

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**COLÉGIO BILÍNGUE DE SURDOS: O OLHAR DE PROFESSORES  
SOBRE OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO**

**EMANUELLE TÓTOLI DE OLIVEIRA CEZÁRIO**

**MARINGÁ  
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO  
HUMANO**

**COLÉGIO BILÍNGUE DE SURDOS: O OLHAR DE PROFESSORES SOBRE OS  
DESAFIOS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada por EMANUELLE TÓTOLI DE OLIVEIRA CEZÁRIO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

MARINGÁ  
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C425c Cezário, Emanuelle Tótolí de Oliveira  
Colégio bilíngue de surdos : o olhar de professores sobre os desafios educacionais no Ensino médio / Emanuelle Tótolí de Oliveira Cezário. -- Maringá, PR, 2024.  
140 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação de surdos - Ensino médio - Paraná (Estado). 2. Bilinguismo. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Educação especial. 5. Surdez. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.912

EMANUELLE TÓTOLI DE OLIVEIRA CEZÁRIO

**COLÉGIO BILÍNGUE DE SURDOS: O OLHAR DE PROFESSORES SOBRE OS  
DESAFIOS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi  
(Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Lucilia Vernaschi de Oliveira  
IFPR – Umuarama

Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva  
UEM

Profa. Dra. Elisabeth Rossetto  
UNIOESTE (suplente externa)

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito  
UEM (suplente interna)

Maringá, 26 de fevereiro de 2024.

Dedico este trabalho aos professores de surdos, aos seus familiares e, sobretudo, aos próprios surdos.

## AGRADECIMENTOS

Quando encaro a conclusão desta dissertação, não posso deixar de expressar minha sincera gratidão a todos que tornaram esta jornada possível e significativa.

Primeiramente, quero agradecer à minha orientadora, Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, cuja orientação sábia, paciência e dedicação foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Seus conselhos moldaram não apenas o conteúdo desta dissertação, mas também a minha trajetória acadêmica.

Ao meu amado esposo, minha família (avó Neuza, *in memoriam*), meu porto seguro, agradeço o apoio incondicional, paciência e compreensão ao longo deste processo. Vosso encorajamento foi a força motriz por trás de cada palavra escrita.

Aos professores das disciplinas e à banca examinadora, que colaboraram com seus conhecimentos e perspectivas valiosas, meu sincero agradecimento. Cada interação e discussão enriqueceram este trabalho de maneiras inestimáveis.

Por fim, aos amigos e entes queridos, em especial, ao meu grande amigo, Jhonatan Peixoto, que estiveram ao meu lado durante esta jornada desafiadora; agradeço por vossa paciência, compreensão e apoio emocional.

Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o seu sucesso. Cada palavra escrita é um reflexo da colaboração, aprendizado e crescimento que esta jornada representou.

Com profunda gratidão,

Emanuelle.

Educação é um ato de amor, e, por isso, um ato de coragem.

Paulo Freire

CEZÁRIO, Emanuelle Tótolli de Oliveira. **Colégio bilíngue de surdos: o olhar de professores sobre os desafios educacionais no Ensino Médio**. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

## RESUMO

A presente pesquisa foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC), que considera a cultura a base do desenvolvimento psicológico do indivíduo – e que este é histórico e culturalmente construído. Essa teoria define que o desenvolvimento da linguagem, pelo ser humano, dá-se sob a influência de suas interações sociais e do ambiente em que vive. Com base nessa teoria, o objetivo principal deste estudo é investigar a proposta pedagógica para o ensino de surdos de um colégio bilíngue, de nível médio, do estado do Paraná, a partir da perspectiva dos professores, e tecer reflexões respaldadas nos marcos e dispositivos legais da educação de surdos. Espera-se que este estudo contribua para a aquisição de novos conhecimentos aos professores atuantes em colégios que buscam um ensino bilíngue, pretendendo beneficiar, sobretudo, os próprios surdos. Participaram desta pesquisa dez professores de um Colégio de Educação Bilíngue do estado do Paraná. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e, para sua realização, foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada, ambos realizados de maneira presencial, gravados e transcritos. Foi realizada, ainda, uma pesquisa documental, pela qual o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular Bilíngue da instituição investigada foram analisados. A técnica adotada para a análise dos dados obtidos das entrevistas semiestruturadas foi a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. Para a análise, foram desenvolvidas três categorias: 1) participação da família na vida escolar e o capacitismo surdo; 2) formação continuada e o apoio governamental; e 3) planejamento escolar, surdez e comorbidades. Os resultados apontaram que o currículo de um colégio bilíngue de surdos está associado ao currículo do ensino regular, porém sem prover nenhuma adequação curricular voltada às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, tampouco ao ensino de segunda língua para esse público. Isso tem sido um desafio para os educadores de surdos, visto que idealizam um colégio bilíngue na prática, com currículo próprio direcionado à realidade dos educandos, e que a surdez seja vista como diferença, principalmente, pelos próprios familiares, e não como deficiência. Foi constatada a falta de apoio governamental para que os docentes se aperfeiçoem em suas práticas, diante da necessária atenção que deve ser dada à individualidade de cada educando surdo, considerando que alguns deles, além da surdez, têm comorbidades ou outras necessidades específicas de aprendizagem associadas. Conclui-se que, para acontecer mudanças nesse contexto e a educação bilíngue de surdos seja profícua, deve ser desenvolvida uma parceria entre governo, colégio e família, de modo que todos os sujeitos sejam envolvidos no processo educativo, a fim de contribuir para as diversas esferas da vida do aluno surdo, valorizando suas experiências, trajetórias e conhecimentos, ao possibilitar trocas de repertórios, de visão de mundo, confrontos e reciprocidade, com foco na ampliação das capacidades individuais desse educando.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos; Bilinguismo; Teoria Histórico-Cultural; Surdez; Educação Especial.

CEZÁRIO, Emanuelle Tótolí de Oliveira. **Bilingual School for the Deaf: the perspective of teachers on the educational challenges in High School.** Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2024. 140 pages. Dissertation (Master's in Education) – State University of Maringá, Maringá, 2024.

### **ABSTRACT**

The present research was based on the Historical-Cultural Theory (HCT), which considers culture as the foundation of the psychological development of individuals – and that this development is historically and culturally constructed. This theory defines that language development in humans occurs under the influence of their social interactions and the environment in which they live. Based on this theory, the main objective of this study is to investigate the pedagogical proposal for the education of deaf students in a bilingual high school in the state of Paraná, from the perspective of teachers, and to reflect on it supported by the legal frameworks and provisions of deaf education. It is hoped that this study will contribute to the acquisition of new knowledge for teachers working in schools that seek bilingual education, aiming to benefit primarily the deaf students themselves. Ten teachers from a Bilingual Education School in the state of Paraná participated in this research. This is a qualitative investigation, and for its realization, the following instruments were used: a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview guide, both conducted in person, recorded, and transcribed. Additionally, documentary research was carried out, through which the Political-Pedagogical Project (PPP) and the Bilingual Curricular Proposal of the investigated institution were analyzed. The technique adopted for the analysis of data obtained from the semi-structured interviews was the Content Analysis proposed by Laurence Bardin. For the analysis, three categories were developed: 1) family participation in school life and deaf ableism; 2) continuing education and governmental support; and 3) school planning, deafness, and comorbidities. The results indicated that the curriculum of a bilingual school for the deaf is associated with the curriculum of regular education, but without providing any curricular adaptation focused on the linguistic and cultural specificities of deaf students, nor on second language instruction for this audience. This has been a challenge for deaf educators, as they envision a bilingual school in practice, with its curriculum tailored to the students' reality, and for deafness to be seen as a difference, primarily by the family members themselves, and not as a disability. It was observed the lack of governmental support for teachers to improve their practices, given the necessary attention that must be given to the individuality of each deaf student, considering that some of them, in addition to deafness, have comorbidities or other specific learning needs associated. It is concluded that, for changes to occur in this context and for bilingual education for the deaf to be fruitful, a partnership must be developed between the government, the school, and the family, so that all individuals are involved in the educational process, to contribute to the various spheres of the deaf student's life, valuing their experiences, trajectories, and knowledge, by enabling exchanges of repertoires, worldviews, confrontations, and reciprocity, with a focus on expanding the individual capacities of these students.

**Keywords:** Deaf Education; Bilingualism; Historical-Cultural Theory; Deafness; Special Education.

## LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Fluxograma fundamentado na busca e seleção das publicações .....53

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Dados relativos ao nível de fluência dos entrevistados na Libras.....67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação bilíngue de surdos no PNE (2014-2024) <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Quadro 2 – Dissertações e teses encontradas nas bases de dados científicos digitais BDTD e CAPES sobre os desafios educacionais e as propostas pedagógicas dos Colégios Bilíngues de Surdos que ofertam o Ensino Médio, no período de 2016 a 2022.....	54
Quadro 3 – Pesquisas sobre os desafios educacionais e as propostas pedagógicas de colégio bilíngue de surdos no Ensino Médio distribuídas entre os anos de 2016 e 2022 .....	55
Quadro 4 – Distribuição das teses e dissertações encontradas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição .....	56
Quadro 5 – Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa .....	65
Quadro 6 – Dados relativos à família e à residência dos participantes da pesquisa.	66
Quadro 7 – Dados relativos à religião dos participantes da pesquisa.....	66
Quadro 8 – Dados relativos aos anos de docência em geral e em contexto da educação bilíngue de surdos.....	67
Quadro 9 – Dados relativos à certificação de proficiência em Libras .....	68
Quadro 10 – Depoimentos relativos à questão: ‘Em sua opinião, o que torna um professor de surdos bom em sua atuação?’ .....	68
Quadro 11 – Categorias de análise e sua vinculação às questões respondidas na entrevista semiestruturada .....	72
Quadro 12 – Síntese das definições das três categorias de análise .....	73
Quadro 13 – Plano de ação dos docentes quanto às necessidades individuais dos educandos surdos na instituição pesquisada.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	<i>American Sign Language</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GEPEFS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade
IISM	Imperial Instituto de Surdos Mudos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L.E.M.	Língua Estrangeira Moderna
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
TILSP	Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b> .....	21
2.1 ORALISMO .....	22
2.2 COMUNICAÇÃO TOTAL.....	25
<b>3 DISPOSITIVOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b> .....	30
<b>4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL</b> .....	48
<b>5 PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE OS COLÉGIOS BILÍNGUES DE SURDOS QUE OFERTAM O ENSINO MÉDIO NO BRASIL</b> .....	51
5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA .....	52
5.2 ANÁLISE QUALITATIVA.....	56
<b>6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	62
6.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	62
6.2 CAMPO DE PESQUISA .....	63
6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
6.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	69
6.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	69
6.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	70
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	74
7.1 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO .....	74
7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS EM TRÊS CATEGORIAS	84
7.2.1 Participação da família na vida escolar e o capacitismo surdo .....	84
7.2.2 Formação continuada e o apoio governamental .....	94
7.2.3 Planejamento escolar, surdez e comorbidades.....	108
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
<b>APÊNDICES</b> .....	134
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES DO COLÉGIO BILÍNGUE DE SURDOS.....	134
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO COLÉGIO BILÍNGUE DE SURDOS .....	136
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DOCENTES ATUANTES NO COLÉGIO BÍLINGUE DE SURDOS.....	138

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se fundamenta nos estudos do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), dentre outros seguidores que se respaldaram na Teoria Histórico-Cultural (THC) para estudar o processo de ensino-aprendizagem na educação de surdos. Na perspectiva da THC empregada por Vygotsky, a cultura é considerada a base do desenvolvimento psicológico do indivíduo, visto que este não é universal, nem abstrato, mas histórico e culturalmente construído. Essa idealização foi difundida no Brasil, a partir da década de 1980, e, atualmente, vem sendo aprofundada com maior ênfase por diversos pesquisadores, o que tem fomentado discussões acerca dos processos educacionais, dentre eles, o da educação de surdos, pois estes lutam por uma educação bilíngue efetiva e de qualidade. Sobre isso, Vygotsky, em sua obra intitulada “A Formação Social da Mente”, sob a ótica da THC, destaca “o papel da linguagem na vida humana, esclarecendo que é a partir dela que o homem possui a capacidade de se expressar e compartilhar com seu grupo social suas próprias vivências e experiências, fato que o diferencia dos animais” (Vygotsky, 1988, p. 87), sendo inerente ao ser humano desenvolver a linguagem sob a influência do ambiente em que vive.

Veras e Daxenberger (2017, p. 12) asseveram que a teoria de Vygotsky contribui, substancialmente, para a educação de surdos e dos demais, tendo em vista que, se o professor buscar compreender “como o desenvolvimento semiótico e estruturante do pensamento humano ocorre, pode pensar em práticas pedagógicas condizentes à realidade de seus educandos”. E, no caso dos surdos, compreender as peculiaridades pertinentes à modalidade visoespacial da língua de sinais e sua influência quanto à leitura e à escrita da Língua Portuguesa, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento linguístico.

Diante disso, percebe-se que o avanço de pesquisas nessa área foi de fundamental importância para a compreensão do processo histórico e para criações de novos horizontes para a educação de surdos no Brasil. Cumpre assinalar que os debates atuais têm procurado demonstrar uma concepção social da surdez e destacam as relações sociais e suas implicações no processo de desenvolvimento das pessoas surdas, considerando que é o contexto histórico-cultural, no qual o

indivíduo está inserido, que o constitui e propicia suas condições de desenvolvimento (Araújo; Oliveira; Teixeira, 2015).

Com base nas discussões previamente apresentadas, vale ressaltar que a presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

O objetivo geral deste estudo é investigar a proposta pedagógica para o ensino de surdos de um colégio bilíngue, de nível médio, do estado do Paraná, a partir da perspectiva dos professores, e tecer reflexões baseadas nos marcos e dispositivos legais da educação de surdos. Espera-se que a presente dissertação contribua para a aquisição de novos conhecimentos aos professores atuantes em colégios que buscam um ensino bilíngue, de maneira a beneficiar os estudantes surdos.

Ante a essa premissa, a problemática que norteou esta pesquisa é a discussão de como está organizada a proposta pedagógica de um colégio bilíngue de surdos, em nível médio, no estado do Paraná. Sob a ótica dessa questão, infere-se que muitos docentes têm enfrentado grandes desafios na tentativa de ofertar uma educação bilíngue que atenda às necessidades linguísticas e culturais de seus educandos.

Com o propósito de esclarecer essa problemática e alcançar o objetivo proposto, foram elencados quatro objetivos específicos; são eles: 1) realizar pesquisa bibliográfica apoiada nos estudos de autores da Teoria Histórico-Cultural; 2) efetuar uma revisão de literatura com a finalidade de analisar as produções acadêmicas sobre educação bilíngue de surdos no Ensino Médio; 3) analisar as propostas pedagógicas de um colégio bilíngue de surdos, a fim de compreender a efetividade ou não das políticas linguísticas para a educação bilíngue no Ensino Médio; 4) identificar as concepções de professores de um colégio bilíngue de surdos sobre os desafios enfrentados no ensino bilíngue, em nível médio.

Posto isso, este trabalho parte do princípio de que a educação de surdos perpassou por um longo processo de manifestações, reivindicações e repressões em um árduo processo de luta pela construção de sua identidade enquanto sujeito detentor de direitos e de deveres como os demais cidadãos da sociedade, sobretudo, o direito linguístico.

Esta pesquisa se justifica sob três pilares: pessoal, social e científico. Em relação ao primeiro pilar, o interesse por esta pesquisa se deu pelo fato de a autora conviver com duas pessoas surdas na família (a sua prima e o seu irmão mais velho). Além disso, atua na educação de surdos; especificamente, em 2021, atuou como professora de Libras em uma escola bilíngue de surdos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Nesse período, ao se aplicar em compreender, cada vez melhor, o processo educacional de crianças surdas, percebeu a necessidade de aprofundar conhecimentos, também, acerca da educação de alunos surdos em colégios bilíngues de nível médio, a fim de compreender as propostas pedagógicas específicas para esse nível de ensino.

No que concerne ao segundo pilar, o social, este estudo se justifica em decorrência das dificuldades enfrentadas por professores de surdos em seu cotidiano, pois, muitas vezes, sentem-se fragilizados frente à necessidade de metodologias e recursos visoespaciais, além das tecnologias assistivas que esses alunos necessitam para a apropriação dos conteúdos escolares. Ademais, as pessoas surdas anseiam pela existência de um currículo totalmente bilíngue, materiais didáticos bilíngues e, principalmente, novas propostas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, práticas que tomem por base a Libras como sua língua de instrução.

No que tange ao terceiro pilar, o científico, a pesquisa é relevante pelo fato de haver uma escassez de estudos sobre o tema. Segundo a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), em 2019, havia 1,9 mil estudantes surdos matriculados nos colégios regulares, ditas “inclusivas”, na rede estadual de ensino paranaense, estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esses dados impulsionaram a autora a realizar buscas por produções científicas acerca da educação bilíngue de surdos, de nível médio, nas bases de dados digitais. Com a busca, a autora identificou um vasto número de trabalhos voltados à escola bilíngue de surdos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e sobre o ingresso dos surdos no Ensino Superior. Contudo, poucos foram os estudos acerca da educação bilíngue de nível médio, o que instigou, ainda mais, a elaboração da presente pesquisa.

Quanto aos aspectos metodológicos desta pesquisa, trata-se de um estudo bibliográfico, documental e de campo. Com os estudos bibliográficos, intencionou-se levantar, analisar e agrupar informações importantes, abrangendo as políticas

linguísticas para a educação bilíngue de surdos, com enfoque no Ensino Médio. Além disso, identificou-se o que já foi produzido acerca do tema, sendo tal ação de grande significância para o entendimento do estudo; por isso, a revisão de literatura foi realizada em materiais contidos nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como em obras (livros) dos clássicos da THC e dos Estudos Surdos.

Para a pesquisa documental, analisou-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular Bilíngue de um Colégio de Educação Bilíngue do estado do Paraná. A pesquisa de campo, por sua vez, ocorreu com 9 docentes dessa instituição. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada, com professores de cada componente curricular, que atuam em um colégio bilíngue de surdos de nível médio, no estado do Paraná. A análise dos dados foi realizada de acordo com a proposta de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. De acordo com a autora, “[...] A análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’ (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’ (análise lexical, análise dos procedimentos)” (Bardin, 2016, p. 41).

Referente à abordagem, a pesquisa se classifica como qualitativa, visto que essa abordagem valoriza o detalhamento dos fatos e dos elementos sociais que os envolvem (Neves, 2015). De acordo com Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa confere importância imprescindível aos testemunhos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados difundidos por eles. Destarte, esse tipo de pesquisa preza pela descrição minuciosa dos fenômenos e dos componentes que os cercam.

Ao debater as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007) evidencia que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim, o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, consiste em averiguar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

A pesquisa se classifica, ainda, como descritiva, dada a finalidade de apresentar, criteriosa e detalhadamente, os fatos e fenômenos de determinado

contexto, de forma a adquirir informações daquilo que já foi definido como um problema a ser analisado (Triviños, 2008).

Por uma questão didática, a presente dissertação está organizada em oito seções. Na primeira seção, “Introdução”, apresentaram-se: o tema da pesquisa, a justificativa, o problema, os objetivos gerais e específicos, a metodologia e a forma como a dissertação está sistematizada.

Na segunda seção, intitulada “Contexto histórico da educação de surdos no Brasil”, busca-se contemplar o objetivo geral, visto que, para entender a realidade da educação de surdos, atualmente, é necessário perpassar pelo contexto histórico, a fim de levar o leitor à compreensão completa dos fatos.

Na terceira seção, denominada “Dispositivos legais da educação de surdos no Brasil”, apresentam-se as particularidades das legislações que tratam de pautas referentes aos sujeitos surdos brasileiros e seu direito a uma educação bilíngue efetiva e de qualidade, tendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como língua materna, ou seja, sua primeira língua (L1) e de instrução, e apresentando a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), com vistas a abarcar, também, o objetivo geral.

A quarta seção deste trabalho, intitulada “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação bilíngue de surdos no Brasil”, tem a finalidade de propiciar reflexões acerca das especificidades da THC e suas contribuições para a educação de surdos, sobretudo, a educação bilíngue de surdos e a influência do ambiente educacional no avanço intelectual do indivíduo surdo. O objetivo específico ‘1’ é abrangido nessa seção.

A quinta seção, intitulada “Panorama das produções acadêmicas sobre a educação bilíngue no Brasil”, tem o intento de cumprir com o objetivo específico ‘2’. A autora, nessa seção, realiza uma revisão de literatura sobre a educação bilíngue de surdos no Ensino Médio, proporcionando ao leitor uma maior compreensão das produções acadêmicas existentes sobre essa temática. Os dados dos estudos encontrados, nessa revisão de literatura, foram contrapostos com os dados encontrados no nosso estudo.

Na sexta seção, denominada “Procedimentos Metodológicos”, apresentam-se o delineamento da pesquisa e os procedimentos éticos adotados, uma vez que a pesquisa envolve seres humanos e necessita da aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP).

Na sétima seção, por sua vez, nomeada “Resultados e Discussão”, enfatizam-se as análises do Projeto Pedagógico da Instituição e das entrevistas realizadas com os docentes, contemplando os objetivos específicos ‘3’ e ‘4’. Por fim, na oitava e última seção, intitulada “Considerações Finais”, são tecidas reflexões sobre as implicações educacionais da pesquisa.

Por meio deste estudo, espera-se contribuir com as discussões acerca da proposta pedagógica do colégio bilíngue de surdos, de nível médio, além de favorecer a aquisição de novos conhecimentos a professores que atuam em instituições que buscam um ensino, de fato, bilíngue, beneficiando, sobretudo, os próprios surdos.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A educação de surdos, no Brasil, fundamenta-se em movimentos e documentos internacionais e nacionais. Os primeiros registros acerca da história dos surdos na antiguidade se deram na Grécia e Roma, marcando o início da repreensão dos sujeitos surdos no mundo. Na Grécia, eram considerados improdutivos à sociedade e, por isso, condenados à morte ou miseravelmente escravizados e desprezados. Em Roma, a surdez era entendida como uma forma de castigo ou feitiço e, em razão disso, os surdos eram abandonos e mortos – e os que sobreviviam eram escravizados (Perlin, 1998; Strobel, 2009).

Nesse período, no Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados criaturas divinas que se comunicavam em segredo com os deuses. Assim, eram respeitados, protegidos e adorados, no entanto não tinham vida ativa e não eram educados (Strobel, 2009). Segundo a autora, à época, o filósofo Aristóteles acreditava que o fato de os surdos não falarem também os impossibilitava de desenvolver a linguagem, tampouco o pensamento. Para ele, a audição era o sentido responsável pelo desenvolvimento da inteligência e do conhecimento. Portanto, considerava os surdos desprovidos de razão e incapazes de aprender.

Segundo Fernandes (2012, p. 20), “esse pensamento influenciou as práticas sociais durante toda a Antiguidade e grande parte da Idade Média, sendo os surdos privados do acesso à instrução – que significava ler, escrever e calcular, à época”. A autora explica que, nesse período, os surdos se comunicavam utilizando alguns gestos básicos, visto que, nas famílias, não havia comunicação formal entre surdos e ouvintes, distanciando os surdos do convívio social.

Na Idade Média, houve forte influência da igreja na vida dos surdos, pois eles continuavam desvalorizados, considerados sujeitos estranhos à sociedade, proibidos de se casarem, de receberem heranças, de votar e de comungar, isso por não conseguirem confessar seus pecados oralmente (Strobel, 2009).

Perlin e Strobel (2008) elucidam que, nesse período, muitos pedagogos e filósofos dedicados à educação discutiam a possibilidade de integrar os surdos à sociedade e iniciaram alguns atendimentos de cunho filantrópico e assistencialista. De acordo com as autoras, as famílias dos surdos os entregavam às instituições e

asilos (em regime de internato) até serem considerados aptos para o convívio familiar, fato que só vinha a acontecer no início da vida adulta.

Diante desses fatos, percebemos que algumas iniciativas de humanização e respeito despontavam na vida e, conseqüentemente, na história das pessoas surdas nesse período. Na Idade Moderna, o médico e filósofo italiano Girolamo Cardano (1501-1576) foi um dos primeiros a reconhecer que a surdez não comprometia a cognição e afirmava que a melhor forma de os ensinar era por meio da escrita (Strobel, 2009). Fernandes (2012) corrobora ao afirmar que esse pensamento deu início a diversas tentativas e experiências pedagógicas nos países europeus, com o intuito de encontrar o método mais apropriado para ensinar surdos.

Strobel (2009) explica que, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de León fundou a primeira escola de surdos em um monastério, ministrando ensinamentos a dois irmãos surdos de uma nobre família, utilizando-se do alfabeto manual, da escrita e da oralização. Depois que esses alunos aprenderam a ler, a escrever e a falar, conquistaram o direito de receber herança, e um deles se tornou padre. Ainda na Espanha, em 1620, o professor Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral, além de aprimorar o sistema de sinais utilizado por Pedro Ponce de León. Pablo Bonet ficou conhecido como o inventor do alfabeto manual.

## 2.1 ORALISMO

Em 1755, na Alemanha, Samuel Heinicke foi reconhecido como o “Pai do Oralismo Puro”, e, a partir de suas ideias, iniciaram-se as bases de uma filosofia oralista, cuja principal característica era a valorização somente da fala para ensinar surdos. Em 1778, Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro no país. O oralismo era chamado, também, de modelo clínico-terapêutico, pois seus adeptos viam a surdez e a ausência da fala como uma deficiência a ser curada ou reabilitada (Strobel, 2006).

Para Fernandes (2012, p. 26), o oralismo se tratava de “uma filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala”.

Assim, a filosofia oralista, defendida por Heinicke, via a surdez

[...] como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (Goldfeld, 2002, p. 34).

Em 1750, na França, o Abade Charles Michel de L'Épée inicia o processo de educar duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam por meio de gestos. Desde então, L'Épée passou a manter contato com surdos carentes que viviam em Paris, em busca de aprender sua forma de comunicação e iniciar os primeiros estudos sobre a língua de sinais (Goldfeld, 2002).

L'Épée desenvolveu um método que combinava a língua de sinais e a gramática francesa sinalizada, denominado "Sinais Metódicos". Além disso, publicou sobre o ensino de surdos por meio de sinais metódicos, além de utilizar algumas regras sintáticas e o alfabeto manual criado por Pablo Bonnet. Ele foi bastante criticado pelo seu trabalho, principalmente pelos educadores oralistas, dentre eles, Samuel Heinicke. Abade L'Épée fundou a primeira escola pública de surdos, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, onde treinou muitos professores de surdos (Veloso; Maia Filho, 2011).

A abordagem gestualista de L'Épée reconheceu a Língua de Sinais Francesa (LSF) como o único meio apropriado de se comunicar com os surdos, e estes desenvolverem o pensamento. Tal modelo trouxe contribuições significativas para a integração dos sujeitos surdos à sociedade, pois eles conseguiam se expressar tanto pela língua de sinais quanto pela escrita. A LSF ficou conhecida como a primeira língua de sinais do mundo e a base de todas as outras em todos os países (Fernandes, 2012).

Em 1814, nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet e o professor surdo Laurent Clerc (considerado o melhor aluno da escola de surdos de Paris) fundaram a primeira escola de surdos no país. Na época, quase todos os professores já utilizavam a língua de sinais e vários deles eram surdos (Veloso; Maia Filho, 2011).

Em 1855, o professor surdo Edouard Huet, com experiência de mestrado e diversos cursos em Paris, mudou-se para o Brasil a convite do imperador D. Pedro

II, para que, juntos, fundassem uma escola de surdos (Strobel, 2009), fato que veremos mais adiante.

Strobel (2009) relata que, em 1864, foi fundada a primeira Universidade Nacional de Surdos nos Estados Unidos, a Universidade Gallaudet (*Gallaudet University*), em Washington, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado por seu filho, Edward Miner Gallaudet. Veloso e Maia Filho (2011, p. 42) esclarecem que “é a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. É uma instituição privada que conta com o apoio direto do congresso desse país”. Trata-se de uma universidade referência para todo o mundo.

Mesmo havendo progressos no que tange à aceitação da língua de sinais no mundo e ter se estendido por quase um século, por motivos políticos e econômicos, no final do século XIX, aconteceu um forte movimento oralista (Fernandes, 2012). Sobre isso, Veloso e Maia Filho (2011) destacam que, em 1880, foi realizado o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, na Itália, que ficou conhecido como “O Congresso de Milão”, no qual foi determinado que o método oral deveria, obrigatoriamente, ser adotado pelas escolas de surdos em todo o mundo, sendo considerado, por alguns, o mais adequado para ensiná-los. Desde então, a língua de sinais foi oficialmente proibida.

O evento impactou, de forma negativa, a educação dos surdos, causando uma transformação, mas em direção oposta ao que vinha sendo descoberto sobre a língua de sinais e as potencialidades das pessoas surdas. A partir desse congresso, mais precisamente, no século XX, todas as escolas de surdos do mundo foram forçadas a deixar de utilizar a língua de sinais, e o objetivo principal das escolas passou a ser a oralização e o domínio da fala, ficando os conteúdos das disciplinas escolares procrastinados, de modo a prejudicar o nível de escolarização desses alunos (Goldfeld, 2002).

Veloso e Maia Filho (2011) argumentam que uma das consequências negativas do Congresso de Milão foi a demissão em massa de professores surdos para dar lugar a professores ouvintes, a fim de trabalharem o treinamento da fala com alunos surdos. Com a proibição da língua de sinais no mundo, foi iniciada uma longa e árdua batalha do povo surdo em busca da defesa de seus direitos linguísticos e culturais (Perlin; Strobel, 2008).

