não tem como trabalhar com esses dois públicos ao mesmo tempo. Assim, ao optar por ensinar português como primeira língua, ela privilegia os 28 estudantes ouvintes presentes e, mais uma vez, o único estudante surdo também presente na sala de aula não tem o mesmo acesso à língua portuguesa, que os estudantes ouvintes têm, afinal, existe uma limitação física que impede o estudante surdo de receber o *input* auditivo. Daí a necessidade de uma metodologia específica e adequada, que viabilize o *input* por meio do visual.

Não bastasse a falta do professor de Português L2, a escola também não tem um professor para ministrar a disciplina de Libras. A *Estratégia de Matrícula* – documento norteador que define a oferta educacional de todas as escolas públicas do Distrito Federal com

palavras do documento, “equidade de condições e oportunidades para todos os estudantes” (BRASIL, 2021, p. 9) – deveria dispor nesta sala de recursos específica: i) um professor de português L2 com aptidão comprovada; ii) um professor bilíngue de matemática ou ciências da natureza e suas tecnologias; iii) um professor bilíngue de ciências humanas e suas tecnologias; iv) e um professor habilitado em Letras Libras (BRASIL, 2021, p. 110). No entanto, de todos os profissionais listados para compor o quadro da sala de recursos, a escola só tem uma professora de matemática bilíngue, ou seja, dos quatro profissionais, há somente um.

Reiteramos que, conforme o relato do gestor da escola, descrito na seção anterior, todas as carências foram abertas no início do ano letivo, mas a Coordenação Regional de Ensino (CRE) não tinha professores com a formação para assumirem as vagas. E, por meio das entrevistas, é possível perceber que a escola polo de surdos, das séries finais do ensino fundamental, não consegue ofertar serviços e recursos de acessibilidade na eliminação de barreiras e na promoção da inclusão plena do estudante surdo, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão.

Na sequência da apresentação da educação que é ofertada a estudantes surdos, nas diferentes etapas da educação básica do Distrito Federal, a seguir, apresentamos as entrevistas realizadas em uma escola de ensino médio polo para surdos.

5.2.2.3 Os professores de estudantes surdos em um Centro de Ensino Médio

A terceira e última escola visitada foi o Centro de Ensino Médio (CEM) polo para surdos que, conforme descrito em seções anteriores, durante o ano letivo de 2022, registrou a matrícula de 1.613 estudantes. Destes, 10 eram de estudantes surdos.

Seguimos o mesmo protocolo de visita, ou seja, depois de entrevistar o gestor, procuramos os professores que trabalham diretamente com os estudantes surdos.

Inicialmente, procurei a professora de Português como segunda língua para explicar sobre a pesquisa e realizar a entrevista. Trataremos a professora como PPL2. De maneira muito solícita, ela aceitou participar e disse que poderia entregar as entrevistas escritas às três intérpretes educacionais que trabalham na escola. Como estávamos no horário da aula e as intérpretes em sala, conversei rapidamente com cada uma das intérpretes e optei por deixar as entrevistas com a PPL2, que as entregaria às profissionais.

A PPL2 estava em atendimento, fiquei de retornar em outro momento para buscar a entrevista respondida. Ela atende a todos os estudantes surdos matriculados no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, tanto no matutino quanto no vespertino.

Como havíamos combinado, no dia seguinte estive na escola, conversei com a professora e peguei a entrevista respondida.

À primeira pergunta, se a escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos, a PPL2 respondeu: “Não, mas com perspectiva de escola inclusiva para todas as necessidades. Apesar de ter projeto de ter português para surdo, a escola ainda não prioriza o aluno surdo em todo seu currículo, principalmente com o novo ensino médio” (PPL2).

Aqui observamos que, diferentemente das escolas visitadas anteriormente, o estudante surdo, no momento das aulas de português do estudante ouvinte, vai para a sala de português como segunda língua. A PPL2 afirmou que, por ser bilíngue, suas aulas são ministradas em Libras e não necessita da mediação do intérprete educacional. Os surdos entrevistados nesta escola gostam muito desse formato, de ter uma sala específica para aprenderem português escrito como segunda língua. Retomaremos o assunto nesta seção, com as entrevistas dos surdos.

À próxima pergunta, sobre a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e português escrito o mais cedo possível, PPL2 respondeu: “Libras é primordial para o desenvolvimento da alfabetização e referência para o aprendizado do português escrito. Quanto mais cedo é ofertado Libras, mais o aluno surdo interage no ambiente escolar.”

A professora reconhece a importância da língua de sinais na construção do conhecimento e na interação com o meio. E, em alguns momentos, se queixa de alunos que não passaram pelo processo de aquisição da Libras e têm dificuldade em acompanhar as aulas, além da defasagem no português escrito.

Sobre o material didático utilizado, a professora enfatiza que é todo produzido por ela, afinal, não há material para o ensino de segunda língua a surdos na Secretaria. A PPL2 relata que “o material é elaborado com a intenção de despertar interesse e curiosidade em relação ao assunto abordado”, e gostaríamos de destacar que a iniciativa da profissional é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos estudantes.

Perguntada sobre o desempenho dos estudantes na língua portuguesa, a PPL2 afirmou que o ensino de português escrito permanece sendo o maior desafio da educação de surdos. A professora relata que é recorrente os surdos ingressarem no ensino médio sem os pré-requisitos necessários para esta etapa da educação básica. Ela também se queixa dos diferentes níveis de escrita que os estudantes apresentam. Segundo a professora, dentro da mesma sala, se encontram estudantes que escrevem frases e estruturas mais complexas e outros, que sequer compreendem a estrutura de funcionamento da língua portuguesa. Espera-se que o estudante de ensino médio leia e produza diferentes textos escritos. Não podemos considerar natural que o estudante, depois de estudar por nove anos no ensino fundamental, ingresse no ensino médio sem conseguir escrever sentenças.

A professora também enfatiza que realiza “atividades a partir de matérias da mídia e de *WhatsApp*, para explorar a escrita”. Os estudantes são avaliados semanalmente por suas produções escritas. Segundo a professora, eles não fazem as mesmas avaliações que os estudantes ouvintes. Ela quem elabora as avaliações dos estudantes surdos.

Perguntada em como ela avalia a inclusão dos estudantes surdos na sala de aula comum, a PPL2 respondeu que “a inclusão é muito importante para os surdos, mas muito negativa a postura dos professores regentes no tratamento destes estudantes”.

Claramente a professora registra, em sua resposta, sua insatisfação com a falta de um olhar mais atento do professor regente ao estudante surdo, aspecto também observado nas outras escolas. É como se o professor regente não reconhecesse que é de sua responsabilidade ensinar esse estudante. É recorrente encontrarmos professores que atribuem exclusivamente ao intérprete o papel de ensinar ao surdo.

Na sequência, apresentaremos as respostas das intérpretes educacionais. Das três intérpretes da escola, somente duas aceitaram participar respondendo às entrevistas. Trataremos as profissionais como IE4 e IE5.

Diferentemente da resposta da professora regente, que afirmou que a escola não trabalha em uma perspectiva bilíngue, as duas intérpretes afirmaram que sim, o centro de ensino médio trabalha numa perspectiva bilíngue, porque “além das aulas serem interpretadas em Libras, há uma sala com uma professora bilíngue, especialista no ensino de português como segunda língua para ensinar português escrito aos estudantes surdos” (IE5).

Em virtude de serem profissionais da mesma escola, é interessante olharmos para divergências em respostas como essa. O que está sendo compreendido por “perspectiva bilíngue” para estudantes surdos? Concordamos com a professora de português L2 que, para a escola adotar uma perspectiva bilíngue, não basta colocar um intérprete em sala, para interpretar as diferentes disciplinas, e ofertar o português escrito como segunda língua. É premissa de uma perspectiva bilíngue um processo de escolarização que respeite tanto a condição do surdo como a sua experiência visual e, claramente, a partir dos relatos dos profissionais, esse aspecto não é observado na maioria das aulas desse centro de ensino médio.

Uma das intérpretes pontua que “a maioria dos professores não produz material adaptado para ser utilizado em sala” (IE4). A outra complementa, ao afirmar que “um bom material adaptado é o que mescla textos e imagens, facilitando a compreensão dos diferentes conceitos apresentados” (IE5). A questão é que nem todos os professores regentes planejam a aula pensando nos estudantes surdos, que estão dividindo o mesmo espaço físico com os estudantes ouvintes.

A resposta da intérprete à pergunta sobre o desempenho dos estudantes surdos evidencia ainda a falta de um ensino que leve em consideração as especificidades do estudante, inclusive com relação ao tempo das explicações. Como pode ser observado em: “(Os estudantes surdos) Nem sempre conseguem acompanhar o conteúdo. Isso porque há professores que nem sempre estão dispostos a explicar com calma e quantas vezes for preciso para que esse aluno compreenda (IE4).”

Perguntada sobre o maior desafio do intérprete na escola inclusiva, em consonância com a resposta anterior da profissional, a IE5 respondeu que “o intérprete muitas vezes precisa ensinar conteúdos que os surdos não aprenderam nas séries anteriores e dentro de sala de aula, não dá tempo, porque o professor regente não espera. O professor regente vai embora, segue ensinando o conteúdo” (IE5).

Observamos, mais uma vez, diferentes profissionais registrarem a dinâmica da aula e a falta de tempo no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. O não compromisso do regente com o processo educacional dos estudantes surdos, como se fosse uma tarefa exclusiva do intérprete, coloca esses estudantes numa situação de não aprendizagem.

Percebemos que ter o intérprete de Libras em sala não é garantia de oferta de educação bilíngue. Não basta ter um intérprete educacional fluente em sala, é preciso, desde a elaboração do planejamento da aula, levar em conta a singularidade concernente à educação do surdo.

Perguntadas sobre a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e português escrito o mais cedo possível, as duas intérpretes concordaram que quanto mais cedo será melhor:

Entender e se fazer entendido é uma necessidade humana. Então o quanto antes esse processo se iniciar, melhor. (IE4)

É essencial, pois o reconhecimento de sua identidade o ajudará em tudo na vida. O surdo que tem a Libras como primeira língua consegue ir melhor nos estudos. (IE5)

As duas profissionais se consideram fluentes em Libras. Em uma escala de zero a cinco, uma se avaliou com nota 4, a outra, com nota 3.

Com relação às avaliações, as duas intérpretes responderam que estudantes surdos e ouvintes fazem as mesmas provas. Entretanto, ambas sugerem adequações aos regentes e interpretam o comando das questões, no momento da avaliação.

A pergunta seguinte consistia em “Como você avalia a inclusão dos estudantes surdos nas classes comuns?”

Os professores regentes deveriam ter um olhar de atenção e preocupação com o processo de aprendizagem desses estudantes. (IE4)

Acredito que ainda é muito precário, muito ainda precisa ser feito para que a inclusão aconteça de fato. Muitos professores passam pela faculdade e chegam na sala de aula sem nenhum preparo para atender alunos com deficiência. (IE5)

As duas intérpretes registraram que, apesar de a inclusão ser positiva, é preciso repensar a formação dos professores regentes que atuam diretamente com os estudantes surdos nas escolas intituladas inclusivas. É notória a insatisfação das profissionais com a falta de conhecimento acerca do trabalho que necessita ser realizado com os estudantes surdos.

Sobre qual seria o papel do intérprete de Libras na sala de aula, a IE4 registrou que “se trata de um papel mais educacional do que técnico, mais de ensino do que de interpretação”. À mesma pergunta, a IE4 respondeu que, apesar de o trabalho principal consistir em fazer a mediação por meio da Libras e da língua portuguesa, não ter intérpretes específicos

por área, torna a atividade ainda mais complexa. Isso porque, segundo a profissional, o intérprete, em alguns momentos, “precisa ‘ensinar’ ao estudante surdo desde o básico”, pois não são raras as situações em que o estudante surdo não consegue acompanhar as explicações do professor regente. Neste momento, gostaríamos de salientar que, assim como observado nas outras duas escolas, o intérprete assume também o papel de docente e auxilia na construção do conhecimento desse estudante, mesmo não tendo o domínio específico de todo o conteúdo. A IE5, por exemplo, é formada em ciências biológicas e interpreta todas as disciplinas em uma turma de 1º ano do ensino médio. Retomaremos o assunto na Seção “Triangulação dos dados”.

A última pergunta da entrevista “Você gostaria de comentar sobre algo que não foi perguntado?” recebeu a seguinte resposta de uma das intérpretes: “Eu tenho observado um maior número de crianças implantadas que não dominam a Libras e também não dominam o português escrito, nem o falado, então vivem no limbo da linguagem.” (IE5)

Ora, estamos em 2023 e continuamos constatando que estudantes surdos ainda concluem a última etapa da educação básica, o ensino médio, sem o domínio da Libras e da língua portuguesa como segunda língua. E essa educação ofertada na escola inclusiva recebe o título de *educação bilíngue*, apesar de desrespeitar a condição da pessoa surda e sua experiência visual. É urgente que façamos os ajustes necessários no sistema de ensino, para que os estudantes surdos tenham acesso, de fato, às línguas Libras e português escrito como segunda língua, porque, somente assim, será possível evitar cenários como este descrito pela intérprete como “o limbo da linguagem”.

Para *ajustar* o sistema de ensino, é necessário rever todo o processo de escolarização, sobretudo no que tange aos primeiros anos do estudante surdo na escola. Enquanto não dermos a atenção necessária à educação bilíngue que, na escola, deve ser iniciada por meio da educação linguística precoce, tão logo as famílias recebam o diagnóstico de surdez, seguiremos nessa educação fadada ao fracasso escolar.

Ora, se reconhecemos que a díade família-escola é fulcral na estreita relação entre desenvolvimento da linguagem, os primeiros anos escolares da criança surda e a aquisição do conhecimento de mundo desde os primeiros anos de vida, faz-se necessário compreender o motivo pelo qual as famílias não buscaram o programa de educação linguística precoce, ofertado pela rede pública de ensino.

Nessa busca de respostas em compreender o passo a passo do percurso trilhado pelo surdo, durante seu processo de escolarização, apresentamos a seguir, uma seção com as entrevistas realizadas com os familiares dos estudantes surdos para entendermos como (e se) ocorreu essa orientação sobre a importância de a criança surda adquirir a língua de sinais o mais cedo possível.

5.2.3 As vozes dos familiares dos estudantes surdos em escolas inclusivas

Por entendermos o protagonismo da família na educação da criança, principalmente no processo de iniciação à vida escolar, sentimos a necessidade de entrevistar as famílias dos estudantes surdos, a fim de compreendermos a trajetória deles desde o recebimento do diagnóstico da surdez à escolha da primeira escola.

Conforme descrito na metodologia, optamos por entrevistar uma família em cada uma das escolas visitadas, para ouvirmos os familiares e entendermos como foi o processo de aquisição e aprendizagem de Libras e de Língua Portuguesa.

Na presente Seção, apresentamos as entrevistas realizadas com os familiares de estudantes surdos matriculados em escolas inclusivas para surdos.

5.2.3.1 A família entrevistada na Escola Classe

A escolha da família na primeira escola, das séries iniciais do ensino fundamental, ocorreu a partir da indicação da gestora da escola.

Inicialmente, havíamos feito contato telefônico com uma família, que, prontamente, demonstrou interesse e disponibilidade para participar, respondendo às perguntas da entrevista. Entretanto, depois de ter acesso às perguntas, essa entrevistada afirmou não saber se poderia contribuir com a pesquisa. Conversamos por mais duas vezes, por telefone e, a mãe preferiu retirar-se de nossa lista de participantes. Agradecemos a disponibilidade inicial e reiteramos que a desistência da participação não acarretaria nenhum prejuízo ao estudante.

Fizemos contato com uma segunda família⁷², para consultar se haveria interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Por telefone, de maneira muito solícita, a mãe

⁷² Trataremos a família da Escola Classe por “Fam1”.

aceitou participar e se colocou à disposição para eventuais perguntas.

A pesquisadora enviou a entrevista escrita e ela respondeu cada uma das perguntas por meio de arquivos de áudio. Fizemos a transcrição dos áudios e, a seguir, tratamos dos temas mais caros à pesquisa.

Trata-se de uma família bastante participativa da vida escolar do estudante, aspecto considerado por estas pesquisadoras imprescindível ao sucesso do desenvolvimento da criança.

A primeira pergunta consistia em: “Quando a família recebeu o diagnóstico da surdez?”. A mãe respondeu que a criança nasceu prematura, ficou um período na UTI neonatal e fez o teste da orelhinha aos seis meses de idade, sem nenhuma alteração. Diante do atraso na fala, a família resolveu investigar com o pediatra e o otorrinolaringologista, que descobriram uma surdez no nervo auditivo. Segundo o relato da mãe, trata-se de uma neuropatia, por isso o atraso no diagnóstico da surdez, confirmado por meio de um exame BERA⁷³, “entre dois anos e pouquinho e os três anos de idade” (Fam1).

Perguntada sobre a primeira orientação recebida pelo profissional da saúde a mãe respondeu:

“[...]a primeira orientação que ele deu para gente foi o encaminhamento para o Ceal e de lá resolver as questões para fazer o implante [coclear]. A ideia era implantar antes de completar os três anos [...] né, e ele estava com dois anos e pouquinho. Se ele operasse depois dos três anos, o resultado não seria o mesmo, segundo o médico, então assim, a gente ficou bem perturbado com isso, porque tem uma idade ‘x’ para fazer esse implante funcionar. Então a primeira orientação que recebemos foi essa: encaminhar para o CEAL, para posteriormente fazer o implante” (Fam1).

E a mãe reitera: “Quanto à questão educacional, não. O médico não sugeriu a educação linguística precoce, até porque o Nino⁷⁴ já estava na educação precoce e foi algo que a gente, família se adiantou, não por orientação médica” (Fam1).

⁷³ BERA (abreviação para Brainstem Evoked Response Audiometry), atualmente conhecido no Brasil como PEATE (Potenciais Evocados Auditivos de Tronco Encefálico), é um exame que avalia a atividade eletrofisiológica do sistema auditivo, desde o momento em que o estímulo sonoro chega ao nervo auditivo até o mesencéfalo. É bastante utilizado na prática para diagnóstico da surdez infantil, afecções do nervo auditivo e tronco encefálico (inflamações, tumores, degeneração, consequências de traumas) e auxílio ao diagnóstico de alguns tipos de tontura. Durante o exame, o paciente não precisa responder aos estímulos. Disponível em: <https://www.otorinodf.med.br/bera> Acesso em 29/12/22.

⁷⁴ Trataremos a criança matriculada na Escola Classe por *Nino*.

Neste momento da entrevista, fica evidente que a mãe não conhece a educação linguística precoce. O programa de educação precoce do qual ela afirma que o filho já frequentava é um programa ofertado a todas as crianças em processo de atraso de desenvolvimento ou encontram-se em situação de risco, em casos como o de prematuridade. O filho da Fam1 frequentava a educação precoce em um Centro de Ensino Especial, com atendimentos alternados entre um pedagogo e um professor de Educação Física.

Gostaríamos de ressaltar que essa educação precoce que o Nino frequentou não corresponde à educação linguística precoce, ofertada na Escola Bilíngue de Taguatinga. Conforme relato da responsável, eles ainda não tinham o diagnóstico da surdez e a educação precoce frequentada era em decorrência da criança ter nascido prematura.

Perguntada sobre o trâmite com a matrícula na primeira escola da criança, a mãe informou que ele frequentou os atendimentos da precoce no Centro de Ensino Especial e paralelamente, passou a frequentar os atendimentos com as fonoaudiólogas do CEAL. A família do Nino não viu a surdez do filho como uma doença ou deficiência, nas palavras da mãe: “trata-se de uma condição. Meu filho é surdo”. Sendo assim, a família não mediu esforços na busca por encontrar um espaço educacional para que a criança se sentisse acolhida.

Os pais buscaram diferentes amigos, entre eles, uma amiga professora na Universidade de Brasília que falou sobre a Escola Bilíngue de Taguatinga e o trabalho realizado com os surdos. A criança foi matriculada na Escola Bilíngue de Taguatinga na educação infantil e,

Quando o Ceal descobriu que meu filho estava matriculado na EBT, o Ceal **expulsou** a gente. Para o Ceal, ele não podia ser oralizado e frequentar uma escola que usava língua de sinais ao mesmo tempo. Isso ia atrapalhar, segundo o Ceal. E foi aí que a gente começou a pesquisar sobre o implante coclear e pensar que talvez para o Nino não seria benéfico, porque ele é um surdo neuropata.” (Fam1) (Grifo nosso)

A família decidiu que a criança permaneceria na Escola Bilíngue de Taguatinga e, diante da “expulsão” do Ceal, buscou outros fonoaudiólogos para o acompanhamento da criança.

Se a perspectiva da Secretaria de Educação é a educação bilíngue para surdos, na qual a primeira língua é a Libras e a segunda língua é o português por escrito, não compreendemos qual seria a justificativa para uma instituição como o Ceal, conveniado à Secretaria de Educação, “expulsar” uma criança surda por estar matriculada numa escola que

tem como língua de instrução e ensino a língua de sinais. Consideramos demasiadamente grave o relato da mãe da criança surda. Retomaremos o assunto na seção que trata da triangulação dos dados.

A mãe também relatou que, inicialmente, pensou que, por matricular o filho em uma escola bilíngue, não seria necessário um atendimento complementar, mas, diante da necessidade da criança, Nino continuou sendo atendido por diferentes fonoaudiólogos. E ainda, nesses primeiros anos escolares, a mãe conheceu uma professora com larga experiência no ensino de português escrito como segunda língua,

[...] então assim, ele tinha uma vida bem ativa, porque além de frequentar as aulas na Escola Bilíngue de Taguatinga, ele tinha os atendimentos com a fono e tinha aulas de iniciação à escrita com a professora M. E continua até hoje nas aulas de português escrito. Só está sem fono no momento, porque ainda estamos nos organizando[...] (Fam1).

Perguntada se a criança frequentou a educação linguística precoce e, em caso de resposta afirmativa por quanto tempo, a mãe respondeu que “sim”, porque soube do programa de educação precoce por meio de uma amiga, que também teve o filho internado na UTI, depois do nascimento prematuro, assim, as duas mães matricularam as crianças na precoce do centro de ensino especial de uma cidade satélite do Distrito Federal.

Em momento nenhum, a família recebeu a orientação de que existe o programa de educação precoce e o programa de educação linguística precoce. Ela buscou o atendimento, porque “soube por uma amiga”. Nino frequentou os atendimentos da precoce dos seis meses de idade aos quase quatro anos.

Em diferentes momentos da entrevista, a mãe registra a gratidão e o carinho que sente pela precoce, mesmo não sendo o programa mais adequado à necessidade específica da criança. E aqui, fazemos questão de registrar o trabalho de excelência que é realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O programa de educação precoce (EP)⁷⁵, reconhecido internacionalmente, é ofertado a bebês especiais em 19 unidades escolares.

A pedagoga que atendia o Nino na EP alertou a mãe:

⁷⁵ No ano de 2020, o programa de educação precoce foi reconhecido com um prêmio internacional. Para saber mais sobre a premiação, leia <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-precoce-do-df-disputa-premio-internacional/> Acesso em 29/01/22.

[...] ‘o Nino é muito esperto, muito assim, muito assado o que falta é só ele falar. Tá na hora de vocês investigarem isso, né?’ Foi a deixa dela. Voltamos no pediatra, fomos no neuro, no otorrino e foi aí que fechamos o diagnóstico dele: surdo neuropata. A precoce teve muita importância nisso[...] (Fam1).

Sobre a primeira escola, depois da precoce, a criança foi matriculada na Escola Bilíngue de Taguatinga, porque, segundo a mãe, era a única escola que poderia promover “o convívio social com seus pares, o que é muito importante para o desenvolvimento da criança surda” (Fam1).

Perguntada sobre ter recebido alguma orientação da Secretaria de Educação nos primeiros anos de escolarização do filho surdo, a mãe respondeu que,

[...] complicado de responder, porque na verdade a Secretaria em si, não. Eles não me orientaram, mas a nossa busca a alguns profissionais, entre eles a itinerante da surdez de Taguatinga, não por ela nos ter procurado, mas amigos nos passaram o contato e nós, família, fomos atrás da itinerante para conhecer a Escola Bilíngue de Taguatinga. Ninguém nunca chegou e falou e convidou... Isso não!!! Tudo foi descoberta nossa, nós que fomos atrás[...]. Eu tenho minhas alegrias e minhas tristezas com a Secretaria com relação a educação bilíngue para surdos. (Fam1)

Ao perguntar se a família já conhecia Libras e se foi orientada a fazer cursos de Libras, a mãe respondeu que o primeiro passo foi buscar uma amiga professora de Libras da UnB. Ela quem deu essas primeiras orientações e passou o contato da profissional da EBT. Sobre os cursos de Libras, foi iniciativa da família buscar. Nessa busca, na UnB, a família soube de um grupo no Departamento de Psicologia que fazia um trabalho com os surdos. A família convidou parte desse grupo de surdos, para ensinar Libras para a família. A criança ainda era muito pequena e, segundo o relato da mãe, ainda não se interessava por língua de sinais. Foi por meio desse contato com os surdos que a família passou a aprender a língua e entender sobre especificidades dos surdos.

Com eles eu aprendi que meu filho poderia crescer e se virar, com autonomia e independência. Era uma condição o fato de ser surdo. [...] E tudo foi numa descoberta por nós mesmos. Como poderíamos deixar tudo de forma mais confortável para ele. E para que ele cresça. A criança precisa se desenvolver. Ela precisa ler, escrever, ela precisa viver e viver no sentido de criança. Nós fomos na busca, tivemos orientação de amigos que entendiam da área. Agora orientação da escola, que a escola indicou, isso não! Não mesmo. O Ceal só queria oralizar o Nino e fazer o implante e a única orientação que recebemos foi essa. **Seu filho tem uma deficiência e a gente pode curar essa doença desse jeito.** E a gente, nessa busca, não entendia (a surdez) como uma doença. A gente entende como uma condição. E isso me frustrou muito[...]. E a gente tava nessa busca e não vai ser assim, **colocar um furo na cabeça do meu filho, fazer um implante e, se der certo, ele vai falar. Se não der certo, não tem como.** Não é assim!” (Fam1) (grifo nosso).

A pergunta que nos fazemos é *e se a família não tivesse passado por todo esse processo de busca?* Seria a criança descrita mais uma criança implantada, oralizada e sem acesso à Libras.

Perguntada como era a comunicação da criança surda com a família, a mãe respondeu que ela, o pai e as irmãs se comunicam, hoje, por meio da Libras, mas, no passado, se comunicavam por meio de *sinais caseiros*⁷⁶. A criança tem uma boa relação com a irmã caçula e é bastante paciente quando a irmã não compreende algo sinalizado pela criança. “Com a irmã mais velha, Nino tem uma relação muito boa, porque a irmã é fluente em Libras e estuda Letras LSB PSL na UnB. Com a avó materna, eles se entendem”. Com a mãe, ela reconhece que tem algumas dificuldades com a Libras, mas a criança tem paciência para ensiná-la. Em casa, quem mais conversa com a criança é o pai, segundo o relato da mãe. Nino é uma criança que está sempre interagindo com a família, em Libras, dentro de casa. A mãe afirma que tem pontos que podem melhorar, mas que todos se comunicam.

Atualmente a criança está matriculada na Escola Classe e tem um colega surdo na turma, que é implantado e os dois sempre conversam, inclusive por vídeo. Os dois são melhores amigos.

A mãe relata que, nas reuniões com outros familiares e com amigos que não sabem Libras, muitos utilizam do gestual ou a família traduz o que está sendo falado. Ela também menciona que a criança é muito perceptiva, percebe quando ela está triste ou alegre com muita facilidade.

“Ele é muito carinhoso e muito cuidadoso. Isso para mim, é motivo de muito orgulho, porque a gente percebe que ele se sente parte, tem um sentimento de pertencimento e isso é muito gratificante.” (Fam1)

Perguntada sobre o maior desafio da família em ter um filho surdo, a mãe listou alguns itens, entre eles, a falta de acessibilidade na sociedade. Ela também tem uma preocupação enorme em “ele não se sentir pertencente”. A mãe também afirma que se pergunta, a todo instante, se tomou as decisões certas na educação da criança.

Será que a Libras vai ser a segunda língua, de fato, oficial? Será que ele vai poder transitar sem ser discriminado? Ou deixado de lado... Será que a gente tem dado a

⁷⁶ Os sinais caseiros são descritos no Capítulo 2 desta tese.

base certa para ele ser independente e autônomo? Ter caráter, ser um homem justo[...] (Fam1).

Antes de encerrar a entrevista, a mãe envia um último áudio para registrar que ela pensa nos desafios futuros e o pai em “aspectos mais práticos e presentes, como atravessar a rua atento aos carros, afinal, ele não tem como ouvir.” A preocupação da mãe gira em torno da acessibilidade ou da falta dela: “[...]será que na escola, na faculdade vai ter acessibilidade para ele? Porque não depende da gente, depende de políticas públicas, e de uma série de coisas que são necessárias, né?” (Fam1).

5.2.3.2 A família entrevistada no Centro de Ensino Fundamental

No Centro de Ensino Fundamental, polo para estudantes surdos, tínhamos somente um estudante surdo, que se comunica por meio da Libras, conforme descrito em seções anteriores e, por este motivo, entrevistamos essa família.

Depois de três tentativas frustradas para nos encontrarmos na escola, optamos por realizar a entrevista por ligação telefônica. A pesquisadora fazia as perguntas e a mãe do estudante, pacientemente, respondia a cada uma das questões. A pesquisadora foi tomando notas das respostas durante a entrevista.

Em resposta à pergunta de quando a família recebeu o diagnóstico da surdez, a mãe respondeu que, quando a criança tinha um ano e meio de idade, percebeu que ela não atendia aos comandos. “Eu chamava e ele não olhava. O vento fechou a janela de uma vez e diferentemente do irmão, ele não se assustou. Foi naquele momento que percebemos que tinha algo errado.” (Fam2⁷⁷)

Levada ao pediatra, iniciou-se uma investigação sobre a saúde da criança. A família relata que, além da audiometria, realizada no Hospital Regional de Taguatinga, um exame *BERA* foi realizado no Ceal, instituição que confirmou a surdez profunda bilateral. A mãe disse que foi muito difícil aceitar o diagnóstico e que chorou muito nos primeiros dias.

O médico que acompanhou a criança no Ceal, falou que a criança tinha todos os pré-requisitos para fazer o implante coclear e encaminhou a família para um programa que ela

⁷⁷ Trataremos a família do Centro de Ensino Fundamental por *Fam2*.

não soube dizer o nome, mas fazia a cirurgia do implante coclear em Campinas, São Paulo. Segundo o relato da mãe, à época, a cirurgia não era feita em Brasília e ela e a criança fizeram algumas viagens a São Paulo, por meio do tratamento fora de domicílio (TFD), custeado pelo Serviço Único de Saúde (SUS). A criança foi implantada aos quatro anos de idade.

Como o tratamento do Bento⁷⁸ foi todo acompanhado por profissionais da saúde de Campinas, lá a mãe afirmou receber como orientação que “a criança não deveria entrar em contato com a língua de sinais que, por ser mais natural para o surdo, era mais fácil dele aprender e com isso, resistir à oralização” (Fam2).

Ora, a família afirmou ter recebido a orientação de que não deveria “permitir” que a criança tivesse contato com a Libras no ano de 2004. Neste ano, a perspectiva da educação de surdos da Secretaria de Educação do Distrito Federal já era a educação bilíngue. Fica evidente que as orientações recebidas pela família por parte dos profissionais de saúde e dos profissionais de educação são, no mínimo, contraditórias.

A pergunta seguinte foi sobre a escolha da primeira escola. A mãe informou que a criança não teve o desenvolvimento motor previsto para a idade esperada e, ao completar dois anos de idade, ainda não caminhava. O pediatra que o acompanhava o encaminhou para o Hospital Sarah Kubitschek de Brasília, referência em reabilitação e, o médico do Sarah emitiu um parecer de que a criança deveria ser matriculada no programa da educação precoce, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Bento frequentou o atendimento da educação precoce dos dois aos quatro anos.

Aos quatro anos, a criança foi implantada em Campinas e matriculada na educação infantil em uma escola inclusiva de uma cidade satélite do DF. Bento estudou em uma classe comum e o professor regente ministrava as aulas em língua portuguesa. No contraturno, Bento fazia atendimentos com fonoaudiólogos e pedagogos no Ceal.

Gostaríamos de salientar que a família do estudante, nascido em 2004, não teria a oportunidade de frequentar a educação linguística precoce, ainda que recebesse a orientação. O programa só foi lançado no Distrito Federal, com a inauguração da Escola Bilíngue de Taguatinga, em julho de 2013.

⁷⁸ Trataremos a criança matriculada no Centro de Ensino Fundamental por *Bento*.

A mãe afirma também que a família mudou de residência no ano em que a criança seria alfabetizada e passou a estudar em uma nova escola. Segundo a mãe, Bento não acompanhava os colegas nem o ritmo das aulas, mesmo recebendo o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos do Ceal. Ela disse que a criança ficou retida na série em diferentes momentos de sua vida escolar.

A respeito das orientações sobre a importância da língua de sinais na vida do Bento, a mãe afirma que a única orientação que recebeu era acerca da importância da oralização e sobre falar em frente à criança, para que ela pudesse fazer a leitura labial.

A família nunca fez cursos de Libras e a comunicação com o Bento em casa era somente por meio do português oral que, segundo a mãe, sempre foi uma “comunicação limitada”. Mesmo sendo implantada e tendo passado por todo o processo de oralização, nem sempre a criança compreendia o que era dito em casa. A mãe se recordou de ter se matriculado em um curso de Libras, mas sem saber da importância que era aprender a língua de sinais, desistiu logo no início do curso.

Percebe-se, com essa fala do familiar, que a rede escolar que deveria orientar a família sobre a importância da aquisição e da aprendizagem da Libras e do português escrito, não orientou. Se a escola tivesse demonstrado à família o quão importante é a aquisição da língua de sinais ao receberem o diagnóstico da surdez, não teríamos um estudante que, aos dez anos não sabia ler, não sabia escrever e não conseguia se comunicar plenamente, de acordo com o relato da mãe.

Somente aos dez anos, a mãe foi procurada pela professora itinerante da surdez e Bento foi matriculado em uma escola polo para surdos. Finalmente, a criança teve o primeiro contato com a Libras por meio de sua professora “intérprete”. Foi com ela que ele aprendeu os primeiros sinais e despertou para uma nova forma de se comunicar.

A mãe também relata que, depois de entrar em contato com a Libras, rapidamente viu o filho interagir com seus pares e mudar positivamente o comportamento em casa. Ela inclusive afirma que gostaria muito de voltar no tempo e fazer um curso de Libras para se comunicar melhor com o Bento.

Durante o ano de 2022, Bento estudou numa escola polo para surdos e a presença do intérprete de Libras foi, de acordo com a mãe, imprescindível para a aprovação do estudante.

A mãe afirmou também que Bento foi atendido no contraturno pela sala de recursos da escola e pela equipe do Ceal durante todo o ano letivo. Ele ainda se divide com os trabalhos da igreja em que frequenta, na evangelização de jovens surdos, faz futebol e natação.

A mãe também pede para registrar a gratidão que tem ao Ceal e sua única queixa é o fato de o filho estar sem o aparelho do implante coclear há dois anos. De acordo com a mãe, o aparelho precisa ser trocado e Bento está aguardando a troca pelo SUS há 24 meses.

Perguntada sobre a comunicação do surdo com os familiares, a mãe afirmou que além dela, os irmãos não sabem Libras, mas comunicam-se com Bento por meio de gestos e do português oral. Bento tem uma prima que é professora de Libras e sempre que a mãe precisa explicar algo em detalhes ao filho, chama a prima para mediar o diálogo.

A última pergunta feita era: “Qual o maior desafio em ter um filho surdo?” A mãe de Bento fala novamente sobre as dificuldades com o SUS, na falta da troca do aparelho e fala sobre o arrependimento por não ter aprendido Libras quando Bento era mais novo.

Eu não tinha essa noção de como a Libras seria importante na vida do meu filho. Se eu soubesse, teria feito cursos, aprendido e levado ele também para aprender Libras antes. Ontem, por exemplo, estava ele com um grupo da igreja aqui em casa, fizeram uma reunião e ele todo animado. Conversaram por horas e eu não tenho ideia do que eles tanto falavam.” (Fam2)

O relato da família nos instiga, porque foi uma trajetória muito solitária. A mãe seguiu todas as orientações médicas, fez uma cirurgia acreditando minimizar as limitações do filho. Ela levou a criança em todas as terapias de fala, com diferentes fonoaudiólogos. Viu o filho reprovar várias vezes, mas nunca desistiu de educá-lo, mesmo não conseguindo se comunicar com ele. Em momentos como este, percebemos o quanto o Estado falhou no processo de escolarização do Bento. Do meu lugar de fala, como professora itinerante da surdez, de uma das maiores regionais de ensino, posso afirmar que, infelizmente, são muitos os Bentos espalhados na rede pública.