Contudo, defensores da língua de sinais continuaram a se dedicar em provar a eficácia dessa língua para a educação. Na década de 60, o professor e linguista

da Universidade Gallaudet, William Stokoe, nos Estados Unidos, publicou um artigo afirmando que a língua de sinais é uma língua e comporta todas as características linguísticas das línguas orais (Frydrych, 2013). Essa publicação deu início às pesquisas que, à época, contribuíram para a criação da língua de sinais nos Estados Unidos e em toda a Europa.

Em síntese, o oralismo persistiu como filosofia educacional de surdos da década de 1880 até 1960, impondo que a escolarização dos surdos e o acesso a qualquer conhecimento de senso comum ou científico dependessem, substancialmente, da oralização, o que, para a maioria dos surdos, nem chegava a acontecer (Fernandes, 2012).

Durante todo esse período, os sujeitos surdos permaneceram subjugados por práticas ouvintistas, sendo obrigados a desprezar sua identidade e sua cultura. Foi negado aos surdos o direito de participar das discussões e decisões que definiam seus destinos, corroborando com a errônea percepção social dos surdos como pessoas de linguagem, audição e cognição deficiente (Strobel, 2006). No entanto, a autora afirma que o oralismo começou a fracassar, e o principal motivo foi a maciça defasagem educacional dos surdos, pois, enquanto perdurou a filosofia oralista, a prioridade foi tentar “curar” os surdos, e não os educar.

## 2.2 COMUNICAÇÃO TOTAL

O descontentamento com o oralismo oportunizou, na década de 1970, o surgimento de uma nova filosofia educacional de surdos, a Comunicação Total, que, segundo Stewart (1993, p. 118), “é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”. Assim, a Comunicação Total consistia em um modelo misto no qual associava a oralidade ao uso de sinais, a fim de possibilitar a comunicação e a aprendizagem dos surdos (Perlin; Strobel, 2008). Segundo as autoras, essa nova proposta educacional, de certa forma, buscava valorizar e aprimorar a língua de sinais.

Lacerda (1998) salienta que esse método teve como objetivo proporcionar aos surdos a condição de se comunicar com seus familiares, professores e demais pessoas de seu convívio social, usando o recurso que ele preferisse, sem estar

preso à oralização. Isso posto, a oralização passa a ser apenas uma das possibilidades de interação com o outro, e não mais uma imposição.

Não obstante, a Comunicação Total também não produziu resultados satisfatórios como filosofia educacional de surdos, pois defendia o uso simultâneo de duas línguas (a oral e a de sinais) e, por se tratar de duas línguas de modalidades distintas, dificultava a aprendizagem dos alunos surdos (Streiechen *et al.*, 2017).

Sobre o uso de duas línguas ao mesmo tempo, Baggio e Casa Nova (2013) explicam que os processos cognitivos envolvidos na produção da linguagem não nos permitem a produção do discurso em duas línguas, simultaneamente. Nesse sentido, as autoras comentam: “Experimente falar português e inglês ao mesmo tempo e veja o que acontece. É exatamente igual, mesmo as línguas sendo de modalidades diferentes” (Baggio; Casa Nova, 2013, p. 89).

Diante disso, compreendemos que os usuários da língua de sinais que buscarem manipular duas línguas concomitantemente poderão não transmitir informações na estrutura correta da língua de sinais, mas realizar uma sinalização linear da língua oral, o que não é conveniente. Melhor dizendo, o usuário não levará em consideração as especificidades linguísticas e culturais imbuídas na estruturação da Libras.

Depois da Comunicação Total, a língua de sinais, novamente, passa a ser evidenciada pela comunidade surda<sup>1</sup> e reafirmada como a língua de instrução ideal. Doravante, fortalecem-se as discussões acerca da educação de surdos em uma perspectiva bilíngue, fato que resultou em uma política linguística (Dias; Anache; Maciel, 2020) e que perdura até os dias atuais.

Para explicitar o que é a educação em uma perspectiva bilíngue, Quadros (1997) elucida que, no caso dos surdos, o bilinguismo é uma proposta educacional que considera a língua de sinais a L1 das pessoas surdas e, a partir dela, é ensinada a L2 na modalidade escrita. Essa proposta é adotada por instituições que visam a tornar acessível duas línguas no contexto escolar (a de sinais e a oral) aos alunos surdos.

---

<sup>1</sup> Comunidade surda: “Trata-se de definir a comunidade surda como um grupo instável de pessoas que a constitui. Tanto podem ser os surdos, os ouvintes filhos de pais surdos, os intérpretes e os que simpatizam com os surdos. Os sujeitos que a compõem estabelecem articulações que geram as necessidades de participar do grupo, como constituição de sujeitos sociais em tempos e espaços específico” (Perlin; Miranda, 2003, p. 224).

O bilinguismo começou a ganhar força a partir da década de 1980 e tem sido a proposta utilizada na contemporaneidade, por ser considerada a mais eficaz e que melhor se aproxima do ideal dos sujeitos surdos (Dézinho, 2014; Quadros, 1997).

A esse respeito, a doutora e pesquisadora surda Stumpf (2009, p. 426) aclara que a educação bilíngue “é vista não apenas como uma necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as línguas de sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades surdas”. Além disso, a língua de sinais preserva a identidade e a cultura da comunidade surda (Guarinello *et al.*, 2013).

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (Goldfeld, 2002, p. 38).

De acordo com esse enunciado, o bilinguismo é visto por pesquisadores como uma possibilidade de empoderamento, isto é, de posse de sua diferença. A história da educação de surdos permanece em contínua evolução; apesar de ter havido impactos marcantes, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças e conflitos, mas também pelo surgimento de novas oportunidades. No Brasil, a origem da educação de surdos se deu no período imperial, quando D. Pedro II, interessado pela educação de surdos, convidou o professor surdo francês Edouard Huet, ex-aluno do Instituto de Educação de Surdos de Paris, para que, juntos, fundassem a primeira instituição de educação de surdos no país (Strobel, 2009).

Conforme Santos e Batista (2019), Huet chega ao Brasil em 1855 e, em 1857, é fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM), no Rio de Janeiro, que, mais tarde, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essa instituição, inicialmente, atuava em regime de internato e, aos alunos surdos, eram ensinados conteúdos disciplinares para sua profissionalização (Lourenço, 2011). Com isso, iniciou-se o ensino formalizado de surdos no país (Silva, 1998).

Segundo Strobel (2008), o professor surdo Edouard Huet enfrentou grandes dificuldades para conquistar a confiança das famílias brasileiras, visto que elas não confiavam em seu trabalho pedagógico pelo simples fato de ser um professor surdo.

No entanto, Strobel (2009) esclarece que, em dezembro de 1857, Huet apresentou a todos, inclusive ao imperador D. Pedro II, os resultados de seu trabalho com os alunos, causando boa impressão. Logo, as famílias passaram a respeitar e acreditar em seu trabalho. Hodiernamente, o INES é reconhecido em âmbito nacional como uma instituição referência em educação de surdos, ofertando a educação básica, cursos de Libras, produção de material didático bilíngue, Ensino Superior e pós-graduações *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado.

Veloso e Maia Filho (2011) explicam como a Libras foi constituída no Brasil. Os autores esclarecem que, a princípio, pais de diversas partes do país traziam seus filhos surdos para estudarem no INES, e esses alunos eram ensinados por meio do alfabeto manual francês, da leitura labial e da escrita. Consequentemente, esse sistema de comunicação foi sendo adaptado. Logo, pelos próprios alunos surdos, criaram-se o alfabeto manual brasileiro e alguns sinais específicos.

Mori e Sander (2015) compactuam que o INES se tornou um centro de referência em educação de surdos, recebendo alunos de diversas regiões do país. Huet usava a LSF que, aos poucos, ia se misturando com os sinais caseiros trazidos pelos alunos das regiões em que viviam e, aos poucos, deu-se origem à língua brasileira de sinais. As autoras chamam a atenção para algo que reforça o *status* de língua à Libras, afirmando que “Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se constituem a partir de outras existentes” (Mori; Sander, 2015, p. 10).

Ao passo que o povo surdo foi se fortalecendo, necessitou-se de um espaço para reunir e organizar movimentos de resistência contra as práticas ouvintistas que subestimavam sua língua e sua cultura. Diante dessa necessidade, surgiram as primeiras associações e federações, das quais destacamos a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1977, na cidade do Rio de Janeiro. Esta foi uma importante organização que apoiou (e apoia até os dias atuais) as políticas públicas para a educação e inclusão social dos surdos no país (Veloso; Maia Filho, 2011).

No Brasil, a Libras foi reconhecida legalmente como a língua da comunidade surda do país somente em 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), e foi regulamentada, em 2005, pelo Decreto nº 5.626, cujo conteúdo será discutido na

seção seguinte em que trata dos dispositivos legais que embasam a educação de surdos no Brasil.

Doravante, a Libras passa a ser propagada como a língua a ser utilizada livremente pela comunidade surda no Brasil, sendo capaz de representar, por meio dos sinais, termos complexos e abstratos, exatamente como acontece nas línguas orais (Gesser, 2009).

Diante dessas constatações, pudemos perceber que, desde o rompimento da ditadura do oralismo, surgem o redescobrimento e a oficialização da língua de sinais por diversos países no mundo (Mori; Sander, 2015). As autoras usam o termo 'redescobrimento' pelo fato de os surdos e suas comunidades utilizarem a língua de sinais de forma natural há anos, mesmo antes de ser descoberta.

Vale destacar que a interação entre Brasil, Estados Unidos e França ocasionou a semelhança entre os sinais utilizados nesses três países, ou seja, entre Libras, a Língua de Sinais Americana (*American Sign Language – ASL*) e a LSF (Diniz, 2010). A autora explica que isso se deu devido ao contato entre as línguas, promovendo uma herança linguística entre as línguas de sinais nesses países, com maior influência da LSF sobre as demais.

Nesta subseção, pôde-se conhecer um pouco da história educacional do povo surdo, seus desafios e suas conquistas. Nota-se que foi uma trajetória marcada por repressões e, por muitos anos, os surdos foram negligenciados e privados de participar das decisões sobre sua língua e educação, fato que resultou no afogamento de sua cultura e negação de sua identidade que, conseqüentemente, ocasionou certa defasagem e, até mesmo, certo atraso educacional em detrimento das pessoas não surdas.

Na próxima seção, discutem-se os principais documentos oficiais que norteiam o processo educativo e garantem direitos fundamentais às pessoas surdas em nosso país.

### 3 DISPOSITIVOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A educação de surdos perpassou por diferentes abordagens metodológicas e filosóficas no decorrer da história: desde a proibição do uso de sua língua natural, a língua de sinais e o uso forçado do oralismo, ao uso de métodos combinados (comunicação total) até chegar ao bilinguismo, proposta atual e que melhor atende às necessidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos (Fernandes, 2012).

No decorrer da história, o povo surdo militou, incansavelmente, em busca da conquista de seus direitos enquanto cidadãos participantes de uma sociedade. Diante disso, destacamos que dois importantes eventos mundiais influenciaram no surgimento de documentos oficiais que instituíram a inclusão escolar no Brasil, beneficiando, também, os estudantes surdos.

Os principais acontecimentos foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomteim, na Tailândia, em 1990, que estabeleceu um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, que teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, dando origem à Declaração de Salamanca. Esse importante documento não se omite em relação ao povo surdo e, no item 19, afirma que:

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 (UNESCO, 1994, p. 7).

Esse documento previa a educação de surdos e surdocegos de modo que fossem respeitadas as suas particularidades, salientando a importância de sua educação acontecer por meio de sua língua natural, a língua de sinais, ao defender que o ideal seria que esses indivíduos estudassem em escolas ou classes específicas de surdos.

Sob a influência dessa importante declaração, no Brasil, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a inclusão escolar começa a tomar forma. Em seu Artigo 206, apresenta os princípios que embasam o ensino, sendo que o primeiro se refere ao direito à igualdade de condições para o acesso e permanência de todas as pessoas na escola. Já no Artigo 208, em seu Inciso III, afirma que é dever do Estado garantir Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Sobre o exposto, vale destacar que as legislações se referem às pessoas surdas como pessoas com deficiência. Todavia, é importante ressaltar que esse termo não é apropriado para se referir às pessoas surdas, conforme Felipe (2007, p. 45) esclarece:

As pessoas Surdas, que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e lingüísticos respeitados, fazem uma distinção entre “ser surdo” e ser “deficiente auditivo”. A palavra “deficiente”, que não foi escolhida por elas para se denominarem, estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras e, não mostra o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas.

A autora nos mostra que ser surdo é ser diferente, e não deficiente, visto que os surdos são pessoas que falam com as mãos, enquanto os ouvintes falam com a boca. Eles percebem o mundo, principalmente, pela visão, enquanto outras apreendem o mundo, principalmente, pelos sons.

Compete assinalar que, antes da Constituição de 1988, as pessoas com deficiência eram atendidas em escolas especiais, as quais, à época, tinham o objetivo de “normalizá-las” (Albres, 2005).

Dois anos depois da criação da Constituição Federal, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reafirmou, em seu Artigo 54, que é dever do Estado a oferta de AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente, em escolas regulares (Brasil, 1990).

Seis anos depois, em junho de 1996, em Barcelona, na Espanha, foi formulada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, da qual o Brasil se tornou signatário. No Artigo 10, especifica o seguinte:

Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito. 2. Esta Declaração considera inadmissíveis as discriminações contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, econômica ou qualquer outra, ou o nível de codificação, atualização ou modernização alcançado pelas suas línguas (UNESCO, 1996, p. 7).

Doravante, essa declaração impulsionou a preocupação dos órgãos governamentais em atender às especificidades linguísticas dos indivíduos, dentre elas, as pessoas surdas.

No mesmo ano, em 20 de dezembro de 1996, a educação inclusiva é constituída, de forma ainda mais operante, devido à homologação da terceira<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que apresenta, no Artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – e que esses alunos deveriam ser matriculadas, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A LDBEN provê a oferta de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos estudantes, público da educação especial, sempre que necessário. Essa lei define que a educação desses estudantes deve acontecer na Educação Infantil e se estender ao longo de toda vida. Além disso, que o AEE seja realizado em classes, escolas ou em forma de serviços especializados, quando das condições específicas dos alunos não permitirem sua inclusão em classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996).

Além do exposto, a LDBEN, em seu Artigo 59, especifica que os sistemas de ensino devem assegurar:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

---

<sup>2</sup> Essa lei antecedeu as LDBEN de 1961 e 1971: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Essa lei contempla pontos essenciais para o bom desenvolvimento e aprendizado dos estudantes público da educação especial, visto que indica a necessidade de adequação curricular, prazo flexível para a conclusão dos estudos, formação de professores especializados, educação especial voltada à inserção desses alunos no mundo do trabalho e direito de acesso igualitário.

No entanto, o cumprimento dessas prerrogativas se encontra longe de acontecer de forma satisfatória. Mesmo havendo passado mais de duas décadas desde a sua promulgação, ainda nos deparamos com profissionais despreparados para lidar com as peculiaridades de seus educandos. O principal motivo disso é a falta de investimento por parte do poder público, tanto em questões financeiras quanto da reserva de carga horária específica para a capacitação desses professores, descumprindo, até os dias atuais, essa legislação em sua totalidade.

Na época, a LDBEN foi considerada um avanço, também, para a comunidade surda, pois, para efeitos legais, muitas vezes, esses sujeitos ainda são considerados pessoas com deficiência; assim, sua educação ficou atrelada à modalidade de educação especial, conforme especificado nos parágrafos anteriores.

Diante do exposto, no que se refere à inclusão escolar, Lustosa e Ferreira (2020, p. 91) explicam que:

[...] a Educação Inclusiva e seus princípios legais ou jurídico-normativos, reverberaram um conjunto de conhecimentos, saberes, valores, comportamentos e “modelos” socioculturais-educacionais, que reconhecem as singularidades em função de realidades históricas, sociais e culturais diferenciadas. Portanto, o respeito às diferenças e o atendimento de todos os estudantes na rede comum de ensino, apresentam-se respaldados no que a sociedade moderna conseguiu elaborar como produção sociocultural e intelectual.

No entanto, mediante aprovação da LDBEN, em 1996, a proposta de uma educação que visasse à inclusão de pessoas surdas no ensino regular se mostrava

algo interessante, pois, aparentemente, visava-se à possibilidade de respeito às suas especificidades, ou seja, a sua língua, cultura e identidade surda.

Quatro anos depois, foi promulgada a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, que menciona, explicitamente, as pessoas surdas (Brasil, 2000).

Em seu capítulo sete, demonstra preocupação com os aspectos linguísticos de comunicação, especificando o uso da língua de sinais, para os surdos, e organização de espaços apropriados para cada necessidade dos indivíduos (Brasil, 2000).

O Artigo 12 trata da disposição de lugar específico para as pessoas surdas em espetáculos, conferências, aulas e outros, a fim de respeitar sua forma de comunicação e circulação. Isso posto, significou mais um avanço para a comunidade surda, por tratar da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, atribuindo a responsabilidade de cumprimento ao poder público, conforme especificado nos artigos a seguir (Brasil, 2000).

O Artigo 17 explica:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial<sup>3</sup> e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (Brasil, 2000).

Outro fator importante é que essa lei define o termo “comunicação” incluindo a Libras como forma de comunicação e interação:

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação,

---

<sup>3</sup> Deficiência sensorial: caracteriza-se pelo não funcionamento (total ou parcial) de algum dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato). Disponível em: <https://apps.tre-ce.jus.br/tre/manual-de-comunicacao-acessivel/index.php?cap=2-deficiencias-sensoriais-e-tecnologias-assistivas>

incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2000).

O Artigo 19 defende o seguinte:

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (Brasil, 2000).

O Artigo 18 faz menção à importância da formação específica em língua de sinais e afirma:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000).

Essas iniciativas demonstraram que as coisas começavam a aclarar na vida do povo surdo em relação ao acesso à comunicação e informação, principalmente no que tange aos programas televisivos, algo que, até então, para eles, não existia, visto que esses indivíduos ficavam à margem de tudo o que acontecia na sociedade, por nenhum programa de notícias ser acessível em sua língua, a Libras. Embora tenha melhorado, ainda hoje, as condições de acesso à informação continuam precárias.

Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, e estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, com base no PNE, elaborar planos decenais correspondentes (Brasil, 2001).

Em relação aos estudantes surdos, no tópico 8.3 (objetivos e metas), explicitou-se que, em dez anos, deveria ser concretizada a implantação do ensino da Libras para os alunos surdos, seus familiares e funcionários da instituição, em parceria com organizações não governamentais, e que fossem incluídos nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento de alunos com deficiência, dentre outras metas importantes (Brasil, 2001). Posteriormente, essa

legislação foi revogada e substituída pela Lei nº 13.005/2014, a ser apresentada, mais adiante, nesta pesquisa.

Como já anunciado neste trabalho, retoma-se que, no ano de 2002, ocorreu o marco, considerado pela comunidade surda, o mais importante: o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, pela Lei nº 10.436, no dia 24 de abril. Conforme seu Artigo 1º, parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Essa lei assegura que sejam garantidas pelo poder público formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras, além de prover que os sistemas educacionais incluam o ensino de Libras como parte integrante dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de magistério, nos níveis médio e superior, bem como advertir que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002).

Após mais essa conquista, o povo surdo se aplica para conseguir a regulamentação dessa lei. Em 22 de dezembro de 2005, são contemplados com mais essa vitória: a promulgação do Decreto nº 5.626, que, além de regulamentar a Lei da Libras e o Artigo 18 da Lei nº 10.098/2000 (de acessibilidade), inclui a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, de nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições públicas e privadas, de modo a torná-la uma disciplina optativa nos demais cursos de Educação Superior e educação profissional (Brasil, 2005).

Esse decreto também trata da formação de três importantes profissionais da área da educação de surdos, que são: o professor de Libras, o instrutor de Libras e o Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP), sendo que este último “tem a função de interpretar e traduzir situações de produções do português para a língua de sinais e vice-versa” (Lacerda; Santos, 2014, p. 220).

Outrossim, aborda aspectos fundamentais para o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa no que tange ao acesso das pessoas surdas à educação e à

competência do poder público, além da garantia do direito à educação, ao trabalho e à saúde das pessoas surdas ou deficiência auditiva (Brasil, 2005).

Ao considerar a abrangência das deliberações desse decreto, a comunidade surda esperou que ocorressem mudanças políticas e educacionais mais significativas e que fossem afirmados os direitos humanos e linguísticos dos surdos, emergindo, também, as conquistas anteriores (Brasil, 2005).

No entanto, o que se pôde observar é que, devido à política de inclusão escolar que se expande no país, aconteceu o fechamento de várias escolas e classes especiais, visto que os surdos começaram a ser matriculados em escolas regulares, sem as mínimas condições de equidade para uma aprendizagem profícua, uma vez que a Libras ainda não ocupou a sua posição de língua de instrução.

Em relação à política de inclusão escolar mencionada anteriormente, esta tem se fortalecido e estabelecido no Brasil, a partir de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse documento tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Mediante o exposto, ressaltamos que, por muito tempo, a educação especial fora organizada de forma concomitante à educação regular, acreditando que essa seria a melhor forma para a educação de pessoas com deficiência ou as que comportassem outras necessidades específicas de aprendizagem, que pudessem carecer de adequação da estrutura do sistema de ensino. Não obstante, percebemos que a concepção de educação especial, muitas vezes, resultou em práticas que enfatizaram mais os aspectos relacionados à deficiência do estudante do que a questões pedagógicas.

Fortemente influenciada pela Declaração de Salamanca, de 1994, e outros movimentos de defesa dos direitos humanos, a educação muda sua concepção e parte para o princípio de que as escolas regulares devem acolher a todos, independentemente, de suas particularidades ou diferenças, principalmente os que vivem em situação de exclusão.

Desse modo, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva passa a constituir a proposta pedagógica da escola regular e define como seu público os educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ademais, enfatiza a importância de ambientes heterogêneos que proporcionem ensino-aprendizagem a todos os alunos.

Entretanto, em relação aos estudantes surdos, os sistemas de ensino demonstraram certa urgência em incluir todos no ensino regular, independentemente de suas particularidades, ignorando o item 19 da Declaração de Salamanca:

Políticas educacionais deveriam levar em **total consideração as diferenças e situações individuais**. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham **acesso a educação em sua língua nacional de signos**. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 7, grifos nossos).

Podemos constatar que, desde 1994, os documentos oficiais buscaram moldar uma educação de surdos pautada em suas diferenças, ao destacar a importância de a Libras ser a língua de instrução desses educandos, considerando ser mais adequado que a sua educação ocorresse em escolas específicas.

Conforme visto, podemos perceber que tanto a educação especial quanto a educação inclusiva estão fundamentadas em documentos internacionais e em diversas legislações brasileiras que orientam os aspectos pedagógicos envolvidos no contexto educacional na contemporaneidade. Embora alguns autores as apresentem como sinônimos, elas têm algumas diferenças em suas concepções. De acordo com o PNEEPEI:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento

educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Dessa forma, a educação especial é uma modalidade de ensino voltada a tornar o ensino acessível a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, visando à inclusão desses alunos no ensino regular da melhor maneira possível (Mendonça, 2015).

Mantoan (2007) salienta que a educação especial confere suporte aos casos específicos de dificuldade de aprendizagem quando o sistema de ensino regular não é suficiente, de modo a disponibilizar o AEE como um serviço da educação especial. No entanto, neste caso, o AEE não pode substituir o ensino regular, e sim complementar.

Nesse contexto, Skliar (1999) esclarece que a educação de surdos é inserida como pertencente à modalidade da educação especial apenas por razão das diferenças linguísticas e culturais existentes entre alunos surdos e ouvintes.

Veja-se, na sequência, o conceito de Educação Inclusiva, de acordo com a PNEEPEI:

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

Para Mendonça (2015, p. 4), “a Educação Inclusiva implica em mudança de paradigma que visa uma educação transformadora em benefício de todos”. Sobre isso, Mantoan (2003, p. 13) afirma:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular.

Dessa maneira, para que as escolas promovam a inclusão, elas devem ser articuladas a movimentos sociais mais amplos, que visem maior igualdade e

mecanismos mais equitativos no que tange ao acesso de todos a bens e serviços (Mantoan, 2007).

Observa-se, no decorrer do texto, que a educação especial disponibiliza os seus serviços à educação inclusiva para que os alunos da escola regular (inclusiva) possam desenvolver suas potencialidades e aprender com equidade.

A PNEEPEI assegura aos surdos o ensino em sua língua materna; para isso, garante um professor de AEE, que deve ter qualificação específica. E, para o acesso dos alunos surdos aos conteúdos em sala de aula comum, no ensino regular, é disponibilizado o TILSP.

Por meio dessas constatações, conclui-se que o documento defende, exclusivamente, o paradigma de inclusão escolar, desconsiderando a necessidade de os surdos aprenderem por meio da Libras, sua língua de instrução, como defendido em documentos anteriores. Sobre esse aspecto, a reflexão acontecerá mais adiante.

Em continuidade às conquistas adquiridas pela comunidade surda, em 2010, é publicada a Lei nº 12.319, em 1º de setembro, que regulamenta o exercício da profissão do TILSP e trata de aspectos relacionados à sua formação e atuação (Brasil, 2010). Um fator importante que, conseqüentemente, contribui para a acessibilidade das pessoas surdas.

Essas são as principais leis que respaldam a educação de surdos e que o Plano Nacional da Educação (PNE) estabelece para o período de 2014-2024, conforme preconiza a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, reconhecendo a condição bilíngue dos surdos (Brasil, 2014).

Em relação aos dispositivos legais que orientam a educação de surdos, seis anos depois da criação do PNEEPEI, é aprovado o PNE – 2014/2024 –, pela Lei nº 13.005/2014, estabelecendo diretrizes e vinte metas para o desenvolvimento da educação, em todas as esferas administrativas (Brasil, 2014). Nesse documento, a educação bilíngue de surdos é explicitada, conforme indicado a seguir.

Quadro 1 – Educação bilíngue de surdos no PNE (2014-2024)

Meta	Assunto	Estratégia
1.11	Educação Infantil	Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.
4.7	Universalizar o acesso à educação Básica e ao AEE	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do <u>art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005</u> , 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.
4.13	Universalizar o acesso à educação Básica e ao AEE	Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.
5.7	Alfabetização	Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.
7.8	Qualidade da Educação Básica	Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.
16.3	Formação em Pós-Graduação	Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

Fonte: elaborado pela autora (2023), com base em Brasil (2014).

Pode-se observar que, apesar de essa legislação abordar aspectos relacionados à metodologia bilíngue, ela não dá a alternativa para que isso aconteça em escolas especializadas.

Um ano depois da aprovação do atual PNE, outro importante documento federal foi promulgado: a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Pontua-se que ela retoma as questões sobre acessibilidade apresentadas na Lei nº 10.098/2000 e, em seu Artigo 28, defende a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”, para surdos (Brasil, 2015).

Além disso, trata da necessidade de “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” para dar suporte em escolas inclusivas. E, aos surdos, garante nos processos seletivos a “tradução completa do edital e de suas retificações em Libras”, dentre outros aspectos (Brasil, 2015).

Vale destacar que foi possível identificar uma contradição entre o PNE (2014-2024) e a LBI, pois, enquanto o primeiro não permite que a educação de surdos aconteça em escolas específicas, a outra demonstra, em seu texto, essa possibilidade.

Para Campos (2014), o tema mais discutido no que tange à escolaridade dos sujeitos surdos, atualmente, é a educação na perspectiva inclusiva, visto que existem diferentes espaços escolares e várias leis que norteiam esse processo, exigindo das escolas compromisso com a inclusão, ao vislumbrar a eliminação de qualquer tipo de barreira e preconceito no ambiente escolar.

Diante dessas contradições, verificamos que a educação bilíngue de surdos é entendida de duas maneiras distintas: de um lado, pesquisadores ouvintes e deficientes auditivos defendem a educação bilíngue na escola regular; do outro lado, pesquisadores surdos e membros da comunidade surda defendem a modalidade de educação bilíngue, principalmente, em escolas específicas.

Destarte, essas discussões resultaram na homologação de uma nova lei, com o intuito de reivindicar alterações na LDBEN, com vistas a desvincular a educação de surdos da educação especial, algo que, há anos, a comunidade surda tem discutido entre seus pares e interessados, traçando o objetivo de conquistar o direito de uma educação, de fato, bilíngue, em escola bilíngue em todos os níveis de ensino, cuja Libras assuma o seu tão sonhado espaço de língua de instrução.

Esse fato histórico se concretizou no dia 3 de agosto de 2021, com a publicação da Lei nº 14.191, que altera a LDBEN de 1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Tal lei tende a causar uma transformação na educação como um todo, já que coloca os dois modelos de educação bilíngue atuais em destaque, sendo que o primeiro se trata daquele “realizado” na escola regular, partindo da premissa de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2021), e o segundo concerne à educação bilíngue realizada em primeira língua em escolas especiais e/ou na escola regular. Por esse motivo, destacaremos, aqui, as mudanças ocorridas na LDBEN sob o efeito dessa lei e como, possivelmente, irão interferir na educação dos surdos brasileiros.

A Lei nº 14.191/2021, em seu primeiro artigo, propõe a mudança do Artigo 3º da LDBEN, acrescentando o Inciso XIV, que trata do “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021).

No entanto, esse aspecto já havia sido mencionado em documentos anteriores, como a Declaração de Salamanca, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o PNEPEI (Brasil, 2008), o PNE (Brasil, 2014) mediante a Lei nº 13.0005/2014 e a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

No Artigo 2º da Lei nº 14.191/2021, foi adicionado um capítulo específico para tratar da educação bilíngue de surdos, visto que, antes, abordava apenas a educação especial de forma geral. Assim, o Capítulo V-A explica:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos,

com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas (Brasil, 2021).

Sobre esse capítulo, pode-se afirmar que documentos anteriores apresentavam vários dos pontos evidenciados por essa lei. A Declaração de Salamanca já tratava de aspectos relacionados à metodologia bilíngue, destacando a importância das escolas e classes especiais, conforme mencionado.

Os PCNs já consideravam a Libras uma língua materna e o português como L2 para surdos, ou seja, a educação bilíngue (Brasil, 1997). A Lei nº 10.436, desde 2002, aborda a respeito do ensino e da difusão da Libras nos cursos de formação de profissionais que atuam no AEE (Brasil, 2002). O Decreto nº 5.626/2005 trata da formação dos profissionais especializados para o ensino da Libras e sobre a educação bilíngue de surdos (Brasil, 2005).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, abordava aspectos relacionados à educação bilíngue de surdos, sobre as escolas específicas, salientando a possibilidade de proporcionar um melhor desenvolvimento acadêmico e social aos surdos, além da contratação de profissionais especializados (Brasil, 2007).

O PNEPEI (2008), como visto anteriormente, destaca a educação bilíngue de surdos, porém somente em escolas regulares (Brasil, 2008). O PNE (2014)

garante o AEE, a educação bilíngue de surdos desde a Educação Infantil, profissionais com formação adequada e materiais didáticos adaptados em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas inclusivas (Brasil, 2014). Já a Lei nº 13.146/2015 apresenta as duas possibilidades de a educação bilíngue de surdos ocorrer em escolas regulares ou em escolas e classes específicas (Brasil, 2015).

Assina que a Lei nº 14.901/2021 acrescentou à LDBEN os Artigos 78-A e 79-C. O Artigo 78-A especifica o seguinte:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;
- II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (Brasil, 2021).

Nesse artigo, identificam-se a valorização intercultural e as recuperações de memórias históricas, aspectos novos, ou seja, não assegurados na forma da lei até agosto de 2021 – e, por sinal, são de grande relevância para a comunidade surda. O Artigo 79-C determina:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
- III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 2021).

Aqui, destaca-se o apoio técnico e financeiro por parte da União, a fim de implementar a educação bilíngue de surdos, o incentivo à pesquisa, bem como a participação de representantes da comunidade surda nas decisões. Um fato de grande relevância para essa comunidade, pois visa ao protagonismo surdo no que tange à sua educação. Além disso, visa ao fortalecimento de práticas socioculturais, criação de currículos com conteúdos culturais surdos e elaboração de materiais pedagógicos específicos.

Diante desta breve análise da nova lei, constata-se que a educação bilíngue de surdos e a possibilidade de sua realização em escolas específicas já constavam em alguns documentos oficiais, porém ela também insere algo recente, como a criação de currículos, métodos, formação e programas específicos que contemplem conteúdos culturais relacionados aos surdos, dentre outros aspectos.

Diferentemente do que se constava em leis anteriores, o processo educacional dos surdos deve ser visto na perspectiva do direito à igualdade de oportunidades, mas partindo do princípio da equidade, ou seja, considerar suas diferenças e proporcionar meios para que a educação bilíngue aconteça por sua língua de instrução. Assim, o bilinguismo se configura como a mais recente conquista dessa comunidade.

Nesta seção, pode-se perceber que houve um avanço considerável das políticas educacionais e linguísticas direcionadas às pessoas surdas, ocorrendo mudanças e, atualmente, estabelecendo dois paradigmas: a modalidade de educação bilíngue e a educação inclusiva.

Por este estudo, identificam-se vários aparatos legais que garantem os direitos linguísticos e culturais dos surdos. No entanto, o grande desafio passa a ser a efetivação desses direitos em uma sociedade na qual a língua majoritária é o português e temos um ínfimo número de pessoas que conhecem a Libras, além da escassez de profissionais bilíngues e intérpretes para possibilitar o acesso das pessoas surdas a determinados locais e serviços.

Isso posto, Krause e Klein (2017, p. 6) afirmam que, infelizmente, “a maioria dos direitos referentes à acessibilidade, não são cumpridos em sua totalidade, pois a sociedade ainda desconhece o surdo como um ser linguístico e cultural na sua diferença surda”.

Avanços ainda são necessários, principalmente, como postulado pelas autoras, no que tange à acessibilidade de comunicação em todas as esferas sociais, especificamente, na escola.

Na próxima seção, abordam-se aspectos da THC que contribuem, de modo substancial, para a educação bilíngue de surdos no Brasil.

## **4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL**

A THC foi idealizada pelo psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) com o foco principal de explicar o desenvolvimento humano a partir das interações sociais. A teoria considera que o sujeito é composto por processos elementares, ou melhor, por necessidades biológicas, como o sono e a fome – e os processos psicológicos superiores, o ato de agir intencionalmente –, sendo eles o desenvolvimento do pensamento e da linguagem do indivíduo na sociedade. Tais processos fazem parte das características da vida do sujeito e do espaço em que está inserido (Vygotsky, 1988).

Essa teoria adverte os estudiosos que olham para o indivíduo de forma simplória e reducionista, ou seja, que reduzem o desenvolvimento humano aos fatores biológicos ou qualquer outro fator que considere o sujeito por partes, e não em sua totalidade. Posto isso, os ensinamentos de Vygotsky ressaltam a importância da interação social na vida dos cidadãos. Em sua obra intitulada “A Formação Social da Mente” (Vygotsky, 1988), o psicólogo ressalta que a cultura permite que o sujeito internalize os instrumentos e os signos, promovendo comportamentos que transformam a sociedade, pela qual se instaura uma conexão entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento coletivo.

Nesse caso, é fundamental a compreensão da influência do meio cultural e das relações dos indivíduos surdos na comunidade surda. De acordo com Skliar (1997), a educação bilíngue de surdos visa à formação de uma identidade bicultural ao sujeito surdo, pela qual desenvolverá suas potencialidades na cultura surda e, a partir dela, se aproximará da cultura ouvinte. Esse modelo pondera a necessidade do uso das duas línguas em questão – Libras e Língua Portuguesa – e das duas culturas – cultura surda e cultura ouvinte –, sendo ambas representadas na comunidade escolar, desempenhando diferentes papéis pedagógicos (Santos; Cavalcante, 2022).

Na obra “Fundamentos da Defectologia” (2002), Vygotsky esclarece sobre o desenvolvimento do sujeito surdo, à época. Em meados de 1920, em relação à surdez, o autor menciona a importância da língua oral para o desenvolvimento dos sujeitos surdos. Entretanto, em 1930, percebe a impropriedade do uso dessa

modalidade de linguagem e passa a defender uma língua que possibilitasse seu desenvolvimento. Diante disso, considera a língua gestual parte importante a ser desenvolvida (Barroco; Souza, 2012).

No que se refere à educação bilíngue de surdos, a THC tem colaborado com a discussão realizando observações do sujeito surdo no ambiente escolar, deixando de lado os aspectos biológicos e clínicos, enfatizados pelas áreas médicas. Diante disso, a THC busca compreender os sujeitos além da deficiência, pois seu foco consiste nas relações sociais construídas ao longo da história da comunidade surda.

Vygotsky (2002) salienta que a deficiência, em si, não pode ser considerada um problema, mas se deve observar seus efeitos sociais, isto é, partindo das relações do indivíduo com o meio é onde se estabelecem os desafios que se tornam barreiras a serem vencidas para o desenvolvimento desses sujeitos. Diante disso, o autor ressalta que o sujeito deficiente não é menos desenvolvido que um cidadão sem deficiência, porém se desenvolve de maneira diferente, a partir de instrumentos criados pela cultura humana. Perante essa concepção, o sujeito surdo, durante sua evolução social, foi criando formas de se comunicar gestualmente, para sanar sua privação da língua oral.

Assim, destaca-se que essa busca por uma nova forma de comunicação, mesmo não fazendo parte de um processo natural, passa a ser um foco em comum da comunidade de pessoas surdas, recorrente a fatores biológicos por não ouvir e pela necessidade de se comunicar com seus pares. Vygotsky (2002) defende, portanto, que a linguagem deve ser compreendida a partir da relação com o outro e que ela se desenvolve em prol de uma comunicação efetiva e da interação social.

Sob essa perspectiva, Almeida, Santos e Lacerda (2015) esclarecem que os alunos com surdez têm a língua materna na modalidade visual espacial, a Libras. Em vista disso, a Língua Portuguesa é utilizada pelo aluno surdo, na modalidade escrita, como L2. Por conseguinte, os profissionais da educação se debruçam na problemática da inclusão e das dificuldades dos alunos surdos nas produções textuais e na leitura da Língua Portuguesa, sendo necessária a busca constante de recursos e práticas pedagógicas para auxiliá-los.

Duarte (2000) ressalta a magnitude de compreender que a THC direciona para uma pedagogia em que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, pois possibilita a apropriação do conhecimento científico, historicamente construído, não tendo como premissa um sujeito passivo, mas um sujeito que se

torna “sujeito de suas ações”. Sobre o papel fundamental da educação, Duarte (2002, p. 111) destaca que

[...] o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ela é parte.

Tuleski (2002, p. 117) realça a importância da escola nesse processo, argumentando que ela

[...] seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permite o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais).

Isso significa que, no modo como a sociedade está organizada, a escola assume um papel de suma importância para formar aquilo que é próprio do homem cultural: as funções psicológicas superiores. Vygotsky (2002), visando à teoria e à prática do processo educacional, acentua que o indivíduo deficiente perpassa por situações em que, possivelmente, determinará a sua posição na sociedade, isto é, o contexto social deve passar por uma reorganização para incluí-la e, de tal modo, desenvolvê-la. No entanto, o autor salienta que desenvolvimento de tal sujeito se dará pela interação com o meio social em que está inserido, porém haverá o sentimento de menos valia e de inferioridade nas suas realizações sociais devido à necessidade de adaptações nas condições de vida.

Nessa perspectiva, Fernandes (2003) aponta para a importância da escola bilíngue ao desenvolvimento dos educandos surdos, de maneira que não se limitará a abordar a cultura surda e a cultura ouvinte, mas contribuirá, sobretudo, para a interação social, que a autora denomina diálogo social, e para o reconhecimento político das diferenças. Isso fará com que a escola passe a ser não apenas um lugar de construção de conhecimentos científicos, mas também de força, de resistência, de respeito e que valoriza a comunidade surda em suas singularidades.

Na próxima seção, apresenta-se uma revisão de literatura por meio de teses e dissertações, na qual buscamos compreender os desafios educacionais e as propostas pedagógicas dos Colégios Bilíngues de Surdos que ofertam o Ensino Médio.

## 5 PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE OS COLÉGIOS BILÍNGUES DE SURDOS QUE OFERTAM O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A presente seção se refere a uma revisão de literatura, que, conforme Taylor e Procter (2002), consiste em uma organização sistemática de estudos e materiais publicados a respeito de um tópico específico. Diante disso, provê uma visão geral e atual sobre uma determinada temática. Do mesmo modo, permite ao leitor e à pesquisadora terem uma percepção sobre o tema, uma vez que entrarão em contato com problemas, soluções e metodologias que auxiliarão na otimização do trabalho investigativo (Figueiredo, 1990).

Ao dialogar sobre os desafios educacionais e as propostas pedagógicas dos Colégios Bilíngues de Surdos que ofertam o Ensino Médio, interessa-se analisar os relatos de pesquisadores que vivenciaram essa prática. Nesse sentido, foi mapeado e identificado um vasto número de trabalhos voltados à escola bilíngue de surdos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ingresso dos surdos no Ensino Superior e sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Contudo, observou-se que há poucos estudos sobre a educação bilíngue de surdos no Ensino Médio.

Nesse segmento, a questão norteadora que guiou o processo de busca foi assim delimitada: “O que as pesquisas *stricto sensu* têm produzido sobre os desafios educacionais e as propostas pedagógicas dos Colégios Bilíngues de Surdos que ofertam o Ensino Médio?”.

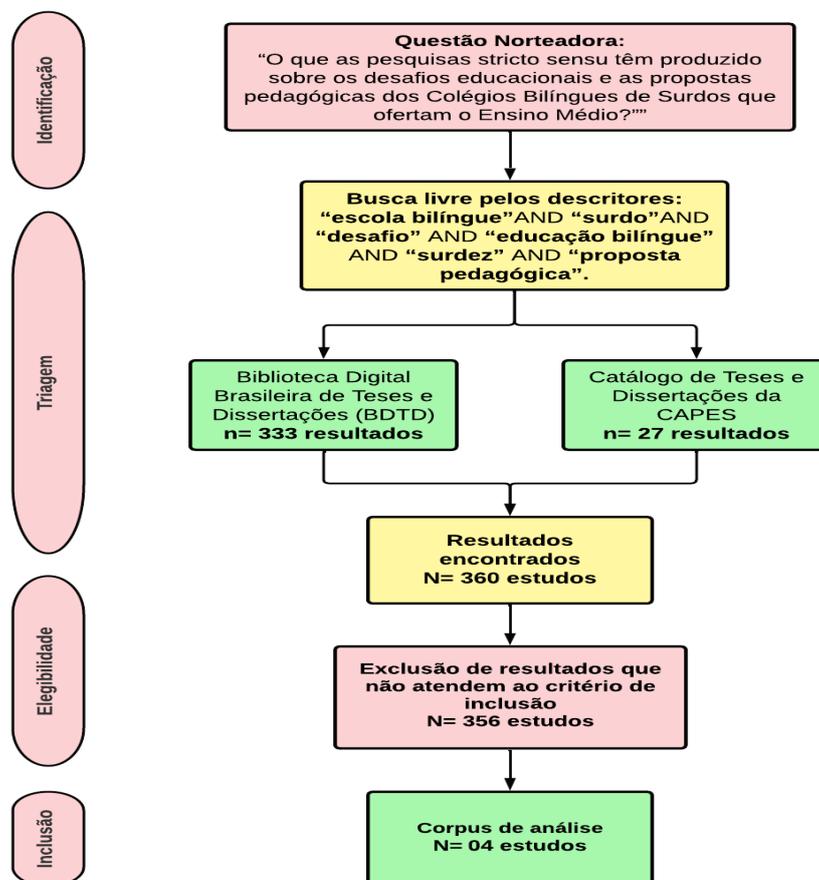
Diante disso, foram analisadas teses e dissertações produzidas entre os anos de 2016 e 2022, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando a busca para “todos os campos”. Os descritores empregados foram: “colégio bilíngue”; “surdo”; “desafio”; “educação bilíngue”; “surdez”; “proposta pedagógica”. Os descritores foram inseridos na busca de forma combinada, a partir da utilização do operador *booleano AND*, caracterizando, assim, diversas e distintas combinações. Cabe ressaltar que a pesquisadora colocou o descritor “Ensino Médio”, porém não foi possível encontrar trabalhos pertinentes à temática deste estudo. Com isso, sob orientação, realizou-se uma busca com os descritores citados e leituras preliminares de todos os estudos encontrados para que fossem inseridos ou não na presente pesquisa.

Foram utilizadas, como critérios de inclusão, as publicações sob o formato de dissertações e teses, produzidas e disponibilizadas gratuitamente em meio eletrônico, entre os anos de 2016 e 2022, no idioma português, e que abordassem a temática da educação bilíngue de surdos no Ensino Médio. Em contrapartida, no que se refere aos critérios de exclusão, foram eliminadas produções que se repetiam nas duas bases de dados científicas supracitadas, e as que não respondiam à questão norteadora da presente pesquisa.

### 5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Empregados os critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados 360 estudos. No entanto, perante uma leitura criteriosa e detalhada dos títulos e resumos, foram descartados 356 estudos, por não atenderem aos critérios de inclusão da pesquisa (tratar da educação bilíngue de surdos no Ensino Médio, visando à análise das propostas pedagógicas e desafios educacionais). Em síntese, restaram quatro estudos, sendo três teses e uma dissertação, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma fundamentado na busca e seleção das publicações



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Com o propósito de possibilitar uma boa visualização e organização dos estudos selecionados para a análise quantitativa e qualitativa, elaboramos um quadro com os dados dos respectivos trabalhos. A caracterização do quadro foi realizada por título, autoria, ano de publicação, classificação do tipo de pesquisa, programa vinculado e banco de dados.

Quadro 2 – Dissertações e teses encontradas nas bases de dados científicos digitais BDTD e CAPES sobre os desafios educacionais e as propostas pedagógicas dos Colégios Bilíngues de Surdos que ofertam o Ensino Médio, no período de 2016 a 2022

	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Classificação</b>	<b>Programa/Instituição</b>	<b>Banco de Dados</b>
1.	Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva	Jefferson Diego de Jesus	2016	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	BDTD
2.	Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos	Janete Inês Müller	2016	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	BDTD
3.	Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua	Bruna Crescêncio Neves	2017	Tese	Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD
4.	Estratégias pedagógicas e desenvolvimento humano: um estudo sobre uma escola bilíngue para surdos do Centro-Oeste	Carine Mendes da Silva	2020	Tese	Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília	BDTD

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme pode ser observado no Quadro 2, os quatro estudos selecionados para compor o *corpus* de análise foram extraídos da BDTD. As quatro pesquisas foram lidas e analisadas na íntegra. Os resultados da busca revelaram que há poucos estudos referentes aos desafios e propostas pedagógicas de colégio bilíngue de surdos no Ensino médio, um fato que sustenta a nossa justificativa para a realização da presente pesquisa.

Vale esclarecer que, de acordo com a atualização feita na LDBEN, pela Lei nº 14.191/2021, incluindo a modalidade de educação bilíngue de surdos, observa-se

que a atual nomenclatura para se referir à educação bilíngue é “de” surdos, e não mais “para” surdos, visto que esse importante documento prevê o protagonismo surdo, ou seja, a presença e o envolvimento, cada vez maior, de professores surdos nesse processo (Brasil, 2021). Por isso, “educação bilíngue de surdos”, e não mais “educação bilíngue para surdos”, conforme descrito nos títulos das teses e dissertações analisadas neste estudo. No entanto, ressalta-se que, nesta dissertação, é utilizada a nomenclatura atual “educação bilíngue de surdos”.

A fim de analisar, quantitativamente, os dados das pesquisas revisadas, elaborou-se um quadro com o ano de defesa de cada estudo, observando o período entre 2016 e 2022. Em seguida, organizou-se um segundo quadro para demonstrar como se deu a distribuição das produções dessas teses e dissertação, bem como nas regiões geográficas brasileiras e suas esferas administrativas.

Quadro 3 – Pesquisas sobre os desafios educacionais e as propostas pedagógicas de colégio bilíngue de surdos no Ensino Médio distribuídas entre os anos de 2016 e 2022

<b>Ano</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Total</b>
<b>2016</b>	1	1	2
<b>2017</b>	1	-	1
<b>2018</b>	-	-	-
<b>2019</b>	-	-	-
<b>2020</b>	1	-	1
<b>2021</b>	-	-	-
<b>2022</b>	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme o Quadro 3, verifica-se que, dentre as quatro pesquisas selecionadas, apenas uma é dissertação e foi defendida em 2016. Em relação às teses, uma foi defendida no ano de 2016; outra em 2017; e outra em 2020. Salienta-se que, nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022, não foi publicado nenhum estudo referente a essa temática.

Ao dar continuidade à organização quantitativa dos materiais selecionados para a nossa revisão de literatura, apresentam-se, no Quadro 4, as regiões geográficas brasileiras, a esfera administrativa e a instituição de cada estudo.

Quadro 4 – Distribuição das teses e dissertações encontradas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição

Regiões Brasileiras	Dissertações (D) Teses (T)		Esferas Administrativas				Total
	D	T	Públicas Federais	Públicas Estaduais	Privadas com fins lucrativos	Privadas sem fins lucrativos	
Norte	-	-	-	-	-	-	-
Nordeste	-	-	-	-	-	-	-
Centro-Oeste	-	01	01	-	-	-	01
Sul	01	02	03	-	-	-	03
Sudeste	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	-	-	-	<b>04</b>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No Quadro 4, do total de pesquisas analisadas, uma produção é da região Centro-Oeste e três da região Sul do Brasil. Quanto às regiões Nordeste, Norte e Sudeste, não foram encontrados estudos sobre a temática.

De acordo com as esferas administrativas, os quatro estudos aqui apresentados são oriundos de instituições Públicas Federais, o que indica um grande envolvimento das instituições de Ensino Superior Públicas na produção de conhecimentos científicos no Brasil.

## 5.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Mediante as explicações mencionadas na subseção anterior sobre os aspectos quantitativos do panorama das produções acadêmicas referentes aos colégios bilíngues de surdos em nível médio no Brasil, foi realizada uma análise qualitativa dessas pesquisas, a fim de destacar as singularidades de cada uma. Cabe ressaltar que elas serão descritas por ordem cronológica de publicação.

O primeiro estudo, de 2016, trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada “Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva”, de autoria do professor surdo Jefferson Diego de Jesus. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Como metodologia, o autor desenvolveu uma pesquisa documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de campo em uma escola bilíngue para surdos,

localizada em Curitiba, e em duas escolas inclusivas com Atendimento Educacional Especializado (AEE), localizadas em Araucária e Pinhais/PR. Foram entrevistadas três professoras, em cada um dos municípios com AEE, e cinco professoras na escola bilíngue, sendo oito professores ouvintes e três professoras surdas. A pesquisa compreendeu professores da educação básica, incluindo Ensino Médio. A dissertação buscou realizar um estudo comparativo de fundamentos da política de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva que abrangia um atendimento educacional especializado na Região Metropolitana de Curitiba.

Jesus (2016) utilizou, como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, individuais, com as professoras da escola bilíngue e em uma das escolas inclusivas, representadas como AEE 2, e de forma coletiva com as professoras da escola inclusiva, representadas como AEE 1, que preferiram responder em trio. Para a investigação e análise dos dados coletados, foram elaboradas quatro categorias, sendo elas: “dados pessoais e de formação”; “concepção de educação bilíngue”; “gestão do sistema de ensino”; e “organização do trabalho pedagógico”.

Os resultados apontaram que, apesar de serem grandes os avanços sociais conquistados pela e para a comunidade surda, nos últimos anos, todavia, ainda há diversos desafios para se concretizar o direito à Libras como primeira língua para a instrução dos indivíduos surdos, envolvendo variados fatores para se efetivar esse direito linguístico nas escolas brasileiras. Diante disso, o autor observa que essas necessidades envolvem as políticas de formação de professores, a organização pedagógica e a alteração na gestão do sistema de ensino, ou seja, a necessidade de ampliação das políticas públicas já conquistadas pela comunidade surda.

Ao complementar, Jesus (2016) tonifica a importância de seu estudo, pelo qual apresentou e reforçou a necessidade de uma reflexão acerca dos movimentos surdos em prol de um efetivo reconhecimento humano aos sujeitos surdos, tais como de sua língua e de sua cultura. Diante do exposto, o autor defende que a educação bilíngue para surdos (como ele denomina, à época), ainda que com muitos obstáculos a serem percorridos, representa a perspectiva de continuidade dos movimentos surdos, buscando assegurar o direito de aprenderem por meio de sua primeira língua, dentro de sua própria comunidade linguística (Jesus, 2016).

O segundo estudo encontrado, publicado em 2016, trata-se da tese nominada “Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos”, redigida por Janete Inês Müller. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e teve como problemática o seguinte questionamento: ‘Como o ensino de Língua Portuguesa a surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul?’.

O estudo se caracterizou como qualitativo apoiado no paradigma foucaultiano e contou com doze professores que lecionam Língua Portuguesa para surdos. A referida pesquisa se compreendeu em uma análise documental das instituições, visitas de apresentação nas oito escolas participantes da pesquisa, além da aplicação de entrevistas e rodas de conversas com os docentes (Müller, 2016). A pesquisa abarcou professores da educação básica, incluindo Ensino Médio.

A pesquisadora constatou que, em muitas práticas discursivas, os docentes se mostraram atravessados pelo ensino tradicional da Língua Portuguesa, em virtude das dificuldades dos educandos surdos na aprendizagem de segunda língua, considerando-os incapazes de aprender essa língua. Diante disso, a autora destaca alguns equívocos referentes à educação de surdos, esclarecendo que somente o uso da Libras e a utilização de recursos visuais não garantem um ensino de qualidade a esses educandos.

Müller (2016) concluiu que cada escola é singular e comporta suas particularidades. Assim, observou que há desafios a serem superados, como as dificuldades individuais dos educandos, a necessidade de uma nova estruturação curricular, principalmente sobre a visão do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na escola bilíngue, e a essencialidade de rever estratégias metodológicas e recursos didáticos para que, realmente, possa acontecer um avanço no letramento satisfatório do aluno surdo.

O terceiro estudo analisado, datado de 2017, trata-se da tese denominada “Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua”, de autoria de Bruna Crescêncio Neves. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e teve como objetivo analisar as implicações do contexto bilíngue para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Participaram da pesquisa dez alunos surdos do Curso Técnico Integrado de Comunicação Visual do Instituto Federal de Santa Catarina – *Campus* Palhoça. Os dez educandos utilizam a Libras como L1, estudaram o Ensino Fundamental I e II em escolas inclusivas e cursam o Ensino Médio na referida instituição, na qual está pautada na perspectiva bilíngue. Neves (2017) caracteriza sua pesquisa como estudo de caso, utilizando abordagem qualitativa e quantitativa. Desse modo, para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas, questionários e avaliações.

A partir do exposto, organizou quatro categorias para a realização da análise de dados, sendo elas: 1) o processo de aquisição/aprendizagem de línguas; 2) contexto de ensino-aprendizagem; 3) motivação e atitude linguística; e 4) *input* linguístico.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que há condições favoráveis para o avanço no processo de ensino-aprendizagem na Língua Portuguesa como L2 para o educando surdo. Nesse sentido, Neves (2017) declarou que o desenvolvimento dos alunos surdos na escrita da Língua Portuguesa se deu de forma gradativa, ao observar uma mudança de posicionamento linguístico frente às novas aprendizagens. Destarte, a pesquisadora proferiu, ainda, que houve o aumento da motivação dos educandos, pois eles se reconheceram como aprendizes de uma segunda língua.

A autora concluiu que o resultado observado em sua pesquisa se deu por todos os alunos utilizarem a Libras como língua de instrução, salientando que as turmas eram formadas somente por alunos surdos, de modo que todas as metodologias e estratégias utilizadas estavam voltadas para o ensino de segunda língua para surdos, fatores que a autora acredita serem decisivos para o avanço da leitura e escrita dos educandos surdos.

Por fim, o quarto estudo analisado, publicado em 2020, trata-se de uma tese intitulada “Estratégias pedagógicas e desenvolvimento humano: um estudo sobre uma escola bilíngue para surdos do Centro-Oeste”, de autoria de Carine Mendes da Silva. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília e teve como objetivo identificar e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes surdos, elaborada em uma escola bilíngue localizada na região Centro-Oeste do Brasil.

O estudo foi descrito como pesquisa de campo, desenvolvida no período de abril de 2017 a março de 2018, em duas etapas: a primeira etapa foi uma imersão a

campo, utilizando o estudo (micro) etnográfico como base metodológica. A segunda etapa foi subdividida em duas fases: a princípio, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma individual com onze educadoras ouvintes e uma educadora surda, todas atuantes do Ensino Médio.

Silva (2020) esclareceu que as entrevistas foram filmadas para, posteriormente, utilizá-las para a análise de dados juntamente às suas anotações no diário de campo. Desse modo, para a entrevista da professora surda, a autora contou com a ajuda de uma intérprete de Libras para realizar a interpretação. Essa profissional foi escolhida pela entrevistada.

Segundo a autora, foram elaboradas três categorias de análises, sendo elas: “Eu nem sabia que os surdos eram capazes de fazer alguma coisa”; “Só tá usando a Libras ali explicando não adianta”; e a terceira categoria preconizou os desafios da escola para o processo formativo de sujeitos bilíngues e biculturais. A propósito, cumpre assinalar que a terceira categoria se desdobrou em duas seções: 1) “Ah porque só tem que ter surdo!”. Gente, não existe isso! Não tem como ser assim, não é?!”; e 2) “O surdo aqui é mais tranquilo e é mais feliz” (Silva, 2020).

Os resultados apontaram que a forma como a educadora compreende a surdez e o desenvolvimento do educando surdo define o modo como desenvolverá as estratégias durante suas aulas, salientando que as professoras que tomam como foco o prisma sensorial/orgânico criticam a Libras, ao situarem suas dificuldades pedagógicas no comportamento dos educandos surdos. Diante disso, a pesquisadora observou que a Libras é vista apenas como um recurso arbitrário. Todavia, essa visão não está de acordo com a necessidade de preconização da Libras para o processo de aquisição linguística do educando surdo.

Silva (2020) evidenciou, ainda, que o educador surdo deve ser o protagonista das escolas bilíngues, pois, assim, permitiria que os alunos surdos, que nela ingressassem, a vissem em posição de notoriedade social e profissional, uma vez que a escola, de fato, é usuária da Libras. Outrossim, a autora destaca a necessidade de acessibilidade linguística aos surdos, pela língua de sinais, nos concursos para professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pois acredita que essa medida fortaleceria e reorganizaria a proposta curricular pautada na Libras, já que proporcionaria condições de os professores surdos participarem dessas seleções de forma mais justa e acessível. Isso, conseqüentemente, faria

com que aumentasse o número de professores surdos ocupando o quadro docente das instituições de ensino.

Mediante os resultados das análises dessas quatro pesquisas, foi possível observar, em termos quantitativos, que há um número reduzido de produções científicas que abordam o ensino bilíngue de surdos no Ensino Médio no Brasil, de maneira a demonstrar uma escassez de pesquisas voltadas a essa temática, objeto de estudo aqui pretendido.