A seguir, veremos as respostas apresentadas pelo familiar do estudante surdo matriculado em uma escola inclusiva de ensino médio, polo para surdos.

5.2.3.3 A família entrevistada no Centro de Ensino Médio

No Centro de Ensino Médio, a escolha da família⁷⁹ ocorreu por indicação de uma das professoras dos surdos. Ela nos indicou o estudante para realizarmos a entrevista e, na sequência, liguei para a mãe do estudante, expliquei sobre a pesquisa e perguntei se ela poderia colaborar respondendo às perguntas.

Prontamente a mãe aceitou participar da pesquisa, afirmando que responderia a entrevista por escrito, entretanto, mesmo depois de algumas tentativas, ela não respondeu. Por considerarmos as respostas da família pilar para a presente pesquisa, optamos por fazer uma ligação telefônica e, assim, obtermos as respostas da entrevista.

Durante a ligação, percebemos que a mãe não se sentiu confortável para responder por escrito. No entanto, por telefone, de forma muito solícita, ela respondeu a todas as perguntas. Faz-se necessário uma reflexão sobre a trajetória metodológica, em virtude, inclusive, da desistência da participação de uma outra família durante a pesquisa.

Embora consideremos o registro da entrevista imprescindível para a nossa investigação, é importante compreender que alguns participantes, por diferentes motivos, nos fazem adotar outras estratégias para termos êxito na coleta de dados. Essa mãe, por exemplo, apesar de não ter respondido a entrevista por escrito, ficou muito à vontade para responder por meio de ligação telefônica. A pesquisadora foi tomando nota à medida em que eram realizadas as perguntas.

A primeira pergunta era sobre quando a família recebeu o diagnóstico da surdez. A mãe afirmou que, aos seis meses de idade, percebeu que o Gael⁸⁰ não atendia quando era chamado. Produzia diferentes ruídos, mas a criança não respondia ao barulho. Ao comentar com o pediatra, ele já encaminhou para um otorrinolaringologista que fez os exames e confirmou a surdez profunda bilateral.

De acordo com o relato da mãe, ao completar um ano de idade, a criança passou a frequentar as “terapias do Ceal” e à época, recebeu as primeiras orientações sobre a “importância do implante coclear na reabilitação auditiva do Gael” (Fam3).

Em virtude de os hospitais em Brasília ainda não realizarem a cirurgia, a família teria de ir para Natal ou São Paulo, para que a criança pudesse ser operada. Segundo a mãe, foi

⁷⁹ Trataremos a família do Centro de Ensino Médio por *Fam3*.

⁸⁰ Trataremos o estudante surdo matriculado no Centro de Ensino Médio por *Gael*.

preciso entrar em uma lista de espera e, somente aos seis anos de idade, o Gael foi contemplado e fez o implante coclear, em Natal. Todo o tratamento, incluindo a viagem, foi custeado pelo SUS.

A mãe relata que, logo depois da cirurgia, a criança ficava no Ceal em tempo integral. Nos anos iniciais do ensino fundamental, ela tentou matriculá-lo em uma escola próxima da residência, mas, segundo a mãe, foi orientada pela escola a procurar uma escola polo para surdos no Plano Piloto, pela proximidade com o Ceal.

Perguntada sobre as orientações que recebeu dos profissionais que atendiam a criança no Ceal, a mãe respondeu que a principal orientação consistia na “importância da estimulação oral e sempre falar de frente, para que ele pudesse fazer a leitura labial” (Fam3).

A primeira escola do Gael foi a escola classe em que realizamos parte de nossa coleta de dados. A mãe relata que ele estudava nessa escola inclusiva em um período e, no contraturno, era atendido pelo Ceal todos os dias, exceto na sexta-feira. E assim foi durante toda sua escolarização.

Nos anos finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, ele também estudou em outra escola polo para surdos, com a mediação do intérprete de Libras e continuou frequentando o Ceal, para o atendimento educacional especializado no contraturno.

Perguntamos se ela havia recebido alguma orientação sobre a importância de a família aprender Libras para se comunicar com a criança e ela respondeu que, como o Gael foi oralizado, não havia necessidade em aprender língua de sinais. Ninguém da família aprendeu Libras, segundo a mãe.

Ao perguntar sobre como a família interagia com o Gael nos primeiros anos de vida, a mãe respondeu que “falando devagar e olhando para ele”. Perguntada como é a comunicação, hoje, do surdo com os familiares a mãe afirma que, “ele entende **quase** tudo que a gente fala. Às vezes, é preciso repetir, mas ele entende. Conversa normal comigo e com os dois irmãos. Dá para entender **quase** tudo que ele fala.” (Fam3) (Grifo nosso).

Instiga-nos o fato de ele entender “quase” tudo que é dito e das pessoas compreenderem “quase” tudo que ele pronuncia oralmente. Mensurar esse “quase” consiste em uma tarefa praticamente impossível. Retomaremos o assunto na Seção “Triangulação dos

dados”.

Outro ponto que não poderíamos deixar de mencionar é o fato de o Gael resistir em usar o aparelho externo do implante coclear. Durante as gravações realizadas na escola, percebi que ele não utilizava o aparelho, a antena transmissora e o processador de fala, na cabeça e na orelha, respectivamente. Ao perguntar à mãe sobre o uso desse aparelho, ela informou que ele “guardava no bolso”, porque não queria utilizá-lo e já teve de repreendê-lo por diversas vezes. “Quando ele era criança, a gente brigava e ele usava, mas agora que o Gael é adulto, fica muito mais complicado” (Fam3).

Ora, se o implante coclear é uma tecnologia amplamente difundida que permite ao surdo *acessar as informações por meio da audição*⁸¹, não é possível compreender o motivo pelo qual o Gael não gostava de fazer uso do aparelho externo. Na seção “O que dizem os estudantes surdos” compreenderemos melhor sobre esse comportamento do estudante.

A última pergunta consistia em: “Qual o maior desafio em ter um filho surdo?”. A mãe respondeu que, ao longo de toda a trajetória para educar o Gael, incluindo alguns momentos muito difíceis, entre eles as reprovações escolares do estudante, o maior desafio foi o momento em que ela recebeu o diagnóstico da surdez. Como não tinha outros casos na família, “saber que meu filho nunca ouviria, trouxe muitas lágrimas e muitos desafios. Ele ser discriminado lá fora, sempre foi o meu maior medo”. (Fam3)

Ao analisarmos os relatos das três mães, do Nino, do Bento e do Gael, mesmo estando em três diferentes escolas, é possível perceber que, todas elas receberam a mesma orientação, depois de terem os filhos diagnosticados como crianças surdas: i) procurar o Ceal; ii) fazer o implante coclear; iii) iniciar a oralização o mais cedo possível; e iv) evitar a Libras.

É interessante também pensar que cada família recebeu essa mesma orientação em três momentos distintos. Para Gael, a orientação veio em 2001. Para Bento, em 2005 e, para Nino, em 2013.

Nenhuma das três famílias recebeu uma orientação, seja ela do profissional da saúde ou do profissional da educação, sobre a importância da língua de sinais na construção de conhecimento de mundo da criança surda. A única mãe que contrariou a orientação recebida

⁸¹ A pesquisadora surda Patrícia Luiza Ferreira Rezende desenvolveu uma pesquisa robusta em seu doutoramento: *Implante coclear na constituição de sujeitos surdos*. Para aprofundar sobre o tema, leia Rezende (2009).

por “especialistas”, optou por não realizar a cirurgia de implante coclear e buscou a língua de sinais por conta própria, não por uma orientação do Estado.

Se, como apresentado no capítulo teórico, diferentes pesquisas já comprovaram que a língua de sinais é a língua natural da pessoa surda e, se existe uma legislação que assegura ao surdo uma educação bilíngue, compreendendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, não é possível que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal permaneça negligenciando a perspectiva bilíngue da educação de surdos.

Compreendemos que a oralização dos surdos deve ser facultada às famílias de estudantes surdos, no entanto, também compreendemos que a escolarização deste estudante não pode estar atrelada ao suporte vinculado ao espaço clínico.

As famílias têm todo o direito de optar pelo implante coclear e pelo processo de oralização, se assim desejarem. O que não pode ocorrer é que este seja o único caminho a ser percorrido na “educação” dos surdos, afinal, trata-se da única orientação que tem chegado às famílias. É urgente que desatrelamos o processo pedagógico da criança surda do espaço clínico. A Língua Brasileira de Sinais não pode continuar sendo uma segunda alternativa em caso de fracasso da oralização e do implante.

Se as famílias soubessem da importância da língua de sinais, nos primeiros anos de vida da criança surda, no acesso às informações aos mais variados conhecimentos de mundo, certamente não teríamos tantos estudantes surdos adquirindo tardiamente a língua.

Com os relatos apresentados na Seção “As vozes dos familiares dos surdos”, fica evidente a participação da família, que não tem medido esforços para buscar acompanhamentos para as crianças surdas, desde o momento que receberam o diagnóstico da surdez. As famílias viajam para outros estados, submetem as crianças ainda muito pequenas a cirurgias, por receberem essas orientações como única alternativa à surdez.

É por este motivo que reiteramos a importância de apresentar aos familiares dos surdos, estudos da linguística e da linguística aplicada no ensino de L2, para que eles possam contribuir com o processo de aquisição de línguas dessas crianças. Retomaremos o assunto na seção que trata da triangulação dos dados.

Na seção a seguir, apresentaremos as entrevistas realizadas com os estudantes

surdos nas escolas inclusivas polo para surdos.

5.2.4 O que dizem os estudantes surdos matriculados nas escolas inclusivas

Conforme descrito na metodologia, desde o projeto submetido para a seleção de doutorado, optamos por entrevistar somente estudantes surdos maiores de idade⁸² e, por este motivo, entrevistamos os surdos do centro de ensino fundamental e do centro de ensino médio.

A entrevista a seguir foi realizada na escola inclusiva polo para surdos, o Centro de Ensino Fundamental.

5.2.4.1 A entrevista com o Bento

A entrevista foi realizada na sala de recursos da escola. A pesquisadora traduziu as perguntas para a Libras e o estudante respondeu em Libras. Na sequência, fizemos a tradução para a língua portuguesa e apresentamos a seguir.

Perguntado se ele nasceu surdo ou ouvinte, o estudante respondeu que já nasceu surdo e que não sabe responder quando a família descobriu a surdez.

A pergunta seguinte era “Com qual idade você aprendeu Libras?” Bento afirmou que “aos dez anos de idade teve o primeiro contato com a língua de sinais na escola em que estudava”. Ele afirma ter aprendido Libras com a intérprete e com outros colegas surdos que estudavam nessa mesma escola.

Perguntado com qual idade começou a aprender português escrito e onde, Bento responde que começou a aprender português oral no Ceal, quando ainda era muito pequeno. Em vários momentos da entrevista, o estudante afirma que “português é muito difícil”.

A pesquisadora insiste na pergunta: “E o português escrito? Quando e onde você começou a aprender?”. A resposta foi: “Eu aprendi português oral no Ceal, mas não é português L2, é português normal, porque lá a gente aprende mais a falar. Aprende a escrever também,

⁸² Na primeira submissão da pesquisa ao Comitê de Ética Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, não havíamos no projeto evidenciado a idade dos estudantes entrevistados. Depois de inúmeras devolutivas do CEP/CHS, somente com o acréscimo da informação de que os estudantes seriam maiores de idade, conseguimos a aprovação.

mas o principal é falar. Eu não lembro com qual idade.” (Bento)

A pergunta seguinte era “Quando você era criança, como se comunicava com os seus familiares? E hoje, como vocês se comunicam?”

Eu fiz o implante coclear quando eu era muito pequeno. No Ceal aprendi a oralizar e fazer leitura labial, mas é muito difícil. Eu não consigo entender tudo que as pessoas falam e as pessoas também não entendem o que eu falo. Principalmente agora, com o aparelho do implante quebrado há tanto tempo. A comunicação com a minha mãe sempre foi mais por gestos, porque ela não sabe Libras. Eu não consigo entender tudo que ela fala e a comunicação é muito ruim. Com os meus irmãos é igual. A única pessoa da minha família que sabe Libras é a minha prima. Ela é intérprete fluente então quando eu preciso conversar e explicar em detalhes, eu converso com a minha prima.” (Bento)

A prima não reside na mesma casa que o estudante, no entanto, esporadicamente ela media a comunicação do Bento com a família.

Perguntado sobre as aulas de Libras e de Português escrito como segunda língua na escola inclusiva, o estudante afirma que não tem professor nem de Libras nem de Português L2. Ele complementa que professor de Libras, nunca teve em todos os anos em que estudou na escola pública. No caso do professor de português como segunda língua, ele só teve aulas no primeiro ano em que estudou na escola, ou seja, ao longo de todos os outros anos, ele assistia aulas de português como primeira língua, traduzida para a Libras por meio do intérprete. Diferentes pesquisadores já comprovaram que a aula de português como primeira língua, traduzida por um intérprete, não propicia ao surdo a aprendizagem da língua.

O relato do estudante surdo evidencia uma situação muito grave que vem assolando a educação de surdos nas escolas públicas do Distrito Federal há bastante tempo. Não bastasse o estudante ter o primeiro contato com a língua de sinais somente aos dez anos de idade, há anos não é ofertado ao estudante o ensino de português escrito como segunda língua. E espera-se que o estudante seja bilíngue, mesmo tendo acesso tardio à língua de sinais e não tendo o acesso ao português que lhe é acessível: português escrito como segunda língua.

Sobre as aulas de português, o estudante assiste às mesmas aulas que são ministradas aos ouvintes, ou seja, aulas preparadas para estudantes aprendizes de português como primeira língua, sem metodologia adequada para segunda língua e sem *input* visual da língua.

Com relação às avaliações, Bento afirmou que faz as mesmas avaliações dos estudantes ouvintes, a única diferença é que a intérprete faz a tradução da prova escrita para a Libras. As respostas são registradas pelo estudante em língua portuguesa e, segundo ele, em alguns momentos a intérprete o auxilia na escrita também.

Compreendemos que não é papel do intérprete “auxiliar” uma prova escrita, principalmente em se tratando da avaliação de língua portuguesa. Entretanto, essa foi a única estratégia encontrada pela escola para suprir a falta do profissional de português escrito como segunda língua.

Não nos causa espanto que, depois de estudar por doze anos, sem considerarmos os anos de reprovação que todos os estudantes entrevistados passaram, os surdos concluam a educação básica sem as competências linguísticas necessárias para se comunicarem de maneira plena por meio do português escrito, por exemplo.

Perguntado sobre as avaliações de Libras, o estudante respondeu que nunca fez uma avaliação de língua de sinais e reitera “nunca tive um professor de Libras” (Bento).

A pergunta seguinte era: “Você considera que você sabe português escrito?” O estudante hesitou em responder, balançou a cabeça em negação por alguns instantes e, sinalizou que “português é muito difícil”.

A última pergunta sinalizada era em qual das duas línguas ele sentia mais liberdade para se expressar. De pronto, sem hesitar, Bento respondeu: “Libras, claro. É a minha língua, é visual, eu entendo tudo que é sinalizado. Depois que eu aprendi Libras, a minha vida mudou. É tudo muito claro!” (Bento)

Eu o parabeneizei por ele ter sido aprovado e estar concluindo o ensino fundamental no ano de 2022, mas naquele instante, lembrei do relato da intérprete de Libras, sobre o surdo “não avançar no conteúdo” e ainda assim ser *promovido* para cursar a série seguinte. Pensei na professora de português L2 do centro de ensino médio, que se queixou de receber, cada vez mais, estudantes sem conhecimento e sem os pré-requisitos necessários para o ensino médio.

Apesar de estar visivelmente emocionada, eu o abracei e encerramos a entrevista. Antes de terminar, o agradei por aceitar participar.

5.2.4.2 A entrevista com o Gael⁸³

Assim como no centro de ensino fundamental, realizamos a entrevista na sala de recursos do centro de ensino médio. A professora de português como segunda língua mediou a comunicação com o estudante e agendamos a gravação para o início de uma manhã.

A pesquisadora perguntava em Libras e o estudante respondia cada uma das perguntas também em Libras. Na sequência, a entrevista foi traduzida para a língua portuguesa e apresentamos a seguir.

Gael inicia a entrevista soletrando o nome completo e sua idade. Perguntado sobre a série que cursa, ele afirmou que está concluindo o último ano do ensino médio no ano de 2022. O estudante afirma que nasceu surdo e sua primeira escola foi o Ceal, instituição em que ele foi oralizado.

Perguntado com qual idade ele aprendeu Libras, o estudante responde que entre nove e dez anos de idade. A pergunta seguinte era “onde aprendeu Libras e com quem?”. O aluno respondeu: “Eu aprendi Libras na escola polo para surdos. Ninguém me ensinou Libras. Lá não tinha professor de Libras, mas a intérprete me ensinou alguns sinais e tinha outros colegas surdos. Fui aprendendo com os colegas surdos também. Acho que foi assim.” (Gael)

A capacidade cognitiva para adquirir línguas é algo tão natural, principalmente em caso de pessoas surdas que entram em contato com a língua de sinais, ainda que seja de maneira tardia, como foi possível observar por meio dos relatos dos nossos entrevistados surdos. Ao afirmar que “ninguém me ensinou Libras”, fica evidente a facilidade em que uma criança surda adquire a língua de sinais. No caso do Gael, bastou entrar em condições de exposição à língua em uso, para que, naturalmente, ele adquirisse a Libras.

Consideramos importante ressaltar que esse processo poderia ter acontecido muito antes de ele completar nove ou dez anos de idade. É dever do Estado adotar uma política linguística que permita a aquisição da Libras desde a mais tenra idade. Imaginemos o Gael, ainda bebê, em uma creche mista, como a postulada por Grannier (2007), vendo funcionários se comunicarem em Libras e vendo outras crianças também se comunicarem em Libras. Ele adquiriria a língua sem esforço, de forma natural e se desenvolveria com as mesmas condições

⁸³ Trataremos o estudante do Centro de Ensino Médio por *Gael*.

que uma criança ouvinte. Retomaremos o assunto na seção que aborda a triangulação dos dados.

Perguntado sobre a idade em que começou a aprender português escrito, o estudante respondeu que primeiro aprendeu o português oral e que foi bem difícil e demorado para aprender a falar.

Reparamos que, ao perguntar sobre a aprendizagem do português escrito, tanto o estudante Gael como o estudante Bento, apresentaram respostas muito semelhantes no sentido de primeiramente aprenderem “português oral”. Bento inclusive relatou que no Ceal, “não aprendeu português L2, aprendeu português *normal*”. Os relatos dos estudantes surdos entrevistados evidenciam uma preocupação maior com o processo de oralização nos primeiros anos escolares do que propriamente com o ensino de línguas.

No *site* do Ceal⁸⁴, atualmente, a instituição apresenta como missão a oferta de atendimento especializado no diagnóstico, orientação familiar, terapêutica de reabilitação e apoio educacional aos deficientes auditivos e seus familiares. Entretanto, espanta-nos o fato de o Ceal ser a única instituição na qual as famílias são encaminhadas após o diagnóstico da surdez, afinal, a orientação da instituição é centrada numa abordagem exclusivamente oralista. E é por esse motivo que as famílias sequer são orientadas sobre a importância da aquisição da língua de sinais nos primeiros anos de vida da criança surda.

Perguntado sobre a comunicação com a família, Gael afirma que, mesmo os familiares não sabendo Libras, ele se comunica com a mãe falando oralmente e por meio de alguns *sinais caseiros* e de gestos. Ele também relata que às vezes não compreende o que estão dizendo em casa, principalmente quando a mãe está conversando com os dois irmãos. Aqui, é possível compreender o que a mãe do estudante relatou sobre ele entender “quase” tudo o que é dito. Percebe-se que há ruídos na comunicação, por falta de compreensão do que é falado, tanto por parte da família, quanto por parte do Gael. Nenhum familiar do estudante sabe Libras.

Ao perguntar se ele tinha aulas de Libras na escola, inicialmente ele respondeu que “sim”. Perguntei se o professor era surdo ou ouvinte e o Gael respondeu que não tinha professor de Libras, mas tinha o intérprete em sala. Perguntei novamente sobre o professor de Libras e ele ficou alguns segundos pensando na resposta. Retificou a informação afirmando que a escola não tinha professor de Libras, mas em alguns momentos, a intérprete *ensinava* alguns

⁸⁴ Disponível em: <https://www.ceallp.org.br/missao-visao-e-valores/> Acesso em 20/12/2022.

sinais. Percebe-se que a falta constante do professor de Libras acaba inclusive confundindo o estudante. O centro de ensino médio, no qual o aluno estuda, apesar de abrir a carência para o professor de Libras no início do ano letivo, não recebeu o profissional. A falta de profissionais foi inclusive apontada pela direção da escola como o maior desafio enfrentado com relação à educação dos estudantes surdos, conforme descrito na Seção 5.1.2.1.

Perguntei como eram as aulas de português como segunda língua. Gael explicou que, enquanto os ouvintes ficam na sala com um professor de português, os surdos eram direcionados à sala de recursos para aprenderem português escrito como segunda língua. Ele afirmou que gosta muito das aulas de português, porque além da professora saber Libras, ele tem quatro colegas surdos que assistem as aulas com ele. Na orelha em que fez o implante coclear, Gael afirma ouvir um pouco e, segundo o estudante, isso o ajuda a aprender português escrito como segunda língua. Durante a gravação, o estudante não usava o aparelho, disse ter esquecido em casa. Perguntei se ele esquecia com frequência e a resposta foi “de vez em quando, sim, esqueço”. Conforme descrevemos na Seção “As vozes dos familiares dos estudantes surdos”, a mãe nos confidenciou, durante a entrevista, que precisava repreendê-lo para que o estudante fizesse uso da antena transmissora e do processador de fala. Perguntado se ele não gostava de usar o aparelho a resposta foi “normal”. Ao perceber que ele ficou visivelmente incomodado com a pergunta, mudei de assunto.

A pergunta seguinte era: “Você considera que sabe português escrito? Tem alguma dificuldade?” Ele respondeu que sabe português, mas “português é difícil”.

A última pergunta era sobre em qual das duas línguas ele percebia mais liberdade para se expressar. Ele respondeu: “Acho que Libras, mas português também. Eu gosto das duas, mas português é mais difícil”. (Gael)

O estudante concluiu o ensino médio no fim de 2022. Eu o parabeneizei pela aprovação e perguntei se ele tinha interesse em fazer o vestibular da UnB, para cursar Licenciatura em Letras LSB-PSL. Expliquei a ele que o vestibular é traduzido para Libras e que candidatos surdos têm 50% das vagas reservadas. Ele demonstrou interesse e enviei um *link* com o *site* da instituição responsável pelo certame (Cebraspe), para que ele pudesse visualizar as avaliações anteriores e fazer a inscrição para 2023.

Agradei por Gael participar da pesquisa e encerramos a gravação.

Por meio das entrevistas realizadas com os diretores, professores e intérpretes, familiares e os próprios surdos em três diferentes escolas polo inclusivas para estudantes surdos, foi possível constatar que as escolas não têm conseguido implementar o que é determinado na legislação.

Apesar de os estudantes contarem com a mediação do intérprete educacional em sala de aula, a educação bilíngue que está sendo ofertada nas escolas inclusivas não oferece o aporte necessário para que os estudantes surdos se desenvolvam com as mesmas condições que os estudantes ouvintes.

Claramente temos um problema muito grave entre o momento em que a família recebe o diagnóstico da surdez e a escolha da primeira escola da criança. Embora inúmeras pesquisas, entre elas Grannier (2007), já tenham comprovado que: i) a criança nasce com a capacidade inata para aprender línguas; ii) a Libras é uma língua natural assim como a língua portuguesa e as demais línguas orais; iii) é importante que a criança surda veja pessoas se comunicando por meio da Libras desde o nascimento; e iv) a criança surda pode aprender qualquer língua oral-auditiva, com metodologia adequada e com *input* visual da língua, nenhum dos pontos aqui elencados são ditos às famílias. A única orientação recebida pela família vai na contramão das pesquisas. A instituição na qual a família é orientada por médicos a buscar, no momento do diagnóstico da surdez, não tem como premissa a educação bilíngue para surdos, em que Libras é a primeira língua e, o português escrito, a segunda língua.

Durante as entrevistas aos familiares, conseguimos constatar que todas as famílias entrevistadas das escolas inclusivas visitadas buscaram primeiramente o Ceal, por orientação médica. A presente pesquisa compreende que a instituição, de abordagem oralista, deveria ser mais uma alternativa ofertada ao surdo e seus familiares, que assim desejarem, como opção. Não como imposição ou como única alternativa à criança surda. Sobretudo quando a família está tão fragilizada por ter acabado de descobrir a surdez da criança.

A segunda parte do capítulo, que será apresentada a seguir, traz as entrevistas realizadas com todos os atores envolvidos na educação de surdos da única escola bilíngue para surdos do Distrito Federal: a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT).

5.3 Os atores envolvidos na educação de surdos da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT)

Conforme descrito em seções anteriores, optamos por apresentar todas as entrevistas realizadas com os profissionais, surdos e familiares da EBT, por compreendermos que os atores envolvidos na educação bilíngue de estudantes surdos nessa escola têm uma experiência diferenciada das escolas inclusivas.

Na EBT, o planejamento das aulas, a elaboração de material didático, a didática desenvolvida em sala de aula tem como foco, o estudante surdo, diferentemente das escolas inclusivas polo⁸⁵ para surdos. Todas as disciplinas são ministradas em Libras, com professores bilíngues e, portanto, sem a presença de intérpretes educacionais.

Na primeira visita à escola, fui encaminhada à direção e fui recebida pela diretora e sua vice, de maneira muito receptiva e prestativa. Expliquei que estava em processo de doutoramento e, para essa importante fase da pesquisa, eu teria de entrevistar alguns profissionais, estudantes e seus familiares.

Conversamos um pouco sobre a pesquisa e neste momento entraram outros dois pesquisadores na sala da direção, para colherem assinaturas da equipe de gestão. A diretora me apresentou e disse que é muito comum a escola receber pesquisadores e estagiários ao longo de todo o ano letivo.

Entreguei a documentação que me autorizava a realizar a coleta de dados na escola e perguntei se já poderia entrevistá-la, pois uma das entrevistas seria realizada com um dos profissionais responsáveis pela direção da escola.

Conversamos sobre as questões da entrevista e ela perguntou se poderia entregar por escrito em outra visita, em função das demandas que ela precisava atender naquele momento, incluindo a demanda de outros pesquisadores, ali presentes há mais tempo na escola. Acordamos que eu buscaria a entrevista respondida na semana seguinte e aproveitei para visitar as salas das professoras de Libras, da educação linguística precoce e da professora de português L2.

⁸⁵ Como vimos anteriormente, a Escola Classe tem 295 estudantes, somente 7 são surdos. No Centro de Ensino Fundamental, são 343 estudantes e 4 surdos, destes, somente um se comunica por Libras. O Centro de Ensino Médio tem 1.613 estudantes, somente 10 são surdos. A EBT tem 73 estudantes, todos surdos. Os únicos estudantes ouvintes da escola são os *codas*.

Nesta primeira visita, só consegui conversar com a professora da educação linguística precoce. As outras professoras não se encontravam na escola.

A seguir, apresentamos a entrevista com a gestora da escola.

5.3.1 A voz da equipe gestora⁸⁶ da EBT

Conforme acordado com a direção, na semana seguinte em que retornei à Escola Bilíngue de Taguatinga, a entrevista com a diretora já estava respondida.

A primeira pergunta era sobre a escola trabalhar na perspectiva bilíngue para estudantes surdos e como. A resposta obtida foi: “Sim, temos a Libras como língua de comunicação e o português escrito como segunda língua”. (GEB)

Sobre o *Projeto Político Pedagógico* da escola trazer especificidades relacionadas às barreiras enfrentadas pelo estudante surdo a resposta foi: “Sim, desenvolvemos projetos pensando nestas barreiras como, por exemplo, os reagrupamentos, a disciplina de Libras e o *FestSurdo*”. (GEB)

Diferentemente do *Projeto Político Pedagógico* das escolas inclusivas polo para surdos, o PPP da Escola Bilíngue trata, em todo o documento, de uma política de educação inclusiva para o estudante surdo levando em consideração suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias.

Aqui, salientamos que questões relacionadas às especificidades linguísticas, cultural e identitária do surdo sequer são mencionadas nos PPPs das escolas inclusivas. Seria interessante pensar que o documento da escola bilíngue poderia subsidiar os PPPs das escolas inclusivas polos para surdos, afinal, trata-se do principal documento para nortear o trabalho a ser desenvolvido na escola.

O *FestSurdo*, por exemplo, citado pela diretora é descrito no PPP da escola como uma ação que visa

Promover o protagonismo surdo e a divulgação das atividades por eles desenvolvidas, com vistas à inclusão social, à ampliação de oportunidades, à aquisição de hábitos e à identificação de talentos representativos nas áreas artísticas, culturais e esportivas. (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 82).

⁸⁶ Trataremos a gestora da EBT como *GEB*.

O evento é anual e ocorre no mês de setembro em homenagem ao dia nacional do surdo, comemorado no dia 26 de setembro, dia em que foi inaugurada a primeira escola⁸⁷ para surdos do país, em 1857, no Rio de Janeiro.

Eventos como o *FestSurdo* contribuem para a inclusão dos surdos, uma vez que o evento é aberto ao público e todos são bem-vindos. No ano de 2022, o evento ocorreu num sábado no dia 24 de setembro. Muitos estudantes surdos e familiares estiveram presentes no evento. Como a EBT é um dos *lócus* da presente pesquisa, consideramos importante a participação desta pesquisadora que, na ocasião, teve a oportunidade de conversar com diferentes profissionais da escola, estudantes surdos bem como seus familiares.

As imagens a seguir, são do mural da escola e dos vencedores do desfile que ocorre todos os anos na Escola Bilíngue de Taguatinga.

Figura 10 – Imagens do *FestSurdo* 2022



Fonte: Instagram da escola⁸⁸

Trata-se de uma ação muito positiva da escola, por mobilizar toda a comunidade escolar e trazer as famílias para celebrarem com os estudantes um dia especial: o dia do surdo.

Uma outra pergunta realizada na entrevista, à direção, era sobre a quantidade de estudantes matriculados e profissionais que atuam na educação de surdos na Escola Bilíngue

⁸⁷ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) 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. Como instituto de educação, atende estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de apoiar a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e atender a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. O instituto ainda ajuda a inserir o surdo no mercado de trabalho por meio de ensino profissionalizante e estágios. Informação disponível em <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines> Acesso em 28/12/22.

⁸⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cky6Da7pYbk/> Acesso em 10/01/23.

de Taguatinga. A resposta obtida foi: “Hoje atendemos 73 surdos e temos 59 profissionais, no total. Na EBT, temos 04 professores surdos e 29 professores bilíngues ouvintes”. (GEB)

Em resposta à pergunta se há atendimento em salas de recurso, a gestora explica que a única sala de recursos existente na escola é a sala de recursos generalista bilíngue, destinada a atender alunos surdos com outras deficiências associadas à surdez. No entanto, a escola carece do profissional. As carências foram abertas no início do ano letivo, mas não foram supridas ao longo do ano de 2022.

A pergunta seguinte era sobre a maior dificuldade enfrentada na escola com relação aos estudantes surdos. A gestora registrou que eram “as aprendizagens em língua portuguesa”.

Sabemos do grande desafio que é o ensino de português escrito como segunda língua para surdos, sobretudo ao pensarmos na falta de material didático. Retomaremos esse assunto na seção seguinte com a entrevista da professora de português L2.

Um outro registro que consideramos pertinente mencionar é a queixa da diretora em relação à participação dos familiares dos estudantes surdos nas atividades promovidas pela escola. Segundo a direção, muitas famílias participam, mas nem todas, efetivamente.

A gestora afirma que todos os estudantes têm aulas de Libras e de português como segunda língua na EBT.

A última pergunta da entrevista, por ser muito relevante à pesquisa, será transcrita integralmente.

P - Na opinião da gestão, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?

GEB - Quanto mais domínio do vocabulário em Libras, mais fácil é o trabalho com o português escrito. O domínio das duas línguas facilita a garantia das aprendizagens das outras disciplinas e possibilita o convívio social.

A diretora apresenta, em sua resposta, pontos cruciais à educação bilíngue de surdos. Trata-se de uma profissional que está na equipe de gestão da EBT há quatro anos e, há 22 anos, na docência. GEB tem experiência suficiente na sala de aula com estudantes surdos para perceber o papel da Libras na construção de conhecimento da criança. Com base em suas práticas, ela ainda afirma que a Libras auxilia o processo de ensino da língua portuguesa como

segunda língua e mais, por meio do domínio das duas línguas, o estudante consegue acessar diferentes conhecimentos nas mais diversas disciplinas. E aqui, ressaltamos a última observação no registro da diretora, de que a aquisição e aprendizagem da L1 e da L2 “possibilitam o convívio social”.

O registro da GEB evidencia a preocupação que a profissional tem com o processo de aquisição da Libras de crianças surdas. O relato da diretora contraria completamente a proposta do Ceal. Na EBT, estimula-se que a criança entre em contato com a Libras o mais cedo possível, de preferência na educação linguística precoce. Na contramão do que é proposto na escola bilíngue, o *site* do Ceal define a educação precoce, ofertada pela instituição, como “o resultado da fusão do Programa Aprendendo a Escutar (PAE) com o Setor de Terapias (SETAS)”, com foco no ensino da fala e da leitura labial, sem o contato com a língua de sinais. Esta pesquisa compreende que o Ceal não oportuniza o convívio social que as crianças surdas necessitam. Para adquirir a Libras, a criança surda precisa apenas estar em contato com a língua que lhe é naturalmente acessível. Não se pode negar o acesso de uma criança a sua língua natural.

A resposta da gestora da Escola Bilíngue de Taguatinga deveria ser uníssona em todas as escolas polo para surdos e, por este motivo, reiteramos a importância da formação de todos os profissionais que atuam nas escolas inclusivas, incluindo os diretores.

Não poderíamos deixar de registrar que, de todas as escolas visitadas para a realização das entrevistas, somente na EBT os estudantes surdos conseguem se comunicar diretamente com a equipe gestora da escola, sem a mediação do intérprete. Todos os professores da EBT possuem aptidão em Libras, incluindo a direção.

5.3.2 O que dizem os professores dos estudantes surdos da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT)

Depois de ser autorizada pela equipe da direção para entrevistar os professores da escola, conheci o espaço em que os estudantes recebem os atendimentos da educação linguística precoce e as salas de Libras e de português escrito como segunda língua.

Combinei com a professora da precoce que retornaria no dia seguinte, para fazermos a gravação da entrevista em Libras.

No dia seguinte, ao retornar à escola, conversei com a professora de português L2, expliquei rapidamente sobre minha pesquisa, ela estava em sala com os estudantes, e entreguei a entrevista impressa. Ela também pediu que eu enviasse por e-mail, porque ela responderia num outro momento. Alguns dias depois, a professora enviou a entrevista respondida por e-mail.

Já as professoras de Libras, ambas surdas, uma pediu para responder por escrito e, a outra, optou por gravar em Libras.

Durante quatro semanas, visitei a escola às quintas e às sextas para entrevistar os profissionais e os estudantes.

A primeira entrevista realizada foi com a professora da educação linguística precoce⁸⁹.

5.3.2.1 O professor da educação linguística precoce

Conforme apresentado em seções anteriores, a Escola Bilíngue de Taguatinga é a única unidade escolar que oferece a educação linguística precoce na rede pública de ensino do Distrito Federal. Compreender como ocorrem os atendimentos destinados a crianças de zero a três anos é algo muito caro à presente pesquisa e, por este motivo, optamos por descrever integralmente toda a entrevista que ocorreu em Libras, em respeito à primeira língua da profissional, surda. Assim, a entrevista foi gravada em Libras, traduzida para a língua portuguesa e apresentada a seguir.

QUESTIONÁRIO PEP⁹⁰

P - A escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? Se sim, como?

PEP – A escola bilíngue tem como foco o ensino pautado na primeira língua do estudante surdo, a Libras. Aqui não se trata somente de ensinar a Libras, é permitir que a criança adquira linguagem por meio da Libras. É importante ressaltar que de uma forma natural. Permite-se que o surdo acesse às informações a partir do canal visual.