Após a descrição e análise das pesquisas que compuseram o *corpus* analítico deste estudo, verificou-se que estas apresentam aspectos em comum, como o fato de apontarem para a necessidade de formação inicial e continuada de professores, organização pedagógica, planejamento individual para aluno surdo, nova estruturação curricular, estratégias e recursos didáticos para o ensino da Língua Portuguesa como L2 e ampliação das políticas públicas já conquistadas pela comunidade surda.

No mais, descortina-se o fato de que há, ainda, poucos estudos sobre a temática da educação bilíngue de surdos no Ensino Médio. Assim, tem-se uma lacuna de conhecimento (Creswell, 2007) que desponta para a indispensabilidade de novas propostas de pesquisas, as quais adentrem nessa temática com enfoque na comunidade científica.

Dos estudos analisados nesta seção, curiosamente, todos eles valorizaram a ideia da educação bilíngue de surdos. No entanto, eles não comprovam algumas afirmações que trazem a respeito dessa modalidade de ensino, pois a apresentam como a melhor para o aprendizado educacional surdo em sala de aula, mas não expõem questionamentos e apontamentos pertinentes à educação de surdos.

Esse fato levanta dúvidas sobre o ponto de partida desses pesquisadores. Anseia-se que a defesa da educação bilíngue de surdos parta do pressuposto de que esses estudiosos, talvez, não tenham experiência no ensino regular inclusivo, de modo a vivenciar apenas o bilinguismo. Em virtude disso, defendem esse ponto de vista. Assim, possivelmente, docentes que atuam em escolas inclusivas teriam outros pontos de vistas, afirmações e experiências. Tais questionamentos abrem portas para futuras pesquisas, realizando um comparativo sobre a educação inclusiva e a educação bilíngue.

Na seção seguinte, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, abordamos os procedimentos metodológicos que compõem o estudo. Para tanto, a seção está organizada em seis subseções, as quais se apresentam, respectivamente: características da pesquisa; campo da pesquisa; participantes da pesquisa; instrumentos para a coleta de dados; procedimentos para a coleta de dados; e procedimentos para a análise de dados.

### 6.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa, visto que esse tipo de pesquisa valoriza a descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos sociais que os englobam (Neves, 2015).

De acordo com Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa confere importância imprescindível aos testemunhos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados difundidos por eles. Dessa forma, esse tipo de pesquisa preza pela descrição minuciosa dos fenômenos e dos componentes que os cercam.

Ao explicitar as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007) evidencia que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento, haja vista que os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim, o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é averiguar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Segundo Triviños (2008), a pesquisa se classifica, ainda, como descritiva, dada a finalidade de apresentar, criteriosa e detalhadamente, os fatos e fenômenos de determinado contexto, de forma a adquirir informações daquilo que já foi definido como um problema a ser analisado.

Quanto à abordagem, esta pesquisa é categorizada como teórico-empírica. Demo (2000, p. 21) apresenta que a pesquisa teórico-empírica se dedica “[...] ao tratamento da face empírica e factual da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural”. Segundo o autor, o significado dos dados empíricos decorre do referencial teórico, mas esses dados

acrescentam um impacto importante, especialmente no sentido de auxiliarem a aproximação prática.

Dessa maneira, mediante os estudos bibliográficos, intenciona-se levantar, analisar e agrupar informações importantes, abrangendo as políticas linguísticas para a educação bilíngue de surdos, com enfoque no Ensino Médio.

Neste caso, identificar o que já foi produzido acerca do tema é de grande significância para o entendimento do estudo; por isso, a revisão de literatura foi realizada por meio dos materiais contidos nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa de campo é a parte empírica deste estudo. Aconteceu por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, com professores de cada componente curricular, que atuavam em um Colégio Bilíngue de Surdos que oferta o Ensino Médio.

## 6.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um Colégio Bilíngue de Surdos no estado do Paraná. O quadro de funcionários da instituição é composto por cinco profissionais divididos em Agentes Educacionais I (Manutenção de Infraestrutura Escolar e Preservação do Meio Ambiente; Alimentação Escolar; Interação com o Educando) e Agentes Educacionais II (Administração Escolar e Operação de Mídias Escolares). Na composição do corpo docente, a instituição conta com a presença de 19 professores; destes, 11 pertencem ao Quadro Próprio do Magistério e sete contratados por meio do Termo de Cooperação Financeira com a SEED/PR, dentre eles três professores surdos. A instituição contempla turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio. A sua clientela é composta por alunos com 4 a 24 anos de idade.

No que se refere ao espaço físico, a instituição comporta: uma sala de professores, 14 salas de aula, uma sala para acervo do programa de teatro; uma sala de expressão corporal com paredes revestidas em madeira, parede espelhada, com um aparelho de som com amplificadores; uma sala multiuso com palco, ar-condicionado, um computador, um vídeo, um aparelho de som com amplificador e

um *data show*, 60 cadeiras e cortinas adequadas ao ambiente. Essa sala é utilizada para a realização de reuniões, cursos, palestras, aulas de teatro, apresentações culturais, dentre outras atividades. Tem um laboratório de ciências com um microscópio e televisão, uma sala de materiais pedagógicos, uma quadra poliesportiva coberta, uma sala para guardar materiais de educação física, uma biblioteca, uma sala de leitura, uma secretaria, uma sala da equipe pedagógica, uma sala de Psicologia, uma sala de atendimento individual às famílias e alunos, um laboratório de informática com nove computadores e um *data show*, uma sala de fonoaudiologia com audiômetro e impedanciômetro para a realização de exames auditivos, um almoxarifado interno para armazenar alimentos e utensílios da cozinha, um almoxarifado externo para armazenar materiais de limpeza e mobília da festa das nações, uma cozinha, uma copa, um refeitório, um banheiro masculino para funcionários, um banheiro feminino para funcionárias, um banheiro masculino para alunos (com quatro individuais), um banheiro feminino para alunas (com quatro individuais), um banheiro masculino para educação infantil, um banheiro feminino para educação infantil, uma sala ambiente para estúdio de gravação, que prioriza a pedagogia visual.

### 6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa dez professores que atuam no Ensino Médio do Colégio Bilíngue de Surdos investigada, sendo um professor ouvinte, oito professoras ouvintes e uma docente surda.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada com base na THC. Diante disso, não podemos deixar de investigar o perfil sociodemográfico dos participantes deste estudo. Para tanto, foi realizado o levantamento sobre quem são esses professores, utilizando um questionário sociodemográfico (Apêndice A).

No Quadro 5, é apresentado o perfil dos sujeitos da pesquisa no que se refere à identidade de gênero, à orientação sexual, à autodeclaração de raça, à idade, ao período em que trabalha e à escolaridade cursada.

Quadro 5 – Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

<b>Identidade de gênero</b>	<b>nº</b>
Mulher cisgênero	9
Homem cisgênero	1
Mulher transgênero	-
Homem transgênero	-
Travesti	-
Não-binária	-
Intersexo	-
Outro	-
<b>Total</b>	<b>10</b>
<b>Orientação sexual</b>	<b>nº</b>
Heterossexual	10
Bissexual	-
Gay	-
Lésbica	-
Pansexual	-
Assexual	-
Outro	-
<b>Total</b>	<b>10</b>
<b>Autodeclaração</b>	<b>nº</b>
Branco(a)	10
Amarelo(a)	-
Pardo(a)	-
Preto(a)	-
Indígena	-
Outra	-
<b>Total</b>	<b>10</b>
<b>Idade</b>	<b>nº</b>
Entre 25 – 29 anos	1
Entre 30 – 39 anos	1
Entre 40 – 49 anos	4
50 ou mais	4
<b>Total</b>	<b>10</b>
<b>Jornada de trabalho</b>	<b>nº</b>
20 horas/semanais	-
40 horas/semanais	9
60 horas/semanais	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme pode ser observado no Quadro 5, no que se refere ao gênero e à orientação sexual, os 10 participantes da pesquisa se autodeclararam como cisgêneros e heterossexuais. Quanto à raça, todos se autodeclararam como brancos. No que tange à idade, 8 participantes (80%) têm mais que 40 anos de idade. Por fim, quanto à jornada de trabalho, todos trabalham 40 horas ou mais.

No Quadro 6, informam-se os dados sociodemográficos referentes à família e à residência dos participantes.

Quadro 6 – Dados relativos à família e à residência dos participantes da pesquisa

<b>Com quem mora atualmente?</b>	<b>nº</b>
Pai, mãe e irmãos	2
Marido/esposa	4
Mãe	-
Pai	-
Avô, avó, mãe, pai, irmãos	-
Marido/esposa e filhos	4
Amigos	-
<b>Total</b>	<b>10</b>
<b>Área</b>	<b>nº</b>
Urbana	10
Rural	-
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme pode ser observado no Quadro 6, de um total de dez participantes, 2 moram com pai, mãe e irmãos; 4 moram com o(a) cônjuge; 4 moram com o(a) cônjuge e os filhos. Portanto, 8 são casados (80%).

No Quadro 7, é explicado o quesito religiosidade.

Quadro 7 – Dados relativos à religião dos participantes da pesquisa

<b>Religião</b>	<b>nº</b>
Evangélica	1
Católica	8
Espírita	-
Outra	1
Eu sou ateu	-
Eu não tenho	-
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme pode ser observado no Quadro 7, a maioria dos participantes é da religião católica (80%), um é evangélico e uma se declarou de outra religião.

No Quadro 8, é apresentado o tempo em que os educadores lecionam tanto na educação de forma geral quanto na educação bilíngue de surdos.

Quadro 8 – Dados relativos aos anos de docência em geral e em contexto da educação bilíngue de surdos

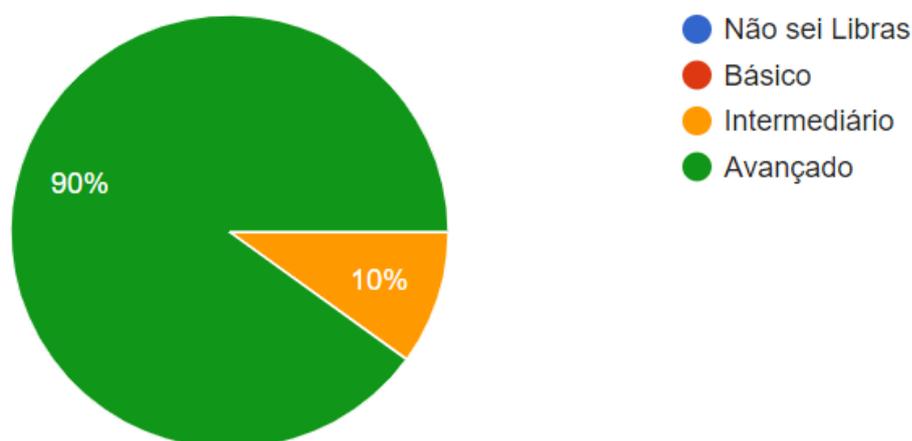
Anos de docência (geral)	Anos de docência na educação bilíngue de surdos
28 anos	23 anos
25 anos	25 anos
20 anos	20 anos
26 anos	26 anos
23 anos	22 anos
12 anos	10 anos
30 anos	27 anos
4 anos	4 anos
52 anos	31 anos
17 anos	17 anos

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme pode ser observado no Quadro 8, a maioria dos participantes leciona mais de 20 anos na educação de surdos (70%), dois educandos trabalham há mais de 10 anos (20%) e apenas um entrevistado (10%) atua menos de 5 anos com surdos.

O Gráfico 1, a seguir, informa o nível de fluência dos entrevistados.

Gráfico 1 – Dados relativos ao nível de fluência dos entrevistados na Libras



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme observado no Gráfico 1, no que se refere à fluência dos educadores de surdos atuantes em um colégio bilíngue de surdos no Paraná, é possível constatar que 90% dos entrevistados são fluentes na Libras, e apenas 10% afirmam dominar a Libras em nível intermediário.

Em seguida, o Quadro 9 apresenta a certificação de proficiência em Libras que os entrevistados têm.

Quadro 9 – Dados relativos à certificação de proficiência em Libras

<b>Proficiência/Tipo de certificação em Libras</b>	<b>Quantidade de entrevistados</b>
Possui certificação	10
Não possui certificação	0
Tradutor de intérprete de Libras	1
Professor bilíngue de surdos	8

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao analisar o Quadro 9, constata-se que 100% dos entrevistados têm algum tipo de certificação para atuar no colégio bilíngue. Assim, 80% desses professores afirmaram ter certificação para lecionarem como professores de surdos, 10% têm certificação para atuar como tradutor/intérprete de Libras e 10% apresentam ambas as certificações.

No Quadro 10, expõem-se as declarações dos professores entrevistados sobre a concepção de ser um bom professor de surdos.

Quadro 10 – Depoimentos relativos à questão: ‘Em sua opinião, o que torna um professor de surdos bom em sua atuação?’

<b>Em sua opinião, o que torna um professor de surdos bom em sua atuação?</b>	
1.	“Conhecer os elementos que compõem a cultura surda, estar inserido na comunidade surda e ser usuário fluente na Libras.”
2.	“Conviver com a comunidade surda e ser fluente na Libras.”
3.	“Possuir proficiência em Libras, conhecer verdadeiramente a cultura surda e utilizar a pedagogia visual em suas aulas.”
4.	“Estudar, se dedicar e interessar pela comunidade surdo, além do âmbito escolar.”
5.	“Comprometimento com a educação de surdos, possibilitando que o educando amplie seu vocabulário científicos em Libras, compreendendo e aplicando seus conhecimentos como um cidadão atuante.”
6.	“A busca constante pelo aprendizado da Libras, pois apresenta modificações com frequência. Essa busca deve ocorrer sempre com os profissionais surdos.”
7.	“Conhecer a surdez em um contexto geral, se comunicar em Libras e ter contato com os surdos.”
8.	“Buscar cada vez mais aprender Libras, tentando se colocar no lugar dos alunos surdos, buscando fazer uso de recursos visuais para melhor compreensão dos discentes em aula.”
9.	“Primeiro, conhecer sobre a surdez, sobre a educação de surdos e ter conhecimento em Libras.”
10.	“Conhecer os surdos, respeitar a cultura surda e saber Libras.”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No Quadro 10, é possível constatar que 90% dos entrevistados consideram primordiais a fluência e o conhecimento na Libras. Os educadores anseiam em

adentrar na comunidade surda, conviver e utilizar ferramentas que tornem o processo de ensino-aprendizagem do educando surdo mais proveitoso.

#### 6.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Com o propósito de identificar e analisar as propostas pedagógicas e os desafios educacionais enfrentados pelos docentes que atuam no Ensino médio de um colégio bilíngue de surdos, realizamos um questionário sociodemográfico para mapear os perfis dos participantes (Apêndice A) e um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B).

O questionário sociodemográfico permite o delineamento do quadro social, cultural, familiar e econômico dos participantes do estudo, o que contribui para uma análise mais detalhada das especificidades de um grupo (Lüdke; André, 2013).

A entrevista semiestruturada, por sua vez, possibilita que cada participante tenha a oportunidade de falar de maneira livre sobre a temática para a pesquisadora, permitindo a inserção dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado.

Triviños (2008) afirma que a entrevista semiestruturada está orientada em um objeto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões pertinentes às conjunturas momentâneas à entrevista. O autor acrescenta que a entrevista semiestruturada oferece um campo vasto de questionamentos capazes de estimular o levantamento de novas hipóteses a partir das respostas obtidas.

#### 6.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para iniciar o procedimento de coleta de dados, foi-se até a instituição, a fim de solicitar a permissão para a realização da pesquisa. A coordenadora pedagógica solicitou a carta de anuência por *e-mail*, pois a diretora estava em afastamento por motivo de saúde, assim, poderia ler e assinar posteriormente. Doravante, com seu retorno e com a carta assinada em mãos, a pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM,

sendo aprovada por meio do parecer consubstanciado nº 5.761.277, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 64110222.5.0000.0104.

Após a aprovação do projeto, foi iniciada a coleta de dados. Desse modo, foi-se até a instituição com o intuito de agendar os horários das entrevistas. A coordenadora concedeu acesso direto aos professores, com os quais foi possível conversar e agendar o encontro diretamente com o docente. Obteve-se sucesso em todos os contatos, os docentes foram receptivos e a maioria deles preferiu realizar a entrevista em seu momento de hora-atividade dentro da própria instituição. Houve exceção de duas participantes que estavam de afastamento por questões de saúde, e a entrevista foi realizada de forma virtual. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

## 6.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os dados apresentados nos questionários sociodemográficos foram dispostos em quadros organizados para a identificação individual e coletiva das participantes. O público estudado teve a identidade preservada e, para a agnição, foram usados pseudônimos, como Maria, Márcia, Rebeca, Patrícia, Marcela, Júlia, César, Clara, Helena e Nayara, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No TCLE, os sujeitos expressaram a sua concordância em participar da pesquisa de maneira espontânea com seus depoimentos (Apêndice C).

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, os dados foram transcritos e categorizados, passando por uma análise que permitiu a organização das respostas. Assim, foram elaboradas quatro categorias de análise por meio da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). De forma geral, os chamados “dados brutos”, que representaram as informações em sua íntegra, foram organizados por meio da criação de categorias, que foram, respectivamente, elencadas e enumeradas, permitindo a representação clara dos conteúdos presentes no texto.

Segundo Bardin (2016), a técnica de Análise de Conteúdo compreende três etapas fundamentais: a) pré-análise: trata-se da fase de organização dos dados, realização de leituras preliminares – chamadas pelo autor de “leituras flutuantes”, elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados e preparação

do material; b) a exploração do material: são escolhidas as unidades de codificação, compreendendo a escolha de unidades de registro – recorte, a seleção de regras de contagem – enumeração – e a escolha de categorias – classificação e agregação; c) tratamento dos resultados – a inferência e interpretação: caracteriza-se a significação dos dados por parte do pesquisador, de modo a torná-los válidos a partir de uma análise cuidadosa e minuciosa dos dados.

Depois de seguirmos essas etapas, foram elaboradas três categorias de análise: 1) participação da família na vida escolar e o capacitismo surdo; 2) formação continuada e o apoio governamental; e 3) planejamento escolar, surdez e comorbidades.

Uma preocupação apontada por Bardin (2016) remete a não fazer uma “compreensão espontânea” dos dados; ao contrário: deve-se ter uma atitude de “vigilância crítica” diante das informações obtidas, por essa razão, a importância das inferências. Desse modo, a partir dos dados coletados, realizamos uma leitura flutuante, ou seja, estabelecemos um contato com os dados e buscamos uma primeira percepção das mensagens neles contidas, deixando-nos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (Franco, 2008, p. 52).

Por conseguinte, foram retomados a questão da investigação e o objetivo proposto; passou-se para a análise das falas dos participantes da pesquisa, atentando-se a se essas seriam suficientes para auxiliar na inferência das respostas à questão e a alcançar o objetivo proposto. Para auxiliar com esses questionamentos, como parâmetro, utilizaram-se os registros orais, que, posteriormente, foram transcritos.

Destarte, parte-se para a determinação das unidades de registro, buscando as recorrências e não recorrências, de maneira a procurar as confluências e as disparidades. Assim, por meio dos dados analisados, emergiram-se as categorias supracitadas. Na próxima seção, apresentam-se cada uma dessas categorias e as suas respectivas análises.

O Quadro 11 elencou a subdivisão das perguntas da entrevista semiestruturada que foram utilizadas para compor cada uma das categorias analisadas. Essas perguntas possibilitam ao leitor a compreensão dos sentidos e significados atribuídos à educação bilíngue de surdos no Ensino Médio.

Quadro 11 – Categorias de análise e sua vinculação às questões respondidas na entrevista semiestruturada

Categoria de análise	Questão respondida
Participação da família na vida escolar e o capacitismo surdo	Há um fator principal que determina o sucesso ou insucesso no desenvolvimento do aluno surdo em um colégio bilíngue? Se ele sempre teve um ensino bilíngue, significa que estará mais desenvolvido quando comparado ao aluno que veio da escola inclusiva?
	Quando o aluno surdo vem da escola inclusiva, com ele é encaminhado algum material relatando suas características e o trabalho já realizado pela escola anterior? Na sua concepção como os alunos surdos chegam, após essa transição?
	Os próprios alunos, costumam trazer para o ambiente do Colégio Bilíngue de Surdos, queixas ou dificuldades envolvendo aspectos linguísticos referentes às suas necessidades relacionadas à surdez?
Formação continuada e o apoio governamental	Você se recorda da primeira vez que teve contato com a temática da Educação de Surdos? E sobre a educação bilíngue de surdos?
	Durante o curso de graduação você estudou sobre a Educação de Surdos? Em qual (quais) disciplina (s)? Você acredita que o curso de graduação prepara o profissional para o trabalho com esses alunos?
	Você acredita que o curso de pós-graduação em Educação Especial aborda satisfatoriamente a temática da Educação de Surdos? Em sua visão, o curso prepara o profissional para o trabalho com esses alunos?
	No contexto externo aos cursos de Pós-Graduação, você considera uma dificuldade ter acesso a cursos e materiais na área da Educação de Surdos?
	Tendo como bases as disciplinas e cursos destinados à temática da Educação de Surdos, você considera que estes englobam as necessidades integrais quanto às questões acadêmicas, habilidades sociais, desenvolvimento emocional e afetivo desses alunos?
	Em relação à prática de trabalho, há interação entre você e os professores de outras instituições bilíngues de surdos, no estado? Se sim, eles trazem relatos de aspectos sociais e emocionais dos alunos participantes ou apenas fazem menção a questões pedagógicas? Se não, como você se sente quanto à essa relação inexistente?
	Referente às políticas educacionais que garantem o acesso do aluno surdo em um Colégio Bilíngue de Surdos, em sua concepção elas têm sido contempladas no cenário atual? Justifique.
Planejamento escolar, surdez e comorbidades	Referente aos alunos que chegam identificados das escolas inclusivas, é realizado algum trabalho visando a inserção deles nas turmas do Colégio Bilíngue de Surdos?
	No que se refere à Colégio Bilíngue de Surdos, você considera que o trabalho realizado consegue abranger o acompanhamento e o

	desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e afetivas dos estudantes? E as aprendizagens linguísticas?
	Quando se percebem questões mais sérias quanto às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita do educando de nível médio, qual conduta é adotada?
	Quais dificuldades você poderia ressaltar quanto à abrangência da formação integral dos alunos no Colégio Bilíngue de Surdos?
	Qual a sua visão sobre o trabalho realizado no Colégio Bilíngue de Surdos?

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Quadro 12, por sua vez, apresenta a definição e os assuntos pautados em cada uma das três categorias de análise. Convém ressaltar que, para preservar a identidade do público estudado (docentes de um colégio bilíngue de surdos em nível médio), utilizamos pseudônimos para a identificação de cada sujeito: Maria, Márcia e assim por diante.

Quadro 12 – Síntese das definições das três categorias de análise

<b>Categoria de análise</b>	<b>Definição dos aspectos abordados na categoria</b>
Participação da família na vida escolar e o capacitismo surdo	Buscou compreender os desafios enfrentados pelos docentes de alunos surdos e os demais aspectos referentes a eles, experienciados pelos participantes desta pesquisa.
Formação continuada e o apoio governamental	Buscou reunir e analisar as narrativas dos educadores a respeito da formação continuada na área da surdez no Ensino Médio, bem como apresentar as contribuições governamentais frente à realidade de um colégio bilíngue de surdos.
Planejamento escolar, surdez e comorbidades	Buscou apresentar aspectos sobre as intervenções e práticas pedagógicas a serem trabalhadas com os alunos surdos em nível médio. Procurou-se, também, debater as comorbidades e o trabalho docente.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na seção a seguir, apresentamos a análise de cada uma das categorias.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são explanados os resultados obtidos na pesquisa documental e de campo. Primeiramente, aborda-se a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Em um segundo momento, discorre-se sobre as categorias de análise elaboradas a partir das entrevistas semiestruturadas.

### 7.1 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição foi reestruturado no ano de 2022. Os autores dessa reestruturação foram a equipe diretiva, a coordenação pedagógica e o corpo docente. O documento é composto por dez itens subdivididos em subitens relevantes para sua estruturação. O item 1 apresenta os integrantes que participaram da elaboração do material, cujo título é “Responsável pela elaboração da proposta pedagógica”. Em seus subitens, são apresentados os profissionais envolvidos no trabalho e suas funções dentro da instituição, tais como direção, coordenação pedagógica, professores de Educação Infantil e séries iniciais, Ensino Fundamental séries finais, Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Em sequência, os subitens se referem à identificação do colégio, à legislação e ao calendário anual em vigência.

Como a presente pesquisa se trata da educação bilíngue de surdos no Ensino Médio, cabe ressaltar que as disciplinas do Ensino Médio são compostas pelos seguintes componentes curriculares: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia, L.E.M – Inglês, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Financeira. No entanto, no que se refere ao Novo Ensino Médio, são acrescentados os seguintes componentes: Pensamento Computacional e Projeto de Vida.

O item 2 se refere à introdução do PPP, no qual os professores e a equipe pedagógica elucidam aos leitores a relevância do documento para a instituição e para a comunidade escolar. Nesse sentido, apresentam uma breve contextualização histórica da educação dos surdos, nas seguintes palavras:

Durante muitos anos a educação dos alunos surdos teve o enfoque voltado para a aprendizagem da língua oral e a preocupação em integrar o surdo no “mundo dos ouvintes”. Essa preocupação excessiva em reabilitar o surdo, fez com que o colégio trabalhasse dentro de modelo clínico reeducativo (PPP, 2023, p. 19).

De acordo com o PPP, a surdez na instituição pesquisada era entendida como déficit e símbolo de limitação; era vista como um impedimento para o desenvolvimento dos sujeitos surdos, gerando nos educadores baixas expectativas de avanço em relação à educação. Atualmente, essa ideologia oralista não é mais a predominante na instituição, pois, no documento analisado, foi possível observar que o colégio oferece uma proposta pedagógica bilíngue de surdos, voltada à dimensão sócio-histórico-cultural do educando surdo. Isso tem atribuído ao colégio um papel democrático de mediação coletiva e reflexiva em toda comunidade escolar. No que se refere à comunidade escolar aqui citada, trata-se dos especialistas da educação, professores, funcionários, pais e alunos da instituição.

No que concerne ao subitem 2.1 intitulado “Plano de ação/2022”, trata-se de quatro quadros. O tema do primeiro quadro é “Gestão Democrática”, o qual é subdividido em sete partes que se repetem nos demais quadros, nomeados da seguinte forma: Desafio, Causa do Problema, Ações, Recursos, Cronograma, Envolvidos, Metas para 2022. Os três quadros subsequentes recebem os seguintes títulos: Prática Pedagógica, Avaliação, Acompanhamento da Frequência Escolar, Busca Ativa, Abandono Escolar e Defasagem da Aprendizagem.

De modo a ir ao encontro do objetivo desta seção, foi realizada uma leitura e análise minuciosa do terceiro quadro, cujo tema é “Prática Pedagógica”. A primeira parte ampliada abaixo se refere aos desafios encontrados pela instituição nos anos anteriores.

Quadro 13 – Plano de ação dos docentes quanto às necessidades individuais dos educandos surdos na instituição pesquisada

<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	
<b>DESAFIO</b>	
1.	Defasagem atualização linguística; (Profissionais e alunos)
2.	Não compreensão da complexidade da educação dos surdos
5	Planejamento único por turma
4.	Acessibilidade ineficiente do aluno surdo às informações acadêmicas, profissionais, sociais etc.
5.	Falta de envolvimento, dedicação, empenho e participação no desenvolvimento acadêmico, por parte dos responsáveis
6.	Produção de materiais/textos visuais
<b>CAUSAS DO PROBLEMA</b>	
1.	Não capacitação permanente de todos
2.	Falta de promover cursos, oficinas, entre outros para os profissionais envolvidos
3.	Pouca interação comunicativa dos alunos com pares mais competentes em Língua de Sinais
4.	Não ter interação de horários entre professores surdos e ouvintes na produção dos materiais visuais
<b>AÇÕES</b>	
1.	Efetivar capacitação para todos os profissionais da escola, objetivando a proficiência em Língua de Sinais e compreensão da cultura surda
2.	Incentivar os alunos a participarem da atividade complementar em contraturno com intuito de melhorar a competência linguística e participarem de ações de convivência
3.	Proporcionar a interação comunicativa e cultural com pares mais competentes em Língua de Sinais e familiares
4.	Proporcionar momentos para planejar, organizar, orientar e executar os materiais visuais.
<b>RECURSOS</b>	
1.	Recursos próprios e do governo
<b>CRONOGRAMA</b>	
1.	Atividades para o ano letivo de 2022
<b>ENVOLVIDOS</b>	
1.	Direção
2.	Equipe Pedagógica
3.	Profissionais surdos e ouvintes
4.	Profissionais do núcleo da cidade
5.	Ex-alunos
<b>METAS PARA 2022</b>	
1.	Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem
2.	Melhorar a competência linguística e cultural dos alunos
3.	Aprimorar a competência cultural e linguística dos profissionais
4.	Planejar diferentes estratégias de ensino para atingir a necessidade dos alunos
5.	Promover a aproximação e comprometimento dos familiares nos momentos de reunião, datas comemorativas e entrega de boletins, curso de aquisição da língua de sinais, entre outros

Fonte: elaborado pela instituição de ensino pesquisada (2023).

Os desafios se apresentam no decorrer da realidade da sala de aula com os educandos surdos, dentre os quais se observam questões, como a falta de fluência linguística tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, a escassez de

materiais didáticos lúdicos e visuais, reforçando, assim, a necessidade de metodologias ativas com vistas à forma de compreensão do educando surdo. Por fim, há, ainda, a ausência de participação dos responsáveis dos alunos nos assuntos relacionados à educação dos surdos.

Os responsáveis pela escrita do PPP explicam as causas dos desafios e salientam a pouca oferta de capacitação profissional aos professores de surdos. Também mencionam: a ausência de eventos e fóruns formadores para os educadores; a necessidade de mais ambientes interativos na comunidade surda de outras localidades e outras realidades; a necessidade de ações conjuntas entre professores, visando à construção de materiais didáticos lúdicos e visuais para utilizarem com os educandos surdos. Diante do exposto, observa-se a importância de haver interação entre a comunidade escolar para que possa proporcionar uma educação efetiva e de qualidade.

Por meio da análise do Quadro 13, foi possível observar algumas ações que os autores responsáveis pela reestruturação do PPP acreditam ir ao encontro dos desafios enfrentados na instituição. Dentre essas ações, destacam-se: 1) efetivar a capacitação para todos os profissionais do colégio, objetivando a proficiência em Língua de Sinais e a compreensão da cultura surda; 2) incentivar os alunos a participarem da atividade complementar em contraturno com o intuito de melhorar a competência linguística e participarem de ações de convivência; e 3) proporcionar a interação comunicativa e cultural com pares mais competentes em Língua de Sinais e familiares, além de proporcionar momentos para planejar, organizar, orientar e executar os materiais visuais.

Vale ressaltar que a organização do tempo é crucial para a realização dessas ações, que partem desde a interação com surdos de outras realidades a momentos de planejamento e utilização de materiais didáticos que auxiliam no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos, incluindo toda a comunidade escolar nesse processo.

Mediante os recursos apresentados, os autores do PPP alegam que, para a realização das ações sugeridas, ainda no Quadro 13, são necessários recursos próprios e governamentais. Com isso, preveem-se algumas situações nas quais a instituição poderá se organizar para realizar eventos com o intuito de arrecadar fundos para a realização de futuras ações.

O PPP da instituição investigada é reestruturado anualmente, sendo reelaborado conforme as necessidades de ajustes que são percebidas durante o ano anterior. Dessa forma, os docentes e a equipe pedagógica organizaram o ano letivo de 2022, inspirando-se na realidade da comunidade escolar como um todo, ao ter por base as demandas observadas durante o ano letivo de 2021.

Para a realização dessas ações e movimentações dentro e fora da instituição, o PPP prevê uma participação real da comunidade escolar, considerando que esses indivíduos são fundamentais para o sucesso dessas ações e a redução dos desafios citados anteriormente.

Ante o exposto, os docentes e a equipe pedagógica finalizam o quadro das práticas pedagógicas organizando algumas metas para o ano letivo de 2022, ao promover um avanço no processo de ensino-aprendizagem, de modo a propiciar a melhora da fluência na Libras de toda a comunidade escolar, a promoção de eventos e cursos para familiares e toda a comunidade, tudo isso em prol de uma educação de surdos com qualidade e solidez.

Em seguida, o documento é composto pelos seguintes itens: Histórico da Instituição, Princípios Norteadores da Instituição, Fundamentação Teórica, Educação Básica, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Novo Ensino Médio e as Referências.

Ao analisar, minuciosamente, os subitens que se referem ao Ensino Médio e ao Novo Ensino Médio, o nosso principal objeto de estudo, pode-se observar que é composto por três anos e, nele, está o aprimoramento dos conhecimentos científicos adquiridos nas etapas anteriores da educação. Para tanto, cada componente curricular é contemplado de forma sistematizada e objetiva, com seus devidos currículos e áreas norteados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Mediante a análise do PPP, a pesquisadora constatou que o documento contempla itens pertinentes à organização da instituição. Além disso, esclarece ao leitor que sua proposta linguística é a comunicação bilíngue. Para isso, a utilização da Libras no processo de ensino-aprendizagem irá garantir uma efetiva comunicação entre professor e aluno.

A instituição, sendo defensora do bilinguismo surdo, afirma que a aquisição da língua materna (L1) do surdo é a Libras e, a partir dela, acontecerá a mediação do conhecimento científico. Além do mais, os autores desse documento acreditam

que o espaço escolar não se restringe à mediação do conhecimento científico, mas também deverá ser um ambiente onde os educandos surdos poderão se identificar com seus pares, sendo estimulados a manifestarem suas ideias e sentimentos e, sobretudo, reconhecerem e aceitarem as diferenças presentes na comunidade escolar.

A pesquisadora observou, ainda, que essa filosofia da instituição está de acordo com o que Rego (1995) explica sobre o papel da escola na perspectiva vygotskyana, a qual ressalta que, para que o processo de desenvolvimento do sujeito aconteça, há dois conceitos a serem conhecidos: os conceitos cotidianos ou espontâneos e conceitos científicos. Rego (1995) elucida que, para a THC, os conceitos cotidianos se referem aos conhecimentos que partem da observação, manipulação e vivência direta do aluno. Os conceitos científicos estão relacionados aos conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações dos conteúdos ministrados. Diante disso, compreende-se que ambos estão interligados e promovem o avanço cultural do educando.

Ao compactar com essa filosofia, defendida pela instituição e explicada pela teoria vygotskyana, nota-se que, para o aluno surdo, o colégio tem um papel além do científico e, intencionalmente, promove momentos de interação entre alunos e professores surdos ou com ouvintes sinalizantes em prol de uma identidade surda protagonista e ativa no meio social.

Analisando o PPP, no que se refere à proposta linguística da instituição, os escritores apresentam uma proposta bilíngue, esclarecem que o vosso principal objetivo é o acesso do aluno surdo com sua língua materna, compreendida, no documento, como sendo a Libras. No entanto, percebe-se que, nesse tópico, nada é apresentado sobre a aquisição da Língua Portuguesa na vida do educando surdo, visto que a premissa da educação bilíngue de surdos é o ensino de duas línguas, sendo elas: a Libras, como primeira língua, e o português escrito, como segunda língua (Brasil, 2021).

Assim, aprofundando-se nesse documento à procura do que é aduzido sobre a Língua Portuguesa, verifica-se que, no subtópico 3.1.6, intitulado “Equipe Pedagógica”, os autores do PPP citam pela primeira vez a função da Língua Portuguesa, ao atribuir o papel da coordenação pedagógica nesse colégio. Para isso, analisa-se que a coordenação deve garantir que a Libras esteja presente entre todos os membros da instituição, contemplando os momentos de interação,

comunicação e formação de conceitos. Diante disso, a Língua Portuguesa exerce a função de formalizar a compreensão do conhecimento, de evidenciar as práticas humanas acumuladas, e o aluno surdo passa a se apropriar da escrita e fazer uso, afirmando-se como um sujeito nesse mundo. É possível observar que, dessa forma, a Língua Portuguesa desempenha uma função de registro de conteúdo, de uma forma com que os alunos sejam inseridos na sociedade em que vivem.

Na caracterização do corpo docente, é especificado que todos os educadores têm curso superior, especialização na área da educação especial e proficiência em Língua de Sinais – Letras Libras ou ProLibras, visto que o Decreto nº 5.626/2005, apresentado em seções anteriores, salienta algumas formações como pré-requisitos para a atuação em um colégio bilíngue de surdos:

Art. 4º - A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2005).

A instituição esclarece que os docentes reconhecem a importância da diversidade cultural, social e econômica nos conteúdos, já que são formas de prepararem e desenvolverem os alunos surdos para serem capazes de enfrentar os desafios estabelecidos pela sociedade.

Para auxiliar na compreensão do PPP, no que se refere à real efetividade do bilinguismo na instituição, foi realizada uma análise não somente sobre o que se espera dos educandos do Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa, mas também sobre a longa trajetória na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1 e 2. Diante disso, é possível analisar que a L2 na Educação Infantil é abordada de forma orgânica e contínua; utilizam-se livros, panfletos, revistas, jornais, rótulos, dentre outros materiais que proporcionarão momentos de diálogo e discussão entre os aprendizes.

No que diz respeito à ação docente, é indispensável a contextualização visual, por meio da qual o professor deve mediar o conteúdo, promovendo experiências e vivências cotidianas, ao fazer correspondência entre a teoria e a prática. De acordo com o PPP, ao promover momentos de leitura, o professor deve, com base na BNCC, realizar a contextualização do texto, por intermédio de referenciais visuais que possibilitem aos alunos uma compreensão prévia do tema implicado; identificar os elementos intertextuais; realizar a exploração do conhecimento prévio das informações do texto, fazendo relações, questionando os alunos e conduzindo as hipóteses de leitura, por meio do diálogo em Libras; trabalhar o léxico (vocabulário, expressões idiomáticas); realizar o levantamento de hipóteses de leitura e registro no quadro de um roteiro de leitura associado às pistas visuais, como desenho e ícones; trabalhar os elementos linguísticos significativos, buscando explorar e organizar o texto escrito (estrutura, uso de letra maiúscula/minúscula, tipo de letra); trabalhar aspectos gramaticais: sistematização de alguns aspectos do conhecimento intuitivo/internalizado que o falante nativo tem naturalmente pela imersão na língua e que deverão ser enfatizados no caso do aprendiz surdo (Brasil, 2018).

Nessa circunstância, é possível analisar uma organização no ensino da L2, visto que se trata da aquisição de uma língua na modalidade escrita. Ante a sistematização, observa-se que, em Libras, o professor mediará os conteúdos, utilizando-se de estratégias de contextualização visual para ensinar o aluno a ler. No que concerne à escrita, o documento apresenta dois aspectos: atividades com jogos, exercícios e pesquisas e atividades de registro a partir do desenho.

No Ensino Fundamental 1, o PPP aborda a Língua Portuguesa com maior profundidade, reflexão e análises vinculadas ao texto trabalhado. Para as atividades de leitura e escrita, é necessário planejar com a seguinte organização:

- Contextualização visual do texto;
- “Leitura” do texto em LIBRAS (Ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais);
- Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo;
- Leitura individual/verificação de hipóteses de leitura;
- Reelaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais (Brasil, 2018).

Essas práticas promovem o amadurecimento do domínio discursivo da Libras, da leitura e da escrita, para que os alunos sejam incentivados a demonstrarem seus pontos de vista, modificarem, aprimorarem e, sobretudo, reelaborarem a sua visão de mundo.

Ao se aprofundar nessa temática, o PPP afirma que o professor deverá, em seu processo de ensino-aprendizagem com o aluno surdo, além de definir muito bem o objetivo e o interlocutor dos materiais disponibilizados, corrigir problemas de estrutura frasal. Faz-se pertinente esclarecer que é comum o educando surdo – que tem a Libras como L1 – enfrentar dificuldades na L2 quando da produção de um texto, visto que as duas línguas comportam gramáticas diferenciadas.

Tal aprendizagem é planejada desde o processo da aquisição do traçado das letras, alcançando as várias formas de utilização linguísticas da escrita. Nessa perspectiva, trabalha-se a leitura do aluno surdo, decodificando sinais gráficos a partir da compreensão das partes implícitas, subentendidas, ao realizar inferências e suposições sobre o texto discutido.

Para auxiliar os docentes em sua prática, o documento fortalece a necessidade de eles exporem textos de diversos gêneros textuais, sobre uma mesma temática, para estimularem os educandos a debaterem uma posterior produção textual.

Ao abordar o Ensino Fundamental 2, o PPP reforça a importância de o surdo aprender a Língua Portuguesa, já que é a língua oficial do país em que vive e, a partir dela, os conhecimentos, as culturas e as tradições são transmitidas. Entendendo isso, é necessário que os surdos dominem sua língua materna, a Libras, porém, para uma comunicação efetiva entre surdos e ouvintes, é imprescindível que o surdo domine a Língua Portuguesa, sua segunda língua. Para isso, os escritores relatam a pertinência de selecionar textos que contemplem temas sociais que tragam informações, conhecimentos e possam inserir, ainda mais, os surdos na realidade de sua cidade, seu bairro, seu país, dentre outras temáticas relevantes. Ao objetivar desenvolver a competência discursiva dos alunos, utilizando-se a leitura e escrita de textos, os docentes devem se aprofundar nos diversos gêneros discursivos.

Nesse íterim, ao tratar da contextualização visual citada nos anos iniciais, deve-se dar continuidade nos anos finais, visto que determinadas singularidades tornarão o caminho de alguns alunos surdos mais dificultado. O documento

menciona que há educandos que têm poucas experiências em práticas de letramento fora da escola, e a limitação lexical e gramatical da L2 persiste em alguns desses casos. Diante disso, faz-se necessário que os professores se atentem a fim de prever possíveis dificuldades de compreensão prévia e intuitiva textual dos alunos surdos.

No que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa como L2 aos educandos do Ensino Médio, o PPP determina o uso de gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem. Afirma, ainda, que o educando surdo deve ser um leitor autônomo, capaz de entender e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses. Também aborda a ampliação de suas percepções linguísticas em cada um dos gêneros, sua tipologia, finalidade e estrutura. O que difere dos anos anteriores com o Ensino Médio é que, no PPP desse nível de ensino, os autores escrevem um tópico destinado à literatura, à gramática e outro à produção textual.

De acordo com o PPP, no Ensino Médio, a literatura é abordada de uma forma que auxilie o aluno em seu desenvolvimento social, visto que se pretende desenvolver habilidades na L2 e em outras habilidades, como: “comparar, transferir, sintetizar, inferir, levantar hipóteses, ao mesmo tempo que amplia e solidifica seu repertório cultural”. Ademais, o PPP propõe estratégias de desenvolvimento pessoal e de oratória, como seminários, saraus, debates, projetos, dentre outras atividades.

Sobre a gramática, o ensino deve ser processual e dinâmico, promovendo uma análise mais aprofundada da reflexão gramatical da leitura, ao contemplar a fonética, a sintaxe e a semântica nos textos da Língua Portuguesa.

No que se refere à produção textual do educando surdo no Ensino Médio, são promovidas atividades que desenvolvem a sua habilidade de escrita. Diante disso, o PPP contempla os três principais tipos de textos; são eles: narração, descrição e dissertação. O documento esclarece que a produção textual não deve ser uma enumeração de frases soltas, mas, sim, um instrumento comunicativo. Tendo esse entendimento, o educando deve apresentar um texto coerente, capaz de transmitir uma informação com clareza e funcionalidade.

Concernente ao exposto, é substancial observar o que traz a avaliação de percurso do Ensino Médio. O PPP esclarece que a avaliação deve ser contínua, utilizar as produções textuais anteriores para comparar com as produções atualizadas do discente. Com isso, faz-se possível analisar o seu avanço e organizar

novas estratégias para o ensino-aprendizagem. Nesse tópico, há um adendo sobre o ensino do português escrito para surdos:

No ensino de português para alunos surdos, surgem algumas dificuldades especiais, pois a língua brasileira de sinais tem uma gramática própria, diferente do português. Assim, a estrutura frasal da produção escrita dos alunos surdos não pode ser supervalorizada, devendo-se levar em conta o conteúdo do texto, e não apenas sua forma, dando ao aluno a oportunidade de ser avaliado em sua língua natural (L1) (PPP, 2022).

Sob análise desses tópicos, presumimos que há lacunas no processo de aquisição da L2 para os educandos surdos, já que, ao final dessa organização curricular, justifica-se a falta de fluência no português escrito por causa da L1. Compreende-se que a instituição é intitulada como bilíngue e que a primeira língua, predominantemente, é a Libras, a qual tem, também, uma gramática possivelmente complexa. Contudo, por se tratar de uma instituição bilíngue, espera-se que trabalhe com o domínio de duas línguas concomitantemente, visto que o processo de ensino-aprendizagem deve, categoricamente, contemplar com clareza as duas línguas diariamente, para que nenhuma seja prejudicada em detrimento da outra.

## 7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS EM TRÊS CATEGORIAS

Após a aplicação da técnica de análise de conteúdo, foram elaboradas, conforme já mencionado, três categorias de análise: 1) participação da família na vida escolar e o capacitismo surdo; 2) formação continuada e o apoio governamental; e 3) planejamento escolar, surdez e comorbidades. Nesta subseção, cada categoria é discutida e analisada.

### 7.2.1 Participação da família na vida escolar e o capacitismo surdo

Esta categoria de análise foi desenvolvida por meio das respostas dos entrevistados em relação à participação dos familiares dos educandos surdos e a importância dessa participação na vida escolar de seus filhos – e, até mesmo, as

considerações que surgiram ainda nesse período de experiência sobre o capacitismo e a limitação dos responsáveis referentes ao sucesso ou insucesso dos educandos surdos.

No que tange aos sujeitos que participaram desta pesquisa, destacaram-se as falas e reflexões de alguns docentes, pelas quais foi possível observar certo padrão em suas respostas e algumas considerações que lhes incomodavam no cotidiano lecionando para alunos surdos. Vale ressaltar que os docentes foram muito abertos para a entrevista e reconheceram a importância dela, considerando-a uma oportunidade de ter voz e de contribuir para a transformação de nossa sociedade.

Ao ser perguntado sobre o principal fator que determina o sucesso ou insucesso no desenvolvimento do aluno surdo em um colégio bilíngue, surgiram algumas frases, nas quais se mencionou que o sucesso e o insucesso dependem de vários fatores, mas que, em resumo, 50% dependem do educador e 50% do educando, incluindo a participação familiar nesse processo educacional, para que, assim, seja coerente com a realidade vivida. A docente Maria definiu o sucesso e o insucesso da seguinte maneira:

O sucesso e insucesso é definido por muitos fatores, pois desde o princípio, desde o nascimento, a questão familiar é importante, se eles acreditam no próprio filho, se buscaram orientações desde cedo se a relação entre família e colégio é boa, com certeza é uma determinante para o sucesso desse aluno, porque independente da deficiência ou não do educando, se ele tem o apoio da família, vinculado ao que o colégio proporciona em recursos didáticos e linguísticos, é uma junção que é a base fundamental (Maria, 2022)<sup>4</sup>.

A docente Ana, por sua vez, profere que um agravante para o insucesso do educando se configura, sobretudo, em casos nos quais “as famílias estão aprendendo Libras muito tardiamente, e acabam não tendo uma comunicação fluente com o filho surdo em casa”.

Em uma perspectiva similar, Márcia expressa que:

Os pais que se comunicam com os filhos em Libras, é nítido ver os alunos que a família passeia junto, conversa, tem uma visão de

---

<sup>4</sup> Por questões metodológicas, as falas transcritas não foram submetidas a revisões textuais, justamente para se fazer prevalecer o sentido verídico das informações.

mundo muito maior, pois tem aqueles que ficam em casa sem nenhum contato, nem familiar e nem social (Márcia, 2022).

A partir desses apontamentos, é possível associar essas definições ao pensamento de Vygotsky (1989, p. 207), em sua obra “Fundamentos de Defectologia”, na qual discorre sobre a transformação na vida das famílias ao ter um filho com surdez e considerando seus impactos a longo prazo. Diante disso, expõe que “a criança cega, assim como a surda, é, sobretudo, uma criança peculiar, e confere-se a ela um tratamento exclusivo, inabitual, distinto daquele dispensado às outras crianças. Seu infortúnio muda a posição social na família”.

Vygotsky (2002) defende o avanço social do sujeito como reflexo de uma educação desenvolvida a partir da descoberta dos pais quanto à deficiência de seu filho, fato que o autor afirma não acontecer somente em famílias em que o filho é considerado um peso ou castigo, mas igualmente naquelas em que a criança é acolhida com muito amor e atenção superprotetora. Isso posto, observa-se que os docentes supracitados ressaltam que alguns familiares apresentam certa relutância na interação com o filho surdo. Isso, possivelmente, ocorre em virtude do sentimento de luto pelo filho idealizado que eles esperavam – e, desse modo, não demonstram interesse em se comunicar ou interagir com o próprio familiar.

Em outras palavras, Santos (2020, p. 85) afirma que “Os pais apresentam dificuldade em lidar com a criança que não nasceu ‘normal’ e ‘saudável’, gerando inclusive um distanciamento nas interações com o filho”. Em continuidade, a escritora destaca a necessidade de os pais viverem o luto, as emoções e os sentimentos decorrentes da realidade com a qual se deparam, considerando a importância de ressignificarem o diagnóstico e compreenderem que existirão momentos decisivos ao longo da vida, tais como “a escolha da modalidade de comunicação, o uso dos recursos tecnológicos, a definição de um colégio especializado ou não, dentre outros”.

Nessa mesma perspectiva, porém, enfatizando os relatos sobre a relação dos pais frente à surdez do educando, alguns participantes levantaram questões a respeito dessas posturas dos responsáveis. A docente Rebeca declarou que os responsáveis relutam para matricular os filhos no colégio bilíngue de surdos, ao salientar que:

Os alunos chegam no colégio e se identificam, é outro mundo. A gente só tem a resistência da família no início, para eles começarem a falar, pois a família que enxerga eles como diferentes. [...] Depois que a família já tentou de tudo, já colocou implante, já foi na inclusão, e depois de todo o processo não ter dado certo, a família traz para nós, eles chegam completamente atrasados (Rebeca, 2022).

Nesse mesmo viés, as educadoras Júlia, Maria Marcela e Márcia complementam:

Há alunos surdos que ficaram a vida toda estudando no ensino regular, sem Libras, sem comunicação, e acabam sendo mandados para o colégio bilíngue no 6º/7º ano ou até mesmo no ensino médio, pois o colégio regular não “deu conta”. Entretanto, durante todo esse tempo, o aluno já perdeu muito. Percebo que têm muitas famílias que não aceitam o filho ser surdo, por exemplo, muitos surdos que estudam no ensino regular é porque a família não aceita que ele aprenda a Libras, e só mandam para o colégio de surdos, quando a fonoaudióloga/médico/colégio regular, avisa que “não tem mais jeito”. Mas eles vêm sem língua e sem identidade, com um prejuízo [no desenvolvimento e na aprendizagem]. Pois sua base é a Libras, sem isso, não tem como. É uma defasagem tremenda (Júlia, 2022).

Depende muito do aluno, há alunas que possuem domínio na Libras, tinham intérprete no colégio regular anterior e são ótimas na língua de sinais. Mas já recebemos outros alunos que não sabiam nada de Libras, então o colégio fez um trabalho intensivo primeiramente na questão da aquisição da língua para depois entrar em sala de aula junto com o restante. Geralmente acontece esse trabalho intensivo com as professoras de Libras (Maria, 2022).

Geralmente, quando o aluno estava na inclusão e vem para o bilíngue, é porque lá na inclusão “deu errado” e mandaram para cá. Só vem para o colégio de surdos, aquele que foi rejeitado da inclusão (Marcela, 2022).

Quando o aluno já vem com a Libras, é ótimo, mas a maioria vem sem a Libras. Isso significa que ele não tem conceito, não conhece a palavra, não conhece o sinal. Nós já recebemos uma aluna paraguaia, que não sabia a Libras e nem a Língua Portuguesa, e sinalizava a língua de sinais espanhola. Nós temos uma aluna agora que veio da inclusão, e sem língua de sinais. Ela tenta falar, mas não é compreensível (Márcia, 2022).

No que diz respeito à ressignificação da surdez e à reação dos responsáveis frente à surdez do filho, é possível observar um padrão nas respostas das participantes. Constatamos que elas julgam as atitudes dos responsáveis pelo fato de fingirem que a surdez não existe ou pelo fato de tentarem dar um fim na situação desafiadora de educar um filho atípico.

Jesus (2016), como pesquisador surdo, demonstra, em sua dissertação, a necessidade de a comunidade surda se constituir em uma perspectiva política educacional em termos linguísticos e culturais, em função de uma realidade representada por concepções mascaradas advindas do ambiente clínico-terapêutico da surdez. Mediante a sua experiência como sujeito surdo e docente de surdos, o autor, em suas observações, relata que alguns familiares de surdos, como pais ou responsáveis, estão encobertos por informações capacitistas e depreciativas, colocando a surdez como algo que necessita de cura.

No mesmo excerto, as entrevistadas também ponderam sobre o quão prejudicial pode ser a relutância dos pais quanto à aceitação da surdez de seu filho. Durante a entrevista, não se percebeu, nessa visão, uma forma de apenas criticar a maneira como a educação inclusiva vem acontecendo, mas, sim, presenciou-se professoras extremamente cansadas e desmotivadas com situações corriqueiras de chegada de educandos com grande defasagem no aprendizado – e o mais grave é que esses educandos são os maiores prejudicados emocionalmente nesse processo.

No decorrer das entrevistas, os professores tecem críticas aos pais, pois, sob seu olhar docente, mesmo já tendo os filhos adolescentes e cursando o Ensino Médio, prestes a se formarem, só enxergavam um filho que não era o que os pais esperavam, revelando, portanto, uma quebra de expectativas. Mediante os professores, essa é uma questão que precisa ser ressignificada em prol do bom desenvolvimento desse aluno e nas tomadas de decisões sobre qual língua e qual colégio deve ser escolhido.

Segundo os entrevistados, alguns pais apresentam um entendimento patológico da surdez, demonstrando extrema dificuldade na aceitação da condição clínica dos filhos, e almejam a “cura” da tal deficiência. Desse modo, muitos deles veem nos implantes cocleares a esperança para que os filhos possam ouvir e idealizam o implante como a solução de todos os problemas (Santos, 2020). A autora salienta que muitos responsáveis preferem que seus filhos aprendam a Língua Portuguesa na modalidade oral, vislumbrando uma maior participação de seus filhos na sociedade, ao acreditar que, assim, estarão mais próximos da “normalidade”.

Referente ao exposto, sentimos a necessidade de relembrar o leitor que esta pesquisa objetiva ouvir dos professores de surdos acerca de seus principais

desafios como docentes. Constatamos que, nos relatos dos docentes, há queixas em relação aos pais dos alunos surdos, as quais desvelam a forma estigmatizante como alguns pais veem seus filhos surdos. Por essa razão, acreditamos que é necessário abandonar a ideia do rótulo, deixada, há muito tempo, pela ciência, mas que se mantém viva ainda hoje. Assim, cremos que a relutância de alguns pais em aceitar o filho surdo tem certa similaridade com o que é conhecido, atualmente, como capacitismo surdo.

O capacitismo surdo é, de acordo com Mello<sup>5</sup> (2014, p. 95), uma categoria que

[...] define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais), aproximando as demandas dos movimentos das pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia.

Nesse sentido, durante a análise das declarações dos docentes entrevistados, foi possível observar que muitos pais ainda têm uma visão capacitista sobre seus filhos e sobre o colégio bilíngue de surdos. No relato da docente Marcela, isso fica explícito:

Vou falar uma verdade para você, pois quando um pai tem um filho surdo, a primeira coisa que ele pensa é colocar o implante coclear, mas não para pra pensar que pode dar errado, que não é todo mundo que vai dar certo com o implante, não é todo mundo que vai falar, então ele fica buscando um milagre, e quando o milagre não acontece o jeito é aceitar o filho surdo mesmo e mandar ele para cá. Isso é resultado de uma visão clínica e da sociedade, pois o médico não vai querer olhar você como um surdo, ele quer que você seja consertado para ser ouvinte. Mas assim, ouvir é bom, porque nós ouvimos, mas pega um surdo puro, consciente e explica para ele que é muito gostoso ouvir música, que ouvir é muito bom, e ele vai te falar que não sente essa necessidade. Porque nós temos mania de achar que o que gostamos e o que é lindo para nós, que isso tem que ser para o outro também, e não tem que ser assim, é questão de identidade. Essa situação, eu digo, em quem nasce ou ficou surdo quando criança e não tinha aquisição da língua oral ainda. Isso já é diferente com quem ouvia e perdeu a audição [...]. Hoje em dia temos cadeiras motorizadas, temos rampas, temos legislações, mas é a falta de acessibilidade na questão do preconceito mesmo. O preconceito social está muito presente, a família se sente

---

<sup>5</sup> Essa autora começou a divulgação do termo 'capacitismo' no Brasil, a partir de dezembro de 2011.

envergonhada pelo seu filho estar sinalizando com as mãos. Eu uso aquela frase de Paulo Freire, muito maravilhosa “Antes da caridade, a justiça social”, não olhar o surdo com caridade, mas com justiça (Marcela, 2022).

Portanto, fica evidente, no relato dessa docente, que as barreiras atitudinais impedem e prejudicam a participação social da pessoa com surdez em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Considerando o relato anterior, Márcia, em sua entrevista, complementa:

No primeiro ano que cheguei aqui no colégio, teve um aluno que chegou com 17 anos de outro estado, lá ele estudava no ensino regular, mas não tinha intérprete, ele não sabia nada. É muito difícil, mas ele tinha uma sede muito grande de aprender. Quando cheguei aqui ele sinalizava muito bem, aprendeu muito rápido, é natural dele. Volto a reforçar que a imersão deles aqui no colégio é muito rápida, só com o contato com os colegas eles já se encontram, mas mesmo assim é muito complicado. Com a Libras a gente consegue evoluir mais rápido (Márcia, 2022).

Em relação aos pais evitem de matricular seus filhos no colégio bilíngue e verem isso como última opção, Marcela expõe:

O processo tem que ser o contrário, ele tem que sair daqui para a inclusão e não vice-versa. Pois, nós preparamos o aluno para a inclusão, ensinamos a língua, a se identificar como surdo, a conhecer a cultura surda e posteriormente se a família quiser, colocar esse aluno na inclusão, ele já está com uma base sólida. Pois colocar o aluno sem conhecimento algum de quem ele é no mundo, para aprender Libras com o tradutor em sala, nem dá tempo, ele tem a função de mediar o conteúdo e não de ensinar isso (Marcela, 2022).

Ao corroborar, Silva (2020) apresenta, em sua tese, o respeito que tem pelos pais que optam pelo colégio de ensino regular, no qual seu filho será incluso na instituição. A autora, sobretudo, ressalta a necessidade de a família saber dos direitos assegurados para que o seu filho se desenvolva da melhor forma possível. Em contrapartida, a autora apresenta que a maioria desses surdos relata uma trajetória solitária, pois, muitas vezes, eles só têm o acompanhamento do TILS, já que, pela incompatibilidade linguística, poucos surdos ultrapassam as barreiras de comunicação, estabelecendo relações efetivas com os colegas de turma, professores e colaboradores da instituição.