P – O Projeto Político Pedagógico (PPP) trata de diferenças e possíveis barreiras enfrentadas pelo estudante surdo no âmbito escolar? Exemplifique.

PEP – Conheço o PPP, sim, inclusive ajudei na elaboração. Trata-se de um documento grande e bastante detalhado sobre a natureza diferenciada da escola, porque aqui, temos uma escola diferente. Todos os nossos alunos são surdos e, os poucos ouvintes que temos, são todos codas. Os alunos matriculados na Escola Bilíngue de Taguatinga

⁸⁹ Trataremos a professora por *PEP*.

⁹⁰ Para facilitar a compreensão foi usada a letra *P* para pergunta da pesquisadora e a sigla *PEP* para as respostas da professora da educação linguística precoce.

usam Libras como língua para se comunicarem. O português que é ensinado é o escrito e como segunda língua. A escola não trabalha português oral e tudo isso é descrito no PPP da escola.

P – Quantos estudantes surdos estão matriculados na precoce no ano de 2022?

PEP – Três, sendo um menino e duas meninas, um deles, implantado. Um dos estudantes tem transtorno do espectro autista e está matriculado na rede privada. Essa criança que é autista vem à EBT somente para os atendimentos na precoce. O segundo estudante, apesar de também estar matriculado na precoce, frequenta os atendimentos no CEAL, para ser oralizado. Assim, das três crianças surdas matriculadas, somente uma, de fato, é atendida só pela escola bilíngue.

P – Os alunos são atendidos diariamente? Quanto tempo em cada atendimento?

PEP – Aqui, na precoce, os atendimentos se diferenciam de outros atendimentos da educação precoce, porque, na escola bilíngue, se trata de uma educação linguística precoce. É importante dizer que a precoce é linguística, não é aquelas precoces que são ofertadas nos centros de ensino especial, por exemplo. As crianças entre zero e doze meses recebem atendimentos de sessenta minutos. São atendimentos com a criança e com seu familiar. É obrigatória a presença do familiar durante o atendimento. Aqui, eu chamo a atenção para o importante papel da mãe da criança. Essa mãe precisa saber língua de sinais para que ela possa interagir com o seu bebê surdo. Então eu oriento a mãe a colocar o bebê em seu colo e conversar com a criança em Libras, mesmo que a criança ainda não saiba Libras. Como a mãe pode conversar com seu bebê em Libras se ela também não conhece a língua de sinais? É por isso que é muito importante que a família aprenda a Libras. Durante esse atendimento, eu me sento na frente da mãe que também está sentada, com o bebê deitado em suas pernas, e peço para que ela copie os sinais que estou fazendo. Esses atendimentos de uma hora acontecem três vezes por semana enquanto o bebê ainda é muito novinho, até que ele complete um ano de idade. Já com as crianças entre dois e três anos, os atendimentos na educação linguística precoce são diários. O tempo dos atendimentos também aumenta. A partir dos dois anos, as crianças recebem atendimentos de três horas diárias. Reitero sobre a importância de a família acompanhar os atendimentos. Se fizéssemos atendimentos de somente uma hora, a família sequer teria material linguístico para conseguir se comunicar com a criança, por isso é importante estender o horário à medida que a criança vai crescendo. É fundamental ter a família como parceira nessa fase. Sem esse trabalho em parceria com a família, a criança surda não consegue se desenvolver. É durante os atendimentos que a criança interage com outras crianças surdas, convive com o professor surdo, percebe que na escola tem outras crianças que também se comunicam por meio da língua de sinais. É assim que naturalmente essa criança percebe-se enquanto sujeito surdo que interage com seus pares usando a Libras.

P – Você poderia falar um pouco sobre as atividades que são realizadas durante os atendimentos? Você mencionou sobre a importância da família e a orientação que você dá aos pais, mas e com as crianças? Quais atividades você desenvolve durante os atendimentos?

PEP – No início do ano letivo, convidamos todos os pais da precoce para uma reunião, com o intuito de explicar sobre a proposta da educação linguística precoce e de como ocorrem os atendimentos. Nessa reunião aproveito para me apresentar e mostrar aos pais que, assim como os filhos deles, eu também sou surda e me comunico por meio da Libras. É muito comum os pais perguntarem se meu trabalho consiste em oralizar as crianças. Nós, enquanto escola, temos esse cuidado de apresentar uma perspectiva diferente para a educação de surdos, a bilíngue. Explicamos que a escola trabalha para que a criança adquira a Libras naturalmente e nosso foco é esse: Libras como L1. Aproveito para explicar que a criança precisa ser incentivada a se comunicar em Libras, porque, na maioria dos casos, como ela é a única surda em casa, todos se comunicam por meio do português oral e, claro, essa criança fica alheia a tudo que está sendo dito em casa. Então, aqui na escola, eu tenho esse cuidado de sempre contar uma historinha infantil, até porque eu sei que em casa, os pais não têm vocabulário para contar uma historinha, por exemplo. Em casa, tudo é falado, oralmente e, obviamente, a criança não tem acesso ao que está sendo dito. Conto histórias infantis clássicas como *Patinho Feio*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel* entre outras. Então,

se eu conto uma historinha infantil na segunda-feira, pergunto, nos outros dias da semana, sobre os personagens, sobre o que aconteceu na história até para que eles interajam e compreendam a dinâmica de perguntar e responder. Durante as histórias, eu também faço perguntas para saber se eles estão compreendendo. É muito importante essa interação mesmo nas histórias infantis. Em alguns momentos, quando percebo que a criança teve dificuldade em compreender algo, reconto para que tudo seja compreendido na íntegra. É muito comum que a criança surda não tenha acesso a diferentes informações, então, é nesse momento, da hora do conto, que trago diferentes informações para que eles acessem diferentes conhecimentos, como acontece com qualquer criança ouvinte. Então a educação precoce consiste, nesse primeiro momento, de levar diferentes informações por meio da Libras. É o primeiro contato da criança surda com uma língua que é acessível a ela, sua primeira língua: a Libras. Aqui, contamos histórias, trazemos informações, brincamos... Como a brincadeira é importante nessa fase. Outra atividade que fazemos diariamente é o momento do teatrinho, hora em que as crianças dramatizam e aproveitam para trabalhar a expressão. Eu percebo que muitos surdos crescem e têm vergonha de se expressarem, seja por timidez ou insegurança. Aqui na precoce, estimulamos que a criança surda vá à frente, mostre se gosta, se concorda, que participe ativamente. Isso é importante inclusive para a autoestima da pessoa. Eu cresci sem saber que eu era surda e isso foi muito prejudicial ao meu desenvolvimento, de uma forma geral. Não quero que os meus alunos surdos cresçam como eu cresci, sem essa identidade surda, que só compreendi na minha fase adulta. Eu permito, por exemplo, que as crianças escolham os livrinhos infantis para eu contar a história em Libras e sempre tenho esse cuidado de perguntar o porquê da escolha e se gostou ou não da história contada. É importante que eles se expressem. Para esse momento, eles estão com os colegas, sentados em rodinha, para que nessa disposição, eles possam se ver e ver o que o colega está sinalizando. A criança imita o tempo todo, imita a mim, imita os coleguinhas, é importante que elas se vejam. Isso tudo são exemplos de atividades que são trabalhadas de forma natural. Há crianças que são muito tímidas e ainda não conseguem sinalizar, a outra criança passa à frente e já consegue apresentar diferentes sinais. Eu faço a intervenção e peço paciência para o colega que foi a frente. É preciso incentivar a participação de todos e insisto que quero ver o coleguinha que ainda não sinalizou, mostrando à turma a importância de respeitarmos os turnos na língua de sinais, assim como também acontece nas línguas orais. A educação linguística precoce é um lugar de convivência. E é assim, por meio de interações que eu percebo que a criança vai adquirindo a Libras. Vou intervindo cada vez menos e eles interagindo cada vez mais e com mais autonomia, inclusive para resolver conflitos entre eles. Eles precisam conquistar autonomia nessas interações. Semana passada, por exemplo, eu contei a história da Chapeuzinho vermelho surda. Uma das crianças achou estranho e perguntou se a Chapeuzinho era surda de verdade, como ela. Respondi que sim, que era surda como nós duas e a criança sorriu. Ela gostou de se identificar com uma personagem, porque isso não é comum no dia a dia. É claro que o livro não fazia nenhuma menção à personagem ser surda, mas são adaptações que eu, como professora surda faço, porque sei da relevância que é trabalhar o conceito de identidade, sobretudo com crianças que não têm contato com outros surdos. É desde a precoce que iniciamos também um trabalho centrado na pedagogia visual. A criança acessa às informações por meio do canal visual, então, estimulamos o uso de imagens durante todo o tempo. Ao escolher um livrinho pequeno, todos querem ver, então, dependendo do tamanho, eu tiro fotos do livro e projeto na parede para facilitar a visualização de todos. Eu tenho muitos registros desse trabalho desenvolvido na educação linguística precoce, posso mostrar num outro momento.

P – As crianças fazem alguma avaliação escrita, como ocorre na Educação Básica?

PEP – Eu determinei um dia para fazer o registro dos temas trabalhados ao longo da semana. Não se trata de uma atividade no papel com tinta ou recorte e colagem, isso ele vai fazer na Educação Infantil. Aqui, na educação precoce, minha preocupação é de que a criança adquira a Libras. Então às quintas, faço uma avaliação prática resgatando todos os temas que foram trabalhados durante a semana. Eu aproveito para contar histórias com os novos sinais que aprendemos, faço perguntas e eles vão

respondendo. Aproveito para observar como as crianças estão adquirindo conhecimento e interagindo não só comigo, mas entre eles também. Quando percebo que algo deve ser retomado, preparo, no momento de planejamento, na coordenação pedagógica, propostas de atividades diferenciadas para que meu estudante possa compreender melhor. Por exemplo, eu já tive de trabalhar um mesmo livrinho infantil por mais de uma semana, porque percebi que um dos alunos não havia compreendido do que tratava a historinha. Assim, no fim da semana, aproveito para observar os pontos trabalhados e faço um registro por meio de relatório individual dos avanços e dificuldades dos estudantes. Esse relatório fica comigo, porém, ao fim de cada bimestre, faço um relatório mais completo que fica na secretaria. Os alunos da educação linguística precoce não recebem notas. Como as crianças são ainda muito pequenas e nossa preocupação não está centrada em ministrar conteúdo, mas em ofertar a Libras, trabalhamos vários temas durante semanas, porque é um trabalho muito específico e cada criança tem um tempo diferente. Alguns surdos sabem mais Libras, outros menos. No ano passado, por exemplo, um dos estudantes da precoce era surdo, filho de surdos. A criança aos três anos já sinalizava praticamente tudo então desenvolvi um trabalho diferenciado com ele. Mas essa não é a realidade dos nossos estudantes, a maioria nasce em lares ouvintes e a criança é a única surda da família. Assim, o único contato que ela tem com a Libras é nos atendimentos da educação precoce, por isso, a importância de fazermos um trabalho com as famílias, principalmente nesses casos. A família precisa aprender Libras para se comunicar com a criança surda. O primeiro passo quando a criança é matriculada na precoce é o de sensibilizar as famílias sobre a importância de fazerem um curso de Libras, ofertado aqui mesmo na escola, somente para familiares. Nesse processo, para inserir as famílias no universo da Libras, eu faço vídeos em Libras e envio aos pais para que eles possam treinar a Libras e ampliar o vocabulário. Os pais têm as aulas semanais no curso de Libras e, somado ao curso, recebem os vídeos elaborados por mim para treinarem em casa. Se os pais fizerem somente o curso, ficam muito tempo sem exercitar a língua de sinais e esquecem, por isso, estimulamos que façam o curso, acompanhem os atendimentos da precoce na escola e assistam aos vídeos em Libras. Somente assim, eles se tornarão fluentes em Libras e poderão interagir com o filho surdo. É um trabalho em parceria e, sem esse esforço da família, o surdo não consegue se desenvolver como as crianças ouvintes.

P – Na opinião da professora, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?

PEP – Não tem como não pensar na criança surda e no seu desenvolvimento pleno sem pensar no processo de aquisição de linguagem por meio da Libras. A criança ouvinte nasce em uma casa em que todos falam a língua dela, ela é estimulada desde o nascimento. O tempo todo os familiares estão falando com ela ainda que ela não compreenda. Por que com o surdo deveria ser diferente? A criança surda não tem como acessar as informações do lugar em que ela está inserida se não for por meio do visual. As pessoas não entendem que é preciso colocar o bebê surdo em contato com a Libras enquanto ele ainda é um bebê. Ele vai crescer vendo a língua que é possível ele usar: uma língua de sinais. Essa criança vai passar por todos os estágios de desenvolvimento que a criança passa, seja ela ouvinte ou surda, mas ela precisa ter contato com a língua de sinais. Depois disso, a gente introduz o alfabeto datilológico e a criança surda compreende a existência das palavras da língua escrita, mas isso é um processo. É por meio da apontação que ela vai se inserir nesse universo das coisas sejam elas sinais ou palavras, aos poucos, ela vai compreendendo que tudo tem um nome e isso deve acontecer desde o momento do nascimento, como acontece com as crianças ouvintes. À medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo, ela vai conseguindo interagir e compreender as coisas do mundo. Eu trabalho muito com imagens para auxiliar essa compreensão. Por exemplo, ao contar a história do patinho feio, a criança viu a imagem no livro infantil e relacionou com o sinal de pato. Quando eu mostrei uma foto com um pato, ela não compreendeu que a imagem era também de um pato. A construção que ela fez do sinal pato estava relacionado com o desenho do animal, no livro infantil. Foi preciso mostrar um vídeo no youtube para que ela reconhecesse que ali tinha um pato. Na aula seguinte, trabalhei com o classificador do pato andando, para que todas as crianças imitassem o pato. No dia seguinte retomamos

algumas ideias da historinha e assim trabalhamos gradativamente, mas voltando à pergunta, é fundamental que a criança esteja em contato com a Libras desde bebê.

P - Você se considera fluente em Libras? Em uma escala de 0 a 5, em que zero significa não conhecer a língua, e 5 significa ser proficiente em Libras, qual nota você daria para sua fluência em Libras?

PEP – Nota máxima. Eu me comunico em Libras há mais de duas décadas. Apesar de ter sido oralizada e frequentar o CEAL dos dois aos sete anos de idade, eu me sinto muito mais confortável em Libras. Eu escolhi a língua de sinais para me comunicar há muitos anos.

P – Tem algo que gostaria de comentar que não foi perguntado?

PEP – Eu quero reiterar sobre a importância de a criança surda conhecer a escola bilíngue antes de chegar na fase da educação infantil. Hoje, com o teste da orelhinha, muitos pais são informados ainda na maternidade que os bebês, por terem alguma alteração na audição, devem procurar o SUS e buscar atendimento no CEAL. Infelizmente, a Secretaria de Educação não tem feito seu papel de informar a esses pais sobre a existência da educação linguística precoce, na Escola Bilíngue de Taguatinga, e que as crianças podem participar dos atendimentos antes mesmo de completarem o primeiro ano de vida. Os pais precisam entender a oferta da rede pública. Atualmente, existe a escola inclusiva, em que os intérpretes fazem a mediação para Libras, mas, na minha opinião, o estudante surdo perde muito com esse formato. A escola inclusiva não consegue incluir o estudante surdo, porque o foco é a maioria: estudantes que acessam a informação por meio da audição. Não basta ter o intérprete de Libras para que esse aluno consiga se desenvolver como os alunos ouvintes, é preciso ter uma metodologia que tenha como foco o surdo e sua pedagogia visual. Eu estudei e trabalhei em escolas inclusivas e os professores dizem adaptar os conteúdos e avaliações, quando, na verdade, eu percebia que o conteúdo era suprimido. Não é esse tipo de adaptação que o surdo precisa. Eu sou surda e sei que posso me beneficiar de conteúdos ministrados diretamente na Libras e com metodologias visuais para melhor compreensão do aluno surdo. Na escola inclusiva, os ouvintes se desenvolvem porque falam a mesma língua de seus familiares e professores, enquanto os surdos não conseguem se desenvolver da mesma forma. O ouvinte está o tempo todo ouvindo as informações, o surdo, não. O resultado disso não poderia ser outro, quando observamos a idade dos estudantes surdos nas escolas inclusivas, eles estão sempre atrasados, defasados na série. Por que isso é regra? Por que o surdo não aprende? Será que o surdo não aprende mesmo ou a escola que é inadequada para o aluno surdo? Então gostaria de reiterar que um bebê diagnosticado como surdo precisa entrar em contato imediato com a língua de sinais e, somente assim, ele terá condições de se desenvolver como uma criança ouvinte. O meu sonho é que uma criança surda, aos três ou quatro anos de idade, tenha o mesmo repertório que uma criança ouvinte, porque é muito mais fácil trabalhar as diferentes disciplinas escolares quando a criança já sabe sua língua. Aí sim, estaríamos dando as mesmas condições às crianças surdas que recebem as crianças ouvintes. É preciso colocar a criança surda para ver a Libras quando ela ainda é um bebê. A educação linguística precoce existe para isso, mas quantos surdos temos hoje no Distrito Federal? Somente três estão frequentando a precoce na EBT.

Eu não quero que aconteça com os surdos o que aconteceu comigo. Eu venho de uma outra educação. Na minha época, éramos obrigados a oralizar. Eu tinha muita dificuldade em emitir alguns sons e, ao pronunciar uma palavra errada, por exemplo, eu ficava de castigo, sem sequer poder ir ao banheiro. Uma vez, de castigo por ter falado a palavra errada, claro eu sou surda, não posso ouvir, fiquei presa na cabine sem poder ir ao banheiro. Urinei na roupa e fiquei novamente no castigo, punida duas vezes, a primeira por não conseguir falar e a outra por não conseguir segurar o xixi. Eu só era uma criança. Eu perdi a conta de quantas vezes fui agredida porque apontava para objetos por não saber pronunciá-los. Não foi fácil ser uma criança surda naquela época, obrigada a frequentar uma instituição em que eu só poderia me comunicar por meio do português oral. Eu estudava numa escola inclusiva, sentada sempre a frente, próximo do professor para fazer a leitura labial. Era muito cansativo. No contraturno eu frequentava o CEAL para aprender a falar e compreender os conteúdos que eu não compreendia na escola. Naquela época, o CEAL visitava as escolas para orientar os

professores de como deveria ser o ensino. E assim foi durante todo o meu processo de escolarização. Eu cresci vendo minha mãe dizer que eu tinha ‘problema na fala’ e precisava usar o aparelho auditivo, para me ajudar a entender o mundo, sem saber que eu era surda. Só descobri que eu era surda aos 21 anos de idade, quando tive meu primeiro contato com surdos e com a Libras. Seis meses depois eu sinalizava sobre qualquer assunto. Foram tantos anos para tentar aprender português e, espantosamente, em poucos meses, eu era fluente na língua de sinais.

As respostas da entrevista realizada com a professora surda da educação linguística precoce vêm ao encontro ao que a presente pesquisa propõe: mostrar a importância da língua de sinais na jornada do estudante surdo.

As experiências da professora, experiência por ser surda e experiência enquanto docente, tocam em aspectos imprescindíveis à educação verdadeiramente bilíngue que deveria ser ofertada a todos os estudantes surdos.

Logo no início da entrevista, ao responder sobre a perspectiva bilíngue, a professora já evidencia compreender teorias tanto da linguística quanto da linguística aplicada, na conduta de atitudes adotadas em sala de aula. Como, por exemplo, a importância de a criança surda adquirir a Libras desde o nascimento, não somente na construção mais global do conhecimento de mundo, mas, também, na aprendizagem de uma segunda língua, o português escrito.

Consideramos importante ressaltar que a professora entrevistada participou de todo o processo para implementação da primeira escola bilíngue para surdos do Distrito Federal. A PEP não somente elaborou o *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da escola como participou de todas as reuniões para que, por meio da Lei nº 5.016/2013, a escola bilíngue para surdos fosse hoje uma realidade para os estudantes surdos no DF.

Trata-se de uma profissional que conhece profundamente as questões imbricadas à educação bilíngue de surdos, sobretudo ao demonstrar a preocupação com a participação da família no processo de aquisição da primeira língua da criança surda: a Libras. Não bastasse ela trazer os pais para participarem dos atendimentos em sala, na precoce, ela também orienta sobre a importância do curso de Libras a todos os familiares que convivem mais diretamente com a criança surda.

Ao mencionar que sem o trabalho em parceria com a família nesse processo – para que a criança surda adquira sua primeira língua e possa se desenvolver naturalmente, como

também acontece com a criança ouvinte – a professora da educação linguística precoce reconhece que a capacidade cognitiva inata para adquirir línguas está ali, inteiramente disponível. E, é por esse motivo que a língua de sinais é adquirida pela criança surda com tanta facilidade, conforme preconizado por Grannier (2007). Prova disso é que, segundo o relato da PEP, ao final da entrevista, mesmo só entrando em contato com a língua de sinais na fase adulta, em pouquíssimos meses ela adquiriu a língua, enquanto que, para aprender a língua portuguesa escrita, ela levou anos.

Outro ponto que consideramos relevante no relato da profissional é acerca das atividades realizadas durante os atendimentos. Percebe-se que a professora, por meio de uma didática interacional, não está preocupada em ensinar aspectos gramaticais da língua de sinais em um ensino formal tradicional. Em virtude dessa criança não compartilhar a língua oral de seus pais e irmãos, decorrente da barreira física por não poder receber *inputs* auditivos, a preocupação maior da PEP, neste momento, está centrada em viabilizar o processo de aquisição da primeira língua da criança surda. É essencial que a criança tenha o acesso pleno a uma língua e isso precisa ocorrer de forma natural, na contação de histórias, no teatrinho, em frente ao espelho, para a criança se ver e se reconhecer. Durante a visita, a profissional fez questão de mostrar o espelho na parede em uma das salas. Ela o utiliza durante alguns momentos da aula.

O trabalho desenvolvido pela PEP coaduna com a ideia das creches mistas proposta por Grannier (2007), que consiste na contratação de funcionários surdos, usuários de Libras, para atuarem em creches públicas e privadas e, com isso, os bebês terem a oportunidade de ver a língua de sinais em uso, conforme descrito nos Capítulos 2 e 3.

Em diferentes momentos da entrevista, a profissional reitera sobre a importância do bebê surdo “entrar em contato com a língua de sinais desde o momento do nascimento, para que ele veja a língua que é possível ele usar: a Libras” (PEP). A profissional registra sua preocupação de que a família da criança deva ser orientada a buscar a escola bilíngue e conhecer a proposta da educação linguística precoce o mais cedo possível, antes mesmo de ser encaminhada para o Ceal com vistas à oralização e ao implante coclear.

Concordamos com a profissional de que o problema não é a oralização em si, o problema é apresentar a abordagem oralista como a primeira e única alternativa à surdez. O que observamos nas escolas inclusivas é esse caminho inverso de que, se o aluno não tiver sucesso no implante coclear ou, não responder à oralização de maneira esperada, na sequência, ele é

“convidado” a frequentar a escola inclusiva e ter esse contato tardio com a língua de sinais.

Na última pergunta da entrevista, sobre acrescentar algo que não foi perguntado, a PEP toca em outro ponto muito sensível à pesquisa: as adaptações dos conteúdos curriculares nas escolas inclusivas. Segundo a profissional, o que os professores das escolas inclusivas tratam como “adaptação de conteúdo” é, na verdade, a supressão de conteúdos significativos na construção da aprendizagem. Antunes (2018, p. 22) já chamava atenção em sua pesquisa sobre a recorrência de profissionais que consideravam como adaptação a “retirada de conteúdos considerados difíceis para o seu aprendizado (o do surdo), ofertando-lhes o restante em Libras”. Os aspectos pontuados pelas profissionais, ambas professoras da rede, são observados nos relatos dos professores entrevistados nas escolas inclusivas polo para surdos na presente pesquisa.

Ao questionar sobre a inadequação de situações ocorridas nas escolas inclusivas polo para surdos, entre elas a defasagem idade-série, a PEP relata que seu “sonho” é o de que uma criança surda, aos três ou quatro anos de idade, tenha o mesmo repertório linguístico de uma criança ouvinte. De acordo com a profissional, é mais fácil trabalhar as diferentes disciplinas quando a criança tem sua primeira língua, a Libras, em consonância com diferentes pesquisas, conforme apresentado nos Capítulos 2 e 3.

E aqui consideramos um dos pontos mais importantes do relato da PEP para a presente pesquisa: “Quantos surdos entre zero e quatro anos temos no Distrito Federal? Destes, somente **três** estão matriculados na educação linguística precoce da EBT.”

Em reunião ocorrida presencialmente no Ceal, a fonoaudióloga responsável pelo Atendimento Multidisciplinar Precoce em Linguagem e Audição (AMPLA), que tem como público bebês e crianças surdas entre zero e quatro anos, ou seja, o mesmo público da educação linguística precoce da EBT, informou a esta pesquisadora que, em 2022, a instituição registrou a matrícula de 200 crianças surdas.

É urgente que ao menos essas duzentas crianças surdas conheçam o programa de educação linguística precoce da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT). Os familiares desses estudantes surdos não procuram o programa da EBT por sequer tomarem conhecimento de que o programa existe.

A professora encerra a entrevista por meio do relato pessoal de experiências vividas como surda, há mais de três décadas em um período em que a oralização era a única proposta para a educação de surdos. O processo de escolarização do surdo, à época, tendo como base a abordagem oralista, consistia numa sucessão de equívocos já superados. Diferentes pesquisas e a própria legislação atual asseguram ao surdo a educação bilíngue partindo como premissa de que Libras é a primeira língua e o português escrito é a segunda língua da pessoa surda.

É urgente que tenhamos mais escolas bilíngues para surdos com profissionais com a *expertise* da professora entrevistada na EBT. Acreditamos que, somente com essa mudança na base – desde a educação linguística precoce e na educação infantil, por meio de atividades que promovam e viabilizem a aquisição da primeira língua da criança surda, a Libras – conseguiremos lograr êxito na educação bilíngue de surdos, para ofertar de fato a educação bilíngue, preconizada nas pesquisas e na legislação. A educação bilíngue que hoje é oferecida nas escolas inclusivas não é uma educação verdadeiramente bilíngue. Retomaremos a discussão na Seção “triangulação dos dados”.

5.3.2.2 As professoras de Libras da EBT

Diferentemente da realidade encontrada nas escolas inclusivas em que realizamos as entrevistas, a Escola Bilíngue de Taguatinga teve, no ano de 2022, 2 professoras surdas de Libras e, por esse motivo, realizamos as entrevistas com as duas profissionais.

Conforme descrito na Seção 5.1.3.2, uma das professoras optou por responder por escrito e, a outra, em Libras e, portanto, foi necessária a gravação em vídeo e a tradução para a língua portuguesa. Trataremos as professoras de Libras por PLibras1 e PLibras2.

A primeira pergunta era se a escola trabalhava em uma perspectiva bilíngue, as duas professoras responderam que “sim”. PLibras1 respondeu que:

Na escola tanto os professores quanto os demais profissionais tem a preocupação em estimular o uso da Libras em todos os ambientes assim como o uso do português para o aprendizado dos estudantes por meio de participação em eventos socioculturais e como protagonistas da difusão da Libras, como é o caso da oferta de curso para os familiares dos estudantes da escola.” (PLibras1).

A PLibras2 respondeu que “todas as disciplinas são ministradas na primeira

língua do estudante, a Libras e, o português escrito ensinado como segunda língua”.

Sobre o *Projeto Político Pedagógico* da escola, as duas professoras afirmam conhecer o documento. A PLibras2 relata que o documento sofre atualizações anualmente e todos os professores contribuem com a redação do texto. A PLibras1 menciona inclusive particularidades no PPP como “o suporte aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem”, ponto que consideramos muito positivo, por tratar-se de um documento norteador do trabalho desenvolvido na escola.

Perguntadas sobre a quantidade de estudantes atendidos, a PLibras1 afirmou que teve 4 estudantes matriculados em 2022.

A PLibras2 afirmou que atualmente está, a pedido da direção, substituindo uma outra professora que se encontra afastada, de licença médica e, por este motivo, está com uma aluna matriculada. Insisto na pergunta se ela é, de fato, professora de Libras da EBT. A profissional responde que é professora de Libras, porém, não está atuando com o componente curricular Libras, em virtude de ter de substituir uma outra profissional de licença médica. A professora está atuando na educação linguística precoce.

A falta de profissionais é também uma realidade vivenciada na Escola Bilíngue de Taguatinga. Consideramos relevante mencionar que todos os profissionais entrevistados da EBT mencionaram o quão difícil é trabalhar com um grupo desfalcado, experiência também observada nas escolas inclusivas.

A pergunta seguinte era:

Em sua opinião, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e português escrito o mais cedo possível?

PLibras1 – Considero importante porque possibilita ao estudante surdo aprender Libras de forma natural assim como cria condições favoráveis para uma comunicação mais efetiva e segura entre seus pares e maior respeito do uso dessa língua na sociedade em geral.

PLibras2 – Na minha opinião, o mais importante de tudo é a criança surda, ainda muito pequena, aprender a Libras, isso é o principal. O português, as palavras, podem ser ensinadas num segundo momento. O foco principal, quando a criança chega, é aprender Libras, porque eles entram na escola sem sinalizar nada. Como eu trabalho com as crianças menores, meu foco maior é no ensino da língua de sinais. Então, a gente trabalha muito Libras na precoce e na educação infantil para que, nos anos iniciais do ensino fundamental, tenhamos a Libras consolidada e consigamos ensinar português escrito como segunda língua.

Compreendemos a preocupação da profissional PLibras2 para que a criança

tenha acesso à língua de sinais, uma vez que a criança não compartilha a língua com os seus familiares ouvintes. Entretanto, se desejamos que a criança seja verdadeiramente bilíngue, o mais cedo possível, e tenha as mesmas condições e oportunidades de aprendizagem que crianças ouvintes, é preciso rever o início do *input* visual ofertado, com metodologia adequada, para o ensino de português escrito como segunda língua. Num outro momento da entrevista, a PLibras2 afirma que, no 3º ou no 4º ano, do ensino fundamental, a criança tem todas as habilidades para iniciar-se no processo de alfabetização.

Ora, com crianças ouvintes, as habilidades para leitura e escrita com foco na alfabetização devem ser trabalhadas desde a educação infantil, embora a alfabetização em si, esteja prevista para ocorrer no 1º ano do ensino fundamental. Compreendemos que o processo de iniciação à escrita⁹¹ da criança surda difere do processo de alfabetização da criança ouvinte, por ter de se basear em outras unidades da língua, que não seja a correspondência letra-som. Entretanto, compreendemos que a criança surda, com metodologia adequada e *input* visual da língua é capaz de aprender qualquer língua oral por escrito, desde a educação infantil. É de suma importância que a criança seja exposta à língua portuguesa escrita o mais cedo possível e por este motivo, consideramos inadequado iniciar o processo de alfabetização somente no 3º ou 4º ano, quando a criança tem entre 8 e 9 anos de idade.

Se a maioria das crianças ouvintes, aos nove anos de idade, já passou pelo processo de alfabetização e consegue ler e escrever, não podemos naturalizar esse ensino tardio do português por escrito às crianças surdas.

Esperar que a criança surda atinja nove anos de idade para iniciar um trabalho voltado à escrita é contrariar a literatura e considerar essa criança incapaz de aprender uma segunda língua devido a sua condição física. Reiteramos que a criança surda passa pelo mesmo processo de desenvolvimento da criança ouvinte, assim, não há justificativa para que essa criança aprenda português escrito tanto tempo depois de ingressar na escola.

Corroboramos com a professora entrevistada sobre a Libras ser imprescindível nos primeiros anos de vida da criança, mas não podemos adiar demais a língua portuguesa escrita. Consideramos de fundamental importância o ensino do português escrito como segunda língua desde a educação infantil, com metodologias adequadas, pois acreditamos que, somente

⁹¹ A iniciação à escrita não é foco da presente pesquisa. Para conhecer mais sobre o assunto, sugere-se a leitura de Grannier (2002, 2007).

assim, esse surdo terá seu direito assegurado para tornar-se bilíngue.

Perguntadas sobre a fluência em Libras, uma das professoras surdas afirmou que se avalia como nota máxima, a outra, como nota 4,0 em uma escala em que 5,0 seria a nota máxima.

A pergunta seguinte era sobre o material didático utilizado nas aulas de Libras. As duas professoras afirmaram produzir o próprio material, pois o único material recebido pela escola são os livros didáticos que são distribuídos para todas as escolas e, portanto, não há material em Libras. Grande parte do tempo das coordenações pedagógicas realizadas na escola é dedicada à produção de material. “Como eu não consigo produzir tudo na escola, acabo levando muito trabalho para minha casa”. (PLibras2)

A próxima pergunta da entrevista era relacionada às atividades desenvolvidas durante as aulas de Libras. A PLibras1 relatou trabalhar com atividades que auxiliem na aprendizagem de diferentes conteúdos, entre eles “número/sequência/quantidade, cores básicas e o alfabeto manual”.

A PLibras2 afirma que, apesar de estar como professora de Libras na EBT, ela atua mais como uma professora da sala de recursos, trabalhando diferentes conteúdos nos quais os estudantes apresentam dificuldades.

Pergunto para a PLibra2 como ela, com um aluno, a outra professora de Libras com 4 alunos conseguem atender os 73 estudantes surdos matriculados. Ela afirma que há uma terceira professora na oferta de cursos de Libras aos familiares dos estudantes. A terceira professora de Libras estava de licença médica no período das visitas para a realização das entrevistas.

A PLibras1 já havia confidenciado, em outro momento da entrevista, a recorrência no adoecimento de profissionais bem como de seus afastamentos para tratamento de saúde. Em virtude de a SEEDF não possuir professores substitutos aptos para serem contratados temporariamente no provimento dessas carências, não resta à escola outra alternativa que não seja os arranjos internos entre os professores para o atendimento dos estudantes.

Sobre o desempenho dos estudantes surdos na disciplina de Libras, a PLibras1

relatou sobre as dificuldades decorrentes da pandemia Covid-19, pois os estudantes ficaram um longo período sem aula. A PLibras2 afirma que os estudantes estão avançando na língua de sinais, num processo gradativo.

Ao perguntar se elas gostariam de comentar sobre algo não perguntado, a PLibras 2 relata que a Secretaria, como um todo, precisa apoiar mais a Escola Bilíngue de Taguatinga.

Por vezes, eu me sinto muito sozinha nesse processo. Eu não tenho material didático para trabalhar com os alunos, eu preciso pensar e produzir, mas não é um processo coletivo, é um processo muito individual. Os professores entram de licença e nós mesmos temos de substituí-los. Eu sinto que falta apoio da escola, mas também falta apoio da Secretaria de Educação. (PLibras2)

Apesar de terem assumido o componente curricular Libras, no início do ano letivo de 2022, as duas professoras atuam como professoras da sala de recursos do CAS⁹². Percebe-se que, na prática, as duas professoras de Libras, não atuam com o componente curricular Libras que deveria ser ofertado a todos os estudantes da escola, prova disso é o conteúdo ministrado pelas professoras.

Embora ambas sejam professoras de Libras e o Projeto Político Pedagógico da escola descreva como deve ser ofertada a disciplina, incluindo, por exemplo, quantas aulas por semana, observa-se na prática que, por diferentes motivos, as professoras não conseguem aplicar o que é previsto pelo PPP da escola. Não seria correto, por parte da pesquisadora, responsabilizar as professoras ou a escola, pois compreendemos que a falta de profissionais com aptidão é uma realidade de toda a rede. No entanto, é urgente que pensemos em estratégias para que o estudante não seja, mais uma vez, o maior prejudicado.

As entrevistas já evidenciaram que os estudantes matriculados na escola inclusiva não tiveram, ao longo do processo de escolarização, professores de Libras. É ainda mais grave saber que, na única escola bilíngue para surdos, os estudantes também não têm o *componente curricular* Libras. Na SEEDF, a Libras não é reconhecida como um componente curricular e para além dessa questão, as professoras de Libras da EBT tiveram de suprir outras

⁹² Por meio da Portaria nº 252, de 25 de maio de 2021, o Centro de Capacitação de Profissionais e Atendimento às Pessoas com Surdez do Distrito Federal (CAS/DF) passou a funcionar na Escola Bilíngue de Taguatinga. Informação disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6eccd5a8c0404698b07abf433a2cb024/Portaria_252_25_05_2021.html Acesso em 20/12/2022.

carências por falta de profissional.