Diante dos relatos apresentados, foi possível observar a forte relação com o que Rego (1995) defende ao abordar a THC em relação ao colégio bilíngue de surdos. Para a autora, o sujeito é determinado a partir de suas interações sociais; melhor dizendo, é por meio das relações com o outro e por ele próprio que o indivíduo se desenvolve. Com isso, é *na* e *pela* linguagem que o indivíduo se identifica com o meio em que vive e se desenvolve nele. Tendo isso em mente, foi possível verificar vários momentos em que os participantes proferem frases, como: “quando ele chegou aqui ele aprendeu a Libras e se desenvolveu”, “mudou da água para o vinho”, “o aluno chegou aqui no Ensino Médio totalmente sem língua, sem identidade e sem vivência de mundo”.

Averigua-se, assim, que a THC é comprovada na prática bilíngue de surdos, além de ser explicitada a sua significativa contribuição para a compreensão de uma visão mais sociocultural da surdez. Isso fica inteligível durante os depoimentos dos participantes da pesquisa, que é compreendida a partir dos relatos sobre os alunos que chegam ao colégio bilíngue de surdos e se desenvolvem como nunca se desenvolveram em outro lugar. Dessa forma, justifica-se que esse desenvolvimento é propiciado pela aquisição da língua ali ensinada, pelo ambiente criado por surdo e para surdo e pelo sentimento de pertencimento e de construção de sua identidade, devido às interações com seus pares.

Para Müller (2016), a representação da educação bilíngue de surdos passou – e passa – por momentos desafiadores, mas continua firme por um propósito de união, força e valorização da cultura e identidade surda. Na acepção da autora, a comunidade surda busca os cumprimentos de seus direitos assegurados na lei para que se concretize, de fato, uma educação bilíngue de qualidade, com respeito à integridade da pessoa surda na sociedade.

Apesar de todos esses percalços enfrentados na atuação escolar, elucidados pelos professores entrevistados, o pensamento de que o colégio bilíngue de surdos é o mais adequado para os educandos surdos é unânime, de acordo com a opinião de 100% dos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, conclui-se com o trecho do docente Cézár:

O colégio bilíngue ainda é melhor do que na inclusão, pois ele fornece identidade e língua aos surdos, para que ele se olhe como um sujeito importante no mundo. Isso é coisa que na inclusão não acontece, pois é um único surdo na sala, um intérprete que muitas

vezes não é apto para a função, e neste ponto o colégio bilíngue é muito melhor. Porém, ele ainda tem muito a melhorar, pois ele se propõe como bilíngue, mas ainda não é. Por exemplo, de 20 professores nesta instituição, apenas 5 são surdos. A pedagogia que usamos aqui é de ouvinte, não é visual. Enfim, eu vejo na educação de surdos um erro insistir no caminho da oralidade, o bilinguismo que eu desejo é a língua de sinais, a interação, a instrução, o esclarecimento, a produção de materiais, de modelos de avaliações (César, 2022).

César aborda a exigência da Língua Portuguesa oral e escrita para o surdo, de forma a não respeitar a primeira língua do surdo e utilizar um mesmo padrão para pessoas surdas e ouvintes:

A utilização da Língua Portuguesa na modalidade escrita de forma simples, não exigir um perfeccionismo como é exigido. Se insistir em ensinar o português pela base da oralidade, vão estar insistindo em aprender uma língua que é o registro do som, que a rota que nós temos que aprender a Língua Portuguesa é a rota silábica, nós ouvintes temos o feedback auditivo e escrevemos, mas com o surdo não é assim, é lexical, ele vê a palavra e ele decora o desenho da palavra, mas acontece que muitas vezes pode alterar letra de lugar, muitas vezes o contexto ajudará a compreender o texto escrito por ele. Isso tudo eu me baseio na tese da Sueli Fernandes (César, 2022).

Ao compactuar com a fala de César e a sua sugestão à leitura da tese supracitada, ancoramo-nos nessa autora para ressaltar que:

Mesmo falantes nativos do português não têm facilidade para escrever sobre determinado tema, se não houver oportunidade para reflexão, debate, negociação de sentidos sobre o mesmo. No caso dos surdos, o agravante é que além de conhecimento prévio, faltará conhecimento formal da escrita (lexical, semântico, estrutural) para materializar suas impressões. Isso significa dizer que só devemos propor atividades de produção escrita sobre determinado tema, se ele recebeu um 'tratamento' anterior, se ele foi significado, debatido, inseriu-se em determinado contexto social de uso (Fernandes, 2003, p. 157).

Ante o exposto, é possível analisar que Fernandes (2003) apresenta caminhos para que os professores possam ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, considerando maiormente sua vivência de mundo e seu conhecimento prévio sobre o assunto, ao procurar dar significado às

palavras e aos textos por meio da contextualização, para, posteriormente, ser conduzido à escrita, que, por sua vez, fluirá sobre bases mais consistentes.

De maneira a contrapor com o entrevistado César, Müller (2016) apresenta o reducionismo, o paternalismo e o capacitismo em sua tese, alertando os docentes que atuam na educação bilíngue de surdos sobre a cautela que devem ter no processo de ensino-aprendizagem com seus educandos, visto que muitos professores subjetivam seus alunos, deixando de incentivar os surdos no aprofundamento da Língua Portuguesa.

A autora ressalta que os seus entrevistados apresentaram relatos nos quais ficou evidente que percebiam que alguns professores cobravam ativamente seu comprometimento, atenção, participação e realização das atividades extraclases. Essas ações lhes incentivavam a se cobrar e não se acomodarem, pois se desafiavam a entregar bons resultados. No entanto, seus entrevistados também alegam que, à medida que outros docentes apresentavam ações assistencialistas e paternalistas, perceberam que seus rendimentos caíram, assim como a vontade de aprender a leitura e escrita da Língua Portuguesa, resultando em um baixo rendimento escolar.

Nessa perspectiva, Costa (2018) realça a magnitude de uma boa formação inicial aos docentes, maiormente aos que atuam com alunos surdos, pois há grandes desafios para que esses alunos sejam, de fato, atendidos. Contudo, a autora problematiza a formação inicial e a formação continuada, para que a comunidade escolar não seja negligente, deixando de atender aos alunos com qualidade e um verdadeiro protagonismo surdo.

A docente Nayara aborda o protagonismo surdo com seus educandos, pelo qual os questiona sobre a comunicação deles em casa com seus responsáveis. A educadora aclara que não se deve culpabilizar somente os responsáveis por não aprenderem Libras ou não auxiliarem seus filhos surdos na vida escolar, pois, ao questionar aos seus alunos do Ensino Médio sobre como é a vivência deles em casa, se conversam com seus pais ou se ensinam Libras para eles, a maioria responde que não ensina Libras para seus familiares. Assim, mesmo sendo fluentes na língua quando estão no colégio, ao chegarem em casa, passam a sinalizar de forma caseira e com mímicas. A docente esclarece:

Muitos adolescentes surdos, se trancam em seus quartos e vão conversar de forma online com os colegas surdos, tendo menos contato com a própria família. Venho de uma família que sinaliza comigo, já meus sogros não são sinalizantes. Varia muito de família para família. Porém, precisamos desmistificar o fato de que os pais não se interessam pelos filhos, pois muitos filhos não sentem o vínculo entre colégio e família, utilizando formas de comunicar diferentes em cada ambiente (Nayara, 2022).

Vygotsky (2003), em sua obra “Psicologia Pedagógica”, aborda a THC de forma a compreender o papel do professor no ambiente escolar, visto que o psicólogo chama atenção pelo fato de a pedagogia se transformar em “uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica”. Diante disso, o autor ressalta que os métodos de ensino exigem do educador uma coletividade escolar:

O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas (Vygotsky, 2003, p. 300).

Diante do exposto, observa-se que, seguindo a THC, a educação de surdos deve estar equipada por profissionais bilíngues de qualidade. Nesse âmbito, Fernandes (2003) argumenta que esses profissionais deverão ser fluentes na Libras para mediar os conteúdos científicos ou cotidianos com o intuito de conduzirem a aprendizagem do aluno surdo com foco na valorização e no protagonismo da pessoa surda.

### 7.2.2 Formação continuada e o apoio governamental

Nesta categoria, abordam-se os sentimentos dos educadores em relação às formações continuadas que recebem ou que encontram, além de serem apresentados os complementos e as contribuições de seus relatos acerca do apoio governamental que recebem para continuarem seus estudos e se atualizarem sobre a educação bilíngue de surdos no Ensino Médio.

Questionados sobre como é o acesso a cursos e materiais para a realidade da educação bilíngue de surdos no Ensino Médio, observou-se que foi mencionada, com maior frequência, a carência de cursos de atualização e de recursos

pedagógicos e financeiros. Sobre isso, a docente Rebeca relatou: “[...] sinto necessidade de termos materiais que ensine a Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, não como estrangeiros, mas sim para surdos”.

Nessa mesma linha, a docente Clara ressalta:

Sou professora de Língua Portuguesa no 2º e 3º ano do ensino médio, nós não temos um material que traga a Língua Portuguesa como segunda língua, assim como temos no inglês para os ouvintes no ensino regular. Os materiais que encontramos não é o que acontece na prática, está muito longe da realidade de nossos alunos, maiormente quando se trata de alunos totalmente surdos, sem oralidade e nenhum percentual de audição. A Língua Portuguesa é muito distante da estrutura da língua de sinais, por isso acredito que não temos material tão consistente para a nossa realidade (Clara, 2022).

Nesses dois relatos, é possível perceber a escassez de materiais específicos e adequados para o ensino dos alunos surdos, partindo da primeira língua deles, a Libras, e que lhes permita transitar para a Língua Portuguesa de modo que faça sentido, de forma efetiva e menos traumática para o educando.

Souza (2018) ressalta, nessa perspectiva, que não há possibilidade de um bom resultado educacional se os docentes não sabem o que ensinar ou como ensinar. Diante disso, a autora visualiza os obstáculos da educação bilíngue de surdos, considerando a escassez de formações com qualidade, tanto iniciais quanto continuadas – e, sobretudo, realça a necessidade de fluência da Libras para o processo de ensino-aprendizagem.

O educador César enfatiza que, perante os conteúdos complexos e abstratos de filosofia, por exemplo, não há materiais que auxiliem os professores na mediação desses conhecimentos:

Na verdade, com relação à capacidade dos alunos se apropriarem de conteúdos mais complexos no ensino médio, ainda estamos engatinhando, pois a meu ver, a falta de materiais visuais é extrema, a questão é que não existe esses materiais. Você tem o livro didático de filosofia, mas não há material para explicar de forma concreta sobre Kant, por exemplo. Não temos vídeos em Libras, não temos em imagens. Só encontramos materiais no português escrito, diante disso o professor que tem que passar tudo em Libras, fica difícil. E eu aprendi Libras com mais de 30 anos, se eu tivesse o domínio da Libras desde criança talvez eu tivesse mais facilidade em transmitir isso, por exemplo, a diferença entre a objetividade e a subjetividade, como passamos isso para um aluno de forma clara? Na internet tem

alguns vídeos curtos, mas o que precisaria era surdos formados em filosofia que produzissem esse tipo de material didático, pois eles compreenderiam nossa realidade (César, 2022).

Entendemos que as experiências citadas convergem com a Lei nº 14.191/2021 sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, a qual, em seu Artigo 59, apresenta o compromisso de os sistemas de ensino assegurarem a oferta de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas. Há de se compreender que a legislação é recente. Porém, entende-se que os docentes vêm de uma longa trajetória na educação de surdos e que anseiam se deparar com questões como essas rapidamente solucionadas (Brasil, 2021).

Esses dados estão em consonância com o trabalho feito por Jesus (2016, p. 26), o qual constatou, em seu estudo desenvolvido com educadores de surdos, que o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo “exige tempo e espaço escolar diferenciados, metodologias específicas e a base cultural da língua de sinais”. O estudo de Jesus (2016) revela, ainda, uma grande quantidade de docentes despreparados para atuarem com educandos surdos, outros com capacidade linguística, mas sem materiais didáticos para auxiliarem em suas práticas, como vimos no relato de César.

A partir dessas aquisições de materiais e contratações de docentes capacitados, previstas na legislação, a educação de surdos passará a ter educadores atualizados, estimulados e, conseqüentemente, experiências para além do português sinalizado e da aula expositiva. Isso possibilitará que os alunos surdos participem ativamente de atividades que lhes promovam autonomia e prazer pelo conhecimento científico.

Alguns participantes relataram que, em seus componentes curriculares, como é o caso de Biologia e História, atualmente, é possível encontrar muito mais materiais. Ressaltam que, devido ao período da pandemia da covid-19, houve a necessidade de os professores gravarem suas aulas e postarem vídeos nas plataformas digitais. Assim, tiveram acesso aos inúmeros canais de ensino de Libras e de *youtubers* surdos que auxiliaram nessa trajetória. Em suas falas, as docentes Maria e Márcia afirmam:

Diferente de quando comecei, em 2001, que tinha pouca coisa, hoje em dia tem muito material online, por exemplo, os materiais da TV INES e algumas outras plataformas, que me ajudam com sinais

novos. Tem alguns surdos que utilizam o Youtube para divulgar as diferenças de sinais, com videoaulas explicativas, muita coisa boa em nível de faculdade (Maria, 2022).

O ensino à distância tem favorecido esse acesso, pois nos permite fazer um curso de outro estado. Tem professores aqui do colégio que estão fazendo um curso de Minas Gerais, isso é bom. Quando entrei aqui em 2019, sentia mais dificuldades em encontrar vídeos e materiais sobre minha disciplina, mas hoje, devido à pandemia, houve grande produção de materiais. A internet e a produção visual são muito importantes para nosso avanço em sala de aula (Márcia, 2022).

Burgess e Green (2009, p. 112) conceituam o *YouTube* como “um espaço no qual indivíduos podem representar suas identidades e perspectivas, envolver-se com as representações pessoais de outros e encontrar diferenças culturais”. Dessa forma, as buscas das docentes de sinais e de conteúdos lúdicos e visuais para seus alunos são completamente pertinentes, considerando que é um meio de se envolver com outras perspectivas e partir para um processo de ensino-aprendizagem integrativo com seus alunos.

Na obra “Psicologia Pedagógica”, Vygotsky (2003) defende que os processos de aprendizagens e adaptações devem ser considerados pelos docentes de surdos. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem estabelece e reforça nos alunos os conteúdos, por meio de recursos educacionais diferentes dos utilizados na educação de crianças ouvintes, tendo em vista os seus instintos e as necessidades.

Algo importante a se destacar é que não há muitas instituições de ensino bilíngues de surdos no Paraná<sup>6</sup> e que, provavelmente, as uniões dessas instituições renderiam boas trocas de experiências e materiais. Sobre isso, em seu relato, Rebeca afirma:

Temos o CAS – Centro de Apoio aos Surdos, que oferta cursos, e tem algumas lives para instituições bilíngues de todo o estado, porém ninguém interage não. Quando precisamos de materiais e sinais, procuramos na internet e também nossas fontes é mais em Santa Catarina, na UFSC. Eles têm muitos materiais, dentro do Paraná não temos (Rebeca, 2022).

Nesse mesmo sentido, César complementa, com frustração e desânimo:

---

<sup>6</sup> De acordo com os dados de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado do Paraná comporta 64 escolas bilíngues de surdos.

Não existe não, o que está acontecendo esse ano é um programa de formação que o Estado colocou, mas que a meu ver é totalmente neoliberal, sem preocupação com a formação humana, o que eles tentam fazer é dar ferramentas ao professor para que eles instrumentalizem o aluno, para que ele possa sair daqui técnico em uma determinada área, mas não há um pensamento em formação humana. Nada na área de pensar, de ser protagonista e ativo na sociedade, mas sim para atender uma necessidade de mercado. O professor vai perdendo sua identidade, vai se tornando um “Educatron”, aqui não tem, mas no regular, o Estado manda a aula pronta, ele só reproduz. Eles aplicam as chamadas metodologias ativas, mas tudo para dar uma avaliação de qualidade de ensino, é para números, é para resultados, mas não há preocupação com a formação humana, assim como no regular. Há troca dentro daquilo que ele pré-determinou, eles discutem ferramentas e apresentam os resultados lá no sistema, mas não se preocupam em dizer se o aluno está sendo uma pessoa formada para viver com uma qualidade de vida, uma vida que vale a pena ser vivida, com ética. Pois ela está no paradigma errado. A meu ver, essa educação está preocupada em ensinar principalmente nessa mudança de governo de 2016 para cá, a ensinar você a uma vida moral, nós nunca tivemos uma educação ética. Qual é a diferença disso? A moral é viver uma vida escolhida pela sociedade, a sociedade escolhe a maneira como você deve se comportar. Isso é domínio da moral, é de fora para dentro, se você não obedece, você transgredir, se transgredir você tem a punição, se obedecer, tem o prêmio. Essa é uma vida moral. Mas a vida ética, é uma reflexão que você vai escolher, diante dessas possibilidades que a vida oferece, tendo consciência do que está fazendo, podendo problematizar, e questionar (Cézar, 2022).

Na condição de professor de Filosofia, Cézar completa:

Para provar isso, reduziram a carga horária de Filosofia, que era a única oportunidade que ele tinha de fazer reflexão e colocam no lugar a disciplina de Educação Moral e Cívica. Na questão das formações, não vem nada para a educação de surdos, neste ensino médio não recebemos nada de ensino de surdo, nada específico. É uma grande carência, e fazia toda diferença na nossa prática. Se nós professores de surdos, tivéssemos uma questão de igualdade como tem um professor universitário, ele tem 8 horas de aulas e 32 horas de pesquisa e extensão, se tivéssemos essa possibilidade, poderíamos produzir materiais concretos. Mas temos 5 horas atividades e ainda sim, carregados de relatórios e burocracias. Isso não é crise na educação, essa educação ruim é um projeto político neoliberal, quanto pior, melhor. É triste para nós professores (Cézar, 2022).

Alguns professores relataram ter o mesmo sentimento externado por Cézar. Sentem-se sem apoio social, governamental, material e emocional. Diante disso, o apoio social no trabalho pode amenizar eventos estressores e propiciar experiências

positivas, aumentando o grau de satisfação e atuando como facilitador no desenvolvimento do potencial e da realização pessoal do trabalhador (Camada; Araújo; Porto, 2016; Birolim *et al.*, 2019).

Em relação aos fatores que podem propiciar o desencadeamento do processo de estresse nos professores, a literatura aponta os seguintes:

[...] baixos salários, precariedade das condições de trabalho, atribuições burocráticas, elevado número de alunos por sala de aula, despreparo do professor diante de novas situações e emergências, pressões exercidas pelos pais dos alunos e pela sociedade, violência nas escolas entre outros elementos [...]. Entretanto, sem desconsiderar todas essas possibilidades, o estresse ocupacional também pode estar relacionado a outros aspectos, como as características do funcionamento organizacional, que podem propiciar diversos pontos de tensão, bem como colocar inúmeros desafios para o professor (Yaegashi; Benevides-Pereira; Alves, 2013, p. 191).

Desse modo, considera-se que é urgente a necessidade de apoio pedagógico e interação entre instituições e colegas de profissão, que ministram os mesmos componentes curriculares. Isso pode devolver aos docentes o prazer pela profissão e maiormente pela educação bilíngue de surdos em nível médio.

Em contrapartida, observamos, no relato de Marcela, uma satisfação com as trocas que ela tem com colegas de outras instituições:

Acontece sim, a gente tem muita troca, é interessante pois precisamos saber as evoluções de outros lugares, o que eles cumprem, o que eles conseguem fazer por lá. Antes da pandemia, nós fomos visitar o colégio bilíngue de Curitiba, a Alcindo Fanaya, já fomos ao INES, pois é legal os alunos conhecerem também essas instituições, alugamos ônibus e fomos (Marcela, 2022).

A análise dessas últimas falas provoca algumas reflexões quanto às divergências entre si, pois, de um lado, temos professores que alegaram não ter condições de realizarem trocas ou nenhum tipo de apoio social por parte de colegas de profissão, e, do outro, temos Marcela, que citou a realização de viagens técnicas e trocas interessantes com equipes de outras instituições.

Ao examinar mais a fundo, percebemos que alguns fatores podem justificar essas diferentes experiências, como o nível de fluência na Libras, os anos de atuação na instituição e a disciplina que o professor ministra, uma vez que os três

docentes, assim como o restante dos entrevistados, lecionam no Ensino Médio da mesma instituição de ensino bilíngue. Além disso, a interação e o apoio social se fazem necessários, a fim de que haja a tentativa de organização de projetos em comum, dentre outras trocas de experiências e vivências, de modo que isso envolva toda a comunidade escolar e contribua para a saúde mental dos docentes.

De acordo com Neves (2017), alguns fatores interligam a motivação desses educadores com a atitude linguística, isto é, o comportamento que os docentes têm, em relação à aquisição da L1 e L2 dos sujeitos surdos, interfere na motivação ou na falta dela nos comportamentos diários. Visto que as expectativas dos docentes é que a aquisição da L2 seja realizada de forma contínua e natural, porém muitos se baseiam na oralidade vocal para ensinar seus educandos surdos, causando neles mesmos e nos alunos uma frustração ímpar.

Ao partir da premissa do ensino da L2 para surdos na modalidade escrita, Müller (2016) apresenta algumas orientações sobre a aquisição da L2 durante a vida escolar do sujeito surdo. A autora cita alguns fatores que auxiliam os docentes e os familiares nesse processo, tais como:

[...] escolarização básica; ensino de língua de sinais de forma que o estudante possa refletir sobre sua própria língua; extenso contato com a literatura, através de materiais compatíveis com sua idade, materiais de consulta e suporte lexical; estímulo ao acesso às notícias, eventos culturais e artísticos; apoio ao ensino de outras disciplinas que contribuam para a ampliação do conhecimento de mundo do indivíduo, entre outros (Müller, 2016, p. 169).

À vista disso, observa-se a concepção discursiva-interacionista sendo uma ferramenta fundamental para que o letramento aconteça na vida do educando surdo, de forma a ter práticas discursivas relevantes no processo educativo.

A professora Rebeca levantou uma questão importante em relação ao apoio governamental que a instituição recebe. Ela destaca que há materiais que são mandados apenas para o ensino regular e não são enviados para o colégio bilíngue de surdos:

No caso do novo ensino médio, se nós tivéssemos interesse em escolher a disciplina de robótica para nosso colégio, sei que o Estado vai fornecer materiais, mas para nós não chegam as placas, pois se quisermos aplicar, a instituição terá que comprar a parte (Rebeca, 2022).

A educadora explica que a instituição é mantida por uma Associação. Diante disso, uma parte dos recursos financeiros e pedagógicos provém do Estado, e outra seria a instituição que custeia. Rebeca acrescenta que foram distribuídos alguns materiais na rede regular de ensino, tais como o *Educatron*, que é uma televisão com computador acoplado, pelo qual ela considera um recurso visual excelente para ser utilizado com os alunos, especialmente com os alunos surdos. Os colégios estaduais também estão recebendo *tablets*, mas o colégio bilíngue não os recebeu. Rebeca é professora de química e lamentou sobre o estado do laboratório da instituição: “está precisando de modificações para que consigamos realizar mais práticas, porém essas alterações não temos ajuda do Estado, teríamos que tirar da entidade mantenedora, o que dificulta o processo”.

Em concordância, Müller (2016) apresenta o seu descontentamento referente à falta de estrutura para que os educadores de surdos atuem nas instituições bilíngues de surdos, fazendo valer toda luta dessa comunidade. A autora salienta que a falta de estrutura e de apoio governamental está interligada diretamente com razões político-ideológicas dos governantes.

Nesse contexto, em relação aos materiais didáticos de sua disciplina, Rebeca alega que o colégio bilíngue não recebe os livros didáticos enviados para toda a rede estadual anualmente:

Eu estou juntando alguns livros que tenho, pois me inscrevo em editoras e ganho, levo alguns para o colégio referentes ao ensino médio, pois não chega do Estado, enquanto no regular, eles recebem todos os livros, todos os anos, a gente não tem. Tudo bem que adaptamos 60, 70% desse material, mas pelo menos teríamos um norte a seguir, temos que pedir doação, sobras de outros colégios, não chega para nós do Estado (Rebeca, 2022).

A educadora se mostra indignada e desmotivada com a falta de apoio financeiro e de incentivo do governo:

Eu enxergo assim, somos um colégio comum, mas com o bilinguismo, e não acontece um apoio do governo, sabemos que a Apae recebe muito mais, e ela nem é seriada. Nós somos seriados, os alunos têm todo o processo, tem falta, tem nota, mas não chega essa parte de estrutura do governo. Até temos algumas televisões em sala, mas que conseguimos de doações ou que compramos, a gente que tem que buscar parcerias, aí é onde entra alguns projetos

que é junto com a prefeitura para conseguirmos recursos, ou fazemos promoções (Rebeca, 2022).

Rebeca explica que recebem alguns recursos da prefeitura municipal, pelos quais conquistaram o pagamento salarial da psicóloga e da assistente social, atuantes na instituição. Em contrapartida, a educadora relata: “tínhamos fonoaudióloga, ainda temos sala e cabine, mas ela foi desligada, pois não tivemos recursos para pagamento, se tratava de um projeto, mas quando o convênio acabou, perdemos nossa fonoaudióloga”. Situações como essa prejudicam toda a instituição e seus educandos, visto que eles também frequentavam a fonoaudióloga e recebiam alguns estímulos orais e auditivos.

Em consonância com o estudo realizado por Müller (2016), a autora manifesta alguns desafios recorrentes na educação bilíngue de surdos, dentre os quais se enfatizam: a falta de investimentos nas formações continuadas, a desvalorização dos educadores, a carência de materiais didáticos e recursos financeiros. A autora observa que esses fatores estão diretamente ligados à qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

A docente Maria aborda um ponto importante na falta de apoio governamental:

Sempre colocam nós como o telhado de vidro, somos ameaçados constantemente, já tivemos que ir para as ruas para lutar pelos direitos de mantermos o colégio, sempre tem questões políticas envolvendo nosso colégio, isso é desesperador, nos sentimos impotentes (Maria, 2022).

A professora Helena complementa:

Tudo muito bonito e bacana no papel, um mundo ideal. Mas não trabalhamos com ideal, nós trabalhamos com o real. Cada dia muda, e o real é complicado. Pois é no dia a dia que lidamos com as situações desafiadoras (Helena, 2022).

A professora Marcela comenta sobre as formações existentes, porém aponta para alguns fatores que atrapalham a sua participação nessas aulas:

As formações acontecem de monte por aí, mas as formações requerem tempo, muitas vezes não participamos por falta de tempo mesmo. Lembro que quando comecei, dispensávamos os alunos

sempre na quarta-feira, na última aula para que os professores pudessem ter aula de aprofundamento na Libras, isso em 1997, hoje não podemos dispensar os alunos para isso (Marcela, 2022).

A educadora complementa com uma observação sobre os materiais que são apresentados nessas formações e cursos particulares atuais, afirmando serem, em sua maioria, sem nexos com a realidade, e maioritariamente se referem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, ressaltando a escassez de materiais para o Ensino Médio:

Na época, os surdos eram muitos bons, pois os docentes que estavam à frente tinham muita sede que desse certo. Quem entra na luta da comunidade surda tem que ter muita força de vontade. Em geral, quando lidamos com grupos minoritários requer muita vontade para permanecer, pois encontramos muitas barreiras. Eram pessoas que conviviam com surdos, ou tinham filhos, ou tinham pais surdos e precisavam de reconhecimento de leis, e várias coisas a respeito dos surdos, pois na época não tinham (Marcela, 2022).

A docente alega que, em seu início na instituição, havia muitos cursos bons, pois o colégio recebia pessoas sensacionais, como “Sueli Fernandes, Karin Strobel, Leonir, Tânia dos Santos Alvarez da Silva, Carlos Skliar, Ronice Quadros, Ricardo Sander, Nelson Pimenta, Cacau Morão, entre outros”. Marcela ressalta que, em sua época, não tinham recursos tecnológicos, como hodiernamente, em que, de forma ágil, é possível acessar o *Google*. Antigamente, era muito difícil o acesso; era tudo novo.

Ao ser questionada sobre qual assunto esses cursos tratavam, a docente discorre:

Eles falavam muito sobre a importância da Libras, sobre a L1 e L2, sobre a língua materna do surdo, sobre o que é ser bilíngue, falava sobre a comunicação total, sobre as formas de comunicação com os surdos, entre outros. Tivemos muitas formações. Nós que estávamos dentro da educação bilíngue, tivemos muita oportunidade, e principalmente na época do Governo Requião, onde tivemos um avanço significativo na educação especial, quem soube aproveitar, foi muito importante (Marcela, 2022).

Marcela afirma que, em sua concepção, os períodos de maior ascensão para a educação especial paranaense foram os mandatos do ex-governador Roberto

Requião, o qual teve três mandatos, sendo o último no período de 2007 a 2010. Sobre o período atual, a educadora finaliza:

Atualmente, só temos vídeos e imagens de sinais na internet, com alguns cursos pagos, mas creio que temos que filtrar muita coisa, pois a visão atual foca muito na Libras somente pelo lado financeiro, acaba deixando o reconhecimento surdo de lado, não tendo relação com a nossa realidade (Marcela, 2022).

Quanto às citações de Marcela, a professora Márcia complementa que, além de todos esses desafios supracitados, há um aspecto que ela considera o mais importante e necessário de todos: o currículo. Nesse sentido, ela sugere que “seja criado um currículo bilíngue para os surdos, pois seguimos o currículo da rede regular de ensino, tendo que adaptar tudo que é sugerido ali”. Em complemento ao relato anterior, César, que também é pai de surdos, reflete sobre o currículo bilíngue e o respeito à primeira língua do surdo nas provas pré-vestibulares, nas apresentações de conclusão de curso, dentre outras circunstâncias:

O ideal seria os surdos poderem se expressar na língua deles, digo, em vídeo sinalizado. A dissertação da minha filha foi a primeira dissertação no Brasil em Libras, não tem nada escrito, foi permitido. A pesquisa dela é sobre literatura surda, e foi tudo em Libras, recebeu muita crítica, mas foi em Libras. Teve o vídeo apresentando e defendendo em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, ela terminou em 2021. Tem uma tese apresentada também que foi em vídeo em uma outra instituição, vi em uma reportagem (César, 2022).

O docente complementa a sua ideia demonstrando indignação com o que é imposto ao surdo em nosso país:

É crueldade avaliar o surdo em Língua Portuguesa, pois, a escrita do português é o registro do som, e som para os surdos, não existe, como você vai representar algo que para você não existe? A lei declara que é direito do surdo se expressar pela Libras, mas as avaliações são realizadas na Língua Portuguesa e não aceitam outra forma, um padrão altíssimo, e para o surdo não faz sentido. É um crime! Mas está na lei, sobre a alfabetização. A Língua Portuguesa escrita do surdo geralmente vai ter influência das regras gramaticais da Libras e da forma como ele pensa em sua língua materna, diante disso vai omitir os artigos, não vai flexionar verbos, a maioria estará no infinitivo, normalmente ele começa a registrar da maneira em que ele visualiza, então a ordem do sujeito, verbo e objeto será totalmente diferente do ouvinte. Isso tudo reflete em todo lugar que o

surdo estiver, as coisas acontecem e desacontecem e o surdo fica ali no meio, é muito triste isso (Cézar, 2022).

Mediante o relato de Cézar, é possível observar uma crítica do educador à imposição da Língua Portuguesa para a aprendizagem do aluno surdo, pois percebe que o sistema educacional desconsidera as especificidades da Libras e as dificuldades dos surdos na aquisição da L2. Nessa perspectiva, Jesus (2016) afirma que é direito do educando surdo brasileiro ter acesso à Libras como L1, compreendendo o seu papel no “desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social”. No entanto, o autor salienta que a Libras não é o suficiente para um acesso efetivo do surdo na sociedade em que se vive, visto que:

A Língua Portuguesa é oficial no país e por meio dela estão escritas as leis, é registrada a história, a cultura e a literatura; é em Língua Portuguesa que a mídia transmite notícias e acontecimentos mundiais diariamente; e, principalmente, é por meio desta língua que a educação escolar acontece: nas aulas expositivas dos professores, nos livros e materiais didáticos, na avaliação. Aprender a ler e escrever o português é dominar mais um instrumento de luta e poder (Jesus, 2016, p. 26).

Nota-se, portanto, que é a partir da língua visual que o surdo aprenderá a língua do país, considerando essa a maior premissa da educação bilíngue de surdos, uma forma simples e coerente sobre a necessidade da mediação de professores sinalizantes para que o conhecimento vivenciado pelo discente surdo seja efetivo.

Ao encontro disso, Clara aborda um ponto importante na formação integral do aluno surdo, visando à sua evolução na língua e demonstrando a sua preocupação como docente frente às avaliações em que os alunos surdos são submetidos na Língua Portuguesa:

Creio que hoje estamos evoluindo ainda, mas precisamos discutir mais sobre a cultura do surdo, para paramos de usar o português sinalizado, mas sim adentrarmos à língua do surdo de fato, profundamente. Quanto aos livros didáticos, até temos alguns que conseguimos comprar aqui para o colégio, mas ainda não são esses que precisamos. Pois trabalhando com os surdos, a gente percebe que eles têm outras necessidades para a leitura e a escrita, pois realmente não é fácil para eles. Você ensina o português através da língua de sinais, mas são estruturas completamente diferentes, tanto que os alunos surdos se destacam, gostam e se identificam muito

mais com a estrutura da língua inglesa que é mais parecida com a Libras do que com a Língua Portuguesa. O que conseguimos, são etapas interessantes, mas ainda não é o resultado final. Com esse processo a gente não consegue ainda atingir o surdo na Língua Portuguesa, eles ainda continuam tendo dificuldade (Clara, 2022).

Com a demonstração de uma enorme tristeza, a professora Clara, ao comunicar sua saída da instituição, despede-se e conta como se sente nesse processo sendo professora de Língua Portuguesa:

No ano que vem (2023) eu não estarei mais aqui no colégio, pois mudarei de cidade, e eu vou sair após esses 20 anos em sala de aula bilíngue de surdos e eu ainda não consegui aprender como ensinar de fato o surdo ler e escrever de forma que ele domine a leitura e a escrita. A gente ainda não tem esse caminho, temos apenas algumas coisas, mas nada conclusivo. Isso me referindo a um surdo puro, sem nenhum resquício de audição ou fala. Aquele surdo que ouve um pouquinho, que tem um pouquinho de oralidade, ele vai melhor. Pois é muito complicado para os surdos profundos ou aqueles que nunca fizeram fonoaudióloga, para eles escreverem uma palavra eles têm que codificar, memorizar a sequência de letras, de letras sem som, sem conhecer o som dela, então é muito difícil para eles. Para eles é mais fácil a leitura, pois a leitura dá dicas, eles começam a ler a palavra e se ligam no significado, porém, muitas vezes ele fala errado, sendo assim, ele identifica errado uma palavra, aquilo que ele tem de conhecimento de alguma palavra, mas uma letra já muda o significado de uma frase, sendo assim, eles têm mais facilidade na leitura do que na escrita, mas ainda sim, é imperfeita, pois eles vão pôr o que eles têm de conhecimento. Para o surdo puro, ele tem que memorizar uma palavra, porém, quem tem pelo menos um pouco de oralidade já é diferente, ele a tem como um apoio (Clara, 2022).

Clara anseia por uma grande mudança, mas se sente sem nenhuma perspectiva de quando a educação bilíngue de surdos será reconhecida e incluída, de fato, pelas instâncias governamentais.

Ao analisar os estudos de Jesus (2016), Müller (2016), Souza (2018) e Costa (2018), é possível observar que questões sobre a formação continuada para professores bilíngues de surdos são discutidas recorrentemente, visto que os docentes se sentem desassistidos pelas secretarias de educação, em todas as esferas (municipais, estaduais e federais), e pelas instâncias governamentais do estado em que residem. Em sua pesquisa, Jesus (2016) apresenta relatos de professoras surdas que dissertam sobre a falta de acessibilidade nas formações continuadas ofertadas pela rede estadual, já que não recebem transmissão do TILS, o que torna impossível a compreensão desses treinamentos.

Müller (2016) orienta os educadores a investirem em formações continuadas, pois, só assim, sairão de tentativas frustradas no processo de ensino-aprendizagem com o educando surdo. A autora constatou, por meio dos relatos de professores que participaram de sua pesquisa, que estes se apresentam desmotivados com a falta de recursos e de metodologias para a educação bilíngue de surdos. Diante disso, Müller (2016) observa que os professores de surdos estão realizando um bom trabalho no que tange à realidade em que vivem, utilizando-se de posturas dialógicas em sala de aula, a compreensão da importância da fluência da Libras para mediação do conhecimento, a tentativa e os esforços para a arrecadação de fundos em prol de levantar recursos para qualificar o corpo docente.

Nessa perspectiva, Souza (2018) ressalta a importância de uma equipe diretiva e coordenação pedagógica competente na educação bilíngue de surdos, visto que a pesquisadora observou a presença de depoimentos trazendo que, para o colégio ter alguma formação referente ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos da instituição, as próprias diretoras e pedagogas se organizaram, pesquisando sobre a temática para que mediassem as situações-problemas com mais atenção, de modo a demonstrar empenho e desejo em solucionar tais questões. Assim como na pesquisa de Müller (2016), Souza (2018) verifica que a instituição investigada realiza eventos de arrecadação de fundos com o propósito de levarem para a instituição de ensino alguns especialistas para sanarem as dúvidas de seus educadores.

Em concernência disso, Costa (2018) apresenta algumas legislações que asseguram a formação continuada dos profissionais que atuam com a Libras. Ademais, a autora examina que seus entrevistados se mostram desmotivados quanto à fluência da Libras na instrução de seus alunos, pois, na falta de profissionais capacitados, as instituições se veem na obrigação de contratar professores sem domínio da Libras, desencadeando inúmeros problemas na mediação do conteúdo, nas adaptações dos textos e na explicação em Libras. Situações como essa aumentam a frustração do docente na tentativa de aprender libras enquanto ensina os conteúdos e no comprometimento da aprendizagem dos alunos frente a um professor que não demonstra domínio da língua de instrução deles, comprometendo, assim, todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar tais estudos, é possível observar que muitas situações discutidas compactuam com a realidade da instituição investigada nesta pesquisa, fortalecendo a importância desta seção para a compreensão de como estão as escolas bilíngues

atualmente e que não se encontram só em suas concepções, mas, sim, grande parte delas em um único sentimento, abandonadas e sem apoios governamentais para que suas formações aconteçam em prol de uma qualidade no ensino bilíngue de surdos.

### 7.2.3 Planejamento escolar, surdez e comorbidades

Na presente categoria, são apresentadas as análises realizadas acerca dos dados coletados sobre as realidades que têm em um colégio bilíngue de surdos que não recebe apenas alunos surdos, mas também educandos com diferentes necessidades específicas de aprendizagem – e, até mesmo, com algumas comorbidades ou deficiências múltiplas. Diante disso, é necessário analisar a importância de um planejamento individualizado das aulas, pois os docentes devem levar em consideração as peculiaridades dos educandos, contemplando-as no planejamento escolar.

Para iniciar com as questões temáticas voltadas para a especificidade de cada aluno, a princípio, foi questionado: “Quantos alunos são atendidos nas salas do Ensino Médio”? Algumas respostas chamaram a atenção pela semelhança sobre o que os professores entendem como espaço físico, total de alunos e, ao mesmo tempo, acreditam no olhar individualizado para cada um de seus educandos.

A docente Maria destaca que, nas salas de aula do Ensino Médio do colégio bilíngue pesquisado, “contém, no 1º ano do ensino médio: sete alunos; 2º ano: dois alunos e no 3º ano: três alunos”. A educadora Júlia, por sua vez, faz a seguinte explicação: “[...] uma sala com sete alunos surdos é equivalente a 40 alunos no ensino regular. É muito aluno. Um conteúdo que aplicaria em quatro aulas ao ouvinte, para o surdo aplica-se em dez aulas”.

Nesse sentido, Quadros e Campello (2010) ressaltam que, durante a criação do planejamento pedagógico e linguístico da educação de surdos, é imprescindível analisar alguns aspectos de grande relevância. As autoras salientam que a questão linguística implica em transformações na arquitetura, em espaços externos e internos de sala de aula, nas interações com o próximo, nas formações dos educadores e nos demais profissionais que estão envolvidos direta ou indiretamente com os alunos surdos.

Nesse contexto, Lodi e Lacerda (2009) destacam que as escolas bilíngues de surdos devem ofertar uma proposta educacional bilíngue, tendo como principal fundamento a utilização da Libras como base linguística para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Diante disso, os alunos aumentarão suas possibilidades de acesso aos demais espaços e conteúdos trabalhados dentro e fora da sala de aula.

Aliás, nessa perspectiva, vê-se que a organização das turmas separadas demanda orientações de profissionais especializados para seu ensino, para que, assim, sejam contemplados planejamentos individualizados, considerando a especificidade de cada educando. Polli (2012) apresenta que os professores de alunos com necessidades especiais devem, sobretudo, valorizar e reconhecer a importância da interação entre aluno/aluno para o desenvolvimento deles, haja vista que, em uma sala com um grande número de discentes, a mediação e interação direcionada se perde no processo, por haver educandos com demandas muito distintas entre si. Então, salas como esta da instituição pesquisada com dois, três ou cinco estudantes são suficientes para promover uma boa mediação e interação professor/aluno.

Alguns professores levantaram um ponto em comum, em que colocam as comorbidades de alguns discentes como um aspecto necessário a ser observado no momento da execução do planejamento escolar, da mesma forma que podemos lembrar o que foi expresso na primeira categoria (participação da família na vida escolar e o capacitismo surdo) em relação à educação bilíngue ser esse espaço de troca, de entrosamento entre toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a professora Maria assim se posiciona:

Acredito que o sucesso depende de 50% do professor, por exemplo, quais serão minhas estratégias, como vou abordar o conteúdo, como será meu trabalho com aquele aluno, e a realização das adaptações, pois temos alunos muito diferentes um do outro e a gente não pode aplicar sempre a mesma forma para todos os alunos. Nós planejamos a aula, e traçamos os caminhos para as práticas, mas sabemos que alguns alunos terão dificuldade naquele formato e já organizamos algumas estratégias para levar à sala de aula. É bem complicado quando temos turmas muito grandes como a de sete alunos, mas dá para fazer (Maria, 2022).

A esse respeito, Clara tece o seguinte comentário:

Eu sempre falo que temos alunos que são puramente surdos, que se comunicam por Libras, e enfrentam os desafios apenas da surdez. Mas hoje não são todos assim, nós temos muitas variáveis de deficiências, acaba complicando muito. É só convivendo para saber. A maioria dos alunos menores<sup>7</sup> que entraram aqui no colégio, são múltiplas deficiências e isso compromete a aprendizagem deles, sempre comentamos aqui que o certo seria todos os alunos fazerem dois anos por série, pois eles precisam de um reforço, ainda mais que a maioria nem convive com a Libras fora daqui, as famílias não se comunicam, não sabem Libras, nós somos o meio de tudo aqui, classe e extraclasse. Então, precisaríamos de mais tempo, de mais reforço, mais retomada. O tempo que trabalhamos com o surdo é diferente, não abordamos todos os conteúdos que são abordados lá fora pois não dá, só jogaríamos conteúdo. Para ensinar de fato, levamos muito tempo, pois utilizamos várias estratégias que vão ao encontro com as necessidades dos alunos. O aluno surdo é muito experimental, muito vivencial, tudo para que ele internalize aquilo, sintá-se tocado por aquilo, senão ao ser perguntado sobre um certo tema não muito aprofundado anteriormente, ele não saberá explicar o que se trata. A gente tem que ficar buscando diariamente algumas metodologias e estratégias diferentes para que consigamos atingir toda diferença, atingir cada um deles com o conhecimento. Tem salas que são 2 alunos, mas pense assim, não temos materiais apropriados para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos, diante disso, cada estratégia será testada uma, duas, três vezes, fora as vezes que forem repensadas, pois os alunos não compreenderam de tal maneira, enfim, não é fácil (Clara, 2022).

Do mesmo modo, Rebeca aborda algumas individualidades existentes no colégio, como “surdos com comorbidades, alguns possuem deficiência intelectual, autismo, trabalhamos com uma grande diversidade”.

Acerca disso, Marcela salienta:

Temos alunos com deficiências físicas também, que não conseguem andar ou pular direito, mas realizam as atividades do jeito deles, dançam do jeito deles, correm do jeito deles, e fazem isso com a maior naturalidade, sem medo de errar, de cair. É um ponto que sempre trabalho com eles, observando o avanço do aluno. Dou dança aqui para os alunos, e tem um aluno que tem uma questão física bem comprometida e ele veio me perguntar como ele se saiu, e eu respondi que ele foi perfeito na apresentação, ele saiu todo orgulhoso e confiante. Eu menti? Claro que não, eu simplesmente considerei que ele estava dando seu melhor para realizar os passos e isso que importa (Marcela, 2022).

---

<sup>7</sup> A justificativa apresentada pela docente Clara, não procede com o objeto da presente pesquisa, que é sobre os educandos do Ensino Médio. No entanto, a docente discorre sobre os alunos que ainda não chegaram ao Ensino Médio, se tratando possivelmente de educandos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Marcela finaliza demonstrando que acredita na visão do colégio bilíngue de surdos, pois esta olha o indivíduo como ele é. Por isso, trabalha a aceitação, considerando que, antes de o surdo aprender a Libras, ele deve aprender a ser surdo, reconhecendo-se como sujeito surdo, de modo a se amar, amar a sua língua e considerar ser alguém no mundo, ou seja, que é um cidadão de direitos e que deve ter seu espaço na sociedade, mesmo com uma língua de modalidade diferente e uma cultura visual, que lhe é peculiar. A docente complementa: “isso faz os surdos aprenderem a não ter vergonha do intérprete, da Libras, dos amigos surdos ou de serem sujeitos surdos” (Marcela, 2022).

A docente Nayara conta sua experiência como aluna surda na época em que estava matriculada na educação básica, afirmando que a sua vivência foi de muito sofrimento por causa das barreiras da comunicação. A professora ressalta que, em sua época de estudo primário, na década de 1980, ela era a única aluna surda da instituição; não se ouvia falar sobre a surdez ou sobre educação de surdos. Com isso, a educadora salienta que a sua vida acadêmica teve um salto muito grande depois que passou a ter o apoio de um TILSP, que fazia a mediação dos conteúdos ministrados por seus professores.

Nayara narra como foi a sua vida acadêmica, com as seguintes palavras:

Em minha opinião, como estudante surda, na escola inclusiva foi muito difícil. Para mim, a educação bilíngue foi muito melhor, pois é um ambiente que se baseia no uso da Libras, surdo com surdo. Na inclusão, não temos esse contato. Apenas o professor oralizando lá na frente da classe, troca-se muito de professores em um mesmo período. Acaba que o surdo possui apenas a mediação do intérprete, sua socialização fica comprometida (Nayara, 2022).

No que se refere aos aspectos emocionais, Nayara afirma que percebe que as suas experiências como educanda e como educadora não se diferem, pois, ao se tratar do convívio ofertado no colégio bilíngue, observa que o surdo adquire muitos conceitos, socializa-se entre eles e se socializa com seus professores ouvintes, mas que são sinalizantes.

Entretanto, no que concerne ao protagonismo e reconhecimento surdo supracitado, Silva (2020) demonstra grande preocupação em sua tese, ao realçar que a maioria dos profissionais atuantes em colégios bilíngues de surdos não é surdo. Muito pelo contrário. Esses sujeitos eles estão em um número muito inferior.

Além do que, em sua maioria, trata-se de docentes ouvintes com pouco domínio de Libras. Diante disso, a pesquisadora discute a necessidade de maior acesso de surdos em graduações, pós-graduações e em processos seletivos, pelo que considera indispensável a interação de professor/aluno dentro de sala de aula, podendo interagir em Libras fluentemente, de maneira a apresentar um domínio sobre a cultura e a identidade surda. Silva (2020) acredita que os conteúdos ministrados por docentes surdos são mediados de forma mais visual, lúdica e interligada às vivências de professor e aluno surdos.

As professoras Maria e Rebeca discorrem acerca dessa mesma linhagem, atualmente, analisando a realidade da sala de aula de um colégio bilíngue, em que observaram o que poderão encontrar daqui a alguns anos – falas que contêm as seguintes expressões: “muitas vezes o aluno não é somente surdo, mas possui alguma deficiência intelectual”, “temos muitos surdos com outras comorbidades, pouquíssimos surdos puros e provavelmente teremos mais surdos nessas condições”. Em decorrência disso, Rebeca complementa que um agravante ao receber educandos novos é que “muitos pais escondem as múltiplas deficiências que o aluno tem, só falam que são surdos, mas escondem outros laudos, infelizmente”. Esse relato de Rebeca ressalta a importância da fulcral comunicação que deve haver entre o colégio e a família, para que o desenvolvimento do educando não seja prejudicado.

Em complemento disso, Maria conta sobre a luta de o colégio bilíngue de surdos manter as salas de aula com poucos alunos, principalmente no Ensino Médio, tecendo o seguinte comentário:

Muitas das vezes eles [instâncias governamentais] não entendem que mesmo tendo somente dois alunos em sala, não podemos juntá-las com outra turma, pois a qualidade que entregamos para suas especificidades são muito melhores. Temos que ficar comprovando isso o tempo todo, lutando pelo colégio, tentando algumas políticas de negociação. É desgastante, mas não vamos desistir (Maria, 2022).

A pesquisadora observou que a maioria dos entrevistados relatou preocupação com os educandos que têm comorbidades. Diante disso, questionou-lhes sobre algumas sugestões que seriam relevantes para mudar a realidade do colégio bilíngue, a fim de melhorar o desenvolvimento dos alunos e para que os

professores se sintam satisfeitos e realizados em suas práticas docentes. Nessa premissa, Marcela relatou:

Se tratando da educação de surdos, dá muita pena quando vemos que o aluno ao chegar no 3º ano do ensino médio, é quando acontece o grande avanço dele, na realidade, o ideal seria eles ficarem 2 anos em cada ano, principalmente no ensino médio, pois é uma forma de ganhar tempo para que o aluno se descubra, principalmente quando ele está no 3º ano e dá muita pena quando ele vai embora, pois ele tinha muito a aprender é quando se descobre. Pois teve muito atrasado lá atrás (Marcela, 2022).

No que concerne ao colégio ideal para os alunos surdos, a resposta foi unânime, pois, além de todas as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes, eles veem o colégio bilíngue de surdos como o lugar mais apropriado para o avanço do aprendizado e desenvolvimento integral desses alunos, quer seja com apenas surdez, quer seja com outras comorbidades, porque alegam ser um lugar que possibilita o protagonismo dos sujeitos surdos não como meros coadjuvantes, conforme acontece na sala de aula “inclusiva”.

A respeito disso, Costa (2014) afirma que, no ambiente bilíngue, presume-se que sejam utilizadas práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes surdos, sobretudo, proporcionando o acesso aos conteúdos escolares ministrados por meio da L1, que é a língua de instrução da comunidade surda. Contudo, é possível analisar que, apesar dos desafios existentes no colégio bilíngue, piores são os impactos na vida escolar dos surdos que realizam os estudos em colégios regulares em perspectiva inclusiva. Infelizmente, é sabido que isso não tem ocorrido de maneira satisfatória no que se refere à inclusão de surdos.

Como pesquisador surdo, Jesus (2016) relata, em sua dissertação, a experiência de seus pais no processo da descoberta de sua surdez. Diante disso, ele manifesta que seus genitores, em 1989, não tinham condições financeiras para levá-lo a um colégio bilíngue para surdos, que, na época, só existia em Curitiba/Paraná. No entanto, seus responsáveis o matricularam em um colégio mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma instituição destinada a pessoas com deficiências intelectuais e múltiplas.

Com o passar do tempo, seus pais observaram que aquela instituição não estava de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem de seu filho surdo e resolveram solicitar ao prefeito que construísse uma escola especial para surdos,

ideia que foi acatada, sendo aberta uma classe especial para a “única” criança surda da cidade. Jesus (2016) expõe o quanto foi difícil para que o município, em 1990, encontrasse profissionais para atuarem com ele em sala de aula. Somente uma professora aceitou esse desafio; mesmo não tendo nenhuma experiência, foi enviada para a capital paranaense com o objetivo de participar de um curso em educação especial para surdos.

Jesus (2016) chama a atenção de seus leitores para o fato de ser em uma época que não havia muito acesso a informações, notícias, legislações, instituições que poderiam conscientizar os familiares, como se encontra atualmente. Os familiares têm onde procurar apoio e ajuda educacional, porém necessitam passar pelo luto e tirar a venda do capacitismo referente à imagem que têm de seus filhos surdos e suas quebras de expectativas.

A educadora Júlia compactua com os demais professores, no que concerne ao colégio bilíngue de surdos, e alega:

Acredito plenamente que o colégio bilíngue de surdos seja o melhor lugar para o aluno surdo estudar. Porque no colégio bilíngue eles terão a aquisição da língua materna deles, um lugar onde a Libras é valorizada, a cultura surda é respeitada, ele vai criar sua identidade, vai ter interação e socialização, um ambiente onde todos os servidores usam a Libras, cada um à sua medida, mas usam a língua pelo menos para se comunicar o básico com os alunos. É o espaço ideal para os surdos (Júlia, 2022).

No que se refere ao colégio “inclusivo”, a docente Márcia complementa fazendo uma analogia com base em sua experiência:

Pensando numa realidade da educação inclusiva, existe o adolescente, o intérprete e depois o professor, sendo que na maioria das vezes não passa de um “oi, tudo bem” entre o professor e o aluno surdo. Com os colegas, acontece a mesma coisa, é mais sofrido para o aluno surdo, é muito excluído, fica sozinho e fica preso ao intérprete. Resumindo, não tem contato com o professor, com os colegas, com nada. Falo isso me baseando em falas de alguns alunos nossos que vieram da inclusão, é uma fala unânime. Aqui no colégio bilíngue é ao contrário, pois todos falam a língua dele, aqui eles fazem amizade, tem contato direto com o professor sinalizante, é perceptível que eles aprendem mais. Se um aluno no colégio inclusivo tem alguma dúvida do conteúdo, ele passará para o intérprete que não entendeu tal parte, visando o papel do intérprete, que não é o professor daquele conteúdo e somente media essa comunicação, irá pedir para que o professor explique novamente. Porém aqui no colégio bilíngue, ele irá ter essa autonomia de

comunicar diretamente ao seu professor, e eu usarei de todas as ferramentas possíveis para que essas dúvidas sejam sanadas da melhor forma ou estratégia. É uma conexão entre nós dois, como professora-aluno (Márcia, 2022).

César corrobora com o depoimento de Márcia e explana a diferença percebida ao comparar o aluno que estava na rede regular de ensino àquele que recebeu desde o início uma educação bilíngue, afirmando:

Quanto ao aluno que vem do colégio inclusivo, é uma diferença enorme daquele que está aqui no colégio de surdos desde pequeno, pois este constrói uma identidade surda e tem uma fluência em Libras fantástica, ele aprende no contexto do colégio, esse papel o colégio cumpre com maestria pois, oferece a identidade surda e a língua (César, 2022).

No entanto, Clara diverge ao afirmar ser contra o extremismo no processo de ensino-aprendizagem dos colégios bilíngues de surdos. Concorda que é importante a aquisição da Libras para o surdo, mas, segundo ela, é necessário repensar o uso da oralidade, pois, em sua opinião, a oralidade também é importante para o avanço do surdo na sociedade em geral:

Sinto que os extremos não fazem bem, pois desde quando a educação bilíngue tem se destacado, resolveram retirar o uso ou apoio da oralidade no ensino da Língua Portuguesa, assim como foi na época do oralismo, onde eram proibidos de sinalizarem. Muito complicado isso. Devemos considerar que tem alunos que vão aprender mais com técnicas da oralidade e tem outros que se identificam mais com a Libras, mas porque não caminhar juntos? Tudo que foi feito com a oralidade, jogaram fora e introduziram o bilinguismo, totalmente novo. Mas eu não acredito nisso, acredito que temos que observar o que foi bom para o desenvolvimento dos nossos alunos e juntar os métodos para que fiquem ainda melhores, cada um oferecer o que tem de melhor, o que é de ruim, tiramos e ressignificamos (Clara, 2022).

Cumpramos a respeito da perspectiva apresentada por Clara sobre o extremismo do colégio de apenas utilizar o bilinguismo em sua aula. A pesquisadora procurou algum caminho sobre o que o PPP da instituição pesquisada trazia sobre a oralidade da Língua Portuguesa dos alunos surdos. Perante isso, foi possível analisar que o documento apresenta a oralidade em um viés sinalizante, ou seja, o domínio a ser desenvolvido na oralidade do educando surdo nessa instituição bilíngue significa que ele deve ter fluência na Libras para que sinalize, de forma

clara, suas ideias no meio em que vive. Em nenhum momento, traz a oralidade vocal como apoio pedagógico para a aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Como professora surda, Nayara afirma que incentiva seus alunos surdos a aprenderem a língua portuguesa fluentemente, pois compreende que, na vida social, em que os surdos estão inseridos fora do colégio bilíngue, a língua portuguesa é majoritariamente utilizada para comunicação básica; com isso, auxilia seus alunos com exemplos de sua vida para inspirá-los, podendo prepará-los para o que virá nos anos posteriores, depois de se formarem no colégio.

As palavras “família”, “inclusão” e “ideal” estiveram muito presentes nas falas dos docentes entrevistados. Disso, infere-se que, de fato, a educação bilíngue de surdos ainda ocupa um lugar de pouca visibilidade governamental e familiar, e grandes desafios são encontrados na base escolar das crianças surdas, refletindo, negativamente, no desempenho acadêmico delas no decorrer de toda a vida.

Diante do depoimento dos participantes desta pesquisa, é elucidada a necessidade cada vez maior de que as famílias participem da educação de seus filhos, reivindicando seus direitos juntamente ao colégio, e que apoiem a educação bilíngue não a tendo como segunda opção somente quando tudo parecer perdido, mas, sim, como primeira, considerando e defendendo a sua importância para o desenvolvimento de seus familiares surdos. As famílias contribuem para que o colégio seja ouvido, atendendo às especificidades de seus educandos dignamente, ao minimizar o desgaste mental dos professores e acabar com a improvisação de materiais que, de acordo com os educadores, têm contribuído, mas não têm sido suficientes para que a aprendizagem dos alunos se efetive de forma visual e concreta.

Nascimento (2017) ressalta a importância da parceria entre família e colégio, demonstrando, em seus estudos, a necessidade de que essa relação seja efetiva para o bom desenvolvimento dos educandos. Desse modo, o autor salienta que isso se dá pela mudança do papel da escola, pois, no decorrer do tempo, a escola deixa de ter uma função de transmitir apenas conteúdos formais e passa a ter outras vertentes, por exemplo, estudos sobre educação ambiental, educação do trânsito, educação financeira, dentre outras educações que dependem de uma boa relação com a família para que se perdure ao longo da vida social do educando.