Reconhecemos que ter as disciplinas ministradas na primeira língua do estudante é de suma importância para a aprendizagem, sobretudo se ele receber uma aula planejada por profissionais que reconhecem as especificidades da educação bilíngue para surdos. A escola dispor de professores de português escrito como segunda língua para surdos também é imprescindível na consolidação do ensino bilíngue. No entanto, não ofertar a disciplina de Libras na grade do estudante é privá-lo de aulas em que ele poderia, por exemplo, conversar sobre acontecimentos da semana, curiosidades, entre outros, contribuindo para a construção de conhecimento de mundo, além de conhecer e refletir sobre aspectos da própria Língua Brasileira de Sinais.

A entrevista com as professoras de Libras nos permitiu perceber que, com relação à disciplina de Libras ministrada aos estudantes surdos, a realidade da Escola Bilíngue de Taguatinga não é muito diferente da realidade encontrada nas escolas inclusivas polo para surdos, aspecto que necessita ser corrigido urgentemente pela Secretaria de Educação do DF.

A seguir, é apresentada a entrevista realizada com a professora de português escrito como segunda língua para estudantes surdos.

5.3.2.3 A professora de português escrito como segunda língua da EBT

Conforme descrito em seções anteriores, conversei sobre a presente pesquisa com a professora de português escrito como segunda língua que prontamente aceitou participar sendo uma das colaboradoras entrevistadas. A professora recebeu a entrevista impressa e pediu para que eu a enviasse por e-mail. Alguns dias depois, a professora enviou-me um e-mail com as respostas. Trataremos a professora como PPL2EB.

Logo na primeira resposta, a professora justifica, com muita propriedade, o porquê da Escola Bilíngue de Taguatinga trabalhar em uma perspectiva bilíngue para surdos:

Sim, a escola trabalha numa perspectiva bilíngue para surdos. Trabalhamos dentro de uma pedagogia visual que visa usar os recursos visuais presentes em nossa realidade associados às vivências do surdo, o uso de Libras como língua de instrução e o ensino de português escrito como segunda língua. (PPL2EB)

Gostaríamos de salientar que, para justificar a perspectiva bilíngue, PPL2EB –

além de mencionar o uso da Libras como língua de ensino e o ensino de português escrito como segunda língua – relata que o trabalho é desenvolvido a partir de uma pedagogia visual, ou seja, há uma preocupação para que o *input* seja visual para o estudante surdo. Compreendemos que essa preocupação da profissional deveria estar presente em todas as escolas que têm estudantes surdos matriculados. No entanto, das três escolas inclusivas visitadas somente em uma delas encontramos um profissional de português escrito como segunda língua com a mesma preocupação sobre o *input* visual para o estudante.

A PPL2EB teve, em 2022, 16 estudantes surdos. A professora não leciona para estudantes ouvintes. A professora é bilíngue e ministra suas aulas em Libras. Como descrito anteriormente, na Escola Bilíngue de Taguatinga não há intérpretes.

Por consideramos a pergunta⁹³ seguinte muito cara à pesquisa, a transcreveremos na íntegra:

P – Em sua opinião, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?

PPL2EB – O aluno surdo deve aprender, desde a educação infantil, o português escrito, uma vez que vivemos em uma sociedade que é majoritariamente ouvinte. No dia a dia do surdo, ele não tem acessibilidade linguística e as comunicações são feitas pelo português escrito no trabalho, no hospital. Além disso, todos os documentos oficiais estão na Língua Portuguesa (escrita).

Das quatro escolas públicas visitadas, é a primeira vez que nos deparamos com um professor que trata da importância da língua portuguesa na vida do estudante surdo. De fato, o surdo vive numa sociedade em que a língua oficial é o português, daí a necessidade do ensino da língua. Como muito bem exemplificado pela professora, o surdo vai necessitar da língua portuguesa escrita em diferentes situações cotidianas.

Outra questão interessante, pontuada pela profissional, é de quando deve ser iniciado o português como segunda língua: a partir da educação infantil. Diferentemente da resposta de uma das professoras da EBT, que defendeu que o processo de alfabetização do surdo deve iniciar no 3º ou 4º ano do ensino fundamental, a professora de português como segunda língua defende que a criança surda aprenda o português escrito ainda na educação infantil, como também acontece com as crianças ouvintes. As respostas da professora evidenciam a

⁹³ Para facilitar a compreensão, foi usada a letra P para a pergunta da pesquisadora e a sigla PPL2EB para a resposta da professora de português escrito como segunda língua da escola bilíngue.

importância de um profissional especialista em segunda língua.

A pergunta seguinte era se ela se considerava fluente em Libras. A professora se avaliou como nota 4, em uma escala em que zero significa não conhecer a língua e 5, ser proficiente em Libras.

Sobre o material didático utilizado durante as aulas de português escrito, a PPL2EB afirmou que elabora o próprio material.

Perguntada sobre como a professora avalia o desempenho dos estudantes surdos na disciplina de língua portuguesa a professora respondeu que *O desempenho dos alunos poderia ser melhor se eles tivessem conhecimento da Libras. O professor de português, frequentemente, tem de parar a aula de português para ensinar Libras. (PPL2EB)*

O relato da PPL2EB coaduna com o relato das professoras e intérpretes que atuam nas escolas inclusivas. Como descrito nos relatos de familiares dos estudantes surdos entrevistados, as famílias não buscaram a língua de sinais, ao receberem o diagnóstico da surdez, porque não foram orientadas sobre a importância da Libras desde o nascimento. Ao contrário, as famílias dos estudantes entrevistados receberam como orientação que as crianças não deveriam aprender língua de sinais, porque, supostamente, atrapalharia o processo de oralização dessas crianças.

Sobre as avaliações dos estudantes, a professora afirmou que elabora as avaliações mediante o assunto abordado em sala.

Perguntada sobre como ela avalia a inclusão do estudante surdo na escola inclusiva, a profissional respondeu que: *Eu não acho interessante esse tipo de inclusão, pois os alunos surdos são privados do ensino na sua própria língua. (PPL2EB)*

Concordamos com a resposta da professora, porque o fato de o estudante surdo não necessitar da mediação de um intérprete de Libras possibilita que ele acesse os diferentes conteúdos em sua “própria língua”. É tão importante quanto acessar os conteúdos na Libras é o estudante assistir uma aula que foi planejada para ele, respeitando sua condição por meio, nas palavras da própria entrevistada, de uma pedagogia visual. O professor regente, na escola inclusiva, dificilmente elabora a aula pensando no estudante surdo. Como constatado nas entrevistas realizadas, por falta de conhecimento ou compromisso, o professor regente da escola

inclusiva acaba atribuindo ao intérprete educacional a tarefa exclusiva de ensinar os estudantes surdos, assunto que será retomado na triangulação dos dados.

Não poderíamos encerrar a seção sem antes mencionar a larga experiência da profissional PPL2EB na Escola Bilíngue de Taguatinga. A professora, além de atuar há muitos anos na educação dos surdos, é pesquisadora da área e desenvolve um trabalho de excelência com os estudantes.

Na seção a seguir, apresentamos as entrevistas realizadas com os familiares dos estudantes surdos da Escola Bilíngue de Taguatinga.

5.3.3 As vozes dos familiares dos estudantes surdos da EBT

Na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, tive a oportunidade de entrar em uma manhã, na sala em que são ministradas as aulas de português escrito como segunda língua. Estavam presentes 5 estudantes surdos do ensino médio e outros 6 estudantes surdos do ensino fundamental. Inicialmente, conversei com todos os estudantes, conforme será descrito na próxima seção.

A princípio, apresentaríamos a entrevista de um estudante e de seu familiar, que, assim como ocorreu nas escolas inclusivas, foi escolhido por indicação dos profissionais da escola. Entretanto, nos deparamos com um estudante surdo, filho de pais surdos, o que nos despertou bastante interesse, afinal, todos os estudantes surdos matriculados nas escolas inclusivas polo para surdos, da regional escolhida, são filhos de ouvintes.

Pensando na importância dos dados gerados a partir de uma família surda, decidimos entrevistar também a família deste estudante, porém, depois de inúmeras tentativas, não conseguimos realizar a entrevista.

E assim, como havíamos planejado, por indicação da professora, entramos em contato com a família de um estudante surdo, cujos pais são ouvintes, e entrevistamos a família do Davi⁹⁴.

⁹⁴ Trataremos o estudante desta entrevista por 'Davi' e sua família pela sigla *Fam4*.

5.3.3.1 A família do Davi

Na mesma manhã em que foi realizada a entrevista com o Davi, na Escola Bilíngue de Taguatinga, enviei a entrevista por escrito pelo estudante e liguei para a mãe perguntando se ela poderia participar. Expliquei sobre a pesquisa e sobre os documentos necessários que ela deveria preencher. A mãe, de forma muito solícita, disse que responderia e enviaria pelo estudante no dia seguinte. No entanto, no dia seguinte, o estudante relatou que a mãe não havia conseguido responder.

Tentamos, por mais duas semanas, sem sucesso e, por fim, optamos por realizar a entrevista por meio de ligação.

Perguntada sobre quando a família recebeu o diagnóstico da surdez, a mãe informou que, quando o Davi estava com um ano e meio, a avó percebeu que ele não atendia a comandos. A família foi encaminhada para o Hospital Universitário de Brasília (HUB), local em que realizou os exames e a criança foi diagnosticada com surdez profunda bilateral.

Segundo o relato da mãe, a primeira orientação recebida à época, pelo hospital universitário, foi que o estudante deveria fazer a cirurgia para o implante coclear e iniciar o acompanhamento pelo Ceal. A criança foi implantada aos três anos de idade, na cidade de Bauru, em São Paulo. Assim como ocorreu com as famílias das escolas inclusivas, a família do Davi foi informada que todo o tratamento, incluindo a cirurgia, seria custeado pelo SUS.

Após o implante, o Davi foi atendido pelo programa do Ceal, e a única orientação recebida pela família era sobre a importância do processo de oralização da criança. No entanto, a família precisou se mudar para Minas Gerais.

De acordo com o relato da mãe, o Davi passou a ser acompanhado por fonoaudiólogos, mas não respondia ao tratamento. Perguntada se a criança foi oralizada a mãe respondeu que “as fonos até tentaram por bastante tempo, mas Davi não conseguiu aprender a falar e se irritava com o aparelho”. A mãe afirmou que ele se recusava a usar a antena e por várias vezes precisou repreender a criança que, constantemente, tentava quebrá-la.

Na sequência, a família conheceu uma pessoa que ensinava Libras em uma escola para surdos. A família foi conhecer a escola e matriculou o Davi. Durante o período em que o Davi estava na aula, a mãe fazia seu primeiro curso de Libras, na mesma instituição, em

um curso exclusivo para os familiares de estudantes surdos. De acordo com o relato da mãe, o Davi entrou em contato com a Libras e de maneira muito rápida adquiriu a língua. Segundo ela, “a Libras transformou a vida do meu filho.”

Pergunto sobre o aparelho do implante coclear, porém a mãe afirmou que, depois que o Davi despertou para a língua de sinais, ele nunca mais fez uso. Como a mãe também aprendeu Libras e viu a importância da Libras na vida do filho, ela parou de pedir que ele usasse o aparelho.

Ao retornar para o Distrito Federal, agora aos 8 anos de idade, a criança foi matriculada em uma escola inclusiva polo para surdos na cidade satélite de Samambaia. A mãe relata que foram anos muito difíceis na escola inclusiva, porque Davi saiu de uma escola bilíngue para surdos no estado de Minas Gerais e ingressou em uma escola polo em que ele era o único estudante surdo da sala.

Segundo o relato da mãe, a criança sofreu *bullying* na escola inclusiva e não conseguia avançar nos estudos. Ela, muito angustiada, visitou e conheceu a Escola Bilíngue de Taguatinga e, mesmo não sendo próxima de sua residência, optou por transferi-lo para lá.

Professora, o que o meu filho não conseguiu aprender em três anos na escola inclusiva, ele aprendeu em três meses na Escola Bilíngue de Taguatinga. Eu ouvi de professores da escola polo que, provavelmente, meu filho tinha problemas neurológicos e deficiência mental. Na EBT, ninguém nunca me disse isso. Eu voltei a ouvir elogios sobre o meu filho.” (Fam4)

O relato da mãe sobre a escola inclusiva evidencia a insatisfação da família com a educação bilíngue ofertada. É notório que a falta de conhecimento de muitos profissionais da escola inclusiva, acerca das especificidades da educação de surdos, compromete todo o processo de escolarização desses estudantes. Não bastasse os professores não conseguirem ofertar situações de aprendizagem ao estudante surdo, o que já é algo extremamente grave, um desses profissionais resolveu medicalizar a surdez ao informar à família sobre uma possível deficiência intelectual que nunca existiu.

Em outro momento da entrevista, a mãe relata que, mesmo não concordando com o professor, procurou um neurologista e realizou diferentes exames para confirmar o que ela sempre teve certeza: do ponto de vista cognitivo, Davi não apresentava atraso intelectual.

A pergunta seguinte era sobre o curso de Libras que a mãe fez quando a criança

estava matriculada na educação infantil. Na escola bilíngue de Minas Gerais, a família teve a oportunidade de conhecer professores e outros estudantes surdos. O interesse por Libras contagiou não somente o Davi, mas também seus familiares.

A mãe relata que, desde os cinco anos, eles se comunicam por meio da Libras. Ela afirma que consegue se comunicar muito bem com o filho.

A última pergunta consistia em saber qual era o maior desafio em ter um filho surdo. A mãe respondeu que, sem sombra de dúvidas, era a comunicação.

Antes da Libras, meu filho era uma criança triste, muito diferente de quem ele é hoje. Meu único arrependimento foi ter feito essa cirurgia do implante coclear que não serviu para absolutamente nada. O que mudou a vida do meu filho foi a escola bilíngue para surdos que conhecemos em Minas e com ela, a língua de sinais que nós aprendemos. (Fam2)

Agradei por tê-la como colaboradora e encerramos a ligação.

Entre encontros e desencontros, dois meses depois de ter realizado a entrevista com os estudantes surdos na Escola Bilíngue de Taguatinga, recebi um vídeo em Libras, via *WhatsApp*, da surda que é mãe dos estudantes surdos da EBT. No vídeo, ela pedia desculpas por não ter retornado antes, mas disse que poderia participar por meio de chamada de vídeo. Combinamos que faríamos a entrevista por chamada de vídeo e gravaríamos a tela para o registro. A entrevista foi gravada por meio da captura de tela, em Libras e, transcrita a seguir.

5.3.3.2 A família do Luca

Como descrito anteriormente, a entrevista com a família do Luca⁹⁵ é muito cara à presente pesquisa, por se tratar de uma família de surdos. Diferentemente da realidade encontrada em todas as escolas visitadas, o pai e a mãe do estudante Luca também são surdos assim como os irmãos.

Iniciamos a entrevista perguntando sobre quando ocorreu o diagnóstico de surdez do estudante. A mãe explica que, assim como os outros filhos, Luca já nasceu surdo e teve o diagnóstico confirmado por meio de exames, dias após o nascimento.

⁹⁵ Trataremos o estudante desta entrevista por 'Luca' e sua família pela sigla *Fam5*.

Sobre a primeira orientação recebida pelo profissional de saúde, a mãe afirmou que o médico, assim como fez com os outros filhos, preencheu um formulário encaminhando a criança para o Ceal. A Fam5, porém, não o levou por ter discutido com os profissionais que sugeriram fazer o implante coclear com o primogênito da família.

Neste momento da entrevista a mãe relatou que,

Para quê? Por que eu preciso fazer uma cirurgia como essa no meu filho se ele tem a língua dele que é a mesma língua dos irmãos, do pai e a minha? Ninguém nunca precisou de cirurgia para se comunicar. Eu levei meus dois filhos mais velhos para o Ceal, mas os exercícios que as fonos faziam para oralizá-los eram muito chatos. Os meninos odiavam ir para lá e eu odiava levá-los. Por fim, os profissionais disseram para não usarmos a Libras com as crianças, para evitar atrapalharmos o processo da oralização. [...]

Tanto meu filho mais velho quanto o segundo mais velho, receberam a tal indicação para o implante. Eles teriam de fazer a cirurgia em outro estado, porque, segundo o Ceal, aqui não seria possível. Quando o especialista veio com essa “novidade”, nós discutimos e nunca mais pisamos no Ceal. Todos os meus filhos aprenderam a Libras vendo o pai e eu conversando. Como todos os nossos amigos também são surdos, a comunicação nunca foi um problema entre a gente. (Fam5)

A primeira escola do Luca foi uma escola inclusiva, mas a mãe não soube informar se era uma escola polo para surdos. Ele era o único estudante surdo da sala e, segundo a mãe, ele não conseguia se comunicar com os colegas. No intervalo, por exemplo, Luca não interagiu com os amigos, ele procurava os irmãos para brincar e conversar. A mãe também relata que, constantemente, Luca era repreendido por não querer ficar em sala e, sempre que surgia uma oportunidade, o estudante “fugia” para a sala do irmão.

A mãe, em diferentes momentos da entrevista, reclama da escola inclusiva em que o estudante frequentou e disse que sequer conseguia participar das reuniões escolares. Os profissionais da escola, segundo a mãe, não sabiam Libras.

A escolha da escola inclusiva se deu pela proximidade com a residência da família, no entanto, ao mudarem para a cidade satélite de Taguatinga, ela remanejou todos os filhos que estavam em idade escolar para a Escola Bilíngue de Taguatinga.

A mãe relata que antes o filho dava muito trabalho na escola inclusiva, não queria estudar e constantemente recebia notas ruins. A transferência para a EBT foi muito positiva, porque “ele passou a gostar da escola e as notas começaram a melhorar” (Fam5).

Perguntada sobre como eram as interações do Luca com a família a mãe afirma

que sempre foi “normal”. Ele e os irmãos começaram a sinalizar ainda bebê. Segundo a mãe, entre 3 e 4 anos, Luca já conseguia conversar sobre diferentes assuntos. A mãe afirma que Luca nunca foi oralizado e sempre se comunicou por Libras.

Pergunto sobre a EBT e se a família está feliz com a escolha da escola. A mãe afirma que ela e os filhos amam a escola, porque eles vão e voltam felizes, gostam dos amigos e dos profissionais que lá atuam. “Meus filhos só aprenderam português escrito lá, na EBT, porque na outra escola não sabiam escrever nada” (Fam5).

Ela registra, em diferentes momentos da entrevista, que a Escola Bilíngue de Taguatinga é uma excelente escola e tem professores muito bons. “Os professores sabem trabalhar a questão visual fazendo com que o surdo aprenda, bem diferente da época em que eu estudava.” (Fam5)

A mãe relata que se mudou do Maranhão para Brasília aos 9 anos de idade e, à época, veio morar com uma irmã. Antes dos nove anos, ela nunca tinha estudado. Somente com essa idade, ela começou a estudar em uma escola na cidade satélite de Taguatinga, região em que morava. Na escola, que ela não se recorda o nome, a mãe começou a aprender Libras com os colegas surdos que lá estudavam. Ela enfatiza que não existiam profissionais intérpretes e bilíngues como há hoje. No entanto, uma gravidez não planejada, na adolescência, a afastou da escola. A mãe começou a trabalhar e não teve mais a oportunidade de voltar a estudar.

Explico sobre a Educação de Jovens e Adultos para surdos no turno noturno, mas, atualmente, ela tem dois empregos e não conseguiria conciliar os horários.

A última pergunta da entrevista era: qual o maior desafio em ter um filho surdo, no caso dela, quatro filhos surdos. Ela sorri antes de responder e afirma que, por ter tantos surdos na família, acredita que tenha sido mais fácil do que para outras famílias em que há somente um filho surdo. *O desafio é do outro, por não saber Libras. (Fam5).*

Agradeço a participação da mãe e encerro a gravação refletindo sobre suas respostas e os desafios enfrentados por outras famílias que, ao contrário dessa família, por não conhecerem a língua de sinais, foram convencidas pelo Estado que a solução para a surdez da criança era o implante coclear e a oralização.

Conforme já explicitado no início da seção, optamos por apresentar as

entrevistas das duas famílias diante da realidade encontrada na escola. Na primeira família, os pais do estudante surdo são ouvintes e, na segunda família, pais e irmãos são surdos. A seguir, apresentaremos as entrevistas realizadas com os estudantes na Escola Bilíngue de Taguatinga.

5.3.4 O que dizem os estudantes surdos matriculados na EBT

Ao entrar na sala de aula, os estudantes ficaram muito curiosos para entenderem o motivo da minha visita. Nesse momento, a convite da professora de português escrito como segunda língua, outros estudantes dos anos finais do ensino fundamental também entraram na sala.

Expliquei que eu estava em processo de doutoramento na Universidade de Brasília e precisaria da colaboração deles para coletar os dados para a minha pesquisa. Um dos estudantes me perguntou qual era a pesquisa e o motivo pelo qual eu havia escolhido pesquisar sobre a educação de surdos. Conversamos por alguns minutos e expliquei sobre a importância da pesquisa. Outro estudante me perguntou como era a UnB e, antes que eu respondesse, um estudante que estava na porta da sala entrou e disse que a UnB era uma “escola gigante”. Fiquei curiosa com a resposta e perguntei se ele conhecia a Universidade de Brasília. O estudante respondeu que não, mas um amigo surdo que cursa Letras LSB/PSL, na UnB, havia dito a ele que a universidade era como uma “escola gigante”. Neste momento, peguei meu celular, procurei algumas fotos da universidade no *Google* e mostrei aos estudantes. Um deles disse que o campus realmente era “enorme”, enquanto outros dois estudantes conversavam sobre o sinal da UnB.

Consideramos importante ressaltar a participação dos estudantes surdos, que interagem a todo instante tanto com o professor quanto com seus pares, também surdos. Nas escolas inclusivas visitadas, nenhum estudante surdo me perguntou sobre a pesquisa ou sobre a Universidade de Brasília.

Diferentemente das observações realizadas nas escolas inclusivas polo para surdos, na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga os estudantes são muito participativos.

Depois de quase meia hora de explicação e respostas às perguntas que eles faziam, acertamos que gravaríamos as entrevistas individualmente, por meio de vídeo. Todos

os estudantes queriam participar inclusive os estudantes do ensino fundamental.

Expliquei a eles que, para este momento da pesquisa, eu gravaria somente com os estudantes maiores de idade, matriculados no ensino médio, pois para eu poder gravar os estudantes menores de idade, seria necessária uma autorização das famílias.

Uma das estudantes insistiu em participar, mesmo sendo menor. Segundo ela, “a mãe deixaria”. Eu agradei por ela querer colaborar, mas expliquei que não poderia gravá-la. Conversamos sobre o Comitê de Ética e os documentos necessários para essa coleta de dados nas escolas. Ela então perguntou se eu era professora da rede e, como confirmei, ela queria saber o motivo pelo qual eu não queria trabalhar na EBT. Expliquei que minha residência era distante da escola, mas ela não se convenceu. Perguntou se eu tinha carro e disse que bastava eu ir de carro porque nem engarrafamento eu pegaria. Eu fiquei impressionada com as perguntas da estudante, mas num determinado momento, tive de pedir licença para eu arrumar o equipamento e iniciar as gravações.

5.3.4.1 A entrevista com o Davi

Iniciamos a gravação com a apresentação do estudante, ele soletrou o nome completo e apresentou seu sinal na comunidade surda. Pergunto se ele nasceu surdo ou ouvinte e ele responde que nasceu surdo, mas não soube responder com qual idade a família descobriu a surdez.

Na sequência, pergunto com qual idade ele teve o primeiro contato com a Libras e o estudante respondeu que aos cinco anos, numa escola bilíngue para surdos, em Minas Gerais. Lá, enquanto ele estava na escola, os pais faziam curso de Libras.

A pergunta seguinte era sobre a língua portuguesa escrita, quando ele havia começado a aprender. O estudante contextualiza dizendo que fez a educação infantil em Minas Gerais, numa escola bilíngue para surdos, onde estudou até o 2º ano. Nesta escola ele ficou fluente em Libras, mas, segundo o estudante, a língua portuguesa escrita não foi ensinada como na Escola Bilíngue de Taguatinga. Não tinha um professor específico para ensinar o português como segunda língua.

Foi nesse momento que minha mãe voltou para Brasília e me matriculou numa escola inclusiva polo para surdos, mas o mais estranho é que na minha sala só tinha eu de

surdo e eu me sentia muito sozinho. Nesta escola eu fiz o 3º e o 4º ano, sofri muito com os colegas sorrindo de mim. Até *bullying* eu sofri nessa escola. No 3º ano, eu tive uma professora que sabia um pouco de Libras e falava e sinalizava ao mesmo tempo, era muito difícil acompanhar a aula. No 4º ano, com outra professora, que não sabia absolutamente nada de Libras, minha mãe pediu o intérprete várias vezes, mas fiquei o ano inteiro sem o intérprete de Libras. No fim do 4º ano, claro, reprovei. E foi aí que a minha mãe me levou para estudar na Escola Bilíngue de Taguatinga. Na EBT, tudo foi diferente: pela primeira vez eu comecei a aprender português escrito de verdade. (Davi)

O relato do estudante sobre o percurso trilhado para o aprendizado da língua portuguesa escrita evidencia, mais uma vez, a negligência da escola com o processo de aprendizagem do estudante surdo. Somente no 4º ano, sendo cursado pela segunda vez, após uma reprovação, o estudante afirma começar a aprender português escrito como segunda língua. Ou seja, foi necessário que o estudante completasse 10 anos de idade para que, por meio de metodologia adequada, ele finalmente fosse exposto ao *input* visual necessário à aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua.

A pergunta seguinte era sobre sua comunicação com os seus familiares. Davi afirma que se comunica muito bem com a mãe, porque, desde os 5 anos de idade, a mãe decidiu aprender Libras para se comunicar com ele. Em casa, a língua usada para comunicação é a Libras. Davi não é oralizado. Ele complementa a resposta falando sobre o apoio que recebeu da mãe durante seu processo de escolarização. “Ela sempre conversou comigo, me apoiou e me ajudou com as tarefas de casa.” (Davi)

Pergunto em qual escola ele se sente mais à vontade, se na escola inclusiva ou na escola bilíngue. O estudante responde que as duas escolas bilíngues em que ele estudou mudaram a vida dele, tanto na escola em Minas Gerais quanto na Escola Bilíngue de Taguatinga. Ele também relata que a pior escola em que ele já estudou foi na inclusiva polo para surdos. *Aqui, na EBT, eu me sinto tranquilo, porque tenho os meus amigos surdos e aprendo muito com eles. Eu gosto muito da minha escola e gosto muito das aulas de português e da minha professora. Ela consegue me ensinar de um jeito diferente.* (Davi)

Aproveito para perguntar sobre as aulas de português escrito e, antes de finalizar a pergunta, ele relata que, quando chegou na escola, escrevia palavras soltas, mas, depois de frequentar as aulas, ele aprendeu a escrever frases e textos.

Pergunto se ele acha difícil aprender português.

O difícil não é aprender o português escrito, o difícil é a língua, porque é muito diferente da língua de sinais. Verbo, por exemplo, eu sempre troco. Quando eu acho que aprendi a usar, o verbo tá errado de novo. Mas eu gosto muito das aulas de português e da professora. Tenho aprendido muito com ela. (Davi)

Finalizo a entrevista perguntando em qual das duas línguas ele tem mais liberdade para se expressar. Ele respondeu: “A Libras, claro! Eu gosto de aprender português escrito, mas é na Libras que eu consigo falar sobre tudo e sem medo de errar. Aprendi Libras quando eu era muito pequeno e é com ela que consigo interagir com os meus amigos e com minha mãe.” (Davi)

5.3.4.2 A entrevista com o Luca

Ao iniciar a gravação, o estudante afirma que a camiseta do uniforme estava suja e que ele ficaria “feio” no vídeo. Pedi para ele não se preocupar com esses detalhes, porque não eram importantes. Ele prosseguiu apresentando o nome e o sinal. Trataremos o estudante por Luca.

O estudante afirma ter nascido surdo, assim como os irmãos e seus pais. Perguntado sobre quando entrou em contato com a Libras pela primeira vez e Luca respondeu que “desde o nascimento”. Como os pais são surdos e se comunicam em Libras, Luca cresceu vendo a língua de sinais em casa. Ele pontua que “vendo os pais conversarem ele aprendeu naturalmente a língua de sinais.”

Em um momento da entrevista, o estudante relatou que, nos primeiros anos de vida, ele sequer sabia que existia uma outra forma de se comunicar. Luca disse que, quando pequeno, acreditava que todas as pessoas eram surdas, afinal, em casa todos eram surdos e se comunicavam somente por meio da Libras. Ele cresceu vendo todos ao seu redor sinalizando: pai, mãe, tia e irmãos. “Eu via os meus pais conversando em Libras o tempo inteiro.” (Luca). Somente ao frequentar a escola, o estudante percebeu que existiam pessoas ouvintes.

Luca relatou que a comunicação em casa sempre ocorreu por meio da Libras e todos os familiares sabem a língua de sinais.

A pergunta seguinte foi sobre o português escrito, se ele se recordava de quando começou a aprender português. Luca disse não se lembrar da idade, mas estudava em uma escola inclusiva polo para surdos e lá começou a aprender português escrito. O estudante relatou

ter muita dificuldade, porque era o único estudante surdo da turma e o intérprete de Libras não era fluente. Luca também afirmou que, na sala de recursos, no contraturno, os professores sabiam Libras e ensinavam o conteúdo que ele não conseguia acompanhar durante as aulas.

Ele estudou até o 3º ano do ensino fundamental na escola inclusiva. Em 2014, a família se mudou e ele foi transferido para a Escola Bilíngue de Taguatinga.

O estudante afirma que português é uma língua muito difícil, porque “é muito cheia de detalhes.” Pergunto se ele pode explicitar melhor sobre esses “detalhes” da língua.

Por exemplo, quando eu quero falar algo em Libras eu faço o sinal e pronto, tá falado. Agora quando eu preciso escrever a frase em português eu preciso usar um monte de palavras e isso me deixa muito confuso. A Libras, não. É rápida e direta, diferente do português, que tem sempre aquelas frases grandes. (Luca)

Pergunto, na sequência, se ele gosta de aprender português escrito e Luca pensa um pouco antes de responder. *Eu não gosto muito de aprender o português, porque é uma língua difícil, mas eu sei que o português é importante, porque lá fora nem todo mundo sabe Libras. E se a pessoa não sabe Libras, eu consigo me comunicar escrevendo em português num papel.* (Luca)

Perguntei sobre as aulas de português escrito e o estudante relatou que não tem como comparar as aulas na escola inclusiva polo para surdos com as aulas na EBT. Em diferentes momentos da entrevista, Luca relata que na inclusão ele sempre foi muito sozinho, porque, na sala de aula, era o único surdo matriculado. Diferentemente do sentimento desenvolvido na escola polo, local em que, nas palavras do estudante, ele “não tinha vontade de voltar e só ia para escola porque era obrigado”, na EBT ele se sentia à vontade.

A pergunta seguinte é se ele considera que sabe português escrito e o estudante responde que não, mas está aprendendo. Luca novamente afirma que “português é muito difícil”.

Finalizo a entrevista perguntando em qual das duas línguas ele tem mais liberdade para se expressar. Luca responde: “Libras, porque é a minha primeira língua.”

Eu encerro a entrevista refletindo sobre a resposta do estudante. Quantos estudantes ouvintes na escola regular conhecem o conceito de primeira e de segunda língua? Luca conhece, porque deve ter tido contato com o tema quando provavelmente ainda era uma

criança.

Depois de apresentar as diferentes vozes dos profissionais da escola, incluindo gestores, professores e intérpretes educacionais, as vozes dos familiares e dos próprios estudantes surdos, apresentaremos a triangulação dos dados como um convite ao leitor a refletir sobre a educação bilíngue que é ofertada na rede pública de ensino do Distrito Federal.

5.4 Triangulação dos dados

Iniciamos a pesquisa realizando um levantamento dos principais marcos legais que asseguram ao estudante surdo o direito à educação bilíngue, partindo da premissa de que Libras é a primeira língua e o português escrito, a segunda língua do estudante surdo.

Na sequência, fizemos um levantamento bibliográfico para subsidiar a pesquisa, a partir das considerações da literatura sobre o bilinguismo do surdo e o processo de aquisição da linguagem.

O passo seguinte dessa jornada consistiu em visitar algumas escolas que atendem estudantes surdos, com o objetivo de entrevistar todos os atores envolvidos na educação de surdos.

A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas nas escolas, com gestores, professores, familiares e os próprios surdos, examinamos os dados gerados e coletados, para que, então, pudéssemos realizar a triangulação dos dados.

Se, ao longo da investigação, apresentamos as vozes dos atores envolvidos na educação de surdos, no *lócus* da pesquisa, ou seja, no *chão da escola*, compreendemos que a legislação é, de certa forma, também uma voz: a do Estado.

Na presente seção, intitulada *Triangulação dos dados* apresentamos todas essas vozes, e principalmente, verificamos se há unidade entre elas.

A partir das observações e das entrevistas semiestruturadas realizadas nas escolas inclusivas e na escola bilíngue para surdos, pudemos observar como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem implementado a legislação vigente para a educação bilíngue de surdos.

Com o intuito de organizar os pontos observados durante a pesquisa, optamos por subdividir a seção em cinco tópicos. O primeiro acerca do bilinguismo e da aquisição da Libras; o segundo, sobre o bilinguismo e o aprendizado do português escrito como segunda língua. No terceiro tópico, fazemos uma reflexão sobre para quem a escola é inclusiva. No quarto tópico, tratamos da falta de profissionais; e, no último tópico, apresentamos a escola bilíngue como um possível progresso para educação de surdos.

Na Subseção a seguir, apresentamos o primeiro deles: bilinguismo e aquisição da Libras como primeira língua.

5.4.1 Bilinguismo e a aquisição da Libras como primeira língua nas escolas inclusivas

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar é a questão do bilinguismo. Conforme descrito na Seção 1.1.4, com o Decreto n.º 5.626/2005, o surdo conquistou o direito de aprender as duas línguas: Libras e português. Assim, é dever das instituições de ensino: “[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005).

Embora o estudante surdo tenha garantida a oferta de uma educação bilíngue desde o nascimento, por meio de leis como a Lei Distrital n.º 5.016/2013, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB, é preciso examinar, de forma mais cuidadosa, sobre o que o Estado tem compreendido por bilinguismo e educação bilíngue de surdos.

Partindo do princípio de que a premissa básica do bilinguismo é utilizar alternadamente duas línguas, conforme a proposta de Titone (1972), na qual ser bilíngue não significa saber as duas línguas de forma perfeita, mas propiciar à criança sucesso na aquisição de dois ou mais sistemas linguísticos, sobretudo na primeira infância, a pesquisa nos permitiu constatar que o ensino ofertado nas escolas inclusivas está muito distante de uma educação bilíngue.

Primeiramente, gostaríamos de salientar que a proposta do autor (TITONE, 1972) consiste em trabalhar a educação bilíngue desde o jardim de infância. No entanto, a visita à Escola Classe, cujo público consiste de crianças a partir de 6 anos de idade, nos permitiu

perceber que a criança tem ingressado nos anos iniciais do ensino fundamental sem sequer ter entrado em contato com a língua de sinais.

Grosjean (2000, p. 1) defende que “toda criança surda tem o direito de crescer bilíngue” e que, por meio do conhecimento e do uso da língua de sinais e da forma escrita da língua oral, é possível que ela “alcance o desenvolvimento completo de capacidades cognitivas, linguísticas e culturais.” No entanto, a escola inclusiva não tem oferecido as condições necessárias para que essa criança cresça bilíngue.

Se a escola é responsável por implementar políticas que favoreçam o bilinguismo desse estudante, iniciemos nossa reflexão acerca da primeira língua do surdo, a Libras.

As pesquisas comprovam que, por volta dos 4 ou 5 anos de idade, uma criança domina a estrutura básica de sua primeira língua (KAIL, 2013). Para que ela domine essa estrutura, basta que ela tenha contato com a língua desde o momento de seu nascimento. No caso da criança surda, como a maioria nasce em lares ouvintes, ela acaba não tendo esse contato com a língua que lhe é acessível: a língua de sinais.

A escola, ao matricular uma criança surda, assume também a responsabilidade de possibilitar o convívio dessa criança surda com outros surdos e com professores bilíngues, capazes de contribuir com o seu processo de aquisição e aprendizagem das línguas.