Nessa perspectiva, Neves (2017) defende a importância da relação entre a família e o colégio bilíngue de surdos, considerando a aquisição da Libras para o

seu desenvolvimento educacional e social. A autora fortifica a imprescindibilidade de o colégio auxiliar a família na desmitificação de algumas crenças do senso comum apresentadas pela sociedade ou concepções clínicas advindas de médicos que procuram alguma cura para a surdez, a fim de tornar a criança 'normal', resquícios de uma filosofia oralista. Mediante essa desmistificação, espera-se que diminuam os casos de educandos que adquirem tardiamente a Libras, possibilitando um avanço comunicativo e social desse indivíduo surdo.

Em contrapartida, Silva (2020) apresenta uma realidade da comunidade surda, pela qual expressa que a maioria dos educandos surdos nasce em uma família ouvinte. Assim, o seu processo de desenvolvimento é acarretado por um impedimento linguístico, ou seja, nascendo em uma família ouvinte, uma criança ouvinte tem estímulos orais em todo tempo; já na criança surda, por não ouvir, não acontece esse compartilhamento da língua oral – a criança surda se encontra forjada na questão linguística, ou melhor, “na ausência de qualquer atividade mediada pelos discursos nos primeiros anos de vida” (Silva, 2020, p. 39).

Em sua dissertação, Jesus (2016) admite que a sua realidade, ao ter nascido surdo, passou por todos os processos de descoberta da surdez, de orientações médicas sobre o melhor encaminhamento para que fosse diagnosticada e descoberta a causa, sendo submetido a exames e mudança de cidade, pois, segundo os médicos, a única possibilidade de desenvolvimento cognitivo era levá-lo para estudar em uma escola de surdos em Curitiba, já que os familiares residiam em Goioerê/PR.

O pesquisador declara que, hodiernamente, observa que a iniciativa dos médicos sobre sua surdez, com denotação negativa relacionada à perda auditiva, vem carregada pelas possibilidades de um retardo cognitivo e limitação generalizada no desenvolvimento. O autor demarca que esse prognóstico lhe afastou de seu direito de estudar no município em que residia. Atualmente, tem consciência de que essa prática não está de acordo com o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina em seu Capítulo IV, Artigo 53 – V, com os seguintes postulados: “V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (Brasil, 1990).

Em consonância ao exposto, verifica-se que muitas crianças surdas, desde seus diagnósticos, são submetidas à mudança de vida familiar, influenciando a vida financeira, educacional, empregatícia, lazer e bem-estar da família como um todo.

No que tange à qualidade de vida do educando surdo desde o seu diagnóstico, a autora Müller (2016) observa que, ao receber o aluno surdo, o processo de desenvolvimento e planejamento dele é diferenciado dos educandos ouvintes. Pelo que foi observado nesta seção, as múltiplas individualidades dos alunos devem ser levadas em consideração para que, aos poucos, sejam desenvolvidas a L1 e a L2, consecutivamente. A escritora ressalta a importância das estratégias organizadas no colégio bilíngue de surdos em prol de um avanço linguístico e social desse aluno e de sua família.

Por meio da análise das categorias aqui apresentadas, notamos que algumas temáticas evidenciadas pelos docentes entrevistados podem ser relacionadas ao documento intitulado “Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante”, em 8 de junho de 2012. Essa carta foi escrita, na época, pelos únicos sete doutores surdos do Brasil ao ministro da educação Aloísio Mercadante (2012-2014), por causa do seu discurso de inclusão dos alunos com deficiências em escolas regulares inclusivas. No discurso, o ministro afirmou que o Brasil carecia de ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola. Entretanto, esse discurso preocupou uma grande parte da comunidade surda, representada pelos sete docentes surdos (Campello *et al.*, 2012).

No que compete à inclusão de surdos, o documento rebate a ideia empregada por Mercadante de que o ensino regular inclusivo seja o único e melhor espaço de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência, sobretudo, os educandos surdos, que precisam estudar e se socializar com seus pares. No entanto, os doutores concordam com o ponto de vista de os surdos conviverem com os cidadãos brasileiros, porém advertem que a escola deve ter o papel de ensinar, e não o de apenas conviver. Como justificativa dessa discordância, os escritores explicam que, no ensino regular, não há aulas ministradas diretamente em Libras, a primeira língua do surdo brasileiro, e a língua portuguesa, a segunda língua do surdo, é ensinada na modalidade oral e escrita, algo que não visa a desenvolver no educando surdo um acesso pleno aos conteúdos ministrados.

A carta sublinha que as escolas bilíngues são as que melhor formam surdos socialmente desenvolvidos, pois tomam como base a L1 de convívio e instrução (a

Libras), a qual possibilita desenvolver as competências da L2 para a leitura, convivência social e aprendizado. Nesse contexto, os escritores desse documento contrapõem a ideia de que a escola bilingue seja “segregacionista” com os próprios surdos, indicando que esse ambiente inclui o surdo de forma íntegra, ao aceitar e considerar que eles são uma minoria linguística, e as escolas bilíngues propiciam a convivência dos sujeitos surdos com seus pares, a fim de que se desenvolvam mutuamente – ao contrário do ensino regular inclusivo, que visa a colocar surdos e ouvintes em um mesmo espaço sem que sejam ofertadas as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.

O documento aborda a proposta inclusiva como segregadora, ressaltando o ponto de vista de que, nela, não são respeitadas as diferenças linguísticas e culturais dos surdos e dos ouvintes, os quais comportam necessidades e especificidades diferentes. Nessa época, os escritores ansiavam para que fosse priorizada a instrução em Libras e em português escrito e que fosse contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE). Pode-se observar que a comunidade surda sempre lutou por seus ideais e pela educação bilíngue de surdos, preocupando-se com a formação de um ambiente que acolhesse e preparasse o surdo de forma integral e eficaz, ao respeitá-lo como o sujeito protagonista de sua vida educacional e social.

No presente estudo, foi possível depreender o quanto é necessário discutir o conceito de bilinguismo que está sendo fixado nos colégios bilíngues de surdos, pois se faz nítido o monolinguismo que existe, isto é, maior valorização da L1 e uma menor atenção ao ensino da L2. Além de demonstrar que, no ambiente escolar, há uma escassez de docentes surdos, pois, ao se tratar de uma instituição bilíngue de surdos, deve-se ter uma boa parte de seu corpo docente formado, ao menos, por eles.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao começar a construção desta pesquisa, identificou-se a ausência de produções científicas sobre o Colégio Bilíngue de Surdos, com foco no Ensino Médio, especificamente no estado do Paraná. Nesse sentido, propôs-se a identificação e análise das propostas pedagógicas de um colégio bilíngue de surdos do estado do Paraná, com a finalidade de verificar quais são os desafios enfrentados por educadores de surdos.

Para cumprir com esse objetivo, realizou-se uma pesquisa documental, visando a analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida instituição. Efetivou-se, ainda, uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A sustentação teórica da pesquisa se deu a partir da THC, tendo Vygotsky como seu principal idealizador. A referida teoria fornece à pesquisadora e aos leitores a possibilidade de compreender como são produzidas as representações que integram um colégio bilíngue de surdos, alicerçando-se na troca entre os educandos surdos e seus pares. Nesse cenário, a THC tem uma incumbência de promover o ambiente bilíngue como um espaço integrador que auxilia no desenvolvimento do educando surdo frente às facetas de sua vida social, familiar e educacional.

Desse modo, a THC foi primordial para identificar os conhecimentos elaborados pelos docentes. Constatou-se, por intermédio da análise dos dados coletados, que a educação bilíngue de surdos está centrada em três fatores primordiais: no fato de a surdez ser vista como diferença pelos próprios familiares; na falta de apoio governamental para que os docentes se aperfeiçoem em suas práticas; e, por fim, na necessária atenção à individualidade de cada educando surdo, considerando que alguns, além da surdez, têm comorbidades ou outras necessidades específicas de aprendizagem associada.

Essas constatações, observadas a partir de relatos dos educadores de adolescentes surdos, são pertinentes para a área da Educação, visto que validam os desafios enfrentados pelos docentes, assim como elucidam a ausência de conhecimentos científicos sobre a educação bilíngue de surdos no Ensino Médio em foco e as possibilidades de propostas pedagógicas atuantes.

Destaca-se que os relatos dos professores, em relação à formação continuada para os docentes que atuam em Colégios Bilíngues de Surdos, em

especial, no Ensino Médio, são distintos, dado que alguns participantes não se sentem amparados nem por instâncias governamentais, tampouco por materiais disponibilizados ou vendidos de forma *on-line*, justificando que não condizem com a realidade do colégio em que atuam. Por outro lado, uma parcela dos entrevistados afirmou ter contato com outras instituições de educação bilíngue de surdos, relatando a realização de algumas visitas técnicas para trocar experiências entre profissionais que atuam em realidades análogas às suas.

A partir do exposto, constata-se que os educadores não recebem formações com os conhecimentos necessários para atuarem em sala de aula com educandos surdos, no Ensino Médio, pois os cursos ofertados à rede estadual deixam lacunas e não atendem à realidade enfrentada por eles no que tange à educação bilíngue de surdos. Dessa maneira, um ambiente educativo bilíngue tem sido criado pela própria comunidade escolar ao longo do tempo, com base em experiências vivenciadas no cotidiano, nas práticas em sala de aula, nas atividades extraclasse e em suas percepções a respeito das lacunas deixadas nos anos anteriores.

Acredita-se ser fundamental um maior enfoque por parte dos departamentos de educação especial provenientes da SEED/PR em estudar, de forma aprofundada, a área da educação bilíngue de surdos no Ensino Médio, justamente pelo expressivo aumento de alunos surdos com outras necessidades específicas que se apresentam no decorrer do Ensino Médio. Apresenta-se, também, a imprescindibilidade de uma integração dos pais e responsáveis nas formações de seus filhos, considerando que os genitores compartilham dessa responsabilidade de conduzir a aprendizagem de modo planejado, intencional e sistematizado, dentro e fora da instituição de ensino.

Portanto, ao estudarem sobre a educação bilíngue de surdos, no Ensino Médio, e se relacionando ao meio docente, os educadores podem contribuir para um ambiente propício e fundado nas necessidades específicas da surdez.

Em relação às práticas pedagógicas com o Ensino Médio, os participantes, em sua maioria, afirmaram que enfrentam dificuldades em sala de aula com alguns educandos, principalmente no processo de leitura e escrita da L2. Diante disso, ao serem questionados a respeito das orientações que recebem por parte das instâncias governamentais, os relatos foram permeados pela ausência de direcionamento de como desenvolver o trabalho pedagógico na aquisição da L2 para os educandos surdos. Os professores, por vezes, angustiam-se por saberem das inúmeras avaliações pré-vestibulares, nas quais não enxergam possibilidades de

aprovação para a maioria dos educandos surdos, por apresentarem dificuldades na Língua Portuguesa. Essa situação impossibilita a realização de práticas pedagógicas e de um bilinguismo efetivo.

Tais declarações dos docentes são construídas mediante as situações e experiências assimiladas no cotidiano, considerando as capacidades de promoção de avanços no desenvolvimento de cada educando. Exposto isso, a THC produz o conhecimento a partir da convivência sociocultural. Os indivíduos realizam trocas livres e se relacionam entre si, acatando orientações estabelecidas de grades curriculares e práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, ao ter um ambiente que, mesmo com as limitações expressas pelos participantes da pesquisa, desenvolve sua língua, identidade e autonomia social.

Por outro lado, os entrevistados afirmaram que não há grandes avanços científicos, se não houver a união entre a família e o colégio. Esse vínculo, ao ser estabelecido, permite a integração e socialização não apenas do aluno com o docente e os demais alunos em sala de aula, mas, sim, grandes vivências de mundo, as quais são promovidas a partir da relação dos responsáveis com seus filhos. Assim, pode ser criado um cenário educativo, baseado em atividades diárias entre a família e o colégio, considerando as singularidades de cada cultura, de maneira a valorizar e contemplar a evolução social fora dos muros do colégio.

Todavia, os educadores demonstraram o desejo de promover uma união efetiva com toda a comunidade escolar, contemplando as necessidades do público-alvo, ao abranger suas singularidades e potencialidades. Esse desejo de mudança deve ser desenvolvido por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo a contribuir para as diversas esferas da vida do aluno surdo com experiências, trajetórias, valores e conhecimentos, possibilitando trocas de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua com foco na ampliação das capacidades individuais.

A THC enseja o entendimento de como se formam os educandos surdos em um contexto que viabiliza a relação do indivíduo com o meio em que vive, interferindo nas interações cotidianas no âmbito social e educacional. Nesse ínterim, Rego (1995) assevera que grandes são as forças modeladoras e opressoras do contexto social, fazendo com que a escola se sinta impotente e sem instrumentos para lidar com seus discentes; por isso, enfatiza-se a necessária união entre a família e a escola.

Ademais, a THC oferece um instrumento teórico-metodológico de grande utilidade para esta pesquisa, pois explica a origem e evolução humana, as relações entre o indivíduo e a sociedade. A concepção sociointeracionista considera, portanto, que o educando surdo dentro do colégio bilíngue é um sujeito que transforma e é transformado nas relações produzidas dentro da cultura surda.

Concernentes aos limites deste estudo, pontua-se que a pesquisa se restringiu a um colégio bilíngue do estado do Paraná, e a amostra pesquisada foi constituída por apenas 10 docentes que atuam na referida instituição. Nesse sentido, tem-se a consciência de que este estudo não conclui todas as questões referentes à educação de surdos na perspectiva bilíngue no Ensino Médio.

Por esse motivo, sugere-se que outros estudos sejam realizados envolvendo a educação bilíngue de surdos e a THC, pois é uma área de investigação com um número reduzido de produções científicas, mas com muitas contribuições a oferecer para o meio educacional. Nessa perspectiva, é de elevada importância que os pais e responsáveis de educandos surdos sejam pesquisados, entrevistados, a fim de que possam expor suas vivências, perspectivas e experiências como pais de filhos surdos.

Espera-se que os professores de instituições de ensino bilíngues de surdos que atuem no Ensino Médio e os demais profissionais da educação de surdos, ao lerem esta pesquisa, possam repensar as concepções e percepções sobre o bilinguismo na prática, assim como as propostas pedagógicas curriculares, os desafios enfrentados pelos educadores e a substancial parceria entre toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glauca Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033>. Acesso: 1 fev. 2024.

ARAÚJO, Ana Paula Melo de; OLIVEIRA, Marcia de Fátima de; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Contribuições da teoria histórico cultural ao processo de leitura e escrita de crianças surdas em uma perspectiva bilíngue. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: Realize, 2015. p. 1-12. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA5\\_ID921\\_09052015120101.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA5_ID921_09052015120101.pdf). Acesso em: 1 fev. 2024.

BAGGIO, Maria Auxiliadora; CASA NOVA, Maria da Graça. **Libras**. Curitiba: Ibpex, 2013 (Organizado pela Universidade Luterana do Brasil – Ulbra).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/hH46FBDCNDyFHJxRDRYHCJF/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BIROLIM, Marcela Maria *et al.* Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1255-1264, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/57hTLfPMcFkGng44XjtYjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

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

Presidência da República, [2018]. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).  
Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.139, de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da

República, [2021]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: SEDH/CORDE, 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](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 1 fev. 2024.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CAMADA, Ilza Mitsuko; ARAÚJO, Tânia Maria de; PORTO, Lauro Antonio. Trabalho docente e saúde mental: a importância do apoio social. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 54, p. 81-97, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/10018/6579>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza *et al.* **Carta aberta dos doutores surdos ao ministro da educação**: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/carta-aberta-dos-doutores-surdos-ao-ministro-da-educacao.html?page=8>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2014. p. 37-62.

COSTA, Heliane Alves de Carvalho. **Políticas públicas na educação dos surdos**: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem... 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190927>. Acesso em: 1 fev. 2024.

COSTA, Raika Sampaio de Macedo. **Educação bilíngue para surdos em uma escola estadual de Manaus**: desafios e possibilidades. 2018. Dissertação

(Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Raika.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CRESWEL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DÉZINHO, Mariana. **Bilinguismo**: uma proposta para educação de surdos. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Profissionais na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1850>. Acesso em: 1 fev. 2024.

DIAS, Nelson; ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Ruberval Franco. Os limites e contradições da educação bilíngue para estudantes surdos. **Revista Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 47-54, 2020. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7713>. Acesso em: 1 fev. 2024.

DINIZ, Heloise Gripp. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2024.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: curso básico. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718>. Acesso em: 1 fev. 2024.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FIGUEIREDO, Nice. Da importância dos artigos de revisão da literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. **O estatuto linguístico das línguas de sinais: a Libras sob a ótica saussuriana**. 2013. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81382>. Acesso em: 1 fev. 2024.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GUARINELLO, Ana Cristina *et al.* A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 334-340, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Ckdv87ZYHjqJDTV98xtpMjb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2024.

JESUS, Jefferson Diego de. **Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212895?show=full>. Acesso em: 1 fev. 2024.

KRAUSE, Keli; KLEIN, Alessandra Franzen. Políticas públicas para surdos: os pontos legais e críticos na acessibilidade. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA*, 5., 2017, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí, 2017. p. 1-13. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/9042>. Acesso em: 1 fev. 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 1-10, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPFR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt#>. Acesso em: 4 mar. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. Educação e surdez: um resgate histórico pela trajetória educacional dos surdos no Brasil e no mundo. **Revista Virtual de Cultura e Diversidade**, Goiânia, v. 2, n. 8, p. 3-24, set. 2011. Disponível em:

<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7& idart=93>. Acesso em: 1 fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUSTOSA, Francisca Geny; FERREIRA, Rebeca Gadelha. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 87-109, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989/19925>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 8.; CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba: UNIUBE, 2015. p. 1-8. Disponível em: <https://www.dialogosemeducao.especial.com.br/post/educa%C3%A7%C3%A3o-especial-e-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-dicotomia-de-ensino-dentro-de-um-mesmo-processo-educativo>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação de surdos no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2015. p. 1-16.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149088>. Acesso em: 1 fev. 2024.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Albuquerque do. **A escola é a segunda família e a família é a primeira escola: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182740>. Acesso em: 1 fev. 2024.

NEVES, Miranilde Oliveira. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**, Tucuruí, v. 2, n. 1, p. 17-31, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723>. Acesso em: 1 fev. 2024.

PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 47-85.

PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: 1 fev. 2024.

PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

POLLI, Mirna Tordin. **Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas: o olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla**. 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618586>. Acesso em: 1 fev. 2024.

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

QUADROS, Ronice Müller de; CAMPELLO, Ana Regina. Souza. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais-Libras. *In*: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 15-47.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Luzmaia Cândida dos; BATISTA, Gustavo Araújo. A educação dos surdos no Brasil: aspectos históricos e a evolução da filosofia educacional especial. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 18, n. 33, p. 62-69, 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1770>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SANTOS, Patrícia Siqueira dos. **As interações da criança surda no espaço da Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/634/1/Dissertacao\\_AslnteracoesdaCrianca.pdf](https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/634/1/Dissertacao_AslnteracoesdaCrianca.pdf). Acesso em: 1 fev. 2024.

SANTOS, Patrícia Siqueira dos; CAVALCANTE, Eleny Brandão. A interação da criança surda a partir da Teoria Histórico Cultural: possibilidade de desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67952>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SILVA, Carine Mendes da. **Estratégias pedagógicas e desenvolvimento humano: um estudo sobre uma escola bilíngue para surdos do Centro-Oeste**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/39028>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SILVA, Ivani Rodrigues. **O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/129758>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SKLIAR, Carlos. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no Projeto de Educação Bilíngue para os Surdos. **Espaço Informativo Técnico Científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 49-57, 1997. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/83/77>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais [...]**. Olinda: CONEDU, 2018. p. 1-9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47071>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SOUZA, Renata Antunes de. **Ensino de português L2 a surdos: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade**. 2018. Tese (Doutorado em Letras, Linguística, Português e Línguas Clássicas) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34635>. Acesso em: 15 ago. 2023.

STEWART, David Allan. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. *In*: MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia Balieiro; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 115-139.

STREIECHEN, Eliziane Manosso *et al.* Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26066>. Acesso em: 1 fev. 2024.

STROBEL, Karin Lilian. **A história da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>. Acesso em: 1 fev. 2024.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiência e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 425-458.

TAYLOR, Dena; PROCTER, Margaret. **The literature review**: a few tips on conducting it. Toronto: University de Toronto, 2002. Disponível em: <https://advice.writing.utoronto.ca/types-of-writing/literature-review/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma pedagogia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Conferência Mundial sobre os Direitos Linguísticos. Barcelona: UNESCO, 1996.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. 4. ed. Curitiba: MãoSinais6, 2011.

VERAS, Daniele Siqueira; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Um olhar sobre as contribuições de Lev Vigotski à educação de surdos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 2, p. 252-269, 2017.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (org.). **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de Defectologia**: Tomo Cinco. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa; ALVES, Irai Cristina Bocato. Docência e burnout: um estudo com professores do Ensino Fundamental. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa (org.). **Psicologia e Educação**: conexão entre saberes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 189-210.

**APÊNDICES****APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS  
PROFESSORES DO COLÉGIO BILÍNGUE DE SURDOS**

1. Identidade de gênero: (Considere o termo cisgênero para as pessoas que se identificam com o gênero determinado ao nascer, e o termo transgênero para as pessoas que não se identificam com o gênero designado ao nascer).

- Homem cisgênero
- Mulher cisgênero
- Mulher transgênero
- Homem transgênero
- Travesti
- Não-binária
- Intersexo
- Outro. Qual: \_\_\_\_\_

2. Qual sua orientação sexual?

- Heterossexual
- Gay
- Lésbica
- Bissexual
- Pansexual
- Assexual
- Outro. Qual: \_\_\_\_\_

3. Como você se considera:

- Branco (a)
- Pardo (a)
- Preto (a)
- Amarelo (a)
- Indígena
- Outra. Qual: \_\_\_\_\_

4. Idade: \_\_\_\_\_ anos completados.

5. Você é surdo (a) ou ouvinte?

- Surdo (a)
- Ouvinte

6. Durante sua vida escolar, estudou em (múltipla escolha):

- Escola pública
- Escola privada
- Escola pública e privada

7. Já atua na área de Educação?

- Sim  
 Não

Se sim, em qual nível?

- Educação Infantil  
 Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano  
 Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano  
 Ensino médio  
 Outro - Especifique \_\_\_\_\_

8. Trabalha em outra profissão?

- Sim - Especifique \_\_\_\_\_  
 Não

9. Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_ Horas/Semanais

- Manhã  
 Tarde

10. Com quem você mora atualmente?

- Pai, mãe e irmãos  
 Mãe  
 Pai  
 Avô, avó, mãe, pai, irmãos  
 Marido/esposa  
 Marido/ esposa e filhos  
 Amigos  
 Outros - Especifique \_\_\_\_\_

11. Residência:

Cidade: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

12. Você mora na:

- Área rural  
 Área urbana

13. Religião:

- Católica  
 Evangélica  
 Espírita  
 Eu não tenho  
 Eu sou ateu  
 Outra - Qual? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO COLÉGIO BILÍNGUE DE SURDOS

1. Você se lembra da primeira vez que teve contato com a temática da Educação de Surdos? E sobre a educação bilíngue de surdos?
1. Durante o curso de graduação você estudou sobre a Educação de Surdos? Em qual (quais) disciplina (s)? Você acredita que o curso de graduação prepara o profissional para o trabalho com esses alunos?
2. Você acredita que o curso de pós-graduação em Educação Especial aborda satisfatoriamente a temática da Educação de Surdos? Na sua visão o curso prepara o profissional para o trabalho com esses alunos?
3. No contexto externo aos cursos de Pós-Graduação, você considera uma dificuldade ter acesso a cursos e materiais na área da Educação de Surdos?
4. Tendo como bases as disciplinas e cursos destinados à temática da Educação de Surdos, você considera que estes englobam as necessidades integrais quanto às questões acadêmicas, habilidades sociais, desenvolvimento emocional e afetivo desses alunos?
5. Quantos alunos atualmente você está atendendo no Colégio Bilíngue de Surdos, no ensino médio?
6. Como está organizada a grade curricular do ensino médio hoje, no Colégio Bilíngue de Surdos?
7. Há um fator principal que determina o sucesso ou insucesso no desenvolvimento do aluno surdo em um colégio bilíngue? Se ele sempre teve um ensino bilíngue, significa que estará mais desenvolvido quando comparado ao aluno que veio do colégio inclusivo?
8. Quando o aluno surdo vem do colégio inclusivo, com ele é encaminhado algum material relatando suas características e o trabalho já realizado pelo colégio anterior? Na sua concepção como os alunos surdos chegam, após essa transição?
9. Referente aos alunos que chegam identificados dos colégios inclusivos, é realizado algum trabalho visando a inserção deles nas turmas do Colégio Bilíngue de Surdos?

10. Em relação à prática de trabalho, há interação entre você e os professores de outras instituições de ensino bilíngues de surdos, no Paraná? Se sim, eles trazem relatos de aspectos sociais e emocionais dos alunos participantes ou apenas fazem menção a questões pedagógicas? Se não, como você se sente quanto à essa relação inexistente?
11. No que se refere o Colégio Bilíngue de Surdos, você considera que o trabalho realizado consegue abranger o acompanhamento e o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e afetivas dos estudantes? E as aprendizagens linguísticas?
12. Quando se percebem questões mais sérias quanto às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita do educando de nível médio, qual conduta é adotada?
13. Quais dificuldades você poderia ressaltar quanto à abrangência da formação integral dos alunos no Colégio Bilíngue de Surdos?
14. Os próprios alunos, costumam trazer para o ambiente do Colégio Bilíngue de Surdos, queixas ou dificuldades envolvendo aspectos linguísticos referentes às suas necessidades relacionadas à surdez?
15. Qual a sua visão sobre o trabalho realizado no Colégio Bilíngue de Surdos?
16. Referente às políticas educacionais que garantem o acesso do aluno surdo em um Colégio Bilíngue, em sua concepção elas têm sido contempladas no cenário atual? Justifique.
17. Algo mais que deseja comentar?
18. Quantos anos você tem de docência?
19. Há quantos anos você atua como professor (a) de surdos em um colégio bilíngue?
20. Qual seu nível de conhecimento em Libras?
21. Você possui alguma certificação de proficiência em Libras? Se sim, Qual?
22. Você atua ou atuou como Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa? Se sim, onde? Por quanto tempo?
23. Em sua opinião, o que faz um professor de surdos ser bom em sua atuação?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DOCENTES ATUANTES NO COLÉGIO BÍLINGUE DE SURDOS

Gostaríamos de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada “Colégio bilíngue de surdos: desafios educacionais no ensino médio”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é investigar o ensino de surdos em um colégio bilíngue, de nível médio, no estado do Paraná, por meio da análise de suas propostas pedagógicas apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Para isso, a sua participação é muito importante, e se dará por meio de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, sendo esta formulada por questões previamente estruturadas. Tanto o questionário quanto a entrevista semiestruturada dar-se-ão após aceite e serão realizados presencialmente ou de forma remota, via Google Meet ou Zoom. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados onde os (as) respondentes serão identificados (as) apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros (as) participantes da pesquisa.

Ao término do estudo, todos os dados coletados serão apagados e destruídos completamente, incluindo qualquer plataforma digital, e-mail e ambiente compartilhado remotamente. A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos (as) participantes. Esteja ciente de que, se você concordar em colaborar com esta pesquisa, não receberá compensação financeira por sua participação.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor das questões da entrevista semiestruturada, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo.

Esclarecemos que a mestranda recebeu treinamento para realizar a entrevista semiestruturada de forma a levar em conta as evidências de que os participantes da pesquisa estão se sentindo bem, minimizando, assim, os riscos de desconforto e ansiedade. Entretanto, caso isso ocorra, a orientadora dessa pesquisa, que também é psicóloga, se dispõe a conversar com esse (a) participante a fim de acolhê-lo (a) em suas dúvidas e inquietações desencadeadas durante a entrevista. Destacamos que além dos riscos relacionados à participação na pesquisa, há os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Dessa forma, a fim de assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos (as) participantes da pesquisa, todos os dados coletados em ambiente virtual serão transferidos para um dispositivo local (HD Externo), evitando-se, dessa forma, o vazamento de dados.

Esperamos beneficiar seu colégio ao problematizar os desafios teórico-metodológicos enfrentados por professores que atuam nesse contexto de educação bilíngue.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo. Caso não seja possível a assinatura, em virtude da situação de pandemia de Covid-19, a concordância será feita de forma verbal. Assim, a pesquisadora fará a leitura do TCLE ao participante, que deverá manifestar seu consentimento em voz alta. Essa concordância será gravada por meio do Google Meet ou Zoom. Por fim, caso seja necessário realizar alguma entrevista de forma presencial, em razão do contexto pandêmico no qual o Brasil se encontra, serão tomadas medidas para minimizar potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes e dos pesquisadores, tais como o uso de máscaras, lavagem das mãos com água e sabão/sabonete, desinfecção com álcool 70% dos materiais e equipamentos e disponibilização de álcool em gel para todos os participantes.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Emanuelle Tótolli de Oliveira Cezário, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

**Mestranda:** Emanuelle Tótolli de Oliveira Cezário

Endereço: Rua José Magerski, 1371 - Umuarama/PR – CEP: 87.508-591 – Jardim Janina

Telefone/e-mail: (44) 98812-4994 ou emanuelle.totoli.oliveira@escola.pr.gov.br

**Orientadora:** Solange Franci Raimundo Yaegashi

Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1137 Apto 1102 Maringá-PR CEP 87030-030 Zona 07

Telefone/e-mail: (44) 9973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM neste endereço:

**COPEP/UEM** - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR

Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br E-mail: copep@uem.br

Horário de funcionamento do CPEP/UEM: 07h45min às 11h30min; 13h30min às 17h30min.