Nas entrevistas realizadas na Escola Classe, tanto as famílias quanto os profissionais registraram que a criança surda inicia sua vida escolar sem saber Libras. Como evidenciado nas Seções 5.1.2.3 e 5.1.3.3, isso ocorre, porque, no momento em que foram diagnosticadas como surdas, as famílias foram encaminhadas para o Ceal, uma instituição que, segundo o relato dos próprios familiares, orientou que a criança surda: i) não poderia ter contato com a Libras; ii) deveria ser oralizada; e iii) possivelmente atendia a todos os critérios para a realização da cirurgia do implante coclear.

Ora, conforme já apresentado no capítulo “Analisando os dados”, compreendemos que a oralização deve ser apresentada à família como mais uma possibilidade, entretanto essa decisão não pode influenciar o processo de escolarização do estudante. Atrelar a jornada pedagógica da criança surda ao viés patológico da surdez é contrariar as pesquisas e a própria legislação.

[...] Os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas.

As Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico cultural[...] (BRASIL, 2014).

Se o sistema não fizer os ajustes necessários na base, nos primeiros anos escolares do estudante surdo, desde a educação linguística precoce ou, no máximo, desde a educação infantil, para propiciar que a criança surda tenha a possibilidade de adquirir sua primeira língua, não conseguiremos garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas necessárias para que esse estudante de fato possa tornar-se bilíngue.

Além de o Estado não cumprir com o seu papel de adotar políticas públicas que favoreçam o convívio do bebê ou da criança surda com profissionais surdos e bilíngues, ele permanece na adoção dessa política que contraria as pesquisas e a legislação para surdos, sem sequer apresentar a língua de sinais às famílias. Permitir que o Ceal⁹⁶ permaneça como única possibilidade de encaminhamento das crianças diagnosticadas com surdez no DF, como ocorre atualmente, significa continuar ignorando a educação bilíngue dos surdos.

Dessa forma, o que observamos na prática é que ocorre uma pressão para a oralização em detrimento da aquisição natural da Libras. Todos os estudantes entrevistados, ao longo da pesquisa, foram encaminhados, em algum momento, seja pela Secretaria de Estado de Saúde, seja pela rede hospitalar privada, para o Ceal. Fato é que o Ceal nunca negou ser uma instituição que trabalha numa perspectiva de abordagem educacional oralista, ou seja, o trabalho do Ceal consiste em capacitar a pessoa surda a utilizar a língua portuguesa por meio da voz e da leitura labial. A instituição até oferece o atendimento educacional especializado (AEE), porém, com a abordagem educacional oralista, em português oral, para os estudantes oralizados. O Ceal não pretende adotar uma política de educação bilíngue.

A presente pesquisa não encara como um problema o Ceal não adotar uma política de educação bilíngue. É um direito da família buscar a oralização. É direito da família optar pela oralização e pelo AEE em Português oral, no Ceal, uma vez que se trata de instituição

⁹⁶ O Ceal, apesar de ser uma instituição particular que tem como mantenedora uma entidade religiosa, é também uma instituição parceira conveniada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Não pretendemos discutir o mérito do convênio, pois compreendemos que a SEEDF necessita estabelecer parcerias para a oferta de serviços que não estão disponíveis na rede. Existem inúmeras instituições conveniadas à SEEDF, como pode ser conferido em: <https://www.educacao.df.gov.br/instituicoes-conveniadas/> Acesso em 28/12/2022.

conveniada. Até aqui compreendemos que está sendo respeitada a opção da família (ou do estudante surdo) que desejar a abordagem educacional oralista.

Vale ressaltar que a oferta do atendimento educacional especializado na abordagem educacional oralista é também assegurado por legislação,

Aos educandos com deficiência auditiva, surdos que fazem uso de tecnologias, ou surdos oralizados, é garantida na PNEE 2020 a **escolha** linguística no atendimento educacional especializado. Assim, poderão escolher pela abordagem bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) ou pela abordagem não-bilíngue. Caso **optem** pela abordagem não bilíngue, deverão receber o atendimento educacional especializado na área da educação especial; caso **optem** pela Libras como primeira língua, deverão ser incluídos em espaços escolares bilíngues. (BRASIL, 2020 p. 57) (Grifo nosso).

O texto é muito claro com relação à escolha linguística. Cabe a família **optar** pela *educação bilíngue* ou pela *abordagem não bilíngue*. Entretanto, a família não toma conhecimento sobre os dois modelos de educação para surdos. Se as famílias soubessem de pesquisas como a de Capovilla (2011, p. 87) sobre como “as crianças aprendem mais e melhor nas escolas bilíngues do que em escolas monolíngues”, certamente teríamos mais estudantes matriculados na Escola Bilíngue de Taguatinga, mesmo não tendo uma localização geográfica favorável àqueles que residem em outras regiões administrativas distantes de Taguatinga.

O médico, ao diagnosticar uma criança como surda e entregar o encaminhamento para que a família busque o Ceal, não faculta à família a possibilidade de buscar uma educação bilíngue, perspectiva de educação de surdos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E é nesse momento que vemos o problema, afinal, a família não tem como **optar** diante de uma única alternativa, a oralização.

Os relatos dos familiares entrevistados em todas as escolas inclusivas e na escola bilíngue evidenciaram que a família, quando foi encaminhada ao Ceal, por um profissional de saúde, recebeu todas as orientações acerca do processo de habilitação auditiva, por meio do uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou do implante coclear (IC). Em nenhum momento, os familiares relataram receber uma indicação sobre a existência de uma política de educação bilíngue.

Trata-se de uma constatação muito grave. Desejamos que o estudante surdo conclua seu processo de escolarização dentro de uma perspectiva bilíngue, se torne bilíngue ao

longo de sua jornada linguística. No entanto, quando o Estado deveria orientar as famílias sobre a educação bilíngue para surdos, ele as encaminha para uma instituição oralista e monolíngue.

O Ceal não é uma instituição bilíngue. A entidade, enquanto instituição, não vai orientar a família a buscar uma escola bilíngue ou classes bilíngues. Ao contrário,

Quando o Ceal descobriu que meu filho estava matriculado na EBT, o Ceal **expulsou** a gente. Para o Ceal, ele não podia ser oralizado e frequentar uma escola que usava língua de sinais ao mesmo tempo. Isso ia atrapalhar, segundo o Ceal. E foi aí que a gente começou a pesquisar sobre o implante coclear e pensar que talvez para o Nino não seria benéfico[...]. (Fam1) (Grifo nosso)

O relato da mãe do Nino evidencia que a instituição não trabalha na perspectiva bilíngue para surdos. Tão grave quanto a “expulsão” do estudante do atendimento educacional especializado é o fato de as famílias serem orientadas, em sua totalidade, somente a buscarem o Ceal.

Como esperar que esses estudantes sejam bilíngues tendo Libras como primeira língua se, ao invés de orientá-los sobre a importância da língua de sinais, na primeira infância da criança surda, os encaminha para uma instituição em que a língua de sinais supostamente “atrapalha” seu desenvolvimento? Até quando seguiremos nessa educação bilíngue na qual a criança não pode ser exposta a sua língua natural, que deveria ser a primeira a ser adquirida?

Há aqui, talvez, a maior das incongruências encontradas ao longo da pesquisa: a incongruência no discurso das vozes. A lei reitera que a educação do indivíduo deve ser bilíngue, mas não oferece as condições necessárias para que a criança adquira sua língua natural, sua primeira língua e, como se não bastasse, ela é proibida de entrar em contato com essa primeira língua.

De um lado, temos as vozes da legislação e da literatura, apresentando as benesses de um efetivo bilinguismo e de como ele pode ser vantajoso para a educação do indivíduo surdo. Do outro lado, a voz de uma instituição na qual a família foi levada a buscar que reforça a visão equivocada da “surdez superada”, por meio de práticas de reabilitação auditiva que apregoa sobre o uso do aparelho auditivo e da emergência do implante coclear. E é entre essas duas vozes que se encontra a família.

Para o Ceal, ele não podia ser oralizado e frequentar uma escola que usava língua de sinais ao mesmo tempo.” (Fam1, mãe do Nino).

“Você não deve permitir que o Bento tenha contato com a Libras, porque ele pode resistir à oralização.” (Fam2, mãe do Bento)

Não é mera coincidência que todos os estudantes surdos entrevistados nas escolas inclusivas, nesta presente pesquisa, com exceção do Nino, sejam implantados. As famílias “optaram” pelo implante coclear porque foram levadas a crer que o IC consistia em uma tecnologia que poderia “devolver o sentido da audição”⁹⁷.

É importante ressaltar que a pesquisa não tem como premissa negar os avanços da tecnologia. Não nos opomos aos casos em que o implante coclear é também uma possibilidade para o surdo a ser decidida pela família. Gostaríamos de reiterar que a pesquisa defende veemente que cabe a família decidir, com o efetivo conhecimento das opções, sobre fazer ou não a cirurgia do implante coclear.

A crítica da pesquisa não é somente sobre a quantidade excessiva de crianças surdas implantadas e pressionadas a serem oralizadas, como vem ocorrendo nos últimos anos. É, principalmente, sobre as ações equivocadas que não permitem a utilização da língua de sinais na primeira infância da criança surda.

Independentemente de a criança ser implantada, ela pode (e deve) se beneficiar da educação bilíngue para surdos, mas, para isso, faz-se necessário que a criança esteja exposta à língua de sinais. As crianças podem aprender as duas línguas.

Uma proposta que, se adotada, facilmente atenderia uma política linguística, seria a implementação das creches mistas, postulada por Grannier (2007), que consiste na contratação de funcionários surdos, usuários de Libras, para que bebês e crianças, independentemente de serem surdas, tenham a oportunidade de ver a língua de sinais em uso. Todos os bebês / crianças, surdas ou não, teriam a oportunidade de adquirir a Libras.

A essa proposta acrescentamos que seria muito positivo se tivéssemos profissionais com formação para desenvolver trabalho semelhante ao realizado na Escola Bilíngue de Taguatinga pela professora de educação linguística precoce. O intuito da proposta é levar urgentemente a Libras para creches mistas em cidades em que a escola bilíngue ainda

⁹⁷ Uma das marcas de implante coclear defende em seu *site* que a tecnologia opera “**o milagre da audição**”. De acordo com a marca, usuários relatam “serem capazes de **obter a vida de volta** e participar ativamente sem estar isolado”. A publicidade completa pode ser conferida em: https://www.advancedbionics.com/br/pt_br/home/about-cochlear-implants/what-is-a-cochlear-implant-system.html (grifo nosso) Acesso em 28/12/2022.

não é uma realidade. Como descrito no primeiro capítulo, o Distrito Federal tem, atualmente, somente uma escola bilíngue⁹⁸.

Outra proposta que, se implementada de fato, poderia contribuir consideravelmente no processo de aquisição de primeira língua, seria o programa de educação linguística precoce, atualmente ofertado na Escola Bilíngue de Taguatinga. A professora que atua no programa realiza um trabalho de excelência, conforme apresentado na entrevista semiestruturada. O único problema é que os pais não são informados sobre a existência do programa.

[...] Hoje, com o teste da orelhinha, muitos pais são informados, ainda na maternidade, que os bebês, por terem alguma alteração na audição, devem procurar o SUS e buscar atendimento no CEAL. Infelizmente, a Secretaria de Educação não tem feito seu papel de informar a esses pais sobre a existência da educação linguística precoce, na Escola Bilíngue de Taguatinga e que as crianças podem participar dos atendimentos antes mesmo de completarem o primeiro ano de vida.

[...] É preciso colocar a criança surda para ver a Libras quando ela ainda é um bebê. A educação linguística precoce existe para isso, mas quantos surdos temos hoje no Distrito Federal? Somente três estão frequentando a precoce na EBT. (Professora da educação linguística precoce)

Como constatado em seções anteriores, as centenas de crianças diagnosticadas como surdas, no Distrito Federal, são encaminhadas ao programa de atendimento multidisciplinar precoce em linguagem e audição (AMPLA) do Ceal, cujo foco é a oralização. E, assim, as famílias acabam por ceder à pressão da oralização e não tomam conhecimento que existe, por exemplo, o programa de educação linguística precoce na escola bilíngue que tem como premissa a educação bilíngue de surdos.

Ao ceder à pressão da oralização, a família é orientada a não permitir que a criança tenha contato com a Libras,

[...] a criança não deveria entrar em contato com a língua de sinais que, por ser mais natural para o surdo, era mais fácil dele aprender e, com isso, resistir à oralização” (Fam2).

[...] Como o Gael foi oralizado, não havia necessidade em aprender língua de sinais (Fam3).

⁹⁸ Consideramos importante reiterar que é urgente que tenhamos mais escolas bilíngues para atender estudantes que residam em outras regiões administrativas.

As entrevistas evidenciaram que as famílias eram orientadas a não permitir que a criança entrasse em contato com a língua de sinais. Percebe-se, nos relatos dos familiares, que a Libras era estimulada apenas em casos de fracasso na cirurgia do implante coclear ou do processo de oralização.

Com o Davi, por exemplo, a mãe relata que “as fonoaudiólogas tentaram ensiná-lo a falar por bastante tempo”. Sem sucesso, com 5 anos de idade, a criança passou a ter contato com surdos e com a língua de sinais, ao ser matriculada em uma escola bilíngue para surdos. Segundo a própria mãe, “a Libras transformou a vida do meu filho”.

Se, a educação bilíngue parte da premissa de que Libras é a primeira língua da criança surda, não compreendemos o porquê de as famílias não serem orientadas a buscarem a língua de sinais e estimularem o contato dos filhos com a língua.

Há mais de sessenta anos, as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas e legitimadas como línguas naturais. Entre as décadas de 1980 e 1990, os estudos pioneiros de Ferreira-Brito já descreviam as línguas de sinais utilizadas no Brasil (FERREIRA-BRITO, 2010). São décadas de pesquisas que, somadas à luta da comunidade surda, conquistaram o reconhecimento da Libras como língua.

Entretanto, não compreendemos o motivo pelo qual a Libras – que é a língua natural e deveria ser a primeira a ser adquirida, para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento de mundo como qualquer outra criança – só é indicada quando tudo o mais falha e ele já perdeu anos de contato e informações sobre o mundo. Parece-nos que, apesar do reconhecimento de Libras como língua, no fundo, ainda existe um preconceito se refletindo na prática e nas próprias recomendações da escola. E é por esse motivo que, no presente trabalho, defendemos um material para fornecer subsídios baseado em informações de caráter linguístico para orientar as famílias sobre a importância da Libras nos primeiros anos de vida da criança surda.

Na seção a seguir, propomos uma reflexão acerca do aprendizado daquela que deveria ser a segunda língua do surdo, o português escrito.

5.4.2 Bilinguismo e o aprendizado do português escrito como segunda língua nas escolas inclusivas

O segundo ponto que gostaríamos de destacar, acerca do tema bilinguismo, é sobre o ensino de português escrito como segunda língua. Diferentes leis, decretos, relatórios e outros documentos, apresentados no primeiro capítulo desta tese, asseguram ao estudante surdo, entre outros pontos, a garantia da aprendizagem do português escrito como segunda língua.

As entrevistas realizadas, nas escolas inclusivas polo para surdos do ensino fundamental de uma determinada regional, revelaram que o ensino de português como segunda língua não foi ofertado durante o ano letivo de 2022. Os gestores da Escola Classe e do Centro de Ensino Fundamental abriram as carências no início do ano letivo, mas, assim como ocorreu com o componente curricular de Libras, as carências não foram supridas por falta de profissional, ponto que será tratado mais adiante.

Gostaríamos de ressaltar que a situação é tão absurda que, no caso das escolas inclusivas visitadas, polo para surdos, o estudante não tem acesso ao português escrito como segunda língua no ensino fundamental, ou seja, o primeiro contato com o profissional especialista em português como segunda língua e com a sala de português L2 acontecerá somente no ensino médio. O ensino fundamental, que deveria ser a base desse estudante, desde o processo de aquisição da primeira língua, não conseguiu ofertar o ensino da segunda língua ao longo do processo de escolarização do estudante. Aliás, a escola inclusiva não ofertou português escrito como segunda língua e não ofertou a Libras como componente curricular.

O fato é que o estudante surdo teve aulas de português ao longo do ensino fundamental nas escolas polo para surdos, no entanto, as aulas não eram de português como segunda língua, não tinham metodologia adequada e não ofereciam *input* visual da língua.

As aulas possuem certa adaptação, tendo uma professora que compreende que os alunos possuem uma necessidade especial, porém não sabe como agir e acaba por infantilizar os alunos, ou seja, eles não aprendem de forma adequada.
Há apenas atividades ‘adaptadas’ com figuras, porém o conteúdo não avança [...]
Infelizmente (o desempenho do estudante surdo na aula de português) é falha e insuficiente para os anos subsequentes que eles irão [...] (IE3)

Antunes (2018), considera, em sua pesquisa, como um dos maiores problemas no ensino da língua portuguesa a surdos o fato de o ensino não ser oferecido como segunda língua. Para a pesquisadora, que realizou visitas em escolas consideradas bilíngues para surdos no estado do Rio Grande do Sul, mesmo o profissional sendo especialista em português como

segunda língua, ele permanecia na adoção de práticas do ensino de português como primeira língua,

[...] é possível compreender como o professor de PL2 para surdos tem atuado ao longo dos anos: tem trabalhado com abordagens, métodos, conhecimentos teóricos e materiais didáticos do ensino de PL1 de acordo com sua formação inicial, com algumas adaptações. Adaptações que, na maior parte das vezes, se restringem à subtração de conteúdos considerados, empiricamente, de difícil apreensão pelos surdos. (ANTUNES, 2018, p. 39).

Se os professores entrevistados pela pesquisadora (2018), com formação no ensino de segunda língua, evidenciaram utilizar práticas de português como primeira língua, o que esperar do ensino de português que é ofertado nas escolas inclusivas que sequer têm um profissional especialista em segunda língua?

Como mostrado nas entrevistas, tanto a escola classe quanto o centro de ensino fundamental, que juntos atendem estudantes do 1º ao 9º ano do fundamental, não tiveram profissionais especialistas no ensino de português escrito como segunda língua durante o ano letivo de 2022.

E é por esse motivo que não nos surpreendem relatos como o da professora de português como segunda língua do ensino médio, ao afirmar que o estudante surdo chega, ao 1º ano do ensino médio, sem os pré-requisitos necessários para essa etapa da educação básica. A professora também considera que o ensino de português escrito é o maior desafio do estudante surdo e registra a dificuldade em trabalhar com estudantes com níveis tão diferentes de conhecimento da língua portuguesa escrita. A professora também registrou, durante a entrevista, que os estudantes surdos gostam de aprender português escrito numa sala específica com os colegas surdos, experiência não vivenciada no ensino fundamental.

Se o estudante não teve aulas de português escrito como segunda língua durante todo o seu ensino fundamental, como esperar que este estudante saiba português? Há aqui mais uma das incongruências de grande relevância para esta pesquisa. Embora a voz do Estado assegure ao estudante surdo o direito à educação bilíngue e de aprender a língua portuguesa escrita como segunda língua, a voz dos profissionais que atuam nas escolas inclusivas de ensino fundamental evidenciam uma triste realidade: as escolas não estão ofertando o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua aos estudantes surdos.

A lei reitera que a educação do indivíduo deve ser bilíngue, mas não oferece as condições necessárias para que a criança aprenda português escrito como segunda língua. Ora, ao tratar da aquisição da Libras como primeira língua, ficou evidente que o Estado não ofereceu condições para isso. Agora, sobre o ensino da segunda língua, a história se repete. O Estado também não tem oferecido as condições necessárias para que o estudante surdo aprenda o português escrito como segunda língua.

O direito de ser bilíngue é violado quando o Estado não consegue oferecer condições para que o estudante cresça bilíngue. Isso porque ainda nem trouxemos para a reflexão a falta do material didático que permite ao surdo acessar diferentes conhecimentos por meio de *input* visual, aspecto mencionado por profissionais tanto nas escolas inclusivas quanto na escola bilíngue para surdos.

As escolas não têm materiais que sejam acessíveis aos surdos. Falta material em Libras e falta material para o ensino de português escrito como segunda língua. É urgente que tenhamos profissionais especialistas na elaboração desses materiais nas respectivas áreas.

Os únicos materiais que as escolas inclusivas e bilíngues recebem são os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁹⁹, o mesmo material distribuído a todos os estudantes do Brasil. Não existe, no presente momento, um material acessível ao surdo por meio de *input* visual para contribuir com o processo de aprendizagem desses estudantes.

Um estudante ouvinte, por exemplo, ao chegar em casa para estudar o conteúdo aprendido durante a aula, pode utilizar o livro didático e ler o material em sua primeira língua, o português. A mesma experiência não pode ser realizada por estudantes surdos. O livro didático ofertado pela escola é escrito em sua segunda língua. A escola que deveria oferecer uma educação igualitária a todos os estudantes, independentemente de suas condições, não consegue sequer oferecer um material didático que respeite as línguas do estudante surdo.

Compreendemos que a educação de surdos é relativamente nova se levarmos em consideração que somente no ano de 2002 a Libras foi reconhecida como língua da comunidade

⁹⁹O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

surda. Entretanto, já se passaram mais de duas décadas e as secretarias continuam atribuindo apenas ao professor da sala de recursos ou ao intérprete educacional a produção de material didático. É urgente que as secretarias trabalhem, em parceria com as universidades e professores especialistas, para a produção de materiais didáticos acessíveis aos surdos.

Embora o documento intitulado *Estratégia de Matrícula 2022* pontue que,

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez do Distrito Federal (CAS/DF) atua na **elaboração e adaptação de material didático** e apoio pedagógico para o estudante S/DA e SC da Rede Pública de Ensino e na formação de profissionais da educação em articulação com à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) demandado pela SUBIN[...] (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 23).

Percebe-se, na prática, que o CAS/DF não tem conseguido trabalhar na elaboração de materiais didáticos para as escolas públicas do Distrito Federal, que atendem estudantes surdos, por falta de profissionais e de ações propositivas demandadas para o núcleo responsável pela produção de material. Como as entrevistas constataram, professores do CAS acabam atendendo outras demandas da Escola Bilíngue de Taguatinga, entre elas, a substituição de professores afastados para tratamento de saúde.

Ainda sobre o material didático, a Lei Brasileira da Inclusão, em seu Art. 28, estabelece que

Incumbe ao **poder público** assegurar, criar, desenvolver, **implementar**, incentivar, acompanhar e avaliar:
 [...]

 II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e **aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a **inclusão plena**; (BRASIL, 2015, p. 12)

Compreendemos que o material didático acessível é, também, um dos pontos necessários na promoção de uma *inclusão plena* de estudantes surdos e, é, a partir dessa consideração, que apresentamos a próxima seção: “A escola inclusiva, para quem?”

5.4.3 Escola *inclusiva*, para quem?

Conforme descrito no primeiro capítulo, os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal consideram todas as unidades escolares como escolas

inclusivas. Para melhor organização do atendimento educacional especializado (AEE)¹⁰⁰, que deve ser ofertado aos estudantes surdos no contraturno, algumas escolas são escolhidas como polo para a oferta desses atendimentos, por meio de salas de recursos específicas (SRE).

Nas escolas polo, inclusivas por natureza, escolas para onde, preferencialmente, são encaminhados os estudantes surdos que não estão matriculados na escola bilíngue, há, segundo a *Estratégia de Matrícula 2022*, dois tipos de classes:

- **Classe comum inclusiva:** destinada a estudantes surdos e deficientes auditivos que não utilizam a Libras como língua de instrução;
- **Classe bilíngue mediada:** destinada a estudantes surdos e deficientes auditivos que utilizam a Libras como língua de instrução mediada por professor intérprete de Libras.

As entrevistas nas escolas polo, como apresentadas em capítulos anteriores, foram realizadas tendo como foco as classes bilíngues mediadas em escolas inclusivas.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar sobre a classe é quanto à terminologia. O termo *classe bilíngue mediada* não nos parece adequado para definir uma sala de aula cuja diferença da classe comum é basicamente a presença do intérprete de Libras para mediar a comunicação.

O que mais nos chamou a atenção é que, em todas as escolas inclusivas visitadas, há uma inquietação das profissionais que atuam como intérpretes de Libras com relação aos professores regentes das disciplinas. Sobre as adequações curriculares, uma das intérpretes relatou que “nem sempre o professor regente tem o conhecimento necessário” (IE2).

Ainda sobre a temática, as intérpretes relataram que,

Percebo que os surdos ficam em constante atraso, mesmo com uma intérprete fluente, pois falta empenho dos demais profissionais da escola em se envolver no processo, fazendo o aluno passar com notas boas, mas desempenho fraco. (IE3)
(Os estudantes surdos) Nem sempre conseguem acompanhar o conteúdo. Isso porque há professores que nem sempre estão dispostos a explicar com calma e quantas vezes for preciso para que esse aluno compreenda.

¹⁰⁰ Gostaríamos de ressaltar que os estudantes que são matriculados na Escola Bilíngue Libras-Português Escrito de Taguatinga não retornam no contraturno para o atendimento educacional especializado (AEE). A Sala de recursos da EBT é destinada somente aos estudantes que, além da surdez, apresentam outra deficiência associada.

[...] Os professores regentes deveriam ter um olhar de atenção e preocupação com o processo de aprendizagem desses estudantes. (IE4).

Muitos professores passam pela faculdade e chegam na sala de aula sem nenhum preparo para atender alunos com deficiência. (IE5)

O registro das intérpretes nas três escolas polo evidenciam o despreparo dos professores regentes com a educação dos estudantes surdos. Gostaríamos de reiterar que as observações das intérpretes ocorreram em três escolas inclusivas diferentes. E é essa classe das escolas inclusivas que aparece nos documentos como *classe bilíngue mediada*.

A configuração de uma classe como *bilíngue* não pode permitir ações de professores regentes como foram aqui descritas pelos intérpretes educacionais. Os intérpretes, por realizarem um trabalho simultâneo, para que tudo que seja dito na sala de aula (e para além dela) seja acessível aos surdos, acompanham diariamente todos os professores regentes e conhecem melhor que ninguém toda a dinâmica que acontece em sala.

O relato dos intérpretes escancara práticas pedagógicas que corroboram para o fracasso da educação de estudantes surdos. O professor, ao se recusar “a explicar para que o estudante surdo compreenda” um determinado conteúdo, está contribuindo para esse fracasso. Desejar que esse mesmo professor regente, em parceria com o intérprete, elabore materiais que forneçam *inputs* visuais para os estudantes surdos em turmas com 34 alunos, somando surdos e ouvintes, é tarefa inimaginável. Se o regente se recusa a dar uma mera explicação sobre um conteúdo que ele domina, possivelmente ele não terá condições de planejar suas aulas a partir da premissa que a turma faz parte de uma escola inclusiva e tem estudantes surdos e ouvintes. Entretanto, o título que a classe recebe é “classe bilíngue mediada”.

Se defendemos e acreditamos numa educação bilíngue para surdos, é necessário ponderar que, para uma classe ser considerada *bilíngue*, precisa estar além da mera mediação do intérprete educacional. Não é apenas a presença do intérprete que propiciará que uma classe seja bilíngue, é preciso pensar numa aula que tem como público um estudante que não se comunica por meio do português oral. É necessário pensar na metodologia que deverá ser utilizada no ensino desse estudante. Pensar na pedagogia visual que deverá ser aplicada para que o estudante acesse o conhecimento, e, somente assim, teremos uma *classe bilíngue mediada*, até lá, o que temos na prática é uma “classe mediada”.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue apresenta como

definição para escolas bilíngues:

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

Após observar o trabalho desenvolvido nas escolas inclusivas e analisar minuciosamente as respostas das entrevistas realizadas, compreendemos que uma classe bilíngue requer profissionais bilíngues, como as classes que são constituídas na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Entende-se, no presente trabalho, que a classe bilíngue mediada não é ofertada nas escolas inclusivas e, portanto, o termo é inadequado. Se a classe é bilíngue, não pode ser mediada, os termos são antagônicos. Em consonância com a legislação vigente, compreendemos que as classes que são ofertadas nas escolas inclusivas deveriam ser denominadas por *classes inclusivas mediadas*.

Dito isto, convidamos o leitor a fazer uma segunda reflexão. Agora sobre as escolas inclusivas, título desta seção.

Inicialmente, conforme apresentado no primeiro capítulo desta tese, gostaríamos de destacar como o Ministério da Educação compreende a escola inclusiva:

Escola inclusiva é aquela que garante a **qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos**, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Assim, **uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência**, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. **Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional**: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. (BRASIL, 2004, p. 7) (Grifo nosso).

Ao pensar na escola inclusiva, proposta pelo MEC (2004), como um espaço que “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos” e que, essa escola somente será considerada inclusiva “quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de sua deficiência”, e, nos deparamos, durante as entrevistas nas escolas inclusivas, com respostas que contrariam absolutamente toda a perspectiva da política inclusiva,

sentimo-nos instigadas a refletir sobre as escolas inclusivas que vem sendo ofertadas para os estudantes surdos.

[...] a inclusão é muito importante para os surdos, **mas muito negativa a postura dos professores regentes no tratamento destes estudantes.** (PPL2)

Meu aluno está iniciando em Libras. (O desempenho do estudante surdo na classe comum) Digamos que é **nota zero.** (IE1)

Percebo que os alunos surdos ficam em constante atraso [...]

(A inclusão de estudantes surdos na escola inclusiva) é **excludente.** Os alunos surdos **se sentem deslocados por razões da língua.** O professor **não sabe lidar e por vezes infantiliza o aluno,** o afastando cada vez mais de um padrão de qualidade que se espera. (IE3) (Grifo nosso)

Reconhecemos os inúmeros avanços da educação ao longo da história. A educação inclusiva surge para tornar a educação um processo cada vez mais democrático com o intuito de assegurar a **todos** um direito constitucional: o direito de todos à educação. Entretanto, a mesma Constituição Federal (1998) preconiza que o ensino deve ser ofertado tendo como princípio a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

As entrevistas realizadas nas escolas inclusivas evidenciam a violação de um direito garantido pela constituição: o direito fundamental à educação pública, gratuita e **de qualidade.** Apesar de a escola inclusiva assegurar a matrícula a todo e qualquer estudante, na rede pública, o que observamos na escola, *lócus* da pesquisa, é que esse ensino ofertado aos estudantes surdos não é o mesmo ofertado aos estudantes ouvintes. E isso pode ser constatado na resposta de uma das intérpretes, ao afirmar que “os alunos surdos se sentem deslocados por razões da língua” (IE3).

Ora, que inclusão é essa que pode ser definida como “excludente”? E o que é pior, por “razões da língua” do indivíduo. Existe um discurso oficial que reconhece, por meio de legislação, que Libras é a língua da comunidade surda. A mesma legislação assegura ao surdo o direito de *criar* bilíngue. Existem pesquisas que já comprovaram que o estudante surdo alcança seu pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo por meio de uma educação bilíngue e, aqui, gostaríamos de ressaltar que, ao mencionar a educação bilíngue para surdos, compreendemos que a Libras é a primeira língua e o português escrito a segunda língua. Dito isto, percebe-se que, apesar de um discurso oficial e de todas as evidências descritas na literatura, a escola inclusiva é um espaço de exclusão do estudante por não propiciar conhecimento em sua língua.

A escola é denominada *inclusiva*, mas a língua utilizada por todos na escola é a

portuguesa. Atribui-se ao intérprete de Libras o papel de mediar a comunicação para participação do estudante no ambiente escolar. Não há um planejamento e produção de material que favoreça o *input* visual para a aquisição de conhecimento do estudante surdo e, ainda assim, rotula-se a escola como uma *escola inclusiva*. Inclusiva para quem? É muito bom que outros estudantes tenham a oportunidade de conhecer estudantes surdos e a Língua Brasileira de Sinais. Trata-se de interações muito positivas para toda a comunidade escolar, sobretudo por propiciar visibilidade aos surdos e à língua de sinais na sociedade. Mas visibilidade é inclusão?

Se pensarmos no estudante surdo, cerne da pesquisa, verificamos que o estudante é **excluído**. Ele não consegue interagir de forma mais participativa, não acessa os diferentes conhecimentos por meio de sua língua natural, não tem um material que respeite sua pedagogia visual, não acessa as aulas por meio de metodologia adequada, ou seja, esta escola não é capaz de incluir o estudante surdo. A escola pode até conseguir incluir estudantes com outras deficiências e transtornos, bem como incluir estudantes com altas habilidades/superdotação, porque todos eles têm como primeira língua a língua da escola: a língua portuguesa. A língua portuguesa não é a primeira língua do estudante surdo, e, é, por este motivo que a escola não consegue cumprir seu papel para incluí-lo.

Na Seção 5.1.2.2, *As vozes dos professores dos estudantes surdos nas escolas inclusivas*, uma das intérpretes, com formação em ciências biológicas, relata que, por muitas vezes, ela ensina o conteúdo numa aula paralela à aula que está ofertada pelo professor regente aos outros estudantes. Se analisarmos essa situação, a fundo, é como se a intérprete fosse a professora de ciências. Seria muito melhor que fosse a regente de uma turma de surdos, separadamente, como acontece na sala de aula da Escola Bilíngue de Taguatinga. Lá, o foco do processo de aprendizagem é o estudante surdo.

Consideramos importante mencionar que, no ensino fundamental e no ensino médio das escolas inclusivas, os professores têm formação em áreas específicas, porém interpretam **todas** as disciplinas. Uma das queixas da intérprete formada em biologia é ter de interpretar história, geografia e filosofia, entre outras disciplinas.

[...] Porque não temos intérpretes específicos por cada matéria ou área então muitas das vezes o intérprete não tem domínio do conteúdo. (IE5)

[...] se trata de um papel mais educacional do que técnico, mais de ensino do que de interpretação. (IE4)

As intérpretes, em diferentes momentos, registraram que não são raras as situações em que os estudantes surdos não conseguem acompanhar as explicações dos professores regentes. As intérpretes param de interpretar, para assumirem o papel de docentes, com o intuito de auxiliar o processo de aprendizagem do estudante. O entrave está, nas palavras da intérprete, em

[...] o problema é quando eu tenho de ensinar antropocentrismo e humanismo durante as aulas de filosofia, por exemplo. Eu não tenho formação específica para isso. E nem sempre o professor está disposto a explicar uma, duas ou quantas vezes forem necessárias para que o estudante surdo compreenda o que está sendo dito. (IE5)

Por meio das respostas das entrevistas, fica evidente que a falta de conhecimento sobre questões relacionadas à educação de surdos dos professores regentes influencia a conduta cotidiana do intérprete educacional. Embora o intérprete esteja em sala para mediar a comunicação, ele, por repetidas vezes, se vê obrigado a assumir o papel do docente, mesmo sem a formação necessária.

[...] os docentes, de modo geral, carecem de conhecimento sobre as especificidades que envolvem tal trabalho e acabam por comprometer, ainda que involuntariamente, a qualidade na prestação de seus serviços.

[...]

O convívio deles [os estudantes] com docentes ouvintes, desconhecedores da Libras, que mantém o aluno surdo alheio às situações de aprendizagem, dificulta o processo de construção do conhecimento por ausência de interações na sala de aula. (MARINHO, 2007, p. 133)

Como resultado, a escola intitulada *escola inclusiva* não consegue implementar o que está previsto na legislação para incluir efetivamente o estudante surdo, que, mais uma vez, acaba sendo o maior prejudicado pela própria política de educação inclusiva.

o que o meu filho não conseguiu aprender em três anos na escola inclusiva, ele aprendeu em três meses na Escola Bilíngue de Taguatinga. Eu ouvi de professores da escola polo que, provavelmente, meu filho tinha problemas neurológicos e deficiência mental. Na EBT, ninguém nunca me disse isso. (Fam4, mãe do Davi).

Diferentemente do que é previsto na escola inclusiva para surdos, a escola bilíngue consegue não somente implementar a educação bilíngue, assegurada na legislação, como já evidencia possíveis progressos para a educação de surdos. Retomaremos o tema nas próximas seções.

Gostaríamos de reiterar que não basta ter um intérprete de Libras em sala de aula

para tornar uma escola acessível e inclusiva para o estudante surdo. A proposta de educação inclusiva com escolas que ampliam a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições, no estabelecimento regular, é uma proposta muito positiva, no entanto, no caso do estudante surdo, carece de um olhar ainda mais minucioso. Entendemos que no caso do surdo a acessibilidade passa pela língua, por isso perguntamos: somente a presença do intérprete educacional assegura uma educação verdadeiramente bilíngue aos estudantes surdos? Na seção a seguir, convidamos o leitor a fazer uma reflexão sobre o tema.

Se refletirmos veremos que o bilinguismo dispensa a interpretação, ou seja, o bilinguismo está além do intérprete de Libras. Nas visitas a diferentes escolas, as entrevistas realizadas tinham como primeira pergunta: **“A escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? Se sim, como?”**

Aqui optamos por destacar o motivo pelo qual a resposta a essa pergunta, em especial, nas escolas inclusivas nos chamou atenção. **Todos** os profissionais das escolas inclusivas informaram, durante as entrevistas, que a escola trabalha na perspectiva de educação bilíngue, com exceção da professora de português escrito como segunda língua.

Dos dez profissionais participantes da pesquisa nas escolas inclusivas, somente a professora de português L2, do ensino médio, afirmou que a escola inclusiva **não** trabalha com a perspectiva bilíngue para estudantes surdos: “Não, mas com perspectiva de escola inclusiva para todas as necessidades. Apesar de ter projeto de português para surdo, a escola ainda não prioriza o aluno surdo em todo seu currículo [...]” (PPL2).

É possível perceber, no registro da profissional, que, para a escola assumir uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos, não basta contar com a mediação de intérpretes e com a sala para o ensino de português escrito como segunda língua.

Sobre o assunto, Marinho (2007, p. 26) afirma que,

Ao se falar de uma proposta pedagógica bilíngue, deveriam ser considerados, além dos alunos surdos, todos os profissionais que estão envolvidos na ação educativa: os professores dos surdos, os intérpretes educacionais, a direção da escola, o orientador pedagógico e demais segmentos da instituição onde estudam. O que de modo geral se observa nas escolas inclusivas é que o ambiente bilíngue restringe-se aos surdos, aos professores da sala de recursos, aos intérpretes e a pouquíssimos membros da comunidade [...]

O aspecto observado pela pesquisadora é também pontuado por uma das intérpretes de Libras entrevistada na presente pesquisa, ao registrar que: “falta empenho dos demais profissionais da escola em se envolver no processo (educacional) dos surdos” (IE3).

É ainda mais grave quando observamos que um diretor de uma das escolas polo responde que trabalha na perspectiva bilíngue para estudantes surdos “porque tem intérprete na sala de aula e nas atividades realizadas no pátio da escola”. É preciso refletir sobre o que os profissionais das escolas inclusivas, polo para surdos, têm compreendido como educação bilíngue para surdos.

Em seções anteriores, vimos que – apesar de a legislação assegurar ao surdo o direito à educação bilíngue e a literatura já ter comprovado o quão importante e necessário é oportunizar ao surdo a aquisição de Libras como primeira língua e o aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua– os profissionais das escolas ainda não compreendem no que consiste a educação bilíngue para surdos.

É urgente que a equipe de gestão, o orientador da escola, os professores regentes e demais profissionais que atuam nas escolas inclusivas compreendam que a educação bilíngue está muito além do intérprete educacional na sala (ou no pátio) fazendo a mediação para Libras.

Enquanto todos os profissionais da escola inclusiva não compreenderem que a premissa da educação bilíngue é ter as duas línguas e, no caso do surdo, Libras como L1 e português escrito como segunda língua, continuaremos equivocadamente a encontrar relatos como os descritos na Seção “Analisando os dados”.

O senso comum que se estabeleceu de acreditar na educação bilíngue dos surdos atrelada meramente à presença do intérprete de Libras já é algo absurdo. No entanto, profissionais de escolas inclusivas registrarem por escrito que a escola trabalha na perspectiva bilíngue, porque há a presença do intérprete de Libras, na sala e no pátio, é inadmissível. Como é possível pensar numa educação bilíngue sem sequer mencionar as duas línguas em contato?

Não bastasse a escola não contribuir para a aquisição de Libras da criança surda nos primeiros anos escolares, não oferecer o atendimento com o professor com aptidão para o ensino de português escrito como segunda língua, ainda afirma que se trabalha na perspectiva bilíngue porque tem um intérprete de Libras na sala de aula.

Outra medida que consideramos relevante destacar é a formação continuada¹⁰¹ de todos os profissionais que atuam na educação, sobretudo daqueles que atuam nas escolas inclusivas polo para surdos. Sabemos que são inúmeras as demandas de uma escola e, por muitas vezes, os profissionais não conseguem participar das formações. Faz-se necessário repensar na formação que é imprescindível ao trabalho de todos os profissionais que atuam na escola. É preciso fazer um resgate deste profissional que, por diferentes motivos, se afastou da formação¹⁰², inclusive repensando em uma reestruturação da carreira, na busca de seu aperfeiçoamento.

O fato é que, se os profissionais estivessem mais presentes nas formações ofertadas pela própria Secretaria de Educação, seja pela EAPE ou por meio de parcerias com as universidades federais, compreenderiam melhor sobre as especificidades da educação de surdos e evitariam falas inapropriadas como a de que “a escola trabalha na perspectiva, porque tem um intérprete de Libras”, por exemplo. É urgente que pensemos na formação desses profissionais.

Por fim, para concluir a seção, não poderíamos deixar de mencionar a visão equivocada da escola inclusiva sobre o estudante surdo ser uma responsabilidade exclusiva do intérprete e da sala de recursos. Ora, se o estudante efetua sua matrícula numa escola inclusiva, como o próprio nome sugere, o estudante precisa sentir-se incluído. No entanto, é uma tarefa muito complexa o estudante se sentir incluído com aulas cujos professores regentes não se sentem responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo.

Nossos dados corroboram com a conclusão de Xavier, pesquisadora em outro estado que há quase uma década observou a mesma situação na educação de surdos. “Podemos

¹⁰¹ Na SEEDF existe uma subsecretaria responsável pela formação dos profissionais da rede pública, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Uma das propostas da EAPE é o Projeto EAPE vai à escola. Trata-se de uma ação pedagógica que visa descentralizar as ações de formação permitindo que os formadores vão até as Unidades Escolares (UE) para realizarem oficinas e palestras. Para saber mais, <https://www.eape.se.df.gov.br/eape-vai-a-escola/> Acesso em 29/12/2022.

¹⁰² No ano de 2014, por exemplo, a Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), ofertou um curso de Especialização *Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para estudantes surdos e com deficiência auditiva*, para os professores da rede pública do DF. À época, a UnB organizou uma seleção para o ingresso nesta Especialização, acreditando que teria um número muito alto de inscritos, afinal, bastava ser professor da rede para se inscrever. No entanto, o número de inscrições foi tão baixo que todos os inscritos puderam se matricular no curso. Somente 25 professores concluíram o curso, a pesquisadora desta tese é uma das concluintes.

deduzir que eles [os regentes] não se veem de fato como professores do aluno surdo e atribuem essa função ao Intérprete” (XAVIER, 2014, p. 76).

A situação é tão descabida que, em uma das visitas que a professora itinerante de surdez, à época, pesquisadora da presente tese, fez à escola inclusiva, foi informada que os estudantes surdos não estavam presentes e ficariam uma semana sem aula, porque o intérprete de Libras havia marcado os cinco abonos de ponto¹⁰³ naquela semana. Ora, os estudantes ouvintes continuavam tendo aula normalmente, já os estudantes surdos haviam sido liberados para ficarem em casa, pois não teriam o profissional para mediar a comunicação. Percebe-se claramente que a agenda do estudante surdo depende exclusivamente da agenda do intérprete, ou seja, a única pessoa com quem o surdo interage é o intérprete, sem ele, o surdo nem precisa ir à escola.

Talvez aí esteja a visão equivocada de um diretor de uma das escolas inclusivas, bem como de vários professores regentes ao atribuírem a educação dos surdos ao intérprete educacional, reproduzindo condutas cotidianas que reforçam que o estudante surdo é de responsabilidade exclusiva do profissional intérprete.

Trata-se de um círculo vicioso em que: i) os demais profissionais da escola inclusiva acreditam que compete ao intérprete ensinar o estudante surdo, prova disso é estudantes serem liberados da aula, porque o intérprete marcou abonos de ponto; e ii) o intérprete, ao perceber que o estudante surdo não consegue acompanhar a dinâmica da aula que foi planejada para o estudante ouvinte, acaba por improvisar-se como docente, com o intuito de ensinar um determinado conteúdo, ainda que não tenha formação específica na disciplina.

Toda a organização da escola inclusiva para surdos precisa ser ajustada. O surdo é estudante de toda a escola inclusiva, ele não é apenas estudante do intérprete de Libras. “Não seria correto, então, imputar somente ao intérprete-educacional a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar dos alunos surdos, deixando que recaia sobre ele o peso das ações pedagógicas mal sucedidas.” (MARINHO, 2007, p. 133)

Sobre o tema, uma das intérpretes registra, durante a entrevista, que

¹⁰³ A Lei n.º 1.303/1996 concede o direito a cinco abonos de ponto, anualmente, aos servidores públicos do Distrito Federal que não apresentaram faltas no período anterior, compreendido entre o dia 1º de janeiro e 31 de dezembro.

Acredito que [a inclusão do estudante surdo na classe comum] ainda é muito precária, muito ainda precisa ser feito para que a inclusão aconteça de fato. Muitos professores passam pela faculdade e chegam na sala de aula sem nenhum preparo para atender alunos com deficiência. (IE5)

Constata-se mais uma vez que, professores regentes, por desconhecerem o trabalho que precisa ser desenvolvido para a aprendizagem sólida do estudante surdo, com *input* visual acessível e metodologia adequada, sequer reconhecem que os surdos são também seus estudantes. Em seções anteriores, vimos, por meio dos relatos dos intérpretes educacionais, que, os professores regentes reverberam o discurso de que os estudantes surdos são estudantes do intérprete e da sala de recursos, como constatado na pesquisa de Xavier (2014) nove anos atrás. Fica evidente que os professores regentes da escola inclusiva, quase dez anos depois, permanecem não se vendo de fato como professores do aluno surdo, pois continuam a atribuir a função de ensinar o aluno surdo exclusivamente ao intérprete.

Na seção a seguir, trataremos de um tema que influencia diretamente a educação de surdos como um todo e que tem assolado a rede pública de ensino: a falta de profissionais.

5.4.4 A falta de profissionais com aptidão para atuação na educação bilíngue de surdos

Como apresentado ao longo de toda a tese, é um direito do estudante surdo, assegurado pela legislação, crescer bilíngue, ou seja, adquirir a Libras como primeira língua e aprender o português escrito como segunda língua. No entanto, não bastasse as ações equivocadas ao longo de todo o processo de escolarização, nas quais o surdo teve de vivenciar na prática, impedindo que de fato ele fosse exposto às duas línguas, existe ainda uma outra agravante que precariza a educação bilíngue dos surdos: a falta de profissional.

Atualmente, o professor da rede pública do Distrito Federal que deseja trabalhar com o estudante surdo, seja como professor bilíngue ou como intérprete, passa por uma banca de aptidão, para comprovar que, além dos cursos específicos, de acordo com a área pleiteada, consegue se comunicar por meio da Libras. Para atuar como intérprete educacional, por exemplo, o professor passa por banca interpretando um texto em português para a Libras e um texto em Libras para a língua portuguesa.

Durante o ano letivo de 2022, uma professora intérprete, de uma das escolas em que realizamos as entrevistas, aposentou-se e a Coordenação Regional de Ensino não tinha um profissional com aptidão para a substituição da profissional. À época, abriu-se a carência para um contrato temporário, porém, também não havia no banco de substitutos um professor com a aptidão para suprir a carência. A professora itinerante da surdez fez contato com outras regionais para tentar suprir a carência e somente vinte dias depois, localizou-se uma professora substituta no banco de outra região administrativa com a aptidão para suprir a vaga. Ocorre que o estudante surdo ficou vinte dias sem o profissional para mediar a comunicação.

A situação narrada não é um fato isolado. Não falta somente um intérprete educacional na escola 'X'. Faltam profissionais em todas as escolas visitadas.

Na Escola Classe, por exemplo, a sala de recursos específica não funciona por falta de profissionais como pontua a diretora da escola: “Não há atendimento na sala de recursos, pois não há professores para assumirem as carências” (G1).

É relevante mencionar também que a *Estratégia de Matrícula* não prevê o profissional com formação em Pedagogia bilíngue¹⁰⁴ ou Letras Libras na escola que atende estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, sabemos da importância do trabalho desse profissional nos primeiros anos de escolarização, para contribuir com o processo de aquisição da primeira língua da criança surda.

Como vimos nas entrevistas realizadas, os estudantes tiveram o primeiro contato com a língua de sinais por meio do intérprete educacional, que teve de improvisar-se como professor de Libras. É urgente que reconheçamos a importância e revejamos a atuação desse profissional.

No Centro de Ensino Fundamental bem como no Centro de Ensino Médio visitados, as carências para as salas de recursos foram abertas no início do ano letivo, mas a Coordenação Regional de Ensino (CRE) não supriu as carências por falta de profissional. Não há professores de Libras nas escolas inclusivas polo para surdos na CRE em tela.

Na Escola Bilíngue de Taguatinga, os dois profissionais de Libras encontram-se lotados na sala de recursos do CAS. Em tempo, gostaríamos de ressaltar que uma dessas

¹⁰⁴ O curso Pedagogia Bilíngue ainda não é ofertado pela Universidade de Brasília.

professoras de Libras, ao longo de 2022, precisou substituir uma outra profissional afastada para tratamento de saúde e, por esse motivo, foi realocada na educação linguística precoce. Salientamos que a falta de profissional com aptidão na educação bilíngue de surdos é recorrente na Secretaria de Educação, conforme relatado por profissionais de todas as escolas entrevistadas.

Como vimos em seções anteriores, apesar de a lei assegurar ao estudante surdo o direito de ser bilíngue, a escola inclusiva não consegue oferecer as condições necessárias para que a criança adquira naturalmente a língua de sinais e aprenda a língua portuguesa escrita como segunda língua. Espera-se que o estudante surdo se torne bilíngue por mágica, afinal, como vimos nas entrevistas, ele não está de fato exposto a nenhuma das línguas, sobretudo se levarmos em consideração que ele terá um contato tardio com a Libras, somado à falta de *input* compreensível da língua portuguesa escrita por meio de metodologias inadequadas. É por este motivo que a falta de profissionais com aptidão que compreendam as especificidades linguísticas da educação bilíngue dos estudantes surdos é algo muito sensível ao cenário atual da educação, principalmente nas escolas inclusivas.

As salas de recursos que nesse modelo de escola inclusiva deveriam ofertar o atendimento educacional especializado, para tentar suprir as lacunas do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, não conseguem realizar o trabalho por falta de profissionais.

Notamos, nos últimos anos, o esvaziamento das salas de recursos no atendimento educacional especializado e não somente na área da surdez, mas do ensino especial como um todo. Passou a ser recorrente a falta de profissionais nas diferentes salas de recursos, sejam específicas ou generalistas¹⁰⁵, exigindo dos órgãos competentes políticas públicas capazes de corrigir a oferta que é prevista em legislação, conforme apresentado no primeiro capítulo desta tese.

¹⁰⁵ No documento *Estratégia de Matrícula 2022*, a sala de recursos é definida como um espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, cuja finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com diferentes deficiências ou altas habilidades/superdotação. As salas *generalistas* atendem estudantes com deficiência intelectual, física, múltipla ou TEA. As salas *específicas* atendem estudantes com comportamento de altas habilidades/superdotação e com deficiências visuais, auditivas e com surdocegueira, além de outras deficiências associadas a estas.

Apesar de a falta de profissionais ser um aspecto que compromete a educação bilíngue de surdos e este aspecto foi observado tanto nas escolas inclusivas quanto na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, gostaríamos de destacar que as entrevistas realizadas nos permitiram perceber que há evidências suficientes para um possível progresso na educação de surdos, e ela se encontra na Escola Bilíngue de Taguatinga, tema de nossa próxima seção.

5.4.5 A escola bilíngue como um possível progresso se comparada à escola inclusiva

Gostaríamos de iniciar a seção retomando a justificativa pela qual consideramos relevante abrir uma seção específica para tratar da Escola Bilíngue de Taguatinga, os atores envolvidos na educação bilíngue de estudantes surdos da EBT.

A escola inclusiva já foi uma conquista da comunidade surda em relação à escola tradicional, mas, como vimos, sua implementação não corresponde às expectativas. A EBT, por sua vez, é um avanço enorme em relação à escola inclusiva.

A experiência observada nas visitas e registrada nas entrevistas, realizadas na EBT, nos colocam num cenário muito próximo do que a legislação e a literatura almejam para a educação bilíngue de surdos.

Apesar de a escola bilíngue enfrentar problemas encontrados também nas escolas inclusivas (entre eles, a falta de profissionais), a experiência vivenciada pelos estudantes da EBT destoa absurdamente se comparadas às experiências vivenciadas pelos estudantes nas escolas inclusivas, a começar pela direção.

Na equipe de gestão, a diretora à frente da escola já havia atuado como professora de surdos e, por essa razão, entende as especificidades que envolvem a educação bilíngue do estudante surdo, a ponto de registrar, em uma das respostas à entrevista, que,

P¹⁰⁶ - “Na opinião da gestão, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?”

GEB - Quanto mais domínio do vocabulário em Libras, mais fácil é o trabalho com o português escrito. O domínio das duas línguas facilita a garantia das aprendizagens das outras disciplinas e possibilita o convívio social.

¹⁰⁶ Como descrito na Seção *Analisando os dados*, P é a pesquisadora e GEB é a gestora da escola bilíngue.

Essa declaração já nos permite perceber que, diferentemente do trabalho desenvolvido nas escolas inclusivas, há congruência no discurso entre as vozes na Escola Bilíngue de Taguatinga. A legislação e a literatura coadunam-se com o trabalho que é realizado na escola. Na EBT, preconiza-se que a Libras é a primeira língua e o português escrito, a segunda língua do estudante surdo e tal premissa é respeitada em todo o processo de escolarização.

É óbvio que na escola existem problemas, por exemplo, com relação a falta de formação continuada de alguns profissionais, entretanto, as evidências de que na escola a educação do surdo é pautada na educação bilíngue permitem que o estudante tenha inclusive uma conduta de participação cotidiana na escola não encontrada nas escolas inclusivas visitadas, como registrado em seções anteriores.

Não poderíamos deixar de mencionar também sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, um documento robusto que trata inclusive das fragilidades e encaminhamentos necessários à melhoria da escola. O mais interessante é que todos os profissionais entrevistados da EBT conhecem o PPP da escola e contribuíram com sua redação. É importante também mencionar que o PPP apresenta uma preocupação não somente com as especificidades linguísticas, mas também com as especificidades culturais e identitárias.

Seria muito interessante que a equipe da Escola Bilíngue de Taguatinga orientasse a elaboração dos PPPs das escolas inclusivas polo para surdos. Note-se que, em um dos PPPs de uma escola inclusiva, há somente quatro registros da palavra “Libras” fazendo menção que “Libras é a **linguagem** brasileira de sinais”:

8.3 - Desenvolvimento de Programas e Projetos específicos

[...]

Bilinguismo

Promover ações pedagógicas que possibilitem o domínio de LIBRAS (**Linguagem** Brasileira de Sinais) aos estudantes surdos e conhecimento da Língua Portuguesa. (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 47).¹⁰⁷ (Grifo nosso).

Pensar na Libras como *linguagem* dentro de uma escola inclusiva, polo para surdos, num documento oficial, é perceber que, no fundo, o preconceito sobre Libras ser uma língua, aspecto completamente superado tanto na literatura quanto na legislação, ainda se reflete

¹⁰⁷Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ec_114_sul_plano_piloto.pdf Acesso em 27/12/2022.

na prática e nas recomendações da escola. A título de ilustração, no PPP da EBT, por exemplo, menciona-se a palavra Libras 254 vezes. Os profissionais das escolas inclusivas precisam conhecer e se apropriar do PPP da Escola Bilíngue de Taguatinga para revisarem seus documentos acerca da educação bilíngue para surdos.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar é que, durante as visitas para geração e coleta de dados na escola bilíngue, foi possível perceber a interação entre profissionais e estudantes. Embora a gestora tenha registrado, em uma de suas respostas à entrevista, a falta de participação efetiva dos familiares nos eventos escolares, pude perceber a presença de muitos pais no *FestSurdo* realizado no dia 24 de setembro de 2022. Evento que foi acessível a todos os presentes em Libras e em português. Em vários momentos, a gestora, a secretária da escola e diferentes professores se alternavam na interpretação em Libras¹⁰⁸ para que o evento fosse acessível aos pais que não sabiam Libras. Compreendemos essa dinâmica dos profissionais da escola como inclusão, de fato.

Considera-se importante destacar que a entrevista realizada com a profissional da educação linguística precoce nos fez refletir sobre como é possível trazer a legislação e a literatura para a escola, *locus* da pesquisa. A Escola Bilíngue de Taguatinga tem conseguido implementar o que é previsto em lei.

[...] um bebê diagnosticado como surdo precisa entrar em contato imediato com a língua de sinais e, somente assim, ele terá condições de se desenvolver como uma criança ouvinte. O meu sonho é que uma criança surda, aos três ou quatro anos de idade, tenha o mesmo repertório que uma criança ouvinte, porque é muito mais fácil trabalhar as diferentes disciplinas escolares quando a criança já sabe sua língua. Aí sim, estaríamos dando as mesmas condições às crianças surdas que recebem as crianças ouvintes. É preciso colocar a criança surda para ver a Libras quando ela ainda é um bebê. A educação linguística precoce existe para isso, mas quantos surdos temos hoje no Distrito Federal? Somente **três** estão frequentando a precoce na EBT. (PEP)(Grifo nosso).

Lamentamos profundamente que a turma da professora PEP tenha somente três crianças matriculadas, porque certamente essas crianças terão a oportunidade de crescerem bilíngues. É uma pena que o trabalho desenvolvido pela profissional na EBT, em parceria com a família, não atinja as centenas de pais que residem no Distrito Federal e buscam o Ceal porque foi a única orientação que receberam depois do diagnóstico da surdez. Como pode ser constatado no relato das famílias,

¹⁰⁸ Como descrito anteriormente, a Escola Bilíngue de Taguatinga não tem intérprete de Libras, mesmo porque não são necessários, pois todos os profissionais são bilíngues.

[...] a primeira orientação que ele deu para gente foi o encaminhamento para o Ceal e de lá resolver as questões para fazer o implante [coclear]. A ideia era implantar antes de completar os três anos [...] Se ele operasse depois dos três anos, o resultado não seria o mesmo, segundo o médico, então assim, a gente ficou bem perturbado com isso, porque tem uma idade ‘x’ para fazer esse implante funcionar. Então a primeira orientação que recebemos foi essa: encaminhar para o CEAL, para posteriormente fazer o implante. (Fam1)

[...] a criança não deveria entrar em contato com a língua de sinais que, por ser mais natural para o surdo, era mais fácil dele aprender e, com isso, resistir à oralização. (Fam2)

O trabalho de *expertise* da professora surda, responsável pela educação linguística precoce da EBT, viabiliza a aquisição da língua de sinais como língua natural, que, via de regra, deveria ser a primeira língua na jornada linguística do surdo, corroborando a proposta postulada por Grannier (2007) por meio das creches mistas e de tantos outros pesquisadores. Infelizmente esse trabalho não atingiu o Nino, o Bento, o Gael, o Davi, o Luca e tantos outros estudantes. Como tratado no Capítulo 5, a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga foi inaugurada no segundo semestre de 2013 e todos os estudantes, cujas famílias foram entrevistadas, não tinham idade, à época, para frequentar a educação linguística precoce da EBT.

Gostaríamos de destacar que o trabalho desenvolvido no programa de educação linguística precoce, em parceria com a família, é fundamental para a aquisição da primeira língua da criança surda, como muito bem destacou a profissional: “É um trabalho em parceria e, sem esse esforço da família, o surdo não consegue se desenvolver como as crianças ouvintes” (PEP). Se levarmos em consideração, sobretudo, que a grande maioria das crianças surdas nascem em lares ouvintes, conforme evidenciado por diferentes pesquisas, entre elas a de Guarinello e Lacerda (2007), constatamos que, por meio do programa oferecido pela EBT, essas crianças têm seu primeiro contato com a língua de sinais. E aqui, é importante mencionar que esse primeiro contato com a Libras não é voltado apenas às crianças, mas também a seus familiares.

A experiência docente da profissional somada a sua experiência por ser uma pessoa surda evidenciam situações muito caras à presente pesquisa. A professora tem todo um cuidado para trazer a família como partícipe do processo. Os pais, além de acompanharem os atendimentos das crianças, fazem cursos de Libras na escola. A professora não satisfeita, grava vídeos em Libras e os envia, via *WhatsApp*, para que os pais possam “treinar a língua de sinais”, segundo o relato da própria profissional.

Se outros pais de estudantes surdos tivessem conhecimento desse trabalho desenvolvido na educação linguística precoce, na Escola Bilíngue de Taguatinga, certamente não teríamos somente três estudantes matriculados em uma turma como a da PEP. Esse trabalho precisa ser divulgado para atingir outras famílias de crianças surdas.

Outro ponto importante a destacar na presente seção é o relato de uma família que teve a oportunidade de matricular o filho em uma escola inclusiva, polo para surdos, e, posteriormente, transferiu a criança para a Escola Bilíngue de Taguatinga,

[...] o que o meu filho não conseguiu aprender em três anos na escola inclusiva, ele aprendeu em três meses na Escola Bilíngue de Taguatinga. Eu ouvi de professores da escola polo que, provavelmente, meu filho tinha problemas neurológicos e deficiência mental. Na EBT, ninguém nunca me disse isso. Eu voltei a ouvir elogios sobre o meu filho.” (Fam4)

As duas experiências, tanto na escola inclusiva quanto na escola bilíngue, possibilitaram à família perceber a mudança até mesmo de comportamento do estudante. A mãe dirige-se às escolas bilíngues¹⁰⁹ sempre com muito carinho. Ela atribui a experiência com o *bullying*, sofrido na escola inclusiva, ao fato de o filho, à época, ser o único surdo da turma. Gostaríamos de ressaltar esse caso que, segundo o próprio estudante,

[...] na EBT, tudo foi diferente, pela primeira vez eu comecei a aprender português escrito de verdade.
[...] Aqui na EBT, eu me sinto tranquilo, porque tenho os meus amigos surdos e aprendo muito com eles. Eu gosto muito da minha escola e gosto muito das aulas de português e da minha professora. Ela consegue me ensinar de um jeito diferente. (Davi).

O registro do Davi é muito semelhante ao registro do Luca, que também teve a experiência de estudar em uma escola inclusiva e na escola bilíngue. Durante a entrevista, Luca disse que na escola inclusiva, polo para surdos, ele não gostava de ir, ia porque sentia-se obrigado. Diferentemente do sentimento desenvolvido na EBT, onde o estudante “se sente à vontade”.

Observa-se, no registro dos dois estudantes surdos, matriculados na EBT, o sentimento de pertencimento e identificação com a proposta linguística da escola. Como registrado em outro momento na Seção “Analisando os dados”, os estudantes da Escola

¹⁰⁹ Como descrito em seções anteriores, o aluno estudou em uma escola bilíngue para surdos em Minas Gerais, local em que teve seu primeiro contato com a Libras e, atualmente, está matriculado na Escola Bilíngue de Taguatinga.

Bilíngue de Taguatinga interagem de maneira mais espontânea e participativa. Vale ressaltar que na EBT não existe um segundo profissional para mediar a comunicação entre regente e estudante. Todos os professores da Escola Bilíngue de Taguatinga são bilíngues e se comunicam com os estudantes por meio da Libras, conforme previsto no *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa elaborado pelo Ministério de Educação (MEC)*.

Diferentemente da incongruência encontrada nas escolas inclusivas em que, apesar de existir uma legislação que assegura ao estudante surdo uma educação bilíngue, a escola não consegue oferecer as condições necessárias para tornar esse estudante bilíngue. Na Escola Bilíngue de Taguatinga, há congruência entre o que é determinado por lei e o que é implementado pela escola.

A EBT oferta todas as disciplinas em Libras, pois os professores são bilíngues e não necessitam do intérprete para fazer a mediação para Libras, ou seja, o conteúdo é ensinado na primeira língua do estudante. Outro aspecto que contribui para a implementação do que é previsto na legislação é o fato de todos os estudantes serem surdos e as aulas serem planejadas respeitando as especificidades linguísticas que envolvem a educação de surdos. As aulas são planejadas e o material é elaborado a partir de uma pedagogia visual, com *inputs* visuais e metodologia que favorecem a aprendizagem do estudante.

Os estudantes da EBT têm aulas de português como segunda língua a partir do ensino fundamental. É importante mencionar que o professor com formação em Língua Portuguesa e aptidão comprovada em português como segunda língua para surdos é previsto a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Conforme apresentado na Seção 5.1.3.2.2, *As professoras de Libras da EBT*, uma das professoras de Libras atuou em anos anteriores como professora da educação infantil e, no ano seguinte, como professora do 2º ano do ensino fundamental.

Como eu trabalho com as crianças menores, meu foco maior é no ensino da língua de sinais. Então a gente trabalha muito Libras na precoce e na educação infantil para que, nos anos iniciais do ensino fundamental, tenhamos a Libras consolidada e consigamos ensinar português escrito como segunda língua. (Plibras2)

A professora reconhece a necessidade e a importância de a criança surda adquirir sua primeira língua, a Libras. Para Grannier (2007, p. 203),

A prioridade linguística máxima de uma criança surda é a aquisição de uma língua de sinais – a Libras, no Brasil – para poder ter acesso a um sistema linguístico pleno, com o qual ela possa desenvolver-se cognitivamente e comunicar-se satisfatoriamente com outras pessoas. Para ampliar o seu poder de comunicação, bem como para ocupar o seu lugar de direito na sociedade e na cultura que a rodeiam e ter acesso aos benefícios de uma educação formal, a criança surda usuária de Libras precisa adquirir também a língua dominante em seu país, o português. Contudo, a única possibilidade de contato com a língua portuguesa, inicialmente, para o surdo, é através do português-por-escrito, já que ele não tem acesso à forma falada pelos falantes nativos.

Concordamos com a professora sobre a Libras ser imprescindível ao desenvolvimento da criança surda. Contudo, de acordo com a professora da escola bilíngue, a criança necessita, primeiramente, adquirir a língua de sinais, para que, por volta do 3º ou 4º ano do ensino fundamental, inicie-se o processo de alfabetização.

Compreendemos que, assim como ocorre em programas bilíngues, paralelamente à educação na primeira língua da criança, é possível o ensino da segunda língua, por meio de metodologia adequada e com *inputs* da língua que, no caso dos surdos, necessitam ser *inputs* visuais.

Consideramos importante destacar que o processo de iniciação à escrita deve iniciar-se na educação infantil, assim como ocorre com crianças ouvintes. A criança pode (e deve) aprender as duas línguas, essa é a premissa do bilinguismo. Se adiarmos demais a aprendizagem do português por escrito adiamos também o direito dessa criança tornar-se bilíngue.

No Capítulo 2, apresentamos um vídeo em Libras com uma criança surda, Fiorella, de quatro 4 anos de idade, conversando com a sua mãe. A criança tem apenas quatro anos e soletra o próprio nome bem como a palavra “mamãe”. Embora a criança solete por meio do alfabeto datilológico, as palavras em si, são palavras da língua portuguesa. O vídeo evidencia que a criança, aos quatro anos, já consegue escrever algumas palavras por meio do alfabeto manual.

Fiorella soletra as palavras, pois teve contato com a língua portuguesa escrita, por meio de seus pais. Se ainda na educação infantil apresentarmos às crianças surdas *inputs* visuais da língua portuguesa, com metodologia adequada, ela vai aprender com a mesma facilidade que crianças ouvintes aprendem, afinal, a capacidade inata para aprender línguas continua inteiramente disponível independentemente de a criança ser surda ou ouvinte.

Grannier (2007) destaca a importância de a escola ter profissionais diferentes para trabalhar a Libras e o português escrito, como pode ser observado em

Como são duas as línguas a serem adquiridas, convém que o uso de cada uma seja associado a pessoas diferentes. Torna-se complicado e artificial uma pessoa usar com o mesmo interlocutor ora uma língua, ora a outra [...]
Sugiro, portanto, que o aprendiz habitue-se a usar cada língua com diferentes interlocutores, ou seja, que haja pelo menos dois profissionais de línguas para o surdo: o de Libras e o de português-por-escrito. (GRANNIER, 2007, p. 204)

Entretanto, como vimos nas entrevistas realizadas nas escolas inclusivas visitadas, sobretudo nas de ensino fundamental, não há profissionais para o ensino de Libras, bem como não há profissionais para o ensino de português escrito como segunda língua. Diante da falta desses profissionais, resta ao intérprete das escolas polo para surdos improvisar-se como professor de português L2 e de Libras, conforme relatos dos próprios profissionais intérpretes:

Meu aluno está iniciando em Libras ainda. (IE2)
Posso me referir ao meu aluno que tardiamente, aos nove anos aprendeu a LSB, fazendo-o ter uma retenção por três anos. (IE3)
Eu tenho observado um maior número de crianças implantadas que não dominam a Libras e também não dominam o português escrito, nem o falado, então vivem no *limbo da linguagem*. (IE5)

As respostas das profissionais que atuam como intérpretes de Libras nas escolas inclusivas, polo para surdos, revelam a contramão de propostas como a de Grannier (2007). Não bastasse não ter o profissional de Libras, as escolas de anos iniciais e finais do ensino fundamental também não tiveram, ao longo de 2022, o profissional de português como segunda língua.

Nesse momento, o leitor pode se perguntar o porquê de tratarmos da falta de profissionais das escolas inclusivas na seção referente à escola bilíngue. O intuito é mostrar que, diferentemente das escolas inclusivas visitadas, na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga há professores de Libras e há professores de português escrito como segunda língua, em consonância com a proposta de Grannier (2007).

Na EBT também faltam profissionais e constatamos nas entrevistas que a escola acaba tendo de fazer arranjos, para a substituição de professores que se encontram afastados. Entretanto, a escola tem profissionais diferentes para o ensino das duas línguas. A escola tem duas professoras com formação em Letras, bilíngues e especialistas no ensino de português escrito como segunda língua; e tem três professoras de Libras, sendo duas delas, surdas.

Na Escola Bilíngue de Taguatinga, o fato de: i) os estudantes não carecerem do intérprete de Libras na mediação das aulas, pois os professores são bilíngues; ii) ter profissionais diferentes para o ensino das duas línguas; iii) as aulas serem planejadas tendo como público os estudantes surdos; iv) desde o planejamento da aula, os professores elaborarem a aula e materiais que favorecem a construção de conhecimento por meio de *inputs* visuais; e v) os professores utilizarem metodologias adequadas para o ensino bilíngue do estudante nos permite constatar que **a escola bilíngue é um avanço exponencial para a educação de surdos.**

Ao analisarmos a legislação, a literatura e os dados registrados na EBT, é possível constatar que a escola bilíngue já evidencia um progresso para a educação bilíngue dos estudantes surdos. Entretanto, é importante recomendar que essas práticas necessitam ser ampliadas geograficamente.

Ter uma única escola bilíngue para atender todos os estudantes surdos do Distrito Federal, localizada na região administrativa de Taguatinga, como vimos no primeiro capítulo, inviabiliza a matrícula daqueles que residem em outras regiões administrativas mais distantes. É urgente que tenhamos mais escolas bilíngues em outras regiões administrativas ou ao menos uma escola em área mais central, como no Plano Piloto, por exemplo. O Plano Piloto, além da localização central, tem acesso ao metrô e a mais linhas de ônibus, o que propiciaria maior número de matrículas.

Apesar de reconhecermos que a escola inclusiva é resultado de uma luta de décadas, as visitas e as entrevistas comprovaram que, mesmo as escolas sendo polo para surdos, elas não conseguem ofertar as condições necessárias para que o estudante surdo cresça bilíngue, a começar por programas que favoreçam a aquisição da Libras como primeira língua desde a educação linguística precoce e a educação infantil.

Como vimos, em virtude da sequência de ações equivocadas (e a principal delas está no encaminhamento da criança surda ao Ceal), a língua de sinais passa a ser indicada em último caso, apenas quando o processo de oralização e o implante coclear falham. A escola, que deveria apresentar o caminho bilíngue para o início da jornada linguística do surdo, acaba recebendo o estudante somente depois de ele ter frequentado as terapias do Ceal e depois de a família ser orientada que a Libras supostamente “atrapalha” o desenvolvimento da criança surda.

Se continuarmos delegando as ações iniciais do processo educativo da criança surda à área da saúde, como vem ocorrendo nas últimas décadas, não teremos como modificar o cenário atual da educação bilíngue dos surdos.

Os surdos apresentam insuficiente competência comunicativa na língua portuguesa e, em alguns casos, baixa competência também na Libras, não atingindo a autonomia concernente aos propósitos destacados pelo Ministério da Educação – MEC. (MARINHO, 2007, p. 132)

Reiteramos que compreendemos os avanços advindos da educação inclusiva, mas, como muito bem pontuou uma das intérpretes entrevistadas, o resultado não tem sido alcançado: “a inclusão é excludente”. O estudante surdo chega à escola, no ensino fundamental, segundo uma outra intérprete educacional, “implantado, sem domínio da Libras e sem domínio da língua portuguesa escrita, vivendo no *limbo da linguagem*”.

Atualmente, é somente por meio da Escola Bilíngue de Taguatinga que existe a possibilidade de o trabalho ser voltado à aquisição da Libras como língua natural, que deveria ser a primeira língua a ser adquirida pela criança surda. Se desejamos verdadeiramente, com base na legislação e na literatura, que as crianças saiam desse “limbo da linguagem” precisamos apresentar a escola bilíngue para as famílias. **As escolas inclusivas não têm, na atual conjuntura, condições para ofertar um programa linguístico escolar para crianças surdas.**

Não existem escolas no Distrito Federal que ofertem o programa de educação linguística precoce, somente a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga e, por esse motivo, é urgente que a escola e o programa sejam apresentados às famílias.

5.5 Considerações do capítulo

Neste capítulo descrevemos a trajetória utilizada para a geração, coleta e análise dos dados na realização da pesquisa. Elaboramos um roteiro de entrevistas semiestruturadas e, por meio de visitas, buscou-se observar como as escolas inclusivas, polo para surdos, e a escola bilíngue, *locus* da pesquisa, têm implementado a educação bilíngue aos estudantes surdos. Iniciamos o capítulo fazendo um levantamento geral da situação atual das escolas públicas visitadas que atendem surdos no DF. Na sequência, apresentamos, de maneira sucinta, nossas primeiras visitas às escolas. Consideramos relevante ao nosso objeto de pesquisa descrever cada uma das entrevistas realizadas com gestores, professores, intérpretes educacionais, surdos e

seus familiares. Na última seção, realizamos a triangulação dos dados e elencamos considerações importantes, entre elas: i) a de que a escola inclusiva não tem conseguido incluir o estudante surdo; e ii) a escola bilíngue já evidencia avanços na educação bilíngue de estudantes surdos.

No próximo capítulo, apresentamos uma proposta de material orientador para que as famílias tomem conhecimento de que existe uma perspectiva de educação bilíngue para estudantes surdos, por meio de programas como o da educação linguística precoce, que já vem sendo ofertada na Escola Bilíngue de Taguatinga.

CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE CAMPANHAS QUE TRATAM DE QUESTÕES LINGUÍSTICAS PARA SURDOS

Devemos nos mobilizar e traçar metas para que o teste da orelhinha não seja um poder nas mãos dos especialistas em implante coclear e que sejam politizadas estratégias em que, na realização dos testes da orelhinha, a comunidade surda seja convidada a orientar as famílias que tenham bebês surdos, para que não haja o genocídio da língua de sinais na infância das crianças surdas. (REZENDE, 2012, p. 151)

Este capítulo tem como intuito apresentar porque campanhas que tratam das questões linguísticas dos surdos são necessárias. Na primeira seção, ressaltamos dois importantes aspectos revelados nos dados da pesquisa relacionados à escola bilíngue e às escolas inclusivas. Apresentamos duas iniciativas retiradas da internet que colocam em evidência a Libras e sua importância na vida do surdo. Na sequência, apresentamos um quadro com 20 diferentes temas concernentes às questões linguísticas do estudante surdo e, a partir dele, trazemos uma amostra com três diferentes campanhas que visam divulgar informações relevantes à educação bilíngue de surdos.

6.1 Por que campanhas que tratam de questões linguísticas para surdos são necessárias?

No capítulo anterior, com a análise e a triangulação dos dados, foi possível perceber que parte do *imbróglio* da educação de surdos é resultado da sucessão de ações equivocadas por parte da família, da escola e do Estado que levam o surdo à aquisição tardia de uma língua, acarretando restrições nos processos de comunicação bem como nos processos de acesso aos mais variados conhecimentos de mundo.

Diante dos pontos examinados no Capítulo 5, a partir da perspectiva de educação bilíngue para surdos, esta pesquisa gostaria de ressaltar dois importantes aspectos. O primeiro, trata das dificuldades encontradas no ensino que é ofertado na escola inclusiva que, conforme relatos dos profissionais, não consegue incluir o estudante surdo. O segundo aspecto trata dos avanços que a escola bilíngue representa para a educação bilíngue de surdos.

Ora, se de um lado temos um modelo que corrobora com uma educação de lacunas tanto na primeira língua quanto na segunda língua, bem como na construção deficitária de conhecimento desse estudante; e, na outra ponta, temos um outro modelo em que há

congruência entre o que é determinado por lei, comprovado como benéfico na literatura e, implementado na escola, resta-nos promover iniciativas que remanejem o aluno da escola inclusiva para a escola bilíngue.

A pesquisa evidenciou que a Escola Bilíngue de Taguatinga é um avanço enorme em relação à escola inclusiva, entretanto, o desafio atual consiste em fazer o estudante chegar na EBT.

Como descrito no Capítulo 5, o primeiro passo para esse remanejamento do estudante deveria ocorrer por meio de um trabalho de conscientização com as famílias, com o objetivo de orientá-las e informá-las, no momento em que elas descobriram a surdez da criança, de que existe uma proposta de educação bilíngue para surdos, garantida por lei e defendida pela literatura, em que o surdo pode (e deve) acessar as informações e construir seu conhecimento de mundo por meio de sua primeira língua, a Libras.

Por reconhecer a necessidade de promover ações que superem a desinformação acerca de temas como, por exemplo, a importância de possibilitar ao surdo a aquisição da Libras desde seu nascimento, a presente pesquisa propõe alguns materiais orientadores, em linguagem acessível para o leigo, para informar à sociedade em geral e às famílias do surdo, em especial, temas importantes na adoção de programas bilíngues para surdos, assunto que será tratado mais a frente (ver Quadro 3).

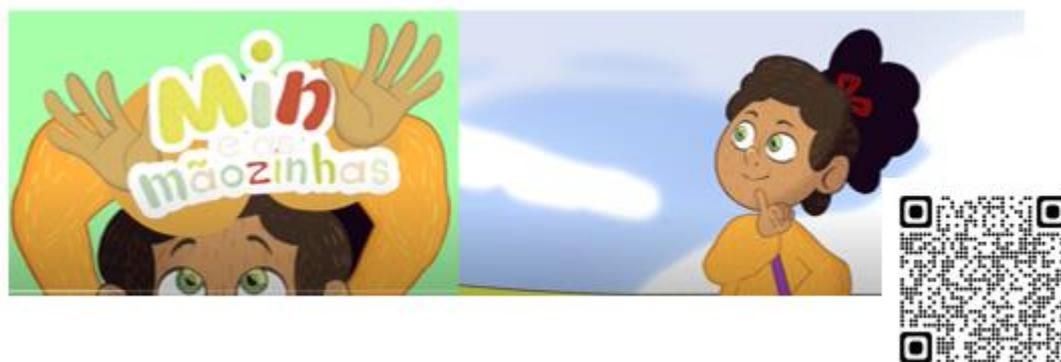
Seguramente, compreendemos que já existem iniciativas bastante interessantes na promoção da visibilidade da Libras. Entretanto, compreendemos que nem sempre essas divulgações conseguem atingir a sociedade em geral. O desenho “Min e as mãozinhas”, por exemplo, ilustra uma dessas iniciativas.

Trata-se do primeiro desenho animado produzido em Libras, por uma equipe de Santa Catarina, que narra a história de uma garotinha surda, a Yasmin, que se comunica por Libras. A produção do desenho é ótima e tem conquistado bastante interação no *Youtube*, no entanto, não há tradução para o português. *Min e as mãozinhas* não é dublado e não apresenta legenda em português, distanciando, entre outros públicos, ouvintes, familiares que ainda não conhecem a Libras. É urgente que pensemos num desenho infantil como este, acessível a todos. Seria uma iniciativa excelente as escolas inclusivas, por exemplo, exibirem o desenho para

todas as turmas da escola, para crianças surdas e ouvintes. Entretanto, o desenho *Min e as mãozinhas* não é acessível àqueles que não sabem Libras.

O primeiro episódio da série pode ser verificado no *QR Code* abaixo¹¹⁰:

Figura 11 – Desenho Min e as mãozinhas



Fonte: Youtube

Consideramos importante reiterar que o desenho infantil *Min e as mãozinhas* além de ensinar sinais, em alguns episódios, evidencia a divulgação da língua de sinais. Só teríamos de repensar a acessibilidade às pessoas que não sabem Libras. Para atingir um público maior, é necessário acrescentar a legenda / dublagem ao desenho, e, assim, torná-lo acessível a todos os públicos. Poderíamos até pensar em oficinas ou cursos de Libras sendo ministrado em todas as escolas, não somente naquelas em que há estudantes surdos matriculados, pois estaríamos investindo em uma prática que valoriza o aprendizado de uma nova língua, a Libras. Todos se beneficiariam, em especial, os surdos.

Um segundo exemplo de iniciativa encontrada que trata de especificidades da questão linguística do surdo é um vídeo¹¹¹ do *Youtube* que, de forma muito didática, explicita o que é a privação linguística da pessoa surda. O vídeo original registra 93 mil visualizações e pode ser conferido no *QR Code* abaixo:

¹¹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zNCczm3jzgo> Acesso em 10/01/2023.

¹¹¹ A pesquisadora desta tese sempre apresenta o vídeo em palestras e formações que oferece na própria Secretaria de Educação, para tratar do tema aquisição de primeira língua de crianças surdas.

Figura 12 – Vídeo que aborda a privação linguística da pessoa surda



Fonte: Youtube

Os dois exemplos apresentados ilustram que, apesar de poucos, existem materiais acerca das questões linguísticas para surdos. O que necessita de atenção é a veiculação dessas informações. O vídeo que trata da privação linguística do surdo, por exemplo, poderia seguramente ser tema de inúmeras campanhas sobre a importância da Libras na construção de conhecimento de mundo da criança surda. É urgente que pensemos em campanhas de divulgação voltadas à educação de surdos com o intuito de difundir informações como esta.

Gostaríamos de reiterar que as campanhas têm como objetivo informar e orientar pessoas em geral e, sobretudo, familiares de surdos, por isso, é essencial que o material apresente linguagem acessível. Não pretendemos ensinar os familiares dos estudantes surdos a conceituar um signo linguístico ou a definir o termo *input*. A proposta é de acessibilizar informações que favoreçam o *remanejamento* necessário apontado no início da seção, de estudantes surdos das escolas inclusivas rumo às escolas bilíngues. Daí a necessidade de realizar o trabalho de orientação voltado às famílias.

Nesse sentido, diante dos dados gerados, coletados e analisados nas visitas às escolas, optamos por produzir uma amostra de materiais para campanhas informativas com o intuito de contribuir com a adoção de ações que favoreçam a divulgação do trabalho realizado na escola bilíngue, cujo maior objetivo é o de ‘captar’ mais estudantes surdos na implementação de uma educação bilíngue efetiva e de qualidade.

As campanhas poderiam ser veiculadas na tv, em redes sociais e em materiais impressos para serem fixados em murais de postos de saúde, maternidades, hospitais, clínicas de fonoaudiologia que fazem o acompanhamento de crianças surdas, associações, entre outros estabelecimentos.

No processo de construção da amostra de materiais para as campanhas informativas, percebemos a necessidade de esclarecer alguns temas que tratam de questões linguísticas de/para o surdo e que, em algum momento, nas visitas às escolas, ficaram evidentes carecer de esclarecimentos.

Diante dessa necessidade, elaboramos um quadro e nele elencamos 20 diferentes temas concernentes às questões linguísticas do estudante surdo, para que, a partir dele, produzíssemos os materiais para as campanhas de ampla divulgação.

Quadro 3: Temas relevantes na adoção de um programa bilíngue para surdos

1	Libras é uma língua.
2	Existe uma lei brasileira que reconhece a Libras como <i>língua</i> .
3	Libras é uma língua natural como qualquer língua oral.
4	A língua de sinais é a primeira língua da criança surda.
5	O que é aprender uma primeira língua?
6	O que é aprender uma segunda língua?
7	Por que é bom aprender duas ou mais línguas?
8	Qual a importância do programa de educação linguística precoce para estudantes surdos?
9	A criança surda pode aprender a língua oral de seu país?
10	Você sabia que a criança pode aprender duas línguas ao mesmo tempo? Com a criança surda não é diferente.
11	O aprendizado da língua portuguesa de estudantes surdos na educação infantil.
12	O surdo aprende língua portuguesa? Como?
13	A importância da Libras na construção do conhecimento para a pessoa surda.
14	A importância de conversar sobre atualidades em Libras.
15	A importância da escola bilíngue para surdos na inclusão do estudante surdo.
16	No DF, temos uma escola bilíngue para surdos localizada na região administrativa de Taguatinga.
17	Você sabia que na escola bilíngue não tem intérprete de Libras porque todos os professores são bilíngues e todas as disciplinas são ensinadas em língua de sinais?
18	Por que a escola inclusiva ainda não consegue incluir o estudante surdo?
19	A importância da família para evitar que o surdo experimente o “limbo da linguagem”.
20	Por que é importante que a família do surdo aprenda Libras?

Fonte: elaboração das autoras.

Reitera-se que a sugestão dos temas emerge da necessidade da compreensão de familiares, profissionais da educação e sociedade, em geral, a respeito do que a criança surda é capaz: i) adquirir a Libras tão facilmente quanto a criança ouvinte adquire a sua primeira língua, ou seja, via de regra, a língua de seus familiares; e ii) aprender qualquer língua oral, como segunda língua, com metodologia adequada que propicie *inputs* visuais dessa língua. Trata-se de uma proposta que pode ser ampliada e novos temas podem ser inseridos no quadro.

A seguir, apresentamos uma amostra com três propostas de sugestão de material que tem como público-alvo, principalmente, a família do estudante surdo.

6.2 Amostra com sugestões de materiais demonstrativos que tratam da questão linguística do surdo

Conforme descrito anteriormente, as campanhas que tratam da questão linguística do surdo podem e devem ser dirigidas ao público em geral. Entretanto, diante do vácuo de orientação e informação às famílias, no momento em que elas receberam o laudo da surdez de suas crianças, evidenciado nas entrevistas, optamos por elaborar as campanhas mais dirigidas a este, que consideramos ser o público mais sensível, às famílias.

6.2.1 Vídeo em Libras legendado em língua portuguesa

Diante dos relatos unânimes das famílias, de que elas receberam como única orientação o encaminhamento da criança surda para o Ceal, e de que, em nenhum momento, receberam orientação sobre existir uma escola bilíngue para surdos no Distrito Federal, evidenciado nas Seções 5.1.2.3 e 5.1.3.3, elaboramos nosso primeiro material.

Trata-se de um vídeo em Libras, dublado e legendado em língua portuguesa, em que uma criança *coda*¹¹² narra parte de sua experiência bilíngue e fala como ela *aprendeu* a Libras. Além de promover a visibilidade à língua de sinais, a campanha trata principalmente dos temas 1, 3, 9 e 10 do Quadro 3, apresentado na seção anterior.

Para acessar ao vídeo no *Youtube*, basta utilizar um celular com o aplicativo para ler o *QR Code*.

¹¹² A criança coda é a mesma que aparece no terceiro capítulo da tese, aos 11 meses de idade fazendo o sinal Peppa.

Figura 13 – Vídeo de uma criança *coda* sobre sua experiência com Libras



Fonte: elaboração da autora.

É interessante que pensemos em um material como o do vídeo sendo veiculado regularmente, como também ocorre em diferentes campanhas publicitárias, com o intuito de atingir o maior público possível.

A sugestão a seguir, é mais um exemplo de material demonstrativo que trata da questão linguística do surdo por meio de uma história em quadrinhos.

6.2.2 História em quadrinhos (HQ)

A Seção 5.1.3.2.1 da presente tese revelou que o programa de educação linguística precoce na Escola Bilíngue de Taguatinga teve, no ano letivo de 2022, apenas 3 estudantes surdos matriculados, enquanto no programa da precoce do Ceal foram registradas 200 matrículas. A pergunta que nos fazemos é: as 200 crianças surdas que estão no programa da precoce do Ceal, aprendendo a falar português oral e a fazer leitura labial, sabem que existe o programa de educação linguística precoce na escola bilíngue?

Pensando no recorte deste dado, revelado na pesquisa, elaboramos nossa segunda proposta de material: uma história em quadrinhos cujo objetivo é divulgar a Libras como primeira língua da criança surda. Apesar de ser este o foco da campanha, compreendemos que não há impedimentos para que outros temas sejam também tratados, na verdade, isso é

desejável. Na HQ, por exemplo, podemos tratar dos temas de número 1, 2, 3, 4, 8, 15 e 16 do Quadro 3.

Figura 14 – Proposta da história em quadrinhos



Fonte: elaboração da autora.

Comprendemos que a história em quadrinhos é uma narrativa gráfica que, por meio de textos e imagens, é capaz de atingir diferentes públicos. Para maior divulgação desta

proposta, poderíamos, por exemplo, pensar também na organização de um concurso de quadrinhos, em diferentes escolas públicas, com temas específicos do Quadro 3. Para a realização do concurso, convidaríamos um júri para a seleção das melhores HQs e, premiaríamos os primeiros colocados em dinheiro.

Além de os estudantes terem de pesquisar sobre o tema específico para a elaboração das histórias em quadrinhos, teríamos diferentes produções que poderiam ser divulgadas, diária ou semanalmente, nas redes sociais, como ocorre nas campanhas do “Outubro rosa”¹¹³.

O concurso poderia acontecer no mês de setembro, em virtude de ser um mês de grande relevância para a comunidade surda¹¹⁴. Seria uma estratégia para manter as redes sociais alimentadas de material ao longo de todo o mês.

A seguir, apresentamos uma terceira proposta de material demonstrativo que também trata de questões linguísticas do estudante surdo.

6.2.3 Campanha publicitária por meio de banner digital

A terceira sugestão de material foi elaborada com propósito semelhante às campanhas apresentadas anteriormente, de informar e orientar pessoas em geral e, em especial, familiares de surdos, por meio de linguagem acessível, informações que tratam de questões linguísticas para surdos.

Para essa campanha, em especial, pensamos no dado revelado na Seção 4.3, de que somente 8% dos estudantes surdos estão matriculados na Escola Bilingue de Taguatinga. É urgente que elaboremos materiais informativos sobre o que é uma escola bilíngue para surdos

¹¹³ Outubro Rosa é um movimento internacional de conscientização para o controle do câncer de mama, criado no início da década de 1990 pela Fundação Susan G. Komen for the Cure. Para saber mais, <https://bvsms.saude.gov.br/outubro-rosa-mes-de-conscientizacao-sobre-o-cancer-de-mama-2/> Acesso em 28/12/2022.

¹¹⁴ O mês de setembro lembra as lutas e conquistas em busca de direitos da comunidade surda. A escolha do mês é decorrente das várias datas comemorativas que fazem parte da história da educação dos surdos. Para saber mais sobre o assunto, acesse: <https://blog.feneis.org.br/setembro-azul-uma-inclusao-total-com-a-lingua-de-sinais/> Acesso em 30/12/2022.

e como ela pode favorecer o processo de escolarização de estudantes surdos na perspectiva bilíngue.

Pensando em campanhas realizadas pelo Ministério da Saúde, com o objetivo de reunir peças gráficas para divulgar determinadas informações, a proposta do banner digital é a de criar conteúdo sobre temas do Quadro 3.

Figura 15 – Proposta do banner

Você sabia que existem **escolas bilíngues** para **surdos**?



#LIBRAS
#APRENDALIBRAS
#CRIANÇABILÍNGUE

Na escola bilíngue a criança surda desenvolve duas línguas, a Libras e o português.

Na escola bilíngue para surdos as famílias aprendem Libras para se comunicarem com a criança surda.

Todos os professores se comunicam por meio da Libras na escola bilíngue para surdos.

Diferentes pesquisas comprovaram que o estudante surdo aprende mais e melhor em escolas bilíngues para surdos.

@escolabilíngueapoeessaidéia

Fonte: elaboração da autora.

Entende-se que, a partir de campanhas publicitárias como a sugerida no banner acima, poderíamos colocar em evidência temas como os de números 10, 13, 17 e 20 do Quadro 3. A proposta seria de, assim como nas campanhas apresentadas nas seções anteriores, divulgar o material em diferentes plataformas.

No Distrito Federal, a Lei nº 5.714/2016 institui a segunda semana de março como a *Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Deficiência* e integra o calendário de eventos das instituições de educação básica da rede pública de ensino do DF. Como todas as escolas públicas realizam, nesta semana, ações voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, a proposta é de divulgar um *banner* digital por dia ao longo da Semana Distrital.

É importante destacar que as sugestões de materiais não se esgotam na presente tese. A partir da elaboração do quadro com os temas pertinentes para a adoção de um programa bilíngue para surdos compreendemos que muitas outras sugestões de materiais podem ser feitas na busca de orientar a sociedade em geral e, em especial, a todos os atores envolvidos na educação bilíngue de surdos.

6.3 Considerações do capítulo

Diante da necessidade de as famílias tomarem conhecimento de que existe uma perspectiva de educação bilíngue para estudantes surdos, neste capítulo apresentamos uma proposta de campanha que trata de algumas questões linguísticas voltadas a esses estudantes. Iniciamos o capítulo mencionando dois importantes aspectos revelados na pesquisa sobre a escola bilíngue e as escolas inclusivas. Na sequência, apresentamos duas importantes iniciativas retiradas da internet que tratam da Libras e da importância da língua de sinais na vida do surdo. Mostramos, também, um quadro com diferentes temas relacionados às questões linguísticas da pessoa surda e, a partir desse quadro, elaboramos uma amostra com três diferentes campanhas, cujo objetivo é tratar da educação bilíngue para surdos.

A seguir, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: Página do Facebook do ilustrador surdo Fabio Sellani (2009)

Na busca de uma reflexão acerca do processo de escolarização que é ofertado ao estudante surdo, a presente pesquisa constatou que a sucessão de ações equivocadas por parte da família, da escola e do Estado têm levado o surdo à aquisição tardia de uma língua, acarretando restrições nos processos de comunicação e nas informações socialmente compartilhadas.

A partir dessas reflexões, organizamos a tese com o objetivo de demonstrar a importância de a criança surda adquirir a Libras, desde a mais tenra idade, e a partir dela, ter as vivências comuns a qualquer criança e o acesso às informações e aos diferentes conhecimentos necessários à sua formação, entre eles, o português escrito como segunda língua.

No primeiro capítulo, apresentamos, por meio de uma análise documental detalhada e cuidadosa, leis, decretos, relatórios e resoluções que asseguram ao estudante surdo o direito à educação bilíngue. As informações apresentadas nos documentos legais são suficientemente claras sobre a Libras ser uma língua e ser legitimamente reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira. O Decreto nº 5.626/2005 determina que a oferta do ensino de Libras e de português escrito como segunda língua deve ocorrer, obrigatoriamente, desde a educação infantil. O *Plano Nacional de Educação* garante a oferta de educação bilíngue a partir de zero ano. Os marcos legais não expressam dúvidas sobre como deve ser a oferta de Libras: como a primeira língua do estudante surdo.

No capítulo seguinte, pormenorizamos aspectos relacionados ao processo de aquisição de linguagem, de primeira e segunda línguas. Inúmeras pesquisas voltadas à aplicação

de conhecimentos linguísticos e ao ensino de segunda língua que, há mais de um século, são objetos de pesquisa tanto da Linguística quanto da Linguística Aplicada, já evidenciaram a importância da aquisição da primeira língua pela criança surda desde o seu nascimento.

Com base na revisão da literatura, evidenciamos que as pesquisas reconhecem a importância da educação bilíngue para surdos e a importância dos processos de aquisição e aprendizagem da Libras e da língua portuguesa escrita como segunda língua no acesso aos diferentes conhecimentos. Além disso, assumimos como Grannier (2007), que: i) a criança nasce com a capacidade inata para aprender línguas; ii) a Libras é uma língua natural assim como a língua portuguesa e as demais línguas orais; iii) é importante que a criança surda veja pessoas se comunicando por meio da Libras desde o nascimento; e iv) a criança surda pode aprender qualquer língua oral-auditiva, com metodologia adequada e com *input* visual da língua.

O passo seguinte na construção da tese nos permitiu descrever como, por meio de uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa, conseguiríamos responder nossas perguntas de pesquisa. Inicialmente realizamos a análise documental e a pesquisa bibliográfica e, num segundo momento, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas em três escolas inclusivas polo para surdos e na única escola bilíngue para surdos do Distrito Federal. Nas visitas às escolas entrevistamos gestores, professores, intérpretes educacionais, estudantes surdos e seus familiares.

As respostas reveladoras dos entrevistados foram trianguladas com a literatura e a legislação vigente, que assegura ao estudante surdo uma educação bilíngue, e nos permitiu constatar alguns fatos, entre eles que, ainda que o estudante tenha assegurado por lei que a educação de surdos deve ser bilíngue, a escola inclusiva não consegue oferecer as condições necessárias para que a criança surda adquira sua língua natural, que deveria ser a primeira língua a ser adquirida.

Os relatos dos familiares descritos no Capítulo 5 expressaram claramente a ação equivocada de diferentes médicos que encaminharam a criança, no momento da descoberta da surdez, para uma instituição que contraria as pesquisas e a legislação sobre a política de educação bilíngue. Enquanto o Estado atrelar a jornada linguística pedagógica da criança surda ao viés patológico da surdez, não avançaremos na educação bilíngue para surdos.

As entrevistas revelaram, também, que todos os surdos entrevistados foram expostos à língua de sinais tardiamente, com exceção do único estudante surdo cujos pais e irmãos são surdos, não por uma orientação médica ou educacional, mas por nascer em uma família em que todos se comunicam por meio da língua de sinais. Não bastasse a gravidade da temática, todos os surdos entrevistados, segundo relatos dos familiares, foram orientados que a criança surda não poderia ter contato com a Libras, deveria ser oralizada além de possivelmente atender aos critérios para a realização da cirurgia do implante coclear. Em nenhum momento as famílias receberam orientações sobre a existência de uma política de educação bilíngue para surdos. Ao contrário, os familiares foram informados que a língua de sinais possivelmente prejudicaria o desenvolvimento da criança surda por supostamente “atrapalhar” o processo de oralização. A Libras não pode continuar sendo uma segunda alternativa aos casos de fracasso à oralização e ao implante, como tratado no Capítulo 5.

A análise dos dados também nos permitiu perceber o quanto a escola inclusiva, mesmo sendo polo para estudantes surdos, tem falhado na educação que tem sido ofertada a esses estudantes. Não bastasse não ter o profissional de Libras, as escolas inclusivas de anos iniciais e finais do ensino fundamental também não tiveram, ao longo de todo o ano letivo de 2022, o profissional de português escrito como segunda língua.

Outro aspecto observado, durante a pesquisa, é sobre *a escola inclusiva que exclui*. É indiscutível que, embora a escola seja intitulada *inclusiva*, a língua utilizada na escola é a portuguesa que, obviamente, não é a primeira língua do estudante surdo. As entrevistas revelaram que, nesses espaços, os estudantes surdos não interagem de forma participativa e não acessam os diferentes conhecimentos por meio de sua língua natural. Eles não têm um material que respeite sua pedagogia visual e não acessam as aulas por meio de metodologia adequada.

Sem mencionar que, para muitos profissionais da escola, basta ter o intérprete de Libras na mediação da comunicação para que a oferta de educação pública bilíngue para surdos, gratuita e de qualidade esteja ‘garantida’ aos estudantes surdos. Atribui-se ao intérprete e às salas de recursos (quando a escola as tem) a difícil tarefa de incluir os estudantes surdos, esquecendo-se que as diferenças dos surdos originam-se na questão linguística, e, portanto, deveria ser atribuição de toda a escola e não somente do intérprete de Libras e dos professores do atendimento educacional especializado. Compreendemos que a educação bilíngue está para além da mera tradução de conteúdos em sala de aula. Ainda que o intérprete de Libras seja um

intérprete educacional, com atribuições específicas ao cargo, como vimos, o sistema o leva, mesmo sem formação, a improvisar-se como professor de Libras, de português L2, além de ter de adaptar o material utilizado em sala (livros, jogos, entre outros) bem como adaptar as avaliações e ainda mediar a comunicação português-libras em sala de aula. Não poderíamos deixar de destacar a falta de compromisso dos professores regentes com o processo educativo dos estudantes surdos. Seja por desconhecimento ou falta de força de vontade, a maioria dos professores regentes das escolas inclusivas contribuem para a não implementação efetiva de uma educação verdadeiramente bilíngue para estudantes surdos. Acreditamos que somente por meio de formações continuadas, para todos os profissionais que atuam na escola, em especial, para os professores regentes que atuam nas escolas polo para surdos, será possível desconstruir essa ideia de que o processo educativo do aluno surdo é de responsabilidade exclusiva do intérprete.

Discorre-se, ainda, sobre a terminologia apresentada no documento *Estratégia de Matrícula 2022*, que define a classe bilíngue mediada (CBM) como aquela “destinada a estudantes surdos e deficientes auditivos que utilizam a Libras como língua de instrução mediada por professor intérprete de Libras” (DISTRITO FEDERAL, 2022). Como apresentado no Capítulo 5, o termo *classe bilíngue mediada* não nos parece adequado para definir uma sala de aula cuja diferença da classe comum é basicamente a presença do intérprete de Libras na mediação da comunicação. A definição da CBM, no documento da Secretaria de Educação, contraria a definição de classe bilíngue nos documentos oficiais, entre eles, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue*, que demanda profissionais bilíngues para atuarem em classes bilíngues.

Ainda sobre questões relacionadas à documentação, ao analisarmos os projetos políticos pedagógicos das escolas inclusivas visitadas, ficou evidente, nos documentos, a falta de compromisso da escola polo com o processo educativo do estudante surdo. Em uma das escolas polo para surdos, por exemplo, o PPP descreve como único projeto voltado ao bilinguismo de surdos, o desenvolvimento de programas na promoção de ações que desenvolvam a *linguagem de sinais*. Ou seja, as práticas pedagógicas coadunam-se com os documentos escolares elaborados pela escola e, juntos, corroboram para o fracasso da educação bilíngue dos surdos.

Em vista disso, ressaltamos que os aspectos elencados em nossas considerações foram apenas alguns dos observados e registrados nos documentos e nas escolas públicas visitadas. A tese desenvolvida no processo de doutoramento nos permitiu constatar que a escola inclusiva não tem sido capaz de implementar efetivamente a educação bilíngue para surdos preconizada por lei e pela literatura.

Consideramos importante destacar que, ao contrastarmos os dados observados e registrados nas escolas inclusivas, polo para surdos, com os dados encontrados na Escola Bilíngue de Taguatinga, é possível perceber que os dados da escola bilíngue evidenciam um possível progresso para a educação de surdos, afinal, a EBT é a única escola do Distrito Federal que oferta o programa de educação linguística precoce. Gostaríamos de ressaltar que, conforme apresentado no Capítulo 5, recomendamos que as práticas desenvolvidas na EBT, entre elas a oferta desse programa de educação linguística precoce, sejam ampliadas geograficamente. É urgente que tenhamos mais escolas bilíngues no Distrito Federal oferecendo o programa com foco na aquisição da primeira língua de bebês e crianças surdas. Se não fizermos as modificações necessárias na base, nos primeiros anos escolares do estudante surdo, propiciando que o/a bebê/criança surdo/a adquira sua primeira língua, não conseguiremos implementar a educação bilíngue prevista na legislação e descrita na literatura.

A pesquisa proporcionou aportes significativos para compreensão de onde inicia o *imbróglio* da educação bilíngue de surdos. A criança surda não tem sido exposta à língua de sinais para adquiri-la. Não é possível pensar numa construção de conhecimento ou conhecimento de mundo sem o acesso pleno a uma língua natural, que, no caso do aluno surdo, é a língua de sinais. Por compreendermos que ações urgentes são necessárias para que o estudante surdo passe pelo processo de aquisição de sua primeira língua, apresentamos algumas recomendações baseadas na pesquisa:

a) o programa de educação linguística precoce para surdos necessita ser ofertado em outras regiões administrativas do Distrito Federal, com professores surdos para a realização de trabalho semelhante ao desenvolvido pela *PEP*, na Escola Bilíngue de Taguatinga;

b) ‘transformar’ as creches comuns já existentes em creches mistas, a fim de ampliar a oferta em diferentes cidades. Ressalta-se que, para essa sugestão, basta a contratação de dois ou mais funcionários surdos e que sejam usuários de Libras.

c) é urgente que tenhamos outras escolas bilíngues no Distrito Federal, ou ao menos no Plano Piloto, por exemplo. O Plano Piloto, além da localização central, tem acesso ao metrô e a mais linhas de ônibus, o que propiciaria maior número de matrículas.

d) a formação continuada de todos os profissionais que atuam na educação bilíngue de estudante surdos precisa ser obrigatória, para que eles possam compreender com profundidade o que consiste a educação bilíngue para surdos.

e) a Secretaria de Educação necessita realizar um trabalho em parceria com universidades e professores especialistas, para a produção de materiais didáticos em Libras e acessíveis aos surdos.

f) as famílias dos estudantes surdos precisam ser orientadas no sentido de, para que a criança se torne verdadeiramente bilíngue, é preciso ter em mente que a ordem mais eficaz na aquisição das línguas é primeiramente a Libras e, posteriormente, o português escrito como segunda língua.

g) não se pode continuar encaminhando as crianças diagnosticadas como surdas no Distrito Federal **apenas** para uma instituição que contraria as pesquisas e a legislação acerca da educação bilíngue para surdos;

h) é necessário a elaboração e a divulgação de materiais orientadores que tratam das questões linguísticas dos surdos: i) para a família e para o próprio surdo; ii) para os profissionais que atuam nas escolas, sobretudo para os que trabalham com estudantes surdos; e iii) para a superação da desinformação e de preconceitos da sociedade em geral.

E, pensando na necessidade desta última recomendação, de orientação às famílias, expressa na letra *h*, apresentamos, no último capítulo da tese, uma proposta de roteiro de material orientador para um programa que trata de questões linguísticas para surdos. Depois de listar vinte temas relevantes para adoção de um programa bilíngue voltados aos alunos surdos, optamos por produzir três diferentes materiais que tratam de alguns desses temas para serem divulgados em campanhas de tv, redes sociais e materiais impressos fixados em murais de hospitais, maternidades, clínicas que fazem o acompanhamento fonoaudiológico de crianças surdas, escolas, associações e outros estabelecimentos.

O primeiro material trata-se de um vídeo em Libras, com tradução para a língua portuguesa, de uma criança *coda* bilíngue que passou pelo processo de aquisição de Libras e de língua portuguesa desde o nascimento. O segundo material é uma história em quadrinhos que reconhece a legitimidade da Libras como língua, inclusive por meio da legislação e tem como objetivo divulgar a existência do programa de educação linguística precoce, para bebês e crianças surdas de zero a quatro anos. O último material consiste em uma campanha publicitária que utiliza um *banner* para tratar de outros temas voltados às questões linguísticas para surdos, entre eles, o de explicar o que é uma escola bilíngue para surdos e como ela pode favorecer o processo de escolarização desses estudantes na perspectiva bilíngue.

Como descrito no Capítulo 6, a sugestão de materiais que tratam dos temas pertinentes para a adoção de um programa bilíngue para surdos não se esgota na presente pesquisa. Compreendemos que muitas outras sugestões de materiais podem ser produzidas na busca de orientar a sociedade em geral e, em especial, a todos os atores envolvidos na educação bilíngue de surdos.

E para finalizar, gostaríamos de ressaltar que esperamos que esta pesquisa seja um estímulo para outras análises e tenha contribuído com as reflexões para as mudanças necessárias à implementação efetiva de uma educação que seja verdadeiramente bilíngue para o estudante surdo. Assim, como descrito em toda a tese, espera-se que esse estudante tenha sua condição respeitada, de forma que a Libras possa ser adquirida como sua primeira língua, por ser a língua que lhe é natural, e que o português escrito possa ser ensinado como segunda língua, por meio de *inputs* visuais da língua.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, N. de A. **Sinais Caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 98f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- ALMEIDA, E. C.; FILASI, C. R.; ALMEIDA, L. C. Coesão textual na escrita de um grupo de adultos surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira. **Revista Cefac**, v. 12, p. 2016-222, 2010. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Coes%C3%A3o-textual-na-escrita-de-um-grupo-de-adultos-da-Almeida-Filasi/5ada41d6c80851c7dd30366e2e49c7a57f798cd4?sort=relevance&citationIntent=background>>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- AGRELLA, R. P. Entre o saber e o conhecer língua: questões sobre a identidade e subjetividade do aluno ouvinte estudante de libras. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1 ed. Curitiba: CRV, 2012.
- ALMEIDA, J. Linguagem, linguagens. v. 2, n. 2. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.
- ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS, A., I. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). **Revista Linguagem e ensino**. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Vol 23, nº4, 2020.
- ANDRADE, A. M. F. **Análise de excertos do vestibular para ingresso no curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira / Português como segunda língua para candidato surdo**. IL. Monografia (Especialização em Português L2). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.
- ANDRADE, A. M. F.: **Causatividade em Libras**. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras – Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- ANTUNES, R. S.: **Ensino de português como L2 a surdos** – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- ARAÚJO, M. N.; GRANNIER, D. M. O que revelam as dificuldades nas produções escritas de surdos. In: SOUZA, Shelton Lima (Org.). **O ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas**. p. 109-121, Curitiba, 2014.
- AVELAR, M. T. F.; FREITAS, K. P. de S. Português como segunda língua: dificuldades encontradas pelos surdos. **Revista Sinalizar**, n.1, v. 1, p. 12-24, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688>>. Acessado em : 24 jul 2020.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHARES, L. E.; PELUSO, L. A língua materna dos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 6, p. 40-48, 1997.

BENVENISTE, E.: **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª edição, Campinas, SP, Pontes Editores, 2005.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.

BOROCHOVICIUS, E. TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr. – jun., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 de ago. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** (Regulamenta a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências). Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08/07/2020.

BRASIL. LDB – **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão**, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 05/02/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de jun. de 2014**. Plano Nacional de Educação (Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências). Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 18/07/2020.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do

Brasil], Brasília. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm
Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP, 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 131, de 1996**. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: Senado Federal.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.

CALLEGARI, M. OL V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – Um ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 87 – 101, 2006.

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

CAPOVILLA, F. C. (2011). Por uma refundação conceitual e metodológica no estudo da alfabetização de ouvintes e surdos: esboço de novo paradigma em alfabetização. In: SÁ, N. de. **Surdos: qual escola?** 302 f. Editora Valer, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2011.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENSO DEMOGRÁFICO. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religião_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da Linguagem. In: MARTELOTTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. de; CEZARIO, M. M.; CUNHA, A. F. da; VOTRE, S.; COSTA, M. A. COSTA, M. A.; WILSON, V.; KENEDY, E.; LEITÃO, M. M.; PALOMANES, R. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. Vozes. 1995.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use**. New York, Praeger Publishers, 1986.

CHOMSKY, N.: Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 1997, v. 13, n. spe, pp. 51-74. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000300002>>. Acesso em 05/02/2020.

CORRÊA, L. M. S.: Aquisição da Linguagem: Uma Retrospectiva dos Últimos Trinta Anos. **Revista Delta**, v.15 special issue São Paulo 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-450199000300014> Acesso em: 02 fev. 2021.

CORREIA, L. M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista brasileira educação especial**, v.13, n. 02, ago. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/hsNnBvhrkSn8SHDxkCTStr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20/06/2021.

CRUZ, C. R. **Consciência fonologia na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início de aquisição em primeira língua (Libras) precoce ou tardio**. Tese. 207f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

CUXAC, C. **Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes**. Tese de doutorado, Université Paris V, 1996.

CUXAC, C.; SALLANDRE, M. Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: Highly Iconic Structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. In **Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies**, ed. By Pizzuto, E., P. Pietrandrea, R. Simone (eds.). Berlin: Mouton de Gruyter. p. 13-33, 2007.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIÁRIO DA FIORELLA. **Descobriu nome mamãe**. YouTube, 29 abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mm9VLkXCgEU>. Acesso em: 29 maio 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013** (Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências). Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/SINJ/Norma/73222/Lei_5016_11_01_2013>. Acesso em: 08/01/2020.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

ELLIS, R. **SLA Research and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, Rod.: **The study of Second Language Acquisition**. Oxford University: Oxford, 1994.

FACEBOOK. SELLANI, F. Inclusão Escolar. Educação Bilíngue para Surdos. **Facebook**: Fábio Sellani. Brasília, 2011.

FENEIS. Carta dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. **Carta-denúncia**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2011b.

FERREIRA-BRITO, L.: **Por uma gramática de línguas de sinais**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FINGER, I. Psicolinguística do bilinguismo. In: Rebello, Lúcia Sá; Flores, Valdir do Nascimento (Orgs.) **Caminhos das letras**: uma experiência de integração. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 47-60.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. (eds.) **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis, SC. Editora: UFSC, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookmann, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MATERLOTTA, M. E. (orgs.). **Linguística Funcional**: teoria e prática, 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 21-47.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista Administração de Empresas**. Sao Paulo, v. 35, n. 4, jul – ago., 1995. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Frae%2Fa%2FNkTFNgmLWKXfT6k9P9qBTMn%2F%3Flang%3Dpt%26format%3Dpdf&clen=518534&chunk=true>. Acesso em: 05 mar 2021.

GODOY, G. **Os Ka'apor, os sinais e os gestos**. Tese. 385f. (Doutorado em Antropologia) - Antropologia social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

GONÇALVES, A. G. **Processos de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Baniwa e Coripako**. Dissertação. 114 f. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Brasília, 2018.

GONÇALVES, L. P.: **A importância da leitura no ensino de Português-por-escrito como segunda língua para surdos nas séries iniciais do ensino fundamental**. Monografia. 50 f. IL (Especialização em Português L2 para surdos), 2016.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP. Alinea, 2001.

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

GRANNIER, D. M.: Português-por-escrito para usuários de Libras. **Revista Integração**, ano 14, n. 24, p. 48-51. 2002.

GRANNIER, D. M.; FURQUIM-FREIRE, da S. R. M. A seleção de textos para o ensino de português-por-escrito a surdos em diferentes níveis de aprendizagem. In: XII Congresso de Humanidades, II Simpósio sobre ensino de português a surdos, III Simpósio de bilinguismo e línguas de sinais. **Revista Intercâmbio**. Brasília, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.lettras.ufmg.br%2Fpadrao_cms%2Fdocumentos%2Feventos%2Fportugues12surdos%2FGrannier_Furquim_ano_selecao_textos.pdf&clen=162226&chunk=true. Acesso em: 13 dez. 2020.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F.: **Para conhecer Aquisição da linguagem**. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

GROSJEAN, F. **Bilinguismo individual**. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello; Dilys Karen Rees. Revista UFG. Ano X, n. 5, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48213>>. Acesso em 10 maio 2020.

GROSJEAN, F. **El derecho del niño sordo a crecer bilingüe**. El Bilingüismo de los Sordos, Santa Fé de Bogotá, v. 1, n. 4, p. 15-18, 2000.

GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F.: O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança. In A. P. Santana, A. P. Berberian, A. C. Guarinello & G. Massi (Orgs.), **Abordagens Grupais em Fonoaudiologia contextos e aplicações** (p. 105-120). São Paulo: Plexus, 2007.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 6 nov. 2020.

JEREMIAS, D. do A.; PIZZIO, A. L. Iconicidade na variação da ordem das palavras na língua de sinais brasileira: motivação semântica e pragmática. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 26, fev., 2020.

KAIL, M. **Aquisição de Linguagem**. Trad. Marcos Marcionilo. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

- KANDEL, E.; SCHAMARTZ, J. **Princípios da Neurociência**. São Paulo: Manole, 2003.
- KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. **Le-tramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002
- KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Ed. Contexto, 2013.
- KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **Neurociências do comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.
- KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall, 1981.
- KRASHEN, S. Individual variation in the use of the monitor. In W. Ritchie (ed.), **Second language acquisition research: issues and implications**. New York: Academic Press, p. 175 – 183, 1978.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman, 1985.
- KRASHEN, S.; TERRELL, T. D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford, Pergamon, 1983.
- KUHL, P. K.: **Uma nova visão da aquisição da língua materna**. PNAS, v. 97, 22 f., p. 11850-11857. Trad. Waldemar Ferreira Netto. Universidade de Washington, Seattle, 2000.
- LANGACKER, R. W. **Cognitive Grammar: A basic introduction**. Oxford University Press: New York, 2008.
- LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.
- LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. Tese. 454 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.
- LIMA, M. D. Libras (L1) como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) para Surdos. In: VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa. **Anais**. Uberlândia/MG, 2014.
- LOPES, E.: **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo. Ed. Cultrix. 1980.
- LORANDI, A.; CRUZ, C. R.; SCHERER, A. P. R. Aquisição da Linguagem. **Verba Volant**. v. 02, n. 01, Jan. – Jun., 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, P. C.: A influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2007. Disponível em:

<<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1286>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, M. L. **O ensino da biologia: o intérprete e a geração de sinais**. 1 v. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MASON, J. Mixing methods in a qualitative driven way. **Qualitative Research**, 6 (1), 2002.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. London: Edward Arnold, 1987.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23773, de 6 de janeiro de 2021**. Institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Língua Portuguesa na rede estadual de ensino. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-23773-2021-minas-gerais-institui-diretrizes-para-a-criacao-de-escolas-bilingues-em-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-lingua-portuguesa-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

NADER, J. M. V.; NOVAES-PINTO, R. do C. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 929-943, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1351>. Acessado em 13 mar. 2020.

NASCIMENTO, S. P. F; COSTA, M. R.: Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178. Editora UFPR, 2014.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris por meio da Resolução 217 A (III). 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 08/07/2020.

ONU. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. (Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral). 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08/07/2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em 22 nov. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial,

2014.

PARAÍBA. **Lei nº 12.528, de 28 de dezembro de 2022**. Institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e língua portuguesa, na rede pública de educação do estado da Paraíba. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doi/2022/dezembro/diario-oficial-29-12-2022.pdf>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

PEN INTERNACIONAL. **Manifesto de Girona**. 2011, Disponível em: <https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/portugues-portuguese.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

PEREGRINO, G. S.: **Secreto e revelado, tácito e expresso**: o preconceito contra/entre alunos surdos. Tese. 247 f. (Doutorado em Educação) – PUC Rio, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, M.C. Papel das línguas de sinais na aquisição de escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (Org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. **Science**, v. 251, n. 5000, p. 1493-1496, 1991. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.2006424>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PETITTO, L. BELLUGI. U. Spatial cognition and brain organization: Clues form the acquisition of a language in space. In: **Spatial Cognition: Brain bases and development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 299-325, 1988.

PILATI, E. N. S.; NAVES, R.R; VICENTE, H. G.; LIMA-SALLES, H. M. M. (Orgs.). **Linguística e Ensino de Línguas**. Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, vol. 2, 2015. ISBN: 978-85-230-1163-5.

PIMENTEL, A. O método da análise documental seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 ago. 2021.

POZZEBON, M.; PETRINI, M. de C. Critérios para Condução e Avaliação de Pesquisas Qualitativas de Natureza Crítico-Interpretativa. In: TAKAHASHI, Adiana Roseli Wünsch. **Pesquisa Qualitativa em Administração**: fundamentos, métodos e usos no Brasil. São Paulo: Atlas, p. 51-72, 2013.

QUADROS, R. M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. (eds.) **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis, SC. Editora: UFSC, p. 45 – 82, 2008.

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

QUADROS, R. M.: O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos. **Surdez e bilinguismo**. 1ed.

Porto Alegre: Editora Mediação, v.1, p. 26-36. 2005.

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

RADFORD, A. *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax.* Oxford: **Blackwell Publishers**, 1993.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* 25. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, F. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos.** 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos Surdos.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?seq>. Acesso em: 7 fev. 2023.

REZENDE, P. L. F. **Implante Coclear: normalização e resistência surda.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2012.

RIBEIRO, M. do C. **Redação de surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita.** 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 8383, de 18 de abril de 2019.** Institui a criação das escolas da rede pública de educação bilíngue para surdos no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/223971987/lei-n-8383-de-18-de-abril-de-2019-do-rio-de-janeiro> Acesso em: 17 de jan. 2023.

SALLES, H. M. M. L; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS. A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2º v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANTANA, A. P.; GUARINELLO, A. P.; BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo.** 13(2), p. 297-306, 2008.

SANTOS *et al.* O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Temas Livres – Edições – Revista Ciência e Saúde Coletiva*, v. 25, n. 2, fev., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLN-prpttS/?lang=pt> Acesso em 19/05/2021.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix. 1916/69.

SILVA, K. A. et al. Direitos Humanos e Educação Especial: a inclusão de alunos/as surdos/as no Distrito Federal. **Revista Delta**, 36-4, 2020 (1-26): 2020360409. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/kLZ888v73rW9hbtyyJCmxch/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 15/01/2021.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. Tradução: Maria da Penha Vilalobos. Ed. Cultrix, São Paulo, 1978.

SPINASSE, K. P.: Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, novembro 2006.

TAUB, S. F. **Language from the body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TAUB, S. **Iconicity in American sign language: concrete and metaphorical applications**. Spatial cognition and computation. Netherlands, vol. 2, p. 31-50, 2000.

TERIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TERVOOORT, R. T. Esoteric Symbolism in the Communication Behavior of Young Deaf Children. **American Annals of the Deaf**, vol. 106; p. 436-480, 1961.

TITONE, R. Bilingualism and cognitive control: A state of the art review. **International Journal of Psychology**, 29(2), p. 255-287, 1994.

TITONE, R. **Le Bilinguisme Précoce**. Brussels: Dessart, 1972

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/> Acesso em 14 dez. 2020.

VYGOTSKY, L. S.: **A formação social da mente**. Editora Ltda. São Paulo – SP, 4ª edição, 1991.

WEINREICH, U. **Languages in Contact: Findings and Problems**. The Hague: Mouton, 1953.

WILCOX, S. **Gesture and Language: Cross-linguistic and historical data form signed languages**. Amsterdam: John Benjamins, p. 43 – 73, 2004.

XAVIER, G. dos S. P. **Português para surdos: uma via de mão dupla**. 93f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2014.

ANEXO A

PROJETO DE LEI Nº 131/1996


SENADO FEDERAL
 Gabinete da Senadora BENEDITA DA SILVA

Os Comissões de Educação e de Assuntos Sociais, cabendo a este último a competência terminativa, nos termos do art. 49, alínea "a", do Regimento Interno. Em 13/08/1996.
Bellenger

DO SENADO
PROJETO DE LEI Nº 131, de 1996.
 Da Senadora BENEDITA DA SILVA

“Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências”.

O Congresso Nacional decreta:

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

Parágrafo único - Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É a forma de expressão do surdo e a sua língua natural.

Art. 2º - A Língua Brasileira de Sinais deverá ser utilizada, obrigatoriamente, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º - A administração pública, direta ou indireta, assegurará o atendimento aos surdos, na Língua Brasileira de Sinais, em repartições públicas federal, estadual e municipal, bem como em estabelecimentos bancários, jurídicos e hospitalares, pelos profissionais intérpretes da língua de sinais.

Art. 4º - Será incluída nos currículos dos cursos de formação das áreas de educação especial, fonoaudiologia e magistério, a Língua Brasileira de Sinais como disciplina optativa para o aluno e obrigatória para a instituição educativa.

Parágrafo 1º - Entende-se por Educação Especial os cursos de especialização promovidos pelos órgãos responsáveis pela oferta de Educação Especial para professores de surdos.

SENADO FEDERAL
 Protocolo Legislativo
 P.L.S. N.º 131/96
 Fla. 012



Parágrafo 2º - Compreende-se Cursos de Magistério os cursos de formação de docentes para atuarem nos níveis da educação infantil, fundamental, média e superior.

Parágrafo 3º - Os cursos para Surdos (Especiais ou Integrados) deverão proporcionar o ensino em Língua Brasileira de Sinais desde a educação infantil até a educação de nível médio.

Art. 4º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

JUSTIFICACÃO

“Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?”

(Sócrates)

Uma língua define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais, além de constituir-se em um dos veículos mais expressivos da comunicação e da interação entre pessoas e grupos. Um instrumento intrínseco à transmissão e intercâmbio de idéias e de sentimentos. É considerada língua natural quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação, podendo ser naturalmente adquirida como língua materna.

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas orais, não são universais, isto é, cada comunidade lingüística tem a sua própria.

No Brasil, é possível constatar vários sistemas lingüísticos distintos, próprios e naturais deste país: línguas orais, como o português e várias línguas indígenas. E, pelo menos, **duas línguas de sinais**: a usada

SENADO FEDERAL
Protocolo Legislativo
P.L.S. N.º 731, 96
Fls. 022



pelos surdos e a usada pela tribo Urubu Kaapor. Todas estas línguas apresentam sistemas abstratos de regras gramaticais distintas e, portanto, devem ser consideradas e reconhecidas como línguas naturais do Brasil.

A estimativa do número de surdos no Brasil é de dois milhões e meio de pessoas, o que representa 1,5% (um e meio por cento) da população em geral, segundo dados fornecidos pela Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e que se baseia nas estimativas da Organização Mundial de Saúde. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não realiza censo de pessoas portadoras de deficiência, apesar de estar assim determinado no artigo 17 da Lei nº 7.853/89. O número de portadores de deficiência auditiva pode ser bem maior, pois aqui ainda não existe uma pesquisa para avaliar, com precisão, quantos surdos há no Brasil. Nos países desenvolvidos, a quantidade de surdos varia de 5 (cinco) a 10% (dez por cento) da população em geral.

Mas ser uma pessoa surda não equivale dizer que esta faça parte de uma comunidade e cultura surda, porque sendo a maioria dos surdos filhos de pais ouvintes (cerca de 95%), muitos destes não aprendem a Língua Brasileira de Sinais e não conhecem as associações de surdos.

Os termos "mudo" ou "surdo-mudo" são incorretos, pois, geralmente, a dificuldade de fala é em decorrência da falta de audição. O antigo termo "surdo-mudo" referia-se a uma suposta incapacidade das pessoas, que nasciam surdas, de falar. Claro que elas são perfeitamente capazes de falar, porque possuem o mesmo aparelho para a fala das outras pessoas. Carecem, isto sim, da capacidade de ouvir a própria fala e assim controlar seu som pelo ouvido. Sua fala, portanto, pode ser normal na amplitude e tom, com muitas consoantes e outros sons da fala omitidos, às vezes ao ponto de se tornar inteligível.

Como alguns surdos não podem controlar sua fala pelo ouvido, precisam aprender a monitorá-la por outros sentidos: pela visão, tato, vibração e cinestesia. Além disso, o surdo pré-lingual não tem imagem auditiva, nenhuma *idéia* da maneira como a fala realmente soa, nenhuma *idéia* de uma correspondência entre som-significado. O que é essencialmente um fenômeno auditivo, deve ser apreendido e controlado por meios de recursos tecnológicos como: aparelho de amplificação sonora individual e o implante coclear. É o que apresenta grandes dificuldades porque nem todo surdo poderá ser beneficiado com o implante coclear ou aparelho de



amplificação sonora individual. E que pode exigir milhares de horas de treinamento individual para alcançar um bom desempenho na comunicação.

É por isso que as vozes dos surdos *pré-linguais* e *pós-linguais* são geralmente tão diferentes e distinguíveis: o surdo pós-lingual *lembra* como falar, embora não possa mais monitorar sua voz. Já o surdo pré-lingual deve ser *ensinado* a falar, com ajuda dos recursos tecnológicos acima citados.

As Comunidades Surdas do Brasil vêm lutando para serem respeitadas enquanto minoria lingüística, já que possuem uma língua própria, a Linguagem Brasileira de Sinais, além de muitos surdos destas comunidades saberem, também, a língua portuguesa. Portanto, são comunidades bilingües.

Ser surdo, em alguns casos, significa não ser capaz de ouvir. Os surdos têm uma língua própria, tendo, através dela, desenvolvido sua própria cultura. Devido à estrutura e visão da sociedade, os surdos não tem oportunidades iguais.

Os surdos sempre foram considerados, em toda parte, como "deficientes" ou "inferiores". Sempre sofreram e deverão sofrer a segregação e o isolamento. Podemos imaginar uma situação diferente? Se ao menos existisse um mundo em que ser surdo não importasse e em que todos os surdos pudessem desfrutar a plena realização e integração! Um mundo em que não seriam sequer encarados como "deficientes".

"Não poderia haver, em algum canto do mundo, uma sociedade inteira de surdos? Pois então? Pensaríamos que esses indivíduos eram inferiores, que não eram inteligentes e careciam de comunicação? Sem dúvida, teriam uma linguagem de sinais, talvez uma linguagem ainda mais rica do que a nossa. Essa linguagem pelo menos não seria ambígua, sempre daria uma descrição acurada das propensões da mente. Sendo assim, por que essas pessoas não seriam civilizadas? Por que não teriam leis, governo e uma polícia menos duvidosos do que nossas instituições". ("Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos", de Oliver Sacks).

Com o Projeto de Lei ora apresentado, que *dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*, os Surdos do Brasil terão sua língua e cultura reconhecidos, e não serão mais considerados apenas deficientes auditivos. Querem ser cidadãos que lutam por uma política educacional compatível

SENADO FEDERAL
Protocolo Legislativo
P.L.S. N.º 137/96
Fls.



com suas necessidades, para uma plena integração no mundo dos ouvintes. Sua aprovação significa o reconhecimento do direito de cidadania das pessoas surdas brasileiras.

Ademais, a presente proposição estará em sintonia com a Constituição Federal, que garante igualdade de oportunidades e condições nos seguintes artigos, entre outros:

* **Art. 5º** - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza;

* **Artigo 24** - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

* **Art. 208** - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

“A linguagem (de sinais) que usamos entre nós, sendo uma imagem fiel do objeto expresso, é particularmente apropriada para fazer nossas idéias acuradas e para ampliar nossa compreensão, levando-nos a formar o hábito da constante observação e análise. É uma linguagem vigorosa: transmite sentimento e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra linguagem é mais apropriada para transmitir grandes e intensas emoções”.

Solicito seja parte integrante desta proposição, o anexo **Parecer sobre a Língua de Sinais usada nos Centros Urbanos do Brasil**, porque constitui importante documento para a compreensão da Língua de Sinais no Brasil.

Sala das Sessões, ¹³12 de junho de 1996.

Senadora BENEDITA DA SILVA

SENADO FEDERAL
Protocolo Legislativo
P.L.S. N.º 131, 96
Fls. 052

ANEXO B

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A importância da aquisição da Libras (L1) na aprendizagem do português-por-escrito (L2) de estudantes surdos

Pesquisador: Alliny de Matos Ferraz Andrade

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 62707022.8.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas/UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.826.694

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 11 de novembro de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 11 de novembro de 2022.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora incluiu os riscos da pesquisa e indica os cuidados para minimizá-los e para garantir a proteção aos participantes, conforme Resolução 486 de 2012, item V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 11 de novembro de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora incluiu os riscos da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proposta da pesquisa se apresenta de forma clara e atende às orientações do CEP-CHS. Parecer favorável à aprovação da pesquisa.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.826.694

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1984401.pdf	21/11/2022 23:35:24		Aceito
Outros	CARTA_ENCAMINHAMENTO2.pdf	21/11/2022 23:32:42	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Cronograma	Cronograma_corrigido2.pdf	21/11/2022 23:30:01	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	21/11/2022 23:28:49	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Outros	Carta_corrigida2.pdf	21/11/2022 23:27:55	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_allinyfinal_PDF.pdf	26/08/2022 20:57:21	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	26/08/2022 20:53:03	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Outros	instrumento_pesquisa.pdf	26/08/2022 20:47:40	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Outros	lattes_daniele.pdf	26/08/2022 20:14:24	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Outros	lattes_alliny.pdf	26/08/2022 20:13:51	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia.pdf	26/08/2022 20:00:27	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Alliny_Andrade.pdf	26/08/2022 17:13:57	Alliny de Matos Ferraz Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

ANEXO C

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 095/2022 – EAPE

Brasília, 18 de agosto de 2022.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Plano Piloto e Taguatinga.**

Assunto: **Autorização para realização de pesquisa**

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos a autorização de solicitação de pesquisa da doutoranda Alliny de Matos Ferraz Andrade, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as) profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO
Matricula – 27.087-3
Diretor Pedagógico
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

ANEXO D

PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PRECOCE DESCRITA NO PPP DA ESCOLA BILÍNGUE DE TAGUATINGA

O programa de Educação Linguística Precoce tem por meta garantir a educação bilíngue às crianças surdas a fim de promover a aquisição da linguagem, em período propício, e o conhecimento de mundo, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade da criança, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas crianças (Lei 5016/2013).

Perfil do profissional:

O atendimento de Libras é realizado por professor de atividades e o atendimento de desenvolvimento psicomotor é realizado por professor do componente curricular de Educação Física, ambos os profissionais deverão ser bilíngues (Libras e Português Escrito), prioritariamente Surdos. O professor desenvolverá o atendimento conforme Estratégia de Matrícula vigente e deverá ter aptidão na área de educação precoce conforme portaria de distribuição de carga vigente.

Operacionalização do programa:

O procedimento adotado é o seguinte:

- a. reunião com a família para esclarecer os procedimentos adotados pela instituição e as línguas e modalidades de língua empregadas na instrução de todos os alunos, sem exceção.
- b. avaliação e triagem realizada pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA
- c. orientação do supervisor pedagógico da EBT sobre a língua de instrução da escola, a Libras, esclarecendo que não haverá acompanhamento de um intérprete de Língua Portuguesa.

Atendimento individual ou em grupo diário em Libras e desenvolvimento psicomotor

Público-alvo:

São Crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade S/DA, SC, ouvintes filhos de pais surdos, irmãos de surdos, cujos pais façam a opção pela instrução em Libras; desde que o percentual de crianças ouvintes não ultrapasse o percentual de 60% de crianças S/DA, SC, respeitando a prioridade de vagas para as crianças surdas, tendo em vista que estas necessitam da aquisição da libras para sua comunicação e desde que haja autorização da Diretoria de Ensino Especial – DIEE/SEEDF.

APÊNDICE A

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GESTOR)

Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Formação:

Tempo de docência:

Tempo em que atua na gestão da escola:

Bloco de perguntas

- 1) A escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? Se sim, como?
- 2) O PPP da escola trata de diferenças e possíveis barreiras enfrentadas pelo estudante surdo no âmbito escolar? Exemplifique.
- 3) Por que esta escola foi escolhida como escola bilíngue ou escola inclusiva polo para surdos?
- 4) Quantos estudantes surdos estão matriculados na escola?
- 5) Quantos profissionais atuam diretamente na educação dos surdos?
- 6) A escola tem quantos professores surdos e quantos professores bilíngues ouvintes?
- 7) Há atendimento em salas de recursos? Se sim, o que se espera desse atendimento?
- 8) Quais as maiores dificuldades enfrentadas na escola com relação aos estudantes surdos?
- 9) Os familiares dos estudantes participam efetivamente das atividades promovidas pela escola? (Reuniões, palestras, festas etc.)
- 10) Todos os estudantes surdos têm aulas de Libras e de Português como segunda língua?
- 11) Na opinião da gestão, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?
- 12) Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA)

Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Formação:

Cursos de extensão em Português L2:

Tempo de docência:

Tempo de atuação na educação de surdos:

Séries em que atua:

Bloco de perguntas

- 1) A escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? Se sim, como?
- 2) O PPP da escola trata de diferenças e possíveis barreiras enfrentadas pelo estudante surdo no âmbito escolar? Exemplifique.
- 3) Você tem quantos estudantes surdos matriculados em sua disciplina? Quantos ouvintes?
- 4) Suas aulas são ministradas em qual língua? Há intérpretes de Libras?
- 5) Em sua opinião, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?
- 6) Você se considera fluente em Libras? Em uma escala de 0 a 5, em que zero significa não conhecer a língua, e 5 significa ser proficiente em Libras, qual nota você daria para sua fluência em Libras?
- 7) Qual o material didático utilizado durante as aulas de português? Esse material é adaptado para os estudantes surdos? Se sim, como?
- 8) Como você avalia o desempenho dos estudantes surdos na disciplina Língua Portuguesa? Como são as avaliações dos estudantes surdos?
- 9) O estudante surdo faz a mesma avaliação escrita que o estudante ouvinte? Como é registrado o rendimento educacional do estudante surdo?
- 10) Como você avalia a inclusão de estudantes surdos nas classes em salas de aula comuns?
- 11) Em sua opinião, qual o papel do intérprete de Libras na sala de aula? E qual seria o papel do intérprete nas aulas de língua portuguesa?
- 12) Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSOR DE LIBRAS)**Identificação do participante da pesquisa**

Nome:

Formação:

Tempo de docência:

Tempo de atuação na educação de surdos:

Idade em que aprendeu Libras: Com quem:

Séries em que atua:

Bloco de perguntas

- 1) A escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? Se sim, como?
- 2) O PPP da escola trata de diferenças e possíveis barreiras enfrentadas pelo estudante surdo no âmbito escolar? Exemplifique.
- 3) Você tem quantos estudantes surdos matriculados?
- 4) Como o conteúdo da disciplina Libras é definido?
- 5) Em sua opinião, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?
- 6) Você se considera fluente em Libras? Em uma escala de 0 a 5, em que zero significa não conhecer a língua, e 5 significa ser proficiente em Libras, qual nota você daria para sua fluência em Libras?
- 7) Qual o material didático utilizado para as aulas de Libras? Esse material é acessível para os estudantes surdos?
- 8) Que tipo de atividades são desenvolvidas nas aulas de Libras?
- 9) No geral, como você avalia o desempenho dos estudantes surdos na disciplina Libras? Como são as avaliações dos estudantes surdos? Há registro de nota bimestral como ocorre com outras disciplinas? (Português, história, matemática etc.).
- 10) Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (FAMILIARES)**Identificação do participante da pesquisa**

Nome:

Formação:

Quantos surdos na família:

Bloco de perguntas

- 1) Quando a família recebeu o diagnóstico da surdez?
- 2) Qual a primeira orientação recebida pelo profissional da saúde sobre a educação da criança? O profissional falou sobre o programa de educação linguística precoce?
- 3) Como foi o trâmite para matricular a criança surda em sua primeira escola?
- 4) A criança surda frequentou a educação linguística precoce? Se sim, quanto tempo?
- 5) A primeira escola escolhida pela família era bilíngue para surdos ou uma escola inclusiva? Pública ou privada?
- 6) A família recebeu alguma orientação da Secretaria de Educação nos primeiros anos de escolarização da criança surda?
- 7) A família conhecia Libras? Foi orientada a fazer cursos de Libras?
- 8) Como a família interagia com a criança surda nos primeiros anos de vida?
- 9) E hoje? Como é a comunicação do surdo com os familiares?
- 10) Qual o maior desafio em ter um filho surdo?
- 11) Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

VÍDEO EM LIBRAS COM O ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ESTUDANTE SURDO MATRICULADO NO ENSINO MÉDIO)

Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Idade:

Série:

Escola em que estuda:

Bloco de perguntas

- 1) Você nasceu surdo ou ouvinte?
- 2) Com qual idade você descobriu a surdez?
- 3) Com qual idade você aprendeu Libras? Onde?
- 4) Com qual idade você aprendeu português escrito? Onde?
- 5) Quando você era criança como se comunicava com os seus familiares? E hoje?
- 6) Alguém da sua família sabe Libras? Quem?
- 7) Você tem aulas de Libras na escola? O professor é surdo ou ouvinte?
- 8) Como são as aulas de português escrito? O professor sabe Libras? Tem intérprete nas aulas de português?
- 9) Você é atendido na sala de recursos?
- 10) Como são as avaliações de português escrito? E as de Libras?
- 11) Você considera que sabe português escrito? Tem alguma dificuldade?
- 12) Você acha difícil aprender Português? Se sim, poderia explicar o porquê?
- 13) Em qual das duas línguas você tem mais liberdade para se expressar? Por quê?
- 14) Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (INTÉRPRETE EDUCACIONAL)

Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Formação:

Cursos de extensão:

Tempo de atuação na educação de surdos:

Série em que atua:

Bloco de perguntas

- 1) A escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? Se sim, como?
- 2) O PPP da escola trata de diferenças e possíveis barreiras enfrentadas pelo estudante surdo no âmbito escolar? Exemplifique.
- 3) Você interpreta para quantos surdos?
- 4) Em sua opinião, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?
- 5) Você se considera fluente em Libras? Em uma escala de 0 a 5, em que zero significa não conhecer a língua, e 5 significa ser proficiente em Libras, qual nota você daria para sua fluência em Libras?
- 6) Qual o material didático utilizado pelos professores regentes? Você considera esse material adaptado para os estudantes surdos? Justifique.
- 7) Como você avalia o desempenho dos estudantes surdos na classe comum?
- 8) O estudante surdo faz a mesma avaliação escrita que o estudante ouvinte? Qual o papel do intérprete durante as avaliações?
- 9) Como você avalia a inclusão de estudantes surdos nas classes comuns?
- 10) Em sua opinião, qual o papel do intérprete de Libras na sala de aula?
- 11) Qual o maior desafio do intérprete na escola inclusiva?
- 12) Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

VÍDEO EM LIBRAS ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSOR DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PRECOCE)

Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Formação:

Tempo de docência:

Tempo de atuação na educação de surdos:

Idade em que aprendeu Libras: Com quem:

Cursos na área da educação linguística precoce:

Bloco de perguntas

- 1) A escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? Se sim, como?

- 2) O PPP da escola trata de diferenças e possíveis barreiras enfrentadas pelo estudante surdo no âmbito escolar? Exemplifique.

- 3) Você tem quantos estudantes surdos matriculados?

- 4) Como são os atendimentos da educação linguística precoce? Os atendimentos duram quanto tempo?

- 5) Em sua opinião, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?

- 6) Você se considera fluente em Libras? Em uma escala de 0 a 5, em que zero significa não conhecer a língua, e 5 significa ser proficiente em Libras, qual nota você daria para sua fluência em Libras?

- 7) Qual o material didático utilizado para as aulas de Libras? Esse material é acessível para os estudantes surdos?

- 8) Que tipo de atividades são desenvolvidas nas aulas?

- 9) Como medir os resultados da educação linguística precoce? Por exemplo, depois de 6 meses de atendimento o que se espera ter avançado?

- 10) Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSOR REGENTE)**Identificação do participante da pesquisa**

Nome:

Formação:

Cursos de extensão em Português L2:

Tempo de docência:

Tempo de atuação na educação de surdos:

Séries em que atua:

Bloco de perguntas

- 1) A escola trabalha em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? Se sim, como?
- 2) O PPP da escola trata de diferenças e possíveis barreiras enfrentadas pelo estudante surdo no âmbito escolar? Exemplifique.
- 3) Você tem quantos estudantes surdos matriculados em sua disciplina? Quantos ouvintes?
- 4) Suas aulas são ministradas em qual língua? Há intérpretes de Libras?
- 5) Em sua opinião, qual a importância de o estudante surdo adquirir e aprender Libras e Português escrito o mais cedo possível?
- 6) Você se considera fluente em Libras? Em uma escala de 0 a 5, em que zero significa não conhecer a língua, e 5 significa ser proficiente em Libras, qual nota você daria para sua fluência em Libras?
- 7) Qual o material didático utilizado durante as aulas de português? Esse material é adaptado para os estudantes surdos? Se sim, como?
- 8) Como você avalia o desempenho dos estudantes surdos na disciplina Língua Portuguesa? Como são as avaliações dos estudantes surdos?
- 9) O estudante surdo faz a mesma avaliação escrita que o estudante ouvinte? Como é registrado o rendimento educacional do estudante surdo?
- 10) Como você avalia a inclusão de estudantes surdos nas classes em salas de aula comuns?
- 11) Em sua opinião, qual o papel do intérprete de Libras na sala de aula? E qual seria o papel do intérprete nas aulas de língua portuguesa?
- 12) Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa, “A importância da Aquisição da Libras (L1) no aprendizado do Português-por-escrito (L2)”, de responsabilidade de Alliny de Matos Ferraz Andrade, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é mostrar a necessidade de a criança surda adquirir a Libras, desde a mais tenra idade, para ter acesso pleno a uma língua e, com isso, desenvolver conhecimento de mundo similar ao de uma criança ouvinte. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e textos produzidos ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de preenchimento de questionários, com entrevistas semiestruturadas e produções textuais de estudantes. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: constrangimento ou desconforto para responder às perguntas. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: você pode se recusar a responder uma ou mais perguntas e retirar seu consentimento e interromper sua participação a qualquer momento.

Espera-se com esta pesquisa demonstrar a importância de a criança surda adquirir a Libras desde a mais tenra idade como acesso à aprendizagem do português escrito como segunda língua.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Gostaria de reiterar que você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-7 ou pelo e-mail allinyandrade@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um resumo apresentado na análise do campo aos participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